



universität  
wien

# Dissertation

Titel der Dissertation

## Diskursivierung – ein Qualitätsmerkmal wissenschaftlicher Publikationen?

Über das Einlösen eines pädagogisch-didaktischen Anspruchs am Beispiel des  
Vergleichs von Psychoanalytischer und systemisch-konstruktivistischer Pädagogik.

Verfasserin

Mag. phil. Julia Raphaela Strohmer

angestrebter akademischer Grad

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, im September 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 092 297  
Dissertationsgebiet lt. Studienblatt: Pädagogik  
Betreuer: Univ. Doz. Dr. Thomas Stephenson



## Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort .....	5
2. Einleitung .....	6
2.1 Hinführung zum Thema .....	6
2.2 Gliederung der Arbeit.....	8
Abschnitt A .....	10
1. Das theoretische Vorhaben der vorliegenden Arbeit .....	10
1.1 Forschungslücke.....	10
1.1.1 Forschungsstand der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung .....	10
1.2 Forschungsfragen .....	15
1.3 Relevanz für die Disziplin.....	16
I Theoretisch- inhaltliche Diskussion.....	19
1. Diskursbegriffe in der Wissenschaft .....	19
1.1 Geschichte des Diskursbegriffs.....	20
1.2 Unterschiedliche Ansätze in der Diskursforschung .....	24
1.2.1 Discourse analysis.....	27
1.2.2 (Korpus-) Linguistisch-historische Diskursanalysen .....	30
1.2.3 Critical Discourse Analysis/ Kritische Diskursanalyse .....	31
1.2.4 Kulturalistische Diskursforschung .....	35
1.2.5 Diskurstheorien .....	37
1.2.6 Wissenssoziologische Diskursanalyse.....	39
1.2.7 Weitere Ansätze der Diskursforschung .....	43
1.3 Foucaults Diskursbegriff .....	56
1.4 Habermas' Diskursbegriff .....	78
1.5 Rezeption von Diskursbegriffen in der Bildungswissenschaft .....	88
1.6 Erstes Zwischenresümee .....	93
2. Der Diskursbegriff innerhalb der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung .....	96
2.1 Diskurs und wissenschaftliches Publizieren .....	97
2.2 Diskursivieren innerhalb unterschiedlicher Scientific Communities, innerhalb der Bildungswissenschaft und der Psychoanalytischen Pädagogik im Speziellen.....	112
2.3 Diskursivierung als (Qualitäts-)Merkmal wissenschaftlichen Schreibens?.....	116
2.4 Die Explizierung des Diskursbegriffs im Sinne der ET-FT-Relationen .....	131
3. Die Bedeutsamkeit des Aspekts der Vermittlung in der Wissenschaft – Der pädagogisch-didaktische Anspruch wissenschaftlicher Publikationen .....	137
4. Resümee .....	150
II Theoretisch-methodische Diskussion .....	153
1. Methoden der Diskursforschung .....	154
1.1 Ansätze aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen.....	157
1.1.1 Diskursanalyse .....	157
1.1.2 Historische Diskursanalyse.....	165
1.1.3 Kritische Diskursanalyse/ Critical Discourse Analysis .....	170
1.1.4 Wissenssoziologische Diskursanalyse .....	176
1.1.5 Diskurse als Narrationen .....	183
1.1.6 Diskursive Psychologie .....	187
1.1.7 Angewandte Diskursforschung.....	188
1.1.8 Thematische Diskursanalyse .....	190
1.2 Forschungsstand innerhalb der bildungswissenschaftlichen Forschung.....	193
2. EHT in der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung: ET-FT-Relationen .....	197
2.1 Einführung in die Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen .....	197
2.1.1 Skizze des Untersuchungsverlaufs.....	198
2.1.2 Operationalisierungen der Begriffe Fremd- und Eigentext, bzw. deren Arten. 199	199

2.1.3 <i>Textkategorien und Textdimensionen</i> .....	203
2.2 Exkurs: Erweiterung des Begriffs der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit innerhalb der ZRD-Forschung.....	212
2.3 Exkurs: Interkoderreliabilität .....	213
2.4 Verortung und Modifikation der Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen .....	217
2.4.1 <i>Zur Erstellung eines Datenkorpus</i> .....	225
2.4.2 <i>Modifikation der Analysephasen Grobanalyse und Feinanalyse</i> .....	229
3. Resümee .....	234
Abschnitt B.....	236
1. Das empirische Vorhaben der vorliegenden Arbeit .....	236
1.1 Forschungslücke.....	236
1.2 Forschungsfrage .....	237
1.3 Relevanz für die Disziplin.....	239
2. Versionen von Pädagogik.....	241
2.1 Was bedeutet „Versionen von Pädagogik“?.....	241
2.2 Psychoanalytische Pädagogik .....	242
2.3 Systemisch-konstruktivistische Pädagogik .....	246
3. Untersuchungsdesign .....	252
3.1 Wahl und Begründung der Methodik.....	252
3.2 Auswahl des Untersuchungsmaterials.....	256
3.3 Schritte der Datenauswertung .....	259
3.4 Hypothesen und Fragenkatalog zur vorliegenden Untersuchung .....	262
4. Arten von Diskursivierungen innerhalb unterschiedlicher Versionen von Pädagogik ..	264
4.1 Arten von Diskursivierungen in der Psychoanalytischen Pädagogik.....	264
4.1.1 <i>Daten der Grobanalyse</i> .....	265
4.1.2 <i>Die Analyse der Chronologien der Wechsel zwischen ET- und FT-Arten</i> .....	266
4.2 Arten von Diskursivierungen in der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik ...	313
4.2.1 <i>Daten der Grobanalyse</i> .....	313
4.2.2 <i>Die Analyse der Chronologien der Wechsel zwischen ET- und FT-Arten</i> .....	315
5. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Arten von Diskursivierungen zwischen Texten der Psychoanalytischen und der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik.....	345
5.1 Der Vergleich erster quantitativer Daten – Überblick über beide Textlandschaften	345
5.2 Der Vergleich der Arten der Diskursivierungen und der Einlösung des pädagogisch-didaktischen Anspruchs wissenschaftlicher Publikationen.....	347
5.2.1 <i>Funktionen des originären ET und der Umgang mit externen Verweisen</i> .....	347
5.2.2 <i>Häufig vorkommende Grundstrukturen in den intratextuellen Rahmen</i> .....	349
5.2.3 <i>Ähnlichkeiten in den Grundstrukturen der einzelnen intratextuellen Rahmen</i> .	353
5.2.4 <i>Markante Grundstrukturen</i> .....	359
5.2.5 <i>Die Profile von Texten und deren Zusammenhang mit quantitativen Kenndaten</i> .....	361
5.2.6 <i>Der erweiterte Kerntext im Vergleich</i> .....	362
5.2.7 <i>Vergleiche auf quantitativer Basis (Wechselanzahl, Textlänge, minimale und maximale Kontrastierung)</i> .....	363
5.3 Hypothesenprüfung und Erklärungs- bzw. Interpretationsansätze der Strukturanalyse .....	371
5.4 Exkurs: Weitere Möglichkeiten quantitativer Auswertungen.....	381
6. Resümee – Diskursivierungen und das Einlösen eines pädagogisch-didaktischen Anspruchs.....	387
7. Ausblick .....	393
Abschnitt C.....	396
1. Verzeichnisse .....	396

1.1 Literaturverzeichnis.....	396
1.2 Verzeichnis des Analysematerials.....	409
1.2.1 <i>Psychoanalytische Pädagogik</i> .....	409
1.2.2 <i>Systemisch- konstruktivistische Pädagogik</i> .....	411
1.3 Verzeichnis der Graphiken.....	413
1.4 Verzeichnis der Tabellen.....	414
1.5 Verzeichnis der im Text verwendeten Abkürzungen.....	415
2. Anhang .....	416
2.1 Eidesstattliche Erklärung.....	416
2.2 Kurzfassung/ Abstract.....	417
2.3 Lebenslauf .....	419

## 1. Vorwort

Der Frage nach Möglichkeiten der Qualitätsbewertung wissenschaftlicher Leistungen, genauer wissenschaftlicher Publikationen, nachzugehen ist kein einfaches Unterfangen, vor allem dann nicht, wenn im Zuge dessen ein wissenschaftlicher Text produziert wird. Immer wieder stellt sich einem dabei die Frage, ob man selbst diesen oder jenen Kriterien gerecht werden kann, die eigene Arbeit wird kritisch beleuchtet und das Nachdenken über den Sinn und die Möglichkeit von Qualitätsbewertung, über den Begriff Qualität und das eigene Tun als angehende Wissenschaftlerin wird befeuert. In diesem spannenden Prozess des Denkens, Forschens und Textproduzierens benötigt man PartnerInnen, welche für Diskussionen bereitstehen. In diesem Sinne danke ich Univ. Doz. Dr. Thomas Stephenson, der die Betreuung der vorliegenden Dissertation übernommen hat und mich im Rahmen des Projekts mit kritischen Anmerkungen in meinem Denken weiter gebracht hat. Ebenso danke ich Ao. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler, für seine Anregungen zur Fokussierung meines Projekts im Rahmen des internationalen DoktorandInnenkolloquiums Psychoanalytische Forschung. Auch bei Mag.<sup>a</sup> Agnes Sykora, Mag.<sup>a</sup> Katja Frühwirth, Daniela Zak und Friederike Eckhardt möchte ich mich für ihre Bereitschaft als Diskussionspartnerinnen zur Verfügung zu stehen bedanken.

Neben der fachlichen Unterstützung ist jedoch familiärer Rückhalt in Phasen intensiven Arbeitens unersetzlich. Ich danke meinen Eltern, Margit Gallauner und Heinrich Strohmer, für ihre Unterstützung und ihren Rückhalt. Ohne sie wäre mir diese konzentrierte Form des Studierens nicht möglich gewesen. Besonderer Dank gilt meinem Lebenspartner Daniel Wagener, für seine verständnisvolle und liebevolle Art alle Höhen und Tiefen des Arbeitsprozesses und des Alltags mit mir durchzustehen und sein ehrliches Interesse an meiner Arbeit.

Abschließend möchte ich all jenen Menschen in meinem Umfeld danken, die mich auf meinem bisherigen Lebensweg und bei der Erstellung dieser Arbeit auf vielfältige Weise begleitet und unterstützt haben.

## 2. Einleitung

### 2.1 Hinführung zum Thema

Diese Dissertation wurde im Rahmen eines universitären Forschungsprojekts unter der Leitung von Thomas Stephenson verfasst. Das Projekt trägt den Titel „Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung“, kurz ZRD-Forschung<sup>1</sup>, und läuft seit September 2007. Im Rahmen dieses Projekts habe ich auch meine Diplomarbeit verfasst (Strohmer 2008) und dort eine möglicherweise alternative Methodik zur Messung von Forschungsqualität, welche bildungswissenschaftliche Forschungstätigkeiten sichtbar werden lassen kann, exemplarisch erprobt. 2008 hat Stephenson erstmals einen Vortrag im Rahmen des Internationalen DissertantInnenkolloquiums Psychoanalyse zu dieser Thematik gehalten (vgl. Stephenson 2008), 2009 wurde dieser Vortrag verschriftlicht und im Zuge dessen auch erweitert (vgl. Stephenson 2009).

Möglicherweise alternativ ist diese Methodik zur aktuell häufigen Anwendung des Impact Faktors. Im Zuge der Diplomarbeit wurde diskutiert inwiefern das bibliometrisch-statistische Verfahren des Impact Faktors nicht entsprechend die Forschungsleistungen der Bildungswissenschaft aufzuzeigen vermag und in Auseinandersetzung mit Kritiken bezüglich des Impact Faktors wurde das Forschungsfeld der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung im Sinne der Empirisch-Hermeneutischen-Textarbeit (EHT) erstmals etabliert. Diese Methodik zielt darauf ab, Fremdtext- Eigentext- Relationen sichtbar werden zu lassen. Das Aufzeigen dieser Relationen ermöglicht es wiederum den Umgang mit verschriftlichten fremden Gedanken und die in Bezugsetzung dieser Gedanken zu originär eigenen Gedanken zu erfassen. Untersucht wurden im Rahmen der Diplomarbeit drei Texte (Zeitschriftenartikel), jeweils einer aus der Medizin, Psychologie und Bildungswissenschaft (wobei hier ein Text der Psychoanalytischen Pädagogik stellvertretend für bildungswissenschaftliche Publikationen stand). Die Ergebnisse der Untersuchung haben gezeigt, dass innerhalb des exemplarisch untersuchten Textes aus dem Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik eine Art der Verknüpfung von Fremd- und Eigentextelementen herausgearbeitet werden konnte, welche im Rahmen der Interpretation der Daten als besonders diskursivierend bezeichnet wurde (vgl. Strohmer 2008, 147f. und 220ff.)<sup>2</sup>. Anknüpfend an die Begrifflichkeiten Jakobs, welche die Schreibstile des „knowledge

---

<sup>1</sup> An dieser Stelle möchte ich auf das Abkürzungsverzeichnis (S.415) hinweisen.

<sup>2</sup> Stephenson hat auf der Grundlage der Analyse eines anderen Musterbeispieltextes Ähnliches festgestellt (vgl. Stephenson 2009, 18-21).

telling“ und „knowledge transforming“ unterscheidet (vgl. Jakobs 1999, 173-176), wurde diese spezielle Art der Verknüpfung von Fremd- und Eigentextelementen als eine die Diskursivierung innerhalb des Textes offen legende Version der Verschriftlichung von Forschungsergebnissen angesehen. Im Ausblick der Diplomarbeit wurde angekündigt, dass es an dieser Stelle des Forschungsverlaufes relevant ist der Frage nachzugehen, inwiefern jene Form der Verknüpfung von Fremd- und Eigentextelementen in weiteren psychoanalytisch-pädagogischen Texten herausgearbeitet und inwiefern jene Form der Verknüpfung auch innerhalb anderer bildungswissenschaftlicher Texte vorgefunden werden kann (vgl. Strohmer 2008, 243f.).

Die Reflexion auf den bisherigen Erkenntnisstand der Projektarbeit hat ergeben, dass zur genaueren Einschätzung, inwiefern die dort vorgestellte Methodik einen Beitrag zu einer neuen Sicht auf die Thematik der Messung von Forschungsqualität leisten kann, die Thematik des Diskursivierens *explizit* theoretisch diskutiert werden muss. Neben der theoretischen Diskussion muss auch, mit umfassenderer Stichprobe als bisher, empirisch erforscht werden, inwiefern diese Methodik adäquat spezifische Aspekte von Forschungsleistungen der Bildungswissenschaft sichtbar werden lassen kann. Diese Notwendigkeit der Explizierung des Diskursbegriffs innerhalb der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung wurde im Zuge des Ausblicks der Diplomarbeit noch nicht angedacht. Die Notwendigkeit der Explizierung besteht deshalb, weil es dadurch möglich wird den Gedanken, dass die Analyse von Fremdtext- Eigentextrelationen und die dadurch mögliche Erkenntnis über die Art der Diskursivierung innerhalb von wissenschaftlichen Publikationen, eine adäquate Form des Aufzeigens von Forschungsleistungen innerhalb der Bildungswissenschaft darstellen kann, auf eine gesicherte Basis zu stellen.

Die Dissertation verfolgt das Ziel, sowohl den aufgeworfenen Fragen bezüglich der empirischen Vorfindbarkeit von Diskursivierungen nachzugehen, als auch die theoretische Diskussion den Diskursbegriff betreffend zu führen. Die im Anschluss folgende Entfaltung und Erläuterung des bisherigen Forschungsstandes im Bereich der Diskursforschung wird aufzeigen, dass auch theoretisch-methodische Fragen Klärung bedürfen.

Zur Gewährung eines Überblicks über die vorliegende Arbeit wird nun die Gliederung kurz skizziert und im Zuge dessen der Titel der Dissertation erläutert.

## 2.2 Gliederung der Arbeit

Diese Arbeit ist in drei Abschnitte geteilt, wobei der erste Abschnitt über zwei Teilbereiche verfügt. Abschnitt A umfasst die theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik und bildet somit die Basis für die empirische Untersuchung (Abschnitt B). Der dritte Abschnitt (C) dient der Anführung der Verzeichnisse und des Anhangs. Die theoretische Diskussion (Abschnitt A) teilt sich wiederum in die theoretisch-inhaltliche Diskussion (I) und die theoretisch-methodische Diskussion (II). Innerhalb des Abschnitts B wird die empirische Untersuchung in ihrem Aufbau entfaltet, das Design wird begründet und die Ergebnisse der Textanalysen werden dargestellt und diskutiert. Da diese Arbeit sowohl ein theoretisches als auch ein empirisches Anliegen verfolgt, findet sich jeweils zu Beginn des betreffenden Abschnitts eine Darstellung des theoretischen, bzw. des empirischen Vorhabens. Im Zuge dieser Darstellungen werden jeweils die Forschungslücken, Forschungsfragen und die Relevanz dessen für die Bildungswissenschaft geklärt. Somit kann auch bereits zu diesem Zeitpunkt in Aussicht gestellt werden, dass nach jedem Abschnitt (bzw. Teilbereich) ein Resümee folgen wird, welches die aufgeworfenen Forschungsfragen beantwortet und einen Überblick über den bisherigen Erkenntnisstand bietet. Im Anschluss an die empirische Untersuchung wird die übergeordnete Forschungsfrage, auf der Basis der erlangten Erkenntnisse, diskutiert.

Die Zuarbeitung der übergeordneten Fragestellung wird durch Teilergebnisse der theoretisch-inhaltlichen, bzw. –methodischen Diskussion und der empirischen Untersuchung erfolgen und zielt auf die, dem Forschungsprojekt der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung zu Grunde liegenden Hypothese, dass, in Anbindung an Konventionen wissenschaftlicher Disziplinen (z.B. intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Anbindung an bisherige Forschung, zur Verfügung Stellen von Forschungsergebnissen, usw.), die Diskursivierung ein Qualitätsmerkmal, vor allem geistes- und sozialwissenschaftlicher, und somit auch bildungswissenschaftlicher Forschung darstellt, ab.

Die diesem Projekt und somit auch dieser Dissertation übergeordnete Fragestellung lautet deshalb:

Inwiefern lässt sich die Hypothese empirisch stützen, dass die Analyse von Fremdtext-Eigentext-Relationen und die damit ermöglichte Aufdeckung von Diskursivierungen spezifische Aspekte von bildungswissenschaftlichen Forschungsleistungen adäquat sichtbar werden lassen kann?

An dieser Stelle ein erster Hinweis den Titel dieser Arbeit betreffend: Es wird einerseits davon ausgegangen, dass Diskursivierung, so wie sie in dieser Arbeit verstanden wird, ein Kennzeichen vor allem geistes- und sozialwissenschaftlicher Forschung darstellt, andererseits postuliert diese Arbeit, dass jede wissenschaftliche Publikation einen pädagogisch-didaktischen Anspruch erhebt, welcher in verschiedenen Scientific Communities unterschiedlich eingelöst wird. Was meint dies nun konkret? Im Zuge der theoretisch-inhaltlichen Diskussion wird der Begriff des Diskursivierens definiert und es wird herausgearbeitet, dass dieser auf einen bestimmten Aspekt von Qualität wissenschaftlicher Publikationen abstellt. Es handelt sich hierbei um den pädagogisch-didaktischen Anspruch des Vermittelns wissenschaftlicher Forschungsleistungen im Rahmen von schriftlichen Texten. Dies wird im Zuge des Dissertationsvorhabens nicht nur theoretisch begründet, sondern anhand einer empirischen Untersuchung wird der Frage nachgegangen inwiefern sich zwei spezielle Versionen von Pädagogik in ihrer Art der Diskursführung unterscheiden und was dies für das Einlösen des pädagogisch-didaktischen Anspruchs (diesen spezifischen Aspekt von Qualität wissenschaftlicher Publikationen) bedeutet.

Somit knüpft das Dissertationsprojekt an das Diplomarbeitsprojekt an und leistet einen vertiefenden Beitrag zu einer neuen Sicht auf die Thematik der Messung, resp. Bewertung von Forschungsqualität, aus bildungswissenschaftlicher Sicht.

Die nun erfolgte Skizzierung der Arbeit ermöglicht einen Überblick, wobei einzelne hier angedeutete Aspekte in den jeweiligen Kapiteln vertieft werden und so der Zusammenhang zwischen Diskursivierungen und Qualität wissenschaftlicher Arbeiten schrittweise Verdeutlichung finden wird.

## **Abschnitt A**

### **1. Das theoretische Vorhaben der vorliegenden Arbeit**

Dieses Kapitel dient der Einführung in das theoretisch-inhaltliche, sowie das theoretisch-methodische Vorhaben dieser Arbeit. Wie bereits angedeutet bezieht sich diese Auseinandersetzung auf die Thematik des Diskurses/ Diskursivierens sowie auf methodische Vorgehensweisen innerhalb der Diskursforschung. Im Zuge der Erhebung des Forschungsstandes konnten für dieses Projekt zentrale Forschungslücken erfasst werden, welche zur Formulierung spezifischer Forschungsfragen führten. Da die Thematik des Diskurses eventuell weit von der übergeordneten Thematik der Messung von Forschungsqualität wegzuweisen scheint, wird explizit angeführt, inwiefern diese Auseinandersetzung relevant für das Projekt und die Disziplin der Bildungswissenschaft ist. Einige Aspekte werden im Rahmen der Klärung der Forschungslücke nur angedeutet und im Zuge der theoretischen Diskussion vertiefend aufgegriffen werden. Die nun folgenden Zeilen dienen primär der Eingrenzung des Forschungsprojekts, und somit auch der Orientierung der LeserInnen dieser Arbeit.

#### **1.1 Forschungslücke**

Die Forschungslücke im Bereich der theoretischen Diskussion bezieht sich auf den bisherigen Forschungsstand innerhalb der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung. Um das Problemfeld besser aufspannen, und somit die Forschungsfragen entwickeln zu können, ist es an dieser Stelle notwendig den Forschungsstand zu entfalten. Im Zuge dessen werden jene Forschungslücken, auf welche diese Arbeit fokussiert, aufgezeigt.

##### ***1.1.1 Forschungsstand der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung***

Wie bereits in der Einleitung angedeutet ist die Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung ein sehr junges Forschungsfeld. Im September 2007 hat Thomas Stephenson das Projekt ins Leben gerufen und mit der Einreichung meiner Diplomarbeit im August 2008 wurden erste exemplarische Ergebnisse veröffentlicht (Strohmer 2008), wobei Stephenson ebenfalls weiter an der theoretischen Basis und an Begrifflichkeiten gearbeitet hat, welche er im Rahmen des Internationalen DissertantInnenkolloquiums Psychoanalyse im Zuge eines Vortrags am 13.9.2008 vorgestellt hat.

Dieses Projekt ist jedoch in einem methodischen Vorgehen verankert, welches bereits längere Zeit Entwicklung erfährt, nämlich innerhalb der Empirisch-Hermeneutischen-Textarbeit (EHT) (Stephenson 2003a). Diese Methode folgt dem Paradigma des Empirischen Zirkels (EZ), welcher ebenfalls von Stephenson begründet wurde. Sowohl die EHT als auch der EZ sind dynamische Modelle (und deshalb mit Versionsnummern versehen), welche einer laufenden Entwicklung unterliegen. Stephenson gibt an, dass der EZ seit 1988 in Entwicklung ist und 1990 erstmals in Publikationen erwähnt bzw. verwendet wird (vgl. Stephenson 2003a, 116).<sup>3</sup>

Die EHT im Rahmen der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung (ZRD-Forschung) ermöglicht auf Grund ihres spezifischen methodischen Vorgehens Fremdtext-Eigentext<sup>4</sup>-Relationen quantitativ zu erheben, darüber hinaus jedoch, durch Konstellationen, Kombinationen und Kontextualisierung mit weiteren Dimensionen des Empirischen Zirkels (EZ) auch qualitative, strukturelle Momente zu erfassen (da z.B. über die Analyse der Chronologien<sup>EZ</sup> der Eigentext-Fremdtextelemente innerhalb unterschiedlicher intratextueller Rahmen<sup>EZ</sup> Aussagen über die Art der Diskursivierung getroffen werden können). Dadurch eröffnet sich die Aussicht auf eine alternative Methode zur Bewertung von Forschungsqualität, die u.a. ein adäquates Eingehen auf die Eigenart (der Vermittlung) von Forschungstätigkeiten in der Bildungswissenschaft ermöglicht und einige Kritikpunkte, welche am Impact Faktor geübt werden (Diskussion dieser Kritikpunkte Strohmmer 2008, 20-51; 2009, 2-7), aufgreift, z.B. die Zusammenführung von quantitativen und qualitativen Aspekten. Zentral ist dabei der Gedanke, dass ein hohes Maß an Diskursivierung, welches sich z.B. durch einen besonderen Anteil bestimmter Arten von Fremd- und Eigentext und deren enge Verflochtenheit zeigt, ein Zeichen für qualitativ hochwertige Forschungsleistung darstellt und der Eigenheit der bildungswissenschaftlichen Forschung entgegenkommt. Dies konnte im Zuge der bisherigen Forschung innerhalb des Projekts unter anderem durch Rückbezug auf Schülein gesichert werden, welcher anmerkt, dass Diskursivieren (diskutieren und reflektieren) eine Art des Umgangs mit fremden Theorien ist, welcher besonders in den Geistes- und Sozialwissenschaften vorgefunden werden kann (vgl. Schülein 2002, 23). Die Bedeutsamkeit der Vernetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse, welche durch Wiedergaben und Verweise gekennzeichnet sind, hat bereits Jakobs (1999) festgestellt, wobei sie im Besonderen herausstreicht, dass diese Vernetzung ein produktiver Akt sein muss, im Sinne des „knowledge transformings“ (vgl. Jakobs 1999, 307f.).

---

<sup>3</sup> Diese Modelle werden hier nicht näher erläutert. Verwiesen sei deshalb auf Stephenson 2003a, 2009; sowie auf Stephenson/ Strohmmer (in Arbeit) und Strohmmer 2009.

<sup>4</sup> In Auseinandersetzung mit dem Diskursbegriff im Sinne der ET-FT-Relationen und im Rahmen der Vorstellung der Forschungsmethodik im Abschnitt B (empirisches Vorhaben) wird auf diese Begrifflichkeiten näher eingegangen.

Um hier ein besseres Verständnis des bisherigen Erkenntnisstandes im Rahmen der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung zu ermöglichen werden die Begriffe „knowledge telling“ und „knowledge transforming“ kurz erläutert.

Jakobs beschreibt zwei Schreibstrategien/-stile, die des „knowledge telling“ und des „knowledge transforming“. Diese zwei Typen beschreiben unterschiedliche Arten der „Aufbereitung und Integration von Annahmen und Daten aus der Fachliteratur in das Textprodukt.“ (Jakobs 1999, 307). „Knowledge telling“ meint, dass gelesene Fachliteratur unreflektiert im eigenen Text wiedergegeben wird, und somit keine eigenen Gedanken in den Text einfließen. Es werden Teile anderer Texte im Sinne des copy-and-paste-Verfahren aneinandergesetzt. Texte werden dadurch zumeist inhaltlich inkonsistent.

Der Begriff „knowledge transforming“ hingegen markiert den produktiven Umgang mit Fremdtext. Gelesenes wird kritisch reflektiert und verarbeitet und in Bezug zur Textproduktionsaufgabe gestellt. Es werden neue Bezüge zwischen den Quellen hergestellt, neue Perspektiven werden eröffnet und Verweise auf Fremdtext in den eigenen Text produktiv integriert (vgl. ebd., 307f.). „Während Formen des Knowledge-telling vor allem von ungeübten Textproduzenten mit geringen fachlichen Hintergrund praktiziert werden, zeichnen Formen des Knowledge-transforming wissenschaftliche Textproduzenten mit hoher fachlicher und textproduktiver Expertise aus.“ (ebd., 308). Diese Aussage enthält einen deutlichen Hinweis auf Qualitätsmerkmale wissenschaftlicher Textproduktion, die aus dem Umgang mit Fremdtext erarbeitet werden können.

Weiters wurden im Zuge der bisherigen Forschungstätigkeiten in der ZRD-Forschung Begrifflichkeiten operationalisiert, welche die Untersuchungen leiten. Zentral sind hierbei die differenzierten und systematisierten Begriffe Fremd- und Eigentext, sowie deren Arten. Fremdtextelemente differenzieren sich in Wiedergaben und Verweise, welche sich in externe und interne Verweise, sowie wörtliche, sinngemäße und erweiternde Wiedergaben gliedern. Eigentext differenziert sich in originären sowie fremdbezogenen Eigentext, als auch in übergangsbildende Textelemente, Verknüpfungselemente und interne Verweise auf Eigentext (vgl. Strohmmer 2008, 90-95; Strohmmer, in Arbeit)<sup>5</sup>.

Die Untersuchung im Rahmen der Diplomarbeit hat gezeigt, dass die Kombination der Dimensionen Chronologie<sup>EZ</sup> und Rahmen<sup>EZ</sup>, in Kontextualisierung mit Fremd- und Eigentextanalysen besonders geeignet ist, Diskursivierungen aufzuzeigen. Es können somit Erkenntnisse über die Art der Verwobenheit von fremden und eigenen Gedanken und Theorien gewonnen werden, welche verdeutlichen, in welcher (produktiven) Weise an bisherige Forschungen angeknüpft wird, um neue Problemlösestrategien zu entwickeln und

---

<sup>5</sup> Die Explizierung dieser Begriffe erfolgt im Rahmen der Methodendiskussion.

Antworten auf Forschungsfragen zu formulieren (vgl. Strohmer 2008, 96). Dies wiederum entspricht dem Schreibstil des „knowledge transformings“ (Jakobs 1999).

Wie bereits erwähnt ist der quantitative Anteil bestimmter Fremd- und Eigentextarten ein erster Hinweis, um die Art der Diskursivierung feststellen zu können. Dazu zählen erweiternde Wiedergaben und fremdbezogener Eigentext, weil diese zwei Arten des Fremd- bzw. Eigentextes im Besonderen den eigenen Umgang mit fremden Denk-Räumen<sup>EZ</sup>, bzw. die Zusammenführung des eigenen mit fremden Denk-Räumen<sup>EZ</sup>, dokumentieren. Wesentlich hierbei ist jedoch auch in welche Chronologie<sup>EZ</sup> diese Fremd- und Eigentextelemente eingebettet sind, also welcher Grad der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, auf Grund der Anwendung welcher Fremd- und Eigentextarten (vgl. Strohmer 2008, 93), an den Textstellen, welche als erweiternde Wiedergaben, bzw. fremdbezogener Eigentext signiert werden können, bereits erreicht wurde.

Offen bleibt an dieser Stelle jedoch eine systematisierte und differenzierte Erörterung des Begriffs der Diskursivierung, bzw. des Diskurses, auch wenn, wie bereits hier dargestellt, *implizit* einige zentrale Aspekte bereits im Zuge der Diplomarbeit festgehalten wurden (vgl. ebd.).

Das Forschungsprojekt „Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung“ ist jedoch nicht das einzige laufende Forschungsprojekt zu dieser Thematik. Zu erwähnen ist, dass zwei Projekte in Deutschland durchgeführt werden, welche sich dem Thema der Evaluation von Forschungsleistungen innerhalb der Bildungswissenschaft<sup>6</sup> (vgl. Dees 2008) widmen, bzw. sich mit Qualitätsindikatoren bildungswissenschaftlicher Forschung auseinandersetzen (vgl. Gogolin 2008)<sup>7</sup>. Dies weist auch auf die Aktualität dieser Thematik hin.

Die Entfaltung des bisherigen Standes der ZRD-Forschung lässt deutlich werden, dass dieser Bereich noch weiterer empirischer und theoretischer Forschung bedarf, da momentan nur musterbeispielhaft- exemplarische Ergebnisse zur Verfügung stehen und somit die Geltungsgrenzen der Aussagen noch relativ eng gesteckt sind, bzw. neue Erkenntnisse durch ausgeweitete Untersuchungen innerhalb der bildungswissenschaftlichen Publikationslandschaft gewonnen werden können.

Durch das Aufgreifen dieser Forschungslücke kann auch gezielt der bereits genannten übergeordneten Forschungsfrage gearbeitet werden und auf breiterer theoretischer, aber

---

<sup>6</sup> Um die Begrifflichkeiten Bildungs- resp. Erziehungswissenschaft einheitlich zu halten, werde ich immer den Begriff der Bildungswissenschaft anführen, auch wenn AutorInnen den Begriff der Erziehungswissenschaft verwenden. Ausgenommen sind wörtliche Zitate.

<sup>7</sup> Der Projektverlauf des von Gogolin vorgestellten Projekts kann auf dieser Homepage mitverfolgt werden: [www.eerqi.eu](http://www.eerqi.eu).

auch empirischer Basis diskutiert werden, ob und inwiefern die speziellen in Strohmeyer 2008 diskutierten und exemplarisch angewandten methodischen Aspekte der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung tatsächlich adäquat Eigenheiten der bildungswissenschaftlichen Forschungstätigkeit erfassen und analysieren können und somit bildungswissenschaftliche Forschungsleistungen sichtbar werden lassen.

In Zusammenhang mit dieser Forschungslücke steht auch die noch nicht erfolgte Auseinandersetzung mit den Begriffen „Diskurs“ und „Diskursivierung“ innerhalb dieses Forschungsfeldes. In Auseinandersetzung mit den Ausführungen innerhalb der Diplomarbeit (Strohmeyer 2008) wird jedoch implizit deutlich, dass diese Begrifflichkeiten in Bezug auf die Thematik der Repräsentation (bildungs-)wissenschaftlicher Forschung in wissenschaftlichen Publikationen gedacht werden. Dieser Aspekt bedarf differenzierter und systematisierter Herausarbeitung in Auseinandersetzung mit bestehenden Diskursbegriffen innerhalb der (bildungs-)wissenschaftlichen Forschungslandschaft (z.B. jener Foucaults oder Habermas'). Der Anschluss an bisherige Rezeptionen von Diskursbegriffen und diskursanalytischen Methoden ist einerseits Voraussetzung, um den Begriff innerhalb des bestehenden Diskurses um Diskurstheorien verorten zu können, andererseits ist dies notwendig, um aufzuzeigen inwiefern sich dieser Diskursbegriff von bestehenden Diskursbegriffen unterscheidet und inwiefern er mit Thematiken wie „Forschungstraditionen innerhalb von Scientific Communities“ oder „Fremdtext-Eigentextverbindungen innerhalb wissenschaftlicher Publikationen“ in Verbindung gebracht werden kann und dem Forschungsfeld der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung somit eine gesicherte Basis für weitere Forschungsvorhaben bietet. Im Zusammenhang damit steht auch der Nachweis, dass es legitim ist den Begriff des Diskurses in diesem Forschungsfeld anzuführen.

Wie bereits einleitend erwähnt verfolgt das vorliegende Projekt nicht nur eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Diskursbegriffen, sondern beschäftigt sich auch mit methodischen Aspekten diskursanalytischer Vorgehensweisen und greift somit eine Forderung von Koller und Lüders auf, dass häufig Diskurstheorien (Koller; Lüders sprechen hier im Besonderen von diskurstheoretischen Überlegungen Foucaults) nur inhaltlich rezipiert werden, jedoch wenig methodische Auseinandersetzung stattfindet (vgl. Koller; Lüders 2004, 57).

Das hier geplante Dissertationsprojekt versucht somit aus bildungswissenschaftlicher Sicht im Zuge theoretischer Diskussionen, die Begrifflichkeiten und methodischen Verfahren betreffend, Anschlüsse an die dargestellten Diskursstränge zu ermöglichen, diese zu reflektieren und im Sinne der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung fortzuführen, um sie der Scientific Community erneut zur Verfügung und dort zur Diskussion zu stellen. Damit

wird auch der Forderung nachgekommen, dass Diskursbegriffe für jeweilige Forschungsvorhaben begründet eingesetzt werden sollten (vgl. Keller 2007a, 60; Landwehr 2001, 67). Außerdem ermöglicht die theoretische Diskussion bezüglich methodischer Vorgehensweisen die Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen zu reflektieren und gegebenenfalls, für die innerhalb dieses Projekts geplante Untersuchung, zu modifizieren.

Nach der Entfaltung der Forschungslücke können für dieses Vorhaben spezifische Fragestellungen formuliert werden.

## **1.2 Forschungsfragen**

Der nun folgende Abschnitt dient der Verdeutlichung von welchen Fragen das nun vorgestellte Projekt geleitet sein wird, um den bereits formulierten Zielen zuzuarbeiten.

Wie bereits dargestellt setzt sich das Dissertationsprojekt auf der einen Seite mit verschiedenen Forschungsfeldern (z.B. Qualitätsstandards, Diskursbegriffe, usw.) auseinander, welche theoretisch diskutiert und reflektiert werden, auf der anderen Seite ist eine empirische Untersuchung geplant. Dies setzt nun voraus, dass sowohl jene Forschungsfragen formuliert werden, welche die theoretische Auseinandersetzung leiten als auch jene, die das empirische Vorhaben betreffen. An dieser Stelle werden jene Forschungsfragen genannt, welche die theoretischen Diskussionen leiten. Die Forschungsfragen zur empirischen Untersuchung werden an entsprechender Stelle angeführt.

Damit gesichert ist, dass die theoretische und empirische Arbeit der leitenden Idee des Projekts zuarbeiten, wurde eine übergeordnete Fragestellung formuliert (welche bereits im Zuge der Einleitung genannt wurde), deren Zuarbeitung auf der Basis von Teilergebnissen der geleisteten Arbeit erfolgt.

Die Forschungsstanderhebung hat gezeigt, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Diskursbegriffen innerhalb unterschiedlicher Disziplinen und breit gefächert erfolgt. Außerdem kann aufgezeigt werden, dass bestimmte Linien dieser Diskurse innerhalb der Bildungswissenschaft bereits umfangreich (vor allem inhaltlich) rezipiert und diskutiert wurden<sup>8</sup>. Eine wesentliche Lücke, welche das Gebiet der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung zurzeit aufzeigt ist, dass der für sie zentrale Begriff des Diskursivierens,

---

<sup>8</sup> Die an dieser Stelle erfolgten Behauptungen werden im Zuge der theoretisch-inhaltlichen Diskussion belegt und aufgearbeitet werden.

bzw. des diskursiven Umgangs mit Fremdtext in Verbindung mit Eigentext, über keine explizite begriffliche Festlegung verfügt.

Deshalb lautet die Forschungsfrage, welche die **theoretisch-inhaltliche Diskussion** leitet und an bisherige Diskursstränge anbindet, wie folgt:

*„Inwiefern kann der Begriff des Diskursivierens/ des Diskurses im Sinne der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung in Anschluss an bisherige Rezeptionen von Diskursbegriffen innerhalb der (Bildungs-)Wissenschaft bestimmt werden und über welche Bestimmungsmerkmale muss dieser verfügen, um adäquat Forschungsleistungen der Bildungswissenschaft (in unterschiedlichen Versionen) sichtbar werden zu lassen?“*

Zusätzlich zur theoretisch-inhaltlichen Diskussion wird eine **theoretisch-methodische Diskussion** geführt, welche von der Frage geleitet ist:

*„Inwiefern kann die Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen innerhalb der Methodendiskussion der Diskursforschung verortet werden und welche Aspekte bisheriger Methodendiskussionen können für die Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung fruchtbar gemacht werden?“*

Die theoretisch-inhaltliche Diskussion, mit dem Ziel systematisch einen Diskursbegriff der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung zu explizieren, bildet die Basis der theoretisch-methodischen Diskussion. Die letztgenannte Fragestellung bereitet die geplante empirische Untersuchung dahingehend vor, dass nun auch eine theoretisch-methodische Diskussion geführt wird, welche das Ziel hat die bisherige Methodik in Anschluss an aktuelle diskursanalytische Verfahren zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren.

### **1.3 Relevanz für die Disziplin**

Ausgehend v.a. von Schülein (2002), Jakobs (1999) und Felt, Nowotny und Taschwer (1995) wurde im Rahmen der Diplomarbeit (Strohmer 2008) erarbeitet, dass es Kennzeichen von wissenschaftlicher Forschung ist, Bezug auf bereits geleistete Forschungstätigkeiten zu nehmen und eigene Ergebnisse wieder der Scientific Community zur Verfügung zu stellen. Schülein hob diesbezüglich hervor, dass Geistes- und Sozialwissenschaften vor allem durch Reflexion auf bereits formulierte Theorien dies vollziehen (vgl. Schülein 2002, 23). Jakobs betont, dass der Schreibstil des „knowledge transformings“, also des produktiven Umgangs

und Einbettens fremder Gedanken in die eigene Argumentation zur Erreichung neuer Erkenntnisse und Problemlösungen für die Disziplin (vgl. Jakobs 1999, 307f.) im Besonderen die Qualität wissenschaftlicher Publikationen aufzeigt, weil die Auseinandersetzung mit und Anbindung an die Scientific Community deutlich wird.

Da der Diskursbegriff der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung Elemente dieser Überlegungen impliziert, kann die explizite Erarbeitung dieses Begriffs *ein*<sup>9</sup> zentrales Element darstellen, um über Qualität wissenschaftlicher Publikationen im Bereich der bildungswissenschaftlichen Forschung, und somit auch der Psychoanalytischen Pädagogik als Wissenschaft, differenziert nachdenken zu können.

Neben diesem Aspekt der theoretisch-inhaltlichen Diskussion und jenem der theoretisch-methodischen Diskussion ist das übergeordnete Ziel der Arbeit deshalb relevant für die Disziplin, weil anschließend an die Auseinandersetzung im Rahmen der Diplomarbeit vertiefend der Gedanke verfolgt wird, der Disziplin der Bildungswissenschaft und somit auch der Psychoanalytischen Pädagogik als Wissenschaft, Erleichterung zu verschaffen, indem ein adäquates Konzept zur Messung von Forschungsqualität, hinsichtlich des Aspekts der Diskursführung, ausgearbeitet und erprobt wird. In diesem Sinne greift dieses Projekt aktuelle Forderungen an die Geisteswissenschaften (und die Bildungswissenschaft; vgl. Hornbostel, 2004, 87) auf (welche durch den Vortrag von Reckling<sup>10</sup> auch direkt an die Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien herangetragen wurde), dass sich diese darum zu bemühen haben, in Auseinandersetzung mit bisherigen Evaluationsverfahren, Methoden an ihre Disziplin anzupassen, welche die Forschungsleistungen dieser Disziplinen sichtbar werden lassen, bevor externe Maßstäbe an sie angelegt werden, welche nicht ihren Eigenheiten entsprechen (vgl. Reckling 2009, mündliche Mitteilung). Die vorliegende Arbeit setzt sich jedoch auch zum Ziel aufzuzeigen, dass aus bildungswissenschaftlicher Sicht nicht *auch* über Qualitätsmessung nachgedacht werden kann, sondern die Bildungswissenschaft auf Grund ihres Gegenstandsbereichs sich in *spezifischer* Weise mit der Thematik „wissenschaftliches Publizieren“ und „(Qualitäts-)Merkmale wissenschaftlicher Publikationen“ auseinandersetzen kann.

Neben der Reflexion auf die Thematik der Messung von Forschungsqualität leistet dieses Projekt eine weitere differenzierte Auseinandersetzung mit Diskursbegriffen in der

---

<sup>9</sup> Es sei bereits an dieser Stelle betont, dass durch das Aufzeigen von abgebildeten Diskursivierungen nicht alle Qualitätsmerkmale einer wissenschaftlichen Publikation erfasst werden können. Es wird aber herausgearbeitet werden, dass Diskursivierung, wie sie in dieser Arbeit verstanden wird, ein zentrales Qualitätsmerkmal wissenschaftlicher Publikationen darstellt, wenn der Aspekt des Vermittelns von Erkenntnissen in den Blick genommen wird.

<sup>10</sup> Vortrag vom 7.1.2009: Reckling, F.: Methoden der Evaluation von Forschungsleistungen ODER wie man wissenschaftliche Qualität beurteilen kann.

Bildungswissenschaft und greift auch die Forderung von Koller; Lüders (2004) auf, indem sie sich neben der inhaltlich-begrifflichen Auseinandersetzung auch der methodischen Diskussion innerhalb der Bildungswissenschaft annimmt.

Mit dieser Skizzierung des ersten Abschnitts des Dissertationsvorhabens, mit Bezugnahme auf das übergeordnete Ziel des Projekts, wurde ein erster Einstieg in die Arbeit ermöglicht. Die nun folgenden Kapitel verfolgen das Ziel die theoretisch-inhaltliche, bzw. –methodische Diskussion zu entfalten und zu führen, um den ausgewiesenen Forschungsfragen zuarbeiten zu können. Methodisch gesehen leistet der Abschnitt A eine *Begriffsarbeit*, in Auseinandersetzung mit bisherigen Forschungsleistungen aus den genannten Gegenstandsbereichen. Es werden Originalschriften (z.B. von Foucault und Habermas) herangezogen, um jeweilige Charakteristika und Bestimmungsmerkmale dieser Diskursbegriffe herauszuarbeiten als auch (bildungs-)wissenschaftliche Publikationen, welche diese Begrifflichkeiten und Theorien diskutieren. Darüber hinaus werden aktuelle Publikationen der Diskursforschung herangezogen, um Strömungen nach Foucault auf Ankerpunkte zu untersuchen, welche eine Verortung und Explizierung des Diskursbegriffs der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung ermöglichen. Da dieser Diskursbegriff in Bezug zu Überlegungen zur Messung von Forschungsqualität einer bestimmten Scientific Community erarbeitet wird, wird auch Literatur zur Organisation wissenschaftlicher Produktionsgemeinschaften (z.B. Gläser 2006) und zu aktuellen kritischen Diskussionen von Evaluationsverfahren (z.B. Matthies; Simon 2008) bearbeitet werden.

## **I Theoretisch- inhaltliche Diskussion**

Der erste Teilbereich des Abschnitts A gliedert sich in drei Hauptkapitel. Das erste Kapitel beschäftigt sich theoretisch-inhaltlich mit Diskursbegriffen in der Wissenschaft und ihrer Rezeption innerhalb der Bildungswissenschaft. Im Zuge dessen werden Charakteristika und Bestimmungsmerkmale der jeweiligen Diskursbegriffe herausgearbeitet. Dieser Schritt ermöglicht die Beantwortung der Forschungsfrage

*„Inwiefern kann der Begriff des Diskursivierens/ des Diskurses im Sinne der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung in Anschluss an bisherige Rezeptionen von Diskursbegriffen innerhalb der (Bildungs-)Wissenschaft bestimmt werden und über welche Bestimmungsmerkmale muss dieser verfügen, um adäquat Forschungsleistungen der Bildungswissenschaft (in unterschiedlichen Versionen) sichtbar werden zu lassen?“*

dahingehend, dass die bisherigen Diskursbegriffe aufgearbeitet werden. Das zweite Kapitel dient der expliziten Erarbeitung des Diskursbegriffs der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung, wobei hier zentral die notwendigen Bestimmungsmerkmale herausgearbeitet werden. In Zusammenführung mit den Charakteristika bisheriger Diskursbegriffe wird diskutiert, inwiefern dieser Diskursbegriff an jene anschließen kann. Im dritten Hauptkapitel wird dem Aspekt der Vermittlung in wissenschaftlichen Publikationen nachgegangen, um aufzuzeigen, dass dieser pädagogisch-didaktische Anspruch in allen wissenschaftlichen Publikationen zu tragen kommt, jedoch qualitativ unterschiedlich eingelöst wird.

Ziel des ersten Teilbereichs des Abschnitts A ist die Explizierung des Diskursbegriffs der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung und die Klärung des Qualitätsaspekts des pädagogisch-didaktischen Anspruchs in wissenschaftlichen Publikationen.

### **1. Diskursbegriffe in der Wissenschaft**

Literaturrecherchen bezüglich Diskurstheorien ergeben, dass in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen die Thematik aktuell diskutiert wird, jedoch ein sehr vielfältiges und umfangreiches Bild möglicher Diskursbegriffe aufgefunden werden kann. Ruoff formuliert dies folgendermaßen: „[D]er Diskurs [hat sich] zu einem modischen Begriff entwickelt, dessen beliebiger Gebrauch in den unterschiedlichsten Fachbereichen eine allgemeine Erfassung unmöglich erscheinen lässt.“ (Ruoff 2007, 92). Diese inflationäre Verwendung des Diskursbegriffs wird von KritikerInnen beklagt. Sie sehen ihn als Mode-

und Allerweltsbegriff an (vgl. Eder 2005, 10; Brunner 2000, 141), „dessen theoretische und methodische Unbestimmtheit ihn für den wissenschaftlichen Sprachgebrauch disqualifizieren.“ (Eder 2005, 10). Eder legt aber auch nahe, dass dieses rigide Urteil dadurch widerlegt werden kann, dass aktuell Debatten geführt werden, welche Begriffsbestimmungen hervorbringen können (vgl. ebd.).

Die Breite der Begriffsverwendung wird unter anderem innerhalb der Ausführungen Kellers (2007a) deutlich. Keller verfasste 2007 eine Einführung in die Diskursforschung, in der er einen ersten Überblick über verschiedene Ansätze der Diskursforschung ermöglicht und zusammenfassend festhält, „dass die Spannweite der Begriffsverwendung von ‚Diskurs‘ die mikroskopische Analyse kleiner Gesprächs- bzw. Textausschnitte im Rahmen der *discourse analysis* ebenso umfasst wie die historisch diachrone Analyse semantischer Verschiebungen in der *linguistischen Diskursgeschichte* oder die von konkreten Äußerungen weit abstrahierende Analyse historischer ‚Diskursordnungen‘ im Anschluss an die *Diskurstheorien* von Foucault oder Mouffe/Laclau.“ (Keller 2007a, 60). Keller betont weiters, dass es nicht darum geht, den Diskursbegriff nun eindeutig, d.h. für alle Ansätze gleich lautend, zu definieren, sondern innerhalb des spezifischen Forschungsinteresses auf Eignung und *begründeten Gebrauch* des Diskursbegriffs zu achten (vgl. ebd.; s.a. Kajetzke 2008, 30; Schrage 1999, 63) und Begriffsverwendungen zu reflektieren (vgl. Lettow 2005, 136).

Um die Bedeutungsvielfalt besser aufzeigen zu können, wird nun kurz die Geschichte des Diskursbegriffs dargestellt, um im Anschluss daran auf unterschiedliche Ansätze der Diskursforschung einzugehen, wobei hierbei insbesondere auf die Diskursbegriffe von Foucault und Habermas Bezug genommen werden wird.

## **1.1 Geschichte des Diskursbegriffs**

Die nun folgenden Ausführungen stellen einen kleinen Einblick in die Geschichte des Diskursbegriffs dar. Umfassende Ausführungen sind z.B. bei Keller (2005a, 2007a, 2007b) oder auch Kohlhaas (2000) zu finden. Dieses kurze Aufgreifen der Geschichte des Diskursbegriffs verfolgt vor allem das Ziel aufzuzeigen, dass die Bedeutungsvielfalt ein Kennzeichen des Begriffs ist, welches diesen durch die Geschichte hindurch charakterisiert. Dieser Umstand verdeutlicht jedoch, wie wesentlich es ist, bei Gebrauch des Begriffs, festzulegen in welcher Weise er innerhalb der vorliegenden Konzeption zu verstehen ist.

Dem Begriff des Diskurses wird eine generelle (alltagssprachliche) und eine theoretische (wissenschaftliche) Bedeutung zugeschrieben, wobei Mills und Kohlhaas betonen, dass sich beide Bedeutungstypen (wissenschaftliche und alltagssprachliche) überschneiden und schon die Geschichte des generellen Gebrauchs von *Diskurs* keineswegs linear verläuft. Jedoch kann auch keine eindeutige theoretische Bedeutung ausgemacht werden (vgl. Mills 2007, 1ff.; Kohlhaas 2000, 36). Um dieser Bedeutungsvielfalt auf die Spur zu kommen, wird nun versucht den Wandel nachzuzeichnen.

Diskurs leitet sich vom altlateinischen ‚discurrere‘<sup>11</sup> oder ‚discursus‘ ab (vgl. Keller 2005a, 97; Keller 2007a, 14) und bedeutet ursprünglich eine Bewegung des „Hin- und Herlaufens bzw. des orientierungslosen Umherirrens.“ (Keller 2005a, 97; s.a. Keller 2007b, 201).

Diesen Aspekt der Orientierungslosigkeit, in seiner Negativität, beschreibt Nennen deutlich, indem er beschreibt, dass Diskurse (im ursprünglichen Wortsinn) Gespräche wären, in denen die Wortführer selbst offenbar nicht mehr wüssten, was sie sagen wollten. Solche Diskurse wurden meist als monologisch angesehen (vgl. Nennen 2000, VII)<sup>12</sup>. Es kann jedoch festgehalten werden, dass dieser Begriff als „Allerweltswort“ schon damals in unterschiedlichen Zusammenhängen benutzt wurde (vgl. Keller 2005a, 97; Keller 2007a, 14; Kohlhaas 2000, 37), „etwa zur Beschreibung von ruckartigen Körperbewegungen, des Blutkreislaufs, der Bahn der Gestirne oder des Fluchtverhaltens geschlagener Armeen – und sich kaum auf eine dominierende Bedeutung festlegen lässt.“ (Keller 2005a, 97; s.a. Keller 2007b, 201; Kohlhaas 2000, 37). Im 13. Jahrhundert kommen erstmals spezifisch philosophische Versionen des Begriffs auf (hier bezeichnet Diskurs/discursus „formale Strukturen logischen Schlussfolgerns und die Verstandestätigkeit“ (Keller 2005a, 97; Keller 2007b, 201)) und ab dem 16. Jahrhundert ist die Bedeutung der gelehrten Abhandlung sehr häufig (vgl. Keller 2007a, 14).

Es entwickeln sich unterschiedliche Denktraditionen. Einerseits jene, welche sich auf David Hume bzw. Jeremy Bentham bezieht und Diskurs in enger Beziehung zu Sprache (im Sinne von Logik) denkt (Sprache als Instrument des Diskurses und somit des Denkens), andererseits kann eine Verbreitungstradition festgestellt werden, welche ihren Beginn in der italienischen Renaissance nimmt. Hier wird nicht die Logik als zentraler Bezugspunkt gesehen, sondern der Sprachgebrauch (vgl. Keller 2005a, 97f.). „’Diskurs‘ bezeichnet hier einerseits die mündliche, öffentliche, akademische oder institutionelle Rede, andererseits die schriftliche, gelehrte, schließlich wissenschaftlich-dialogische Abhandlung.“ (Keller 2005a, 98; s.a. Landwehr 2001,

---

<sup>11</sup> Nennen hat sich noch genauer mit der Wortbedeutung auseinandergesetzt und herausgearbeitet, was es z.B. bedeutet, wenn ein Denken als diskursiv bezeichnet wird (vgl. Nennen 2000, VIII f.). Dieser Auseinandersetzung wird im Zuge der Diskussion aktueller Ansätze der Diskursforschung aufgegriffen werden.

<sup>12</sup> Nennen führt jedoch weiter aus, dass sich dieses negative Bild gewandelt habe. Der Diskurs wurde „zum Ziel der gegliückten und geordneten Rede“ (Nennen 2000, VII).

68). Diesen Abhandlungen wird zugesprochen, „dass sie stärker argumentierend, in der reflexiv-dialogischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen und Möglichkeiten des Gedankengangs angelegt sind (...) [und] dem Ziel [folgen], einen durchgehenden Gedankengang, ein einziges Thema im Zusammenhang zu entwickeln.“ (Keller 2005a, 98).

Im Unterschied zum Deutschen, ist der Begriff *Diskurs* im angelsächsischen Sprachgebrauch (discourse) und in romanischen Sprachen (discours/ discorso) traditionell ein Alltagswort, wobei bereits hier Verschiedenes gemeint ist. Discourse meint ein Gespräch zwischen mehreren Personen, wobei discours/discorso eine ‚gelehrte Rede‘, einen Vortrag/eine Vorlesung oder eine Abhandlung meint. Keller hält fest, dass erst seit einigen Jahren der Begriff auch im deutschen Alltagssprachgebrauch üblich ist und hier meist ein „öffentlich diskutiertes Thema“ bzw. eine Debatte oder „eine spezifische Argumentationskette“ bezeichnet (vgl. Keller 2007a, 13; Keller 2007b, 199). Landwehr geht jedoch davon aus, dass in den meisten Fällen, in denen im Deutschen das Wort „Diskurs“ verwendet wird, Wörter wie „Text“, „Diskussion“ oder „Aussage“ präziser wären (vgl. Landwehr 2001, 67). Obwohl der Diskursbegriff auch im deutschen Sprachalltag gebräuchlich wurde, ist jener „als nicht-wissenschaftlicher Begriff im Englischen und Französischen sehr viel geläufiger, und auf diesen Begriffsverständnissen beruht zum größten Teil seine wissenschaftliche Karriere.“ (Keller 2007a, 13). In Bezug auf dessen „wissenschaftliche Karriere“ ist zu sagen, dass auch hierbei sehr Unterschiedliches unter Diskurs verstanden wird. Dieses Phänomen bezieht sich nicht nur auf die Sozial- und Geisteswissenschaften, sondern eine enorme Verbreitung des Begriffs, bzw. unterschiedlicher Perspektiven auf Diskurse, ist in verschiedenen Disziplinen zu beobachten (vgl. ebd.; s.a. Keller 2007b, 199; Keller 1997, 309f.).

Keller hebt hervor, dass, nachdem die wissenschaftliche Karriere des Diskursbegriffs im 19. Jahrhundert ihr Ende nimmt, erst Mitte des 20. Jahrhunderts diese Karriere wieder beginnt (vgl. Keller 2005a, 99f.).

Für diesen erneuten Beginn sieht Keller vor allem den französischen Strukturalismus und Poststrukturalismus als zentral an, wobei bereits vom Strukturalismus zum Poststrukturalismus eine Bedeutungsverschiebung nachgezeichnet werden kann (vgl. Keller 2005a, 100; Keller 2007a, 14). „Während der Strukturalismus Diskurse als abstrakte und objektive Regelstrukturen begreift und untersucht, wendet sich der Poststrukturalismus stärker den Wechselwirkungen zwischen (abstrakten) symbolischen Ordnungen und dem konkreten Sprach- bzw. Zeichengebrauch, d.h. dem Verhältnis von Strukturen und Ereignissen (meist Sprach-Handlungen bzw. soziale Praktiken) zu.“ (Keller 2007a, 14f.; s.a. Keller 2005a, 101).

Zu den zahlreichen Facetten des Diskursbegriffs im 20. Jahrhundert schreibt Landwehr, dass der Aspekt der sozialen Dimension von Sprache immer zentraler wird (vgl. Landwehr 2001, 68).

Die heute vorliegende Begriffskonjunktur beruht vor allem auf den Arbeiten Michel Foucaults (vgl. Keller 2005a, 103; Keller 2007a, 16), jedoch trat in den 1970er und 1980er Jahren eine weitere Verwendung von ‚Diskurs‘ auf, die auf Jürgen Habermas zurückgeht (vgl. Keller 2005a, 100). Laut Keller „verstehen sich Diskurstheorien und Diskursanalysen heute überwiegend als qualitative, hermeneutisch-interpretative Perspektiven (...)“ (ebd., 107).<sup>13</sup>

Mills führt aus, dass heute in einer Vielzahl von Disziplinen (z.B. Soziologie, Linguistik, Philosophie, Psychologie) von Diskursen die Rede ist, aber häufig der Begriff nicht definiert wird, als wäre er längst Allgemeinwissen (vgl. Mills 2007, 1). Der Einsatz des Diskursbegriffs richtet sich in den unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen nach den jeweiligen Forschungsinteressen (vgl. Keller 2005a, 107). Dies bedeutet jedoch für den Gebrauch des Begriffs, bzw. für dessen Bestimmung innerhalb vorliegender Forschungen, dass es wesentlich ist, auf den disziplinären Kontext, in dem der Begriff gerade steht, zu achten. Es wird jedoch auch deutlich, dass selbst innerhalb einer Disziplin oftmals nicht nur eine Begriffsbedeutung ausgemacht werden kann (vgl. Mills 2007, 3). Häufig dient er dazu, „einen bestimmten Grad an theoretischer Differenziertheit (...) zu signalisieren, wenngleich auf eine etwas vage und nebulöse Art und Weise.“ (ebd., 1).

Auf Grund der unpräzisen Weise, in der der Diskursbegriff in den Wissenschaften verwendet wird, postuliert Landwehr: „Wird eine nähere Verdeutlichung dessen, worüber man spricht, wenn man vom Diskurs spricht, geleistet, könnte sich in spezifischen Wissenschaftsbereichen auch eine jeweils spezifische und inhaltlich einigermaßen klar bestimmbare Verwendung etablieren.“ (Landwehr 2001, 67).

Inwiefern diesem Postulat Folge geleistet werden kann, wenn es um die Charakterisierung des Diskursbegriffs im Sinne der ET-FT-Relationen geht, wird die vorliegende Arbeit zeigen. Um jedoch Bestimmungsmerkmale von Diskursen, welche für die Begriffsbestimmung innerhalb der ZRD-Forschung fruchtbar gemacht werden können, herausarbeiten zu können, gilt es nun die theoretisch-inhaltliche Diskussion bezüglich Diskursbegriffe aufzunehmen.

Diese Auseinandersetzung gestaltet sich wie folgt: Zuerst wird ein Überblick über aktuelle Ansätze in der Diskursforschung gegeben, wobei dieser Überblick 1. deutlich macht, wie vielfältig der Begriff Diskurs in der aktuellen Forschungslandschaft eingesetzt wird und 2. der

---

<sup>13</sup> Aktuelle Ansätze der Diskursforschung werden im anschließenden Unterkapitel diskutiert. Die Anmerkungen an dieser Stelle dienen lediglich der Abrundung der geschichtlichen Skizzierung.

Abgrenzung dient, weil innerhalb dieser Arbeit nicht allen Facetten des Begriffs nachgegangen werden kann.

Dem anschließend werden zwei Diskursbegriffe umfassender aufgearbeitet und diskutiert, nämlich jene von Foucault und Habermas. Diese Fokussierung wird vor allem durch die Rezeption von Diskursbegriffen innerhalb der Bildungswissenschaft begründet. Die Rezeption wird auch deshalb nachgezeichnet, um den Diskursbegriff im Sinne der ET-FT-Relationen eindeutiger verorten zu können.

Diese Schritte dienen der Entwicklung und Charakterisierung des Diskursbegriffs im hier vertretenen Verständnis und arbeiten somit auch der Beantwortung der Forschungsfrage der theoretisch-inhaltlichen Diskussion zu.

## **1.2 Unterschiedliche Ansätze in der Diskursforschung**

Innerhalb dieses Unterkapitels werden zwei Ziele verfolgt. Einerseits werden grob unterschiedliche Ansätze der aktuellen Diskursforschung aufgezeigt und diskutiert, andererseits werden spezifische Bestimmungsmerkmale des Begriffs „Diskurs“ angeführt und erläutert, welche aktuell in wissenschaftlichen Fachbeiträgen recherchiert werden können, sich jedoch nicht eindeutig einem aktuellen Ansatz zuordnen, sondern selbst das Ziel verfolgen einen Überblick zu bieten. In diesen Diskussionen wird bereits mehrmals auf Foucault und/oder Habermas verwiesen werden. Um jedoch die Diskussion in geordneten Bahnen verlaufen zu lassen (auch wenn es dieses Themenfeld oft nicht einfach macht klar Zugehörigkeiten zu unterscheiden), werden die Diskursbegriffe Foucaults und Habermas' jeweils gesondert erläutert und diskutiert werden.

Die bisherigen Ausführungen zum Diskursbegriff verdeutlichen vor allem die Vieldeutigkeit des Begriffs, welche auch darauf zurückzuführen ist, dass dieser in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, je nach spezifischen Forschungsinteressen gebraucht wird. Innerhalb des nun vorliegenden Projekts kann aus mehreren Gründen nicht auf alle Ansätze der Diskursforschung in gleichem Maße eingegangen werden. Als wichtigster Grund kann genannt werden, dass nicht alle Ansätze den Forschungsinteressen der Bildungswissenschaft entgegenkommen, und auf Grund dessen innerhalb der Bildungswissenschaft auch keine Rezeption erfahren haben. Aber auch ganz pragmatisch gesehen, kann das Projekt nicht den Anspruch erheben, alle Facetten jedes Diskursbegriffs zu berücksichtigen. Es werden einige Ansätze nun skizziert, um nochmals auf die Spannbreite der Begriffsverwendung aufmerksam zu machen, und somit mit Nachdruck auf die Relevanz zu verweisen, den Diskursbegriff im

Sinne der ET-FT-Relationen zu explizieren, um ihn für das spezifische Forschungsinteresse begründet einzusetzen.

Wie bereits im Zuge der geschichtlichen Darstellung des Diskursbegriffes aufgezeigt wurde, kann zwischen einem wissenschaftlichen und einem allgemeinen Gebrauch des Diskursbegriffes unterschieden werden. In der gesellschaftlichen und politischen Öffentlichkeit werden mit Diskursen „(mehr oder weniger) öffentliche, geplante und organisierte Diskussionsprozesse bezeichnet, die sich auf spezifische Themen von allgemeinem gesellschaftlichen Belang beziehen.“ (Keller u.a. 2001, 7). Im Gegensatz zu öffentlichen bzw. politischen Diskursen ist die Diskursforschung (im wissenschaftlichen Sinne) vor allem textbasierte Forschung, wobei jeweils ein Thema den Kern des Diskurses bildet (vgl. Keller u.a. 2003, 11).

Das breite wissenschaftliche Interesse am Diskursbegriff wird deutlich, wenn man die Vielzahl an aktuellen Veröffentlichungen in Betracht zieht (z.B. Keller 2008, Kajatzke 2008, Mills 2007; Keller u.a. 2001; 2003; Nennen 2000) und hierin unterschiedliche Ausrichtungen feststellen kann. Becker-Mrotzek und Meier begegnen dieser Vielfalt, indem sie *Diskursforschung* als Oberbegriff ansetzen und damit unterschiedliche „Traditionen der Erforschung sprachlich vermittelter Kommunikation und Interaktion“ (Becker-Mrotzek; Meier 1999, 18) meinen. Als einen Grund für das breite wissenschaftliche (v.a. sozialwissenschaftliche) Interesse führen Keller u.a. an, „daß soziale Kontrolle und Macht immer häufiger diskursiv, d.h. über symbolische Praktiken und Kommunikation – also Texte im weitesten Sinne – vermittelt werden.“ (Keller u.a. 2001, 8).

Trotz unterschiedlicher Verwendungstraditionen können einige Gemeinsamkeiten in der Begriffsverwendung festgestellt werden. Zu diesen zählt, dass es sich immer um eine Sprachgebrauchsanalyse handelt, bzw. mündliche oder schriftliche Texte analysiert werden. Untersucht werden hierbei entweder (formale) Regelstrukturen, bzw. wiederkehrende Muster des kommunikativen Handelns (in Gesprächen) und Organisationsprinzipien von Kommunikation oder inhaltliche Strukturierungen. Dabei werden entweder reale Gesprächsverläufe bzw. Kommunikationsprozesse (dies sehen Brünner u.a. als „Kern der diskursanalytischen Arbeitsweise“ (Brünner u.a. 1999, 7) an) oder auf Abstraktionsebene große, durch ForscherInnen zusammengestellte Textkorpora analysiert (vgl. Keller u.a. 2001, 9; Brünner u.a. 1999, 7; s.a. „kleinste gemeinsame Nenner der Verwendung des Diskursbegriffs“ Keller 2007a, 8 oder auch Brunner 2000, 143). Viehöver hebt hervor, dass „[b]ei der Produktion, Rezeption und Interpretation von Sinn im Rahmen von Diskursen (...) die *Bedeutung* von Zeichen, Zeichenrelationen und komplexeren symbolischen Systemen

(etwa Mythen, Erzählungen, Ideologien oder Weltbildern) und ihrer Struktur eine zentrale Rolle [spielen].“ (Viehöver 2001, 177). Trotz einiger Berührungspunkte können im groben Überblick vier Verwendungstraditionen unterschieden werden: discourse analysis, Diskursethik, Diskurstheorie und kulturalistische Diskursanalyse (vgl. Keller u.a. 2001, 10). Dadurch, dass sich zu diesen „groben“ Gruppierungen noch weitere Variationen finden (z.B. die Historische Diskursanalyse nach Landwehr), und zunehmend Vermittlungsversuche zwischen verschiedenen Ansätzen erkennbar werden (vgl. ebd., 13) ist es immer wesentlich „zu wissen, von wo aus gesprochen wird und was gemeint ist, wenn von ‚Diskursen‘ die Rede ist“ (ebd., 10).

Die letzten Absätze zeigen bereits eine gewisse Bandbreite an Verwendungen bzw. unterschiedliche Verwendungstraditionen auf. Im Folgenden werden einige dieser näher erläutert werden, wobei hierfür die Einführung von Keller (2007a) den Leitfaden bildet, entlang dessen die Ansätze abgehandelt werden, wobei seine Ausführungen Ergänzungen erfahren werden. Teilweise stammen die Ergänzungen ebenfalls aus Schriften Kellers, teilweise werden andere AutorInnen herangezogen werden. Im Anschluss daran werden weitere Diskursbegriffe angeführt und diskutiert, welche sich nicht eindeutig einem der nun folgenden Ansätze zuordnen lassen (bzw. sich aus diesen Ansätzen heraus entwickelt haben). Beide Schritte verfolgen das Ziel Bestimmungsmerkmale von „Diskurs“ herauszuarbeiten, welche für den Diskursbegriff im Sinne der ET-FT-Relationen fruchtbar gemacht werden können.

In der bereits erwähnten Einführung in die Diskursforschung (Keller 2007a), werden folgende Ansätze genannt: discourse analysis, (Korpus-) Linguistisch-historische Diskursanalysen, Critical Discourse Analysis/ Kritische Diskursanalyse, Kulturalistische Diskursforschung, Diskurstheorien und Wissenssoziologische Diskursanalyse.

Die nun folgende Erläuterung dieser Ansätze nimmt vor allem die jeweiligen Diskursbegriffe, in deren jeweiligen disziplinären Kontexten in den Blick. Methodische Aspekte werden hier zwar genannt werden, um den jeweiligen Ansatz zu charakterisieren, eine umfassende Diskussion methodischer Vorgehensweisen erfolgt jedoch innerhalb des Teilbereichs II (der theoretisch-methodischen Diskussion). Aus der Sicht einiger VertreterInnen der Diskursforschung scheint dies zwar problematisch, weil sie postulieren Diskurstheorien nicht ohne Berücksichtigung der jeweiligen Methodik zu diskutieren, also Diskussionen um den Diskursbegriff nicht von der Methodendiskussion zu trennen, bzw. diese Diskussionen als unabhängig anzusehen (vgl. Keller u.a. 2001, 16; s.a. „Kompatibilität von Diskurstheorie- und analyse“ Mills 2007, 159). Trotzdem ist es an dieser Stelle angebracht diese Diskussionen

zuerst (soweit als möglich) getrennt zu führen, jedoch immer mit dem Gedanken der anschließenden Zusammenführung, bzw. der Zusammengehörigkeit. Eine Trennung der beiden Bereiche scheint deshalb sinnvoll, um bewusster Teilbereiche und spezifische Aspekte in den Blick nehmen zu können, mit dem Ziel der differenzierteren Erfassung beider Bereiche. Dies ermöglicht zum einen anhand herausgearbeiteter Bestimmungsmerkmale dem Diskursbegriff im Sinne der ET-FT-Relationen zuzuarbeiten, zum anderen erhält die theoretisch-methodische Auseinandersetzung einen anderen Stellenwert, weil diese nicht bloß mitdiskutiert, sondern ebenfalls, wie der Diskursbegriff, zentral in den Blick genommen wird. Der so gestaltete Aufbau verdeutlicht somit, dass die Forderung von Koller und Lüders (vgl. Koller; Lüders 2004, 57) gezielt aufgenommen wird.

### *1.2.1 Discourse analysis*

*Discourse analysis* ist ein Sammelbegriff für eine Vielzahl von Forschungsansätzen (z.B. linguistische, soziologische, psychologische), welche „natürliche“ Kommunikationsverläufe unterschiedlicher Kontexte sprachpragmatisch untersuchen (vgl. Keller 2005a, 100; 110; Keller 2007a, 20; Mills 2007, 149). Einfluss hatten auch sprachphilosophische Überlegungen von L. Wittgenstein, J. Austin und J. Searle (vgl. Keller 2005a, 100). Jene Ansätze gehen davon aus, dass soziale AkteurInnen situativ die Sprech-Ordnung bzw. Diskursstruktur herstellen (vgl. ebd., 172). Der Diskursbegriff beschreibt eine Struktur, welche über die Grenzen des Satzes hinausweist. Diese Begriffsbestimmung wird innerhalb linguistischer Ansätze dahingehend aufgegriffen, dass die Annahme vorherrscht, dass analog zur Satzstruktur überhalb der Satzebene ähnliche Strukturen aufgefunden werden können (vgl. Mills 2007, 142f.). Dieser Diskursbegriff ist vor allem in der englischsprachigen Literatur gebräuchlich. Im deutschen Sprachraum entspricht dies der empirischen Gesprächsforschung, bzw. der qualitativen Sprachgebrauchsforschung (vgl. Keller 2007a, 20; Keller 2005a, 110). Forschungsfragen innerhalb dieses Ansatzes richten sich darauf, „**wer** in einem kommunikativen Ereignis **wie**, **warum** und **wann** Sprache gebraucht“ (Keller 2007a, 20; Keller 2005a, 110, Hervorhebungen J.R.S.). Das Forschungsinteresse zielt auf formale Produktionsregeln von Texten und Äußerungen in unterschiedlichen Kontexten ab, wobei hier z.B. die Struktur von Nachrichten in Printmedien oder Grundmuster der mündlichen Kommunikation in den Blick genommen werden (vgl. Keller 2007a, 21; Keller 2005a, 111; s.a. Mills 2007, 152). Es gilt z.B. zu erfassen wie Wissen eines Sprechers vermittelt und identifiziert wird (vgl. Brown; Yule 1983, 176 zit. nach Mills 2007, 152). Folgt man der Systematik von Diskursen, dann ist die Kopräsenz von SprecherIn und HörerIn innerhalb dieses Ansatzes zentral (vgl. Brünner; Graefen 1994, 7f. zit. nach Keller 2007a, 21). Zentral

für diesen Ansatz ist die Einschätzung Kellers, dass die discourse analysis im Vergleich zu anderen Ansätzen in der Diskursforschung (z.B. den Diskurstheorien) über exakte empirische Methoden der Sprach- und Textanalyse verfügt (vgl. Keller 2005a, 113).

Dem Sammelbegriff der „discourse analysis“ ordnet Keller auch die Ansätze der „Diskursiven Psychologie“ (nach Potter) und der „Angewandten Diskursforschung“ zu (vgl. Keller 2007a, 22). Bevor nun dem Aufbau der Einführung Kellers weiter gefolgt wird, und die (Korpus-)linguistisch-historischen Diskursanalysen, erläutert werden, werden nun einige Merkmale des Diskursbegriffes dieser beiden Ansätze ausgeführt.

Potter versteht unter *Diskursiver Psychologie* „die Anwendung diskursanalytischer Perspektiven auf zentrale Themen und Gegenstände der Psychologie.“ (Potter 2001, 313). Innerhalb dieser Definition wird der zentrale Aspekt des Themas deutlich. Ebenfalls auffällig ist, dass hier bereits die Vielfalt an Diskursbegriffen mitbedacht zu sein scheint, denn Potter schreibt von diskursanalytischen Perspektiven. Welche Perspektiven genau innerhalb der diskursiven Psychologie Integration erfahren, wird an dieser Stelle von Potter nicht expliziert. Ausführungen von Mills legen nahe, dass es sich hierbei auch um linguistische Perspektiven handelt, weil auch die Idee von Struktureinheiten oberhalb der Satzebene verfolgt wird. Zugleich werden aber auch Fragen nach Machtverhältnissen und nach der Wissensproduktion diskutiert. Mills nennt im Anschluss daran die Perspektiven explizit, wenn sie schreibt, dass das Diskurskonzept in diesem Ansatz sowohl Aspekte der Foucault'schen Theorie beinhaltet als auch linguistischen Diskursdefinitionen folgt (vgl. Mills 2007, 143f.). Die hat zur Folge, dass der Diskursbegriff als schwankend angesehen wird, weil er inhaltlich an die Definitionen (oder besser Merkmale) des Foucault'schen Diskursbegriffs anschließt, methodisch sich jedoch stark an der Diskursanalyse orientiert (vgl. ebd., 154f.; 157).

Der Fokus der diskursiven Psychologie liegt darauf, wie Realität als auch Bewusstsein (mind) von AkteurInnen sprachlich-begrifflich konstruiert werden. Methodisch gesehen geht es nicht um künstlich hergestellte Kommunikationsprozesse (z.B. durch Experimente, Umfragen oder Interviews), sondern um empirische Analysen von natürlichen Interaktionen, welche aufgezeichnet wurden (vgl. Potter 2001, 313). Gegenstand der diskursiven Psychologie sind somit „natürliche“ Kommunikationsverläufe und zwar als Gesprochenes und Geschriebenes, welche im Sinne einer sozialen Praxis untersucht werden. Der Diskurs wird von Potter als „Hauptmedium“ sozialer Interaktion angesehen. Metatheoretisch ordnet sich die diskursive Psychologie dem Konstruktivismus zu, somit untersucht sie „die Konstruktion von Ereignis- bzw. Sachverhaltsbeschreibungen als Bestandteil menschlichen Handelns“ (ebd., 315). Die nun folgende Schlussfolgerung Potters (unter Bezugnahme auf Gilbert; Mulkay 1984 und Myers 1990; Ashmore 1989) ist für die vorliegende Arbeit zentral: „Das hat Diskursanalytiker

dazu ermuntert, sich mit den Praktiken der Produktion wissenschaftlicher und philosophischer ‚Erkenntnisse‘ ebenso zu befassen wie mit den Texten, in denen diese wiedergegeben, gerechtfertigt und für gültig erklärt werden (...) Dadurch hat die Diskursanalyse hervorgehoben, wie notwendig und wichtig es ist, die Implikationen der Forschungspraxis für die Wissenschaft und damit auch für natur- und sozialwissenschaftliche Texte (...) einer reflexiven Betrachtung zu unterziehen (...)“ (Potter 2001, 315).

Die theoretischen Grundannahmen der diskursiven Psychologie diskutiert Potter anhand dreier Begriffe, welche er auch als „primäre Kennzeichen von Diskursen“ (ebd., 317) bezeichnet, nämlich ihre Situiertheit, Handlungsorientiertheit und Konstruiertheit (vgl. ebd., 317). Situiertheit meint einerseits, dass Diskurse (als sprachliche und schriftliche Äußerungen) in einen bestimmten Kontext eingebunden sind, andererseits wird der rhetorische Charakter von Diskursen damit bezeichnet. Handlungsorientiertheit bezeichnet den Fokus der diskursiven Psychologie auf den Vollzug von Praktiken und Handlungen in und durch Diskurse. Konstruiertheit wird im zweifachen Sinn betrachtet. Auf der einen Seite wie Diskurse selbst konstruiert werden, auf der anderen Seite, wie Diskurse „Welt“ konstruieren (vgl. ebd., 317-321).

Die methodische Umsetzung der diskursiven Psychologie wird noch gesondert im Zuge der theoretisch-methodischen Diskussion erläutert werden. An dieser Stelle sei jedoch festgehalten, dass diese streng empirisch ausgerichtet ist (vgl. ebd., 321).

Als zweiter Ansatz innerhalb der discourse analysis wird die *Angewandte Diskursforschung* von Keller hervorgehoben. Es handelt sich hierbei „um die anwendungsbezogene Erforschung sprachlicher Kommunikation“ (Becker-Mrotzek; Meier 1999, 18). Auch hier wird der Aspekt der Sprache in den Mittelpunkt gerückt und herausgestellt, dass die Diskursforschung davon ausgeht, dass Kommunikation geordnet und strukturiert verläuft. Diese Ordnung lässt sich für unterschiedliche Einheiten untersuchen, wobei der Diskurs die größte kommunikative Einheit bildet. Diskurse sind „strukturierte Ansammlungen mehrerer Einheiten mittlerer Größe, sog. *Sprechhandlungssequenzen*. (...) Diskurstypen zeichnen sich durch spezifische Kombinationen unterschiedlicher Sprechhandlungssequenzen aus; ihre Auswahl ergibt sich aus dem *Zweck* des jeweiligen Diskurstyps.“ (ebd., 19). Ein charakteristisches Merkmal für Diskurstypen ist der SprecherInnenwechsel, welcher ebenfalls regelhaft verläuft. Als ein Beispiel führen die Autoren die Predigt an, welche ein Diskurstyp mit sehr eingeschränktem SprecherInnenwechsel darstellt. Diskurs bezeichnet in diesem Ansatz einen Oberbegriff für unterschiedlichste Arten mündlicher Kommunikation. Es wird eine Unterscheidung zwischen Diskursen (Sprechhandlungen mehrerer Beteiligter in einer gemeinsamen Situation) und

Texten (Überlieferung kommunikativer Äußerungen) vorgenommen. Ein wesentliches Merkmal der angewandten Diskursforschung ist ihre empirische Ausrichtung<sup>14</sup>, welche soziale Handlungen als Gegenstand hat und die perspektivenreiche Analyse von Kommunikationsproblemen als Ziel verfolgt (vgl. Becker-Mrotzek; Meier 1999, 19ff.).

### **1.2.2 (Korpus-) Linguistisch-historische Diskursanalysen**

Die (Korpus-) Linguistisch-historischen Diskursanalysen sind eine Verbindung von geschichtswissenschaftlicher und linguistischer Sprachforschung. Es wurden im Zuge dieser Verknüpfung unter anderem Konzepte der Diskursgeschichte entwickelt, welche in der französischen Mentalitätengeschichte der Annales-Schule und weiteren linguistischen Ansätzen wurzeln (vgl. Keller 2007a, 22f.). Dieser Forschungsansatz „begrift Sprache als emergentes soziales Phänomen, dessen Regelmäßigkeiten und Transformationen über die Analyse statistischer Zusammenhänge erschlossen werden können.“ (Keller 2005a, 114). Der hier vertretene Diskursbegriff bezieht sich auf eine quantitative Analyse von großen Textmengen (Textkorpora). Die Korpuslinguistik ist ein sprachwissenschaftlicher Ansatz, bei dem Textkorpora thematisch aus Einzeltexten zusammengestellt werden. Das Forschungsinteresse gilt Fragestellungen zur Thematik des Sprachwandels, welche durch Fragen nach der Semantik erweitert werden. Die bereits genannten Textkorpora bilden jeweils eine Teilmenge des Diskurses. Wie bereits als allgemeines Merkmal von Diskursen herausgestellt, werden Diskurse vor allem über Themenbestimmung gebildet. Innerhalb dieses Ansatzes bezieht sich „Diskurs“ in erster Linie auf die ideologische Seite des Sprachgebrauchs, wobei unterschiedliche Analyseebenen unterschieden werden, z.B. die lexikologische Ebene von Begriffen und Begriffsfeldern oder die Erfassung semantischer Felder von verwandten oder assoziierten Begriffen (vgl. Keller 2007a, 23-25). Immer wird ein Bezug zu spezifischen sozialen Kontexten hergestellt (vgl. Keller 2005a, 115). Mit Bezug auf M. Jung beschreibt Keller Diskurse in diesem Sinne als „virtuelle, auf ein Thema bezogene Aussagenkorpora“ (Keller 2007a, 25; Keller 2005a, 116). Details zum methodischen Vorgehen werden im Zuge der theoretisch-methodischen Diskussion angeführt.

Ebenfalls den (Korpus-)linguistisch-historischen Diskursanalysen zugehörig sieht Keller die Ansätze der Historischen Diskursanalyse (nach Landwehr) und den soziologischen Ansatz Bublitz'. Beide Forschungsansätze sind stärker an Foucault orientiert. Das bedeutet, dass diese geschichtswissenschaftlichen Fragestellungen einen größeren Stellenwert beimessen als rein sprachwissenschaftliche Zugänge (vgl. Keller 2005a, 113).

---

<sup>14</sup> Präzisere Angaben zur Methodik folgen im Zuge der theoretisch-methodischen Diskussion.

Landwehr führt für die Historische Diskursanalyse aus, dass innerhalb der Geschichtswissenschaft vor allem auf Foucault Bezug genommen wird. Da dessen Diskursbegriff nicht eindeutig definiert ist, ist auch der Diskursbegriff innerhalb der Historischen Diskursanalyse unklar (vgl. Landwehr 2001, 75f.). Die Historische Diskursanalyse geht der Frage nach „welche Aussagen zu welchem Zeitpunkt an welchem Ort auftauchen.“ (ebd., 98). In Anlehnung an Diaz-Bone bezeichnet Landwehr die Historische Diskursanalyse als „Hermeneutik *zweiter Ordnung*“ (ebd., 104; Hervorhebung J.R.S.). Der Ausdruck „zweiter Ordnung“ verdeutlicht, dass innerhalb der Diskursforschung eine weitere Reflexionsebene angelegt ist. Das lässt darauf schließen, dass hier vor allem das allgemeine Merkmal der Diskursforschung, die Analyse von Regelmäßigkeiten und Strukturen zu tragen kommt, mehr als das Merkmal der Analyse inhaltlicher Strukturierungen. Diskursanalysen sprechen Metaebenen an. Landwehr hat umfassende methodische Überlegungen vorgelegt, welche ebenfalls im Rahmen der theoretisch-methodischen Diskussion entfaltet werden.

### ***1.2.3 Critical Discourse Analysis/ Kritische Diskursanalyse***

*Critical Discourse Analysis/ Kritische Diskursanalyse* verbindet linguistische mit „ideologie-, gesellschafts- und sprachwissenschaftlichen sowie allgemeineren sozialwissenschaftlichen Fragestellungen.“ (Keller 2007a, 26). Außerdem verknüpfen diese Ansätze Elemente der discourse analysis mit diskurstheoretischen Überlegungen Foucaults (und anderen) (vgl. Keller 2005a, 107; Mills 2007, 145). Im Unterschied zur Critical Discourse Analysis, welche vor allem eine kognitionsorientierte Fundierung anstrebt, verfolgt der Ansatz der Kritischen Diskursanalyse eine sozialtheoretische Perspektive (z.B. vertreten durch Siegfried Jäger) (vgl. Keller 2007a, 26)<sup>15</sup>. Das Ziel der Forschung ist nicht nur das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse, sondern gleichzeitig auch emanzipatorische Aufklärung durch Praxiskritik. Jener Ideologie- und Praxiskritik werden Verbesserungsvorschläge angeschlossen (vgl. Keller 2005a, 149).

Der Diskursbegriff und das Analysekonzept der *Critical Discourse Analysis* (nach Fairclough und Wodak) ähnelt in einigen Punkten der discourse analysis. Der zentrale Unterschied liegt jedoch in der ausgeprägten gesellschaftstheoretischen Grundlegung des Ansatzes. Dies bedeutet, dass nicht nur sprachtheoretische Aspekte in den Blick genommen werden (vgl.

---

<sup>15</sup> Obwohl die Ansätze der Critical Discourse Analysis und der Kritischen Diskursanalyse unterschiedliche theoretische Fundierungen aufweisen, kann es zu Verwechslungen kommen, gerade dann, wenn es sich um Übersetzungen von Texten handelt. Ein Text von Jäger, der ins Englische übersetzt wurde, weist nicht nur die Bezeichnung Critical Discourse Analysis auf (was der wörtlichen Übersetzung entspricht), sondern kürzt diese Bezeichnung ebenfalls mit CDA ab (vgl. Jäger o.J., 1). Gerade durch die ebenfalls verwendete Abkürzung wird eine Gleichstellung angedeutet, die jedoch so nicht vorliegt. Außerdem wird in einem Band zu Methoden der CDA (Wodak; Meyer (Hg.) 2009) auch ein Beitrag von Jäger und Maier (Jäger; Maier 2009) abgedruckt. Diesem Aspekt kann jedoch hier nicht weiter nachgegangen werden.

Keller 2007a, 28). „Diskurse werden als Sprachgebrauch im Sprechen und Schreiben *und gleichzeitig* als eine Form sozialer Praxis (neben anderen) definiert (...).“ (ebd., 28). Es wird der Frage nach der Prägung konkreter Sprachereignisse durch gesellschaftliche Strukturen nachgegangen (vgl. Keller 2007b, 207). Zentral sind die Annahmen, dass Diskurse in institutionellen Strukturen verortet wären und die Artikulationsmöglichkeiten der Individuen formen würden (vgl. Keller 2005a, 155). Damit in Verbindung stehen Überlegungen, inwiefern Diskurse durch Macht und Ideologien geformt werden und welche Wirkungen das auf soziale Identitäten, Beziehungen und Wissens- und Glaubenssysteme haben kann (vgl. Mills 2007, 162).

Fairclough und Wodak beschreiben Diskurse als in dialektischer Wechselwirkung zu sozialen Strukturen stehend: „A dialectical relationship is a two-way relationship: the discursive event is shaped by situations, institutions and social structures, but it also shapes them“ (Fairclough; Wodak 1997, 258). Aufbauend auf Foucaults Arbeiten werden innerhalb dieses Ansatzes nicht nur die eben beschriebenen dialektischen Strukturen angenommen, sondern auch, dass jede diskursive Praxis durch Interdiskursivität und Intertextualität gekennzeichnet sei, d.h. dass sie durch Beziehungen zu anderen, auf die sie in komplexer Art und Weise zurückgreift, charakterisiert ist (vgl. Mills 2007, 162f.). Intertextualität besagt, dass Beziehungen zwischen Diskursen innerhalb von Texten deutlich werden, indem Texte auf andere Texte verweisen. Diese Verweise können dazu führen, dass sich Diskurse verändern (vgl. ebd., 166). „Intertextualität bezeichnet die Produktivität von Texten“ (Fairclough 1992b, 103, zit. nach Mills 2007, 166). Intertextualität bedeutet jedoch auch, dass Ambivalenzen innerhalb des Textes auftreten können, welcher auf unterschiedliche Texte verweist (vgl. Mills 2007, 167).

Im Zentrum der Critical Discourse Analysis steht der Text. Text in diesem Sinne meint “die in einem diskursiven Ereignis produzierte, geschriebene oder gesprochene Sprache (...)” (Keller 2007a, 29). Die Analyse widmet sich in diesem Fall weniger den Inhalten als der Frage von Bedeutungen der Diskurse, die innerhalb eines Textes genutzt werden (vgl. Mills 2007, 145).

Die *Kritische Diskursanalyse* ist vor allem im deutschen Sprachraum vertreten und baut überwiegend auf literaturwissenschaftlichen Rezeptionen Foucaults und dessen Weiterführungen von Jürgen Link auf. Anders als bei der eben skizzierten Critical Discourse Analysis ist dieser Ansatz sprachwissenschaftlich fundiert. Texte werden innerhalb dieses Ansatzes als „Ergebnisse von Denktätigkeiten von Individuen“ gesehen (vgl. Keller 2007a, 31f.). „Ihre Produktion beruht auf sozialisatorisch angeeignetem Wissen, den jeweiligen Motiven der sprachlich Handelnden und den verfügbaren Ressourcen der Versprachlichung und sprachlichen Entäußerung.“ (Keller 2007a, 32). Ein Text, eine Aussage oder eine Rede wird als einzelnes diskursives Ereignis gesehen. Ein diskursives Ereignis ist ein Element eines

überindividuellen sozio-historischen Diskurses (vgl. Keller 2005a, 150). Diskurse sind in dem Sinne ein „Fluss von ‚sozialen Wissensvorräten‘ durch die Zeit“ (Jäger 1999, 136).

Die Kritische Diskursanalyse geht u.a. diesen Fragen nach: Was ist überhaupt (jeweils gültiges) Wissen? Wie kommt dieses zustande und wie wird es weitergegeben? Welche Funktion hat dieses Wissen für die Subjektkonstituierung und die Gestaltung von Gesellschaft? (vgl. Jäger 2001a, 81). Der Wissensbegriff bezeichnet „alle Arten von Bewusstseinsinhalten bzw. von Bedeutungen, mit denen jeweils historische Menschen die sie umgebende Wirklichkeit deuten und gestalten“ (ebd., 81). Der Diskurs wird als regulierende Instanz angesehen, „er formiert Bewusstsein“ (ebd., 84). Aus den jeweils diskursiven Zusammenhängen beziehen Menschen dieses Wissen. Dieses Wissen, welches sie durch ihre Verstrickung in Diskurse beziehen, ermöglicht ihnen tätige Subjekte zu sein, welche diskursive und nichtdiskursive Praxen ausüben (vgl. Jäger 2001b, 301). Als diskursive Praxen werden Sprechen und Denken auf der Grundlage von Wissen bezeichnet. Nichtdiskursive Praxen hingegen entsprechen Handeln auf der Grundlage von Wissen (vgl. Jäger 2001a, 82). Ebenso wie Fairclough und Wodak sieht Jäger Diskurse als in einem Wechselspiel stehend an. Diskurse spiegeln Wirklichkeit nicht einfach wider, sondern sind gegenüber der Wirklichkeit eigenständig, obwohl sie diese prägen und gestalten, ja sogar erst ermöglichen. Diskurse sind überindividuell, d.h. sie werden weder von einzelnen Personen bestimmt noch können sie von einzelnen manipuliert werden. Jäger betont auch eine implizite Wissens Ebene, wenn er hervorhebt, dass Diskurse mehr Wissen transportieren als einzelnen Subjekten bewusst wäre (vgl. ebd., 85f.). Diskurse werden als Träger von Wissen angesehen und üben dadurch Macht aus, d.h. sie sind geeignet Verhalten und Diskurse zu induzieren (vgl. Jäger 2001b, 302). Der Aspekt der Machtwirkung von Diskursen wird hervorgehoben, wenn die Funktion von Diskursen als herrschaftslegitimierende und –sichernde Technik beschrieben wird. Jäger betont aber auch, dass diese Diskurse kritisiert und problematisiert werden können, indem sie analysiert werden (vgl. Jäger 2001a, 83; Jäger 2001b, 298). Jäger formuliert folgende leitende These: *„Diskurse üben Macht aus, da sie Wissen transportieren, das kollektives und individuelles Bewußtsein speist. Dieses zustande kommende Wissen ist die Grundlage für individuelles und kollektives Handeln und die Gestaltung von Wirklichkeit.“* (Jäger 2001a, 87). Auch innerhalb der Definition Links findet sich der Aspekt der Macht als zentrales Charakteristikum. Anschließend an Foucault bezeichnet er Diskurse als „institutionalisiertes Spezialwissen, einschließlich der entsprechenden *ritualisierten Redeformen, Handlungsweisen und Machteffekte*“ (Link 1988, 48; Hervorhebungen z.T. gelöscht, zit. nach Keller 2005a, 150).

Das Ziel Kritischer Diskursanalysen ist „das (jeweils gültige) *Wissen der Diskurse* bzw. der *Dispositive* [nicht-textförmige Materialisierungen von Diskursen; Anm. J.R.S.] zu ermitteln, den konkret jeweiligen Zusammenhang von Wissen/Macht zu erkunden und einer Kritik zu unterziehen.“ (Jäger 2001a, 81). Anders als bei der discourse analysis beziehen sich diese Analysen nicht nur auf den alltäglichen Sprachgebrauch, sondern auch auf wissenschaftliches Wissen (vgl. Jäger 2001a, 81; Jäger 2001b, 297), denn „alles, was menschliches Bewusstsein ist, ist diskursiv, also durch Wissen, konstituiert.“ (Jäger 2001a, 95). Jäger entfaltet damit, dass die Kritische Diskursanalyse eine Möglichkeit bietet der Frage nachzugehen, wie Wissenschaft zu Wissen komme (vgl. Jäger 2001b, 297). Zentral ist hierbei die Unterscheidung Jägers zwischen Spezialdiskursen und Interdiskursen<sup>16</sup>. Die Spezialdiskurse werden innerhalb von Wissenschaften geführt. Alle nicht-wissenschaftlichen Diskurse gelten als Bestandteil des Interdiskurses. Elemente der Spezialdiskurse fließen jedoch in den Interdiskurs ein. Jäger beschäftigt sich auch mit der *Struktur von Diskursen* und versucht diese durch verschiedene Termini aufzuzeigen. Zentraler Begriff hierbei ist der *Diskursstrang*. Er bedient jenen Aspekt des „kleinsten gemeinsamen Nenners“ innerhalb der verschiedenen Ansätze in der Diskursforschung, welcher am Augenscheinlichsten ist, nämlich die bedeutsame Rolle des Themas. Ein Diskursstrang ist ein thematisch einheitlicher Diskursverlauf. Jeder Diskursstrang ist eine Zusammensetzung von Elementen, welche Texte genannt werden. Der Begriff des Textes kann hier zu Verwirrungen führen, weil ein Text mehrere Themen ansprechen kann und in der Regel auch anspricht. Deshalb wird der Terminus Text durch *Diskursfragment* ersetzt. Ein Diskursfragment ist somit ein Text oder Textausschnitt, welcher ein bestimmtest Thema behandelt. Diskursstränge können auch in verschränkter Form auftreten, da innerhalb eines Textes unterschiedliche Diskursfragmente enthalten sein können. Diskursstränge sind auf unterschiedlichen *Diskursebenen* angesiedelt. Als Diskursebene kann jener Ort bezeichnet werden, von dem aus der Diskurs geführt wird (z.B. Politik, Medien, Wissenschaft). Zu unterscheiden sind die Diskursebenen von den *Diskurspositionen*. Mit Diskursposition ist der ideologische Standort einer Person (oder eines Mediums) gemeint und ist Resultat der Verstricktheit einer Person in unterschiedliche Diskurse. Diskurspositionen können erst durch Diskursanalysen ermittelt werden. Der *gesamtgesellschaftliche Diskurs* wird durch die komplexe Verschränktheit der innerhalb einer Gesellschaft gegebenen Diskursstränge gebildet (vgl. Jäger 2001c, 107-110). Die Erläuterung der Struktur von Diskursen verdeutlicht, dass die Bildung von Meta-Ebenen ein Prinzip des Diskurses zu sein scheint. Denn die Betrachtung von einzelnen Diskurssträngen führt dazu,

---

<sup>16</sup> Link prägte den Begriff des Interdiskurses. Interdiskurse sind Beziehungen zwischen Diskursen, die über gesellschaftliche Kollektivsymboliken vermittelt werden (vgl. Link 1999, 2006 zit. nach Keller 2007b, 207).

dass man sich selbst auf eine Diskursebene beziehen muss, welche die zu analysierenden Diskursstränge überblickt. Dieses Prinzip bekräftigt Jäger, wenn er schreibt: „Dabei muß sich der kritisierende Wissenschaftler darüber klar sein, daß er mit seiner Kritik nicht außerhalb der Diskurse steht, da er sonst sein Konzept Diskursanalyse selbst in Frage stellt.“ (Jäger 2001a, 83).

Neuere Strömungen in der Kritischen Diskursanalyse wenden sich hin zu einer Dispositivanalyse. Es werden somit auch nicht-textförmige Materialisierungen von Diskursen (z.B. Dinge, Praktiken) in den Blick genommen (vgl. Keller 2005a, 151). Keller bezeichnet den Ansatz der Kritischen Diskursanalyse als wichtigsten eigenständigen Ansatz innerhalb des deutschsprachigen Raums, welcher auch zahlreiche Impulse für diskursorientierte Perspektiven, auch außerhalb der Sprachwissenschaften, gegeben hat (vgl. ebd., 152).

#### ***1.2.4 Kulturalistische Diskursforschung***

*Kulturalistische Diskursforschung* umfasst Diskursperspektiven, die innerhalb soziologischer Traditionen entwickelt wurden. Es handelt sich wiederum um einen Sammelbegriff. Ähnlich wie die Cultural Studies betonen sie die „aktiven und interpretativen Leistungen sozialer Akteure bei der Erzeugung, (Re-)Produktion und Transformation von symbolischen Ordnungen in Diskursen“ (Keller 2007b, 208).

Zu diesem Sammelbegriff zählen z.B. Ansätze, welche im Rahmen des Symbolischen Interaktionismus entstanden sind, zu nennen sind hier R. Wuthnow oder auch W. Gamson. Zentrale These dieser Ansätze ist, dass soziale AkteurInnen interaktiv Wirklichkeitsdefinitionen und symbolische Ordnungen aushandeln. Dies geschieht in kollektiven Interpretationsprozessen. Die symbolischen Ordnungen sind den Handlungen und Deutungen der Personen vorgängig (vgl. Keller 2007a, 34), sie beziehen sich somit immer wieder auf jene Ordnungen, welche sie laufend erneut aushandeln (vgl. Keller 2007b, 208).

Keller zählt auch den Ansatz von P. Bourdieu zu diesem Sammelbegriff. „Sein [Bourdieu, Anm. J.R.S.] besonderes Interesse gilt in diesem Zusammenhang der Analyse der Bedeutung von Sprache und Wissen in der Auseinandersetzung über die Legitimität symbolischer Ordnungen (...).“ (Keller 2007a, 34). Sowohl die erstgenannten Ansätze als auch die Überlegungen Bourdieus blieben bisher in der Diskursforschung eher randständig. Keller betont jedoch, dass vor allem innerhalb der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung diese Ansätze besonders interessant wären (vgl. ebd., 34), „weil sie das Handeln gesellschaftlicher Akteure und die Bedeutung öffentlicher Definitionskonflikte betonen.“ (ebd., 34f.). Zu erwähnen sei an dieser Stelle, dass Bourdieu nicht dezidiert ein diskursanalytisches Programm entworfen hat. Er geht jedoch dem Verhältnis von Sprache und Gesellschaft nach (vgl.

Landwehr 2001, 89; s.a. Keller 2007a, 36). Das gilt es deshalb an dieser Stelle zu klären, weil Buchtitel wie: „Wissen im Diskurs. Ein Theorievergleich von Bourdieu und Foucault“ (Kajetzke 2008) den Anschein erwecken könnten, als hätte Bourdieu, ebenso wie Foucault, sich umfassend mit dem Diskursbegriff und diskursanalytischen Methoden auseinandergesetzt.

Besonders relevant für die sozialwissenschaftliche Diskursforschung ist Bourdieus Begriff des Habitus. „Als Habitus bezeichnet er ein inkorporiertes System von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, das Individuen im Sozialisationsprozess aufbauen.“ (Keller 2007a, 35). Die Strukturierung des Habitus ist abhängig vom Umfeld der jeweiligen Person (soziales Feld, soziale Position der Person, institutionellen Bedingungen und symbolischen Ordnungen).

Der Habitus prägt den Sprachgebrauch (in Wort und Schrift), außerdem ermöglichen spezifische soziale Positionen bestimmte Aussagen zu formulieren, bzw. Aussagen durch das Innehaben einer bestimmten Position einen höheren gesellschaftlichen Wert zukommen zu lassen (vgl. ebd., 35).

Bourdieu bildet den Diskursbegriff ebenfalls über die Sprache. Entscheidend sind für ihn hierbei: der Akteur/ die Akteurin (welcher/welche mit Sprache umgeht), der Diskurs und das soziale Feld. Diese drei Elemente bedingen sich wechselseitig, wobei auch für Bourdieu Diskurse (schriftliche und mündliche) einen Machteffekt aufweisen. Diskurse können unterschiedliche Längen aufweisen, der wissenschaftliche Diskurs gilt als Beispiel eines lang geführten Diskurses. Gerade im Feld des wissenschaftlichen Diskurses spielen soziale Positionen eine erhebliche Rolle. Bildungstitel z.B. drücken (institutionell abgesichert) Kompetenz aus. Der Diskurs wird durch die Stellung des/der sprachlichen Akteurs/Akteurin im sozialen Feld beeinflusst. Diskurse sind auch Zeichen der Autorität. Seine Diskurstheorie entspricht seiner Gesellschaftstheorie, somit sind nicht diskursinterne Analysen, sondern die Verortung des Diskurses innerhalb des gesellschaftlichen Kontextes wesentlich. Zentral bleibt immer die Analyse des Habitus in dessen Zusammenspiel mit dem sozialen (sprachlichen) Feld (vgl. Kajetzke 2008, 64-73). Relevant sind diese Thematisierungen Bourdieus, weil sie die sozialen Bedingungen von Kommunikationssituationen in den Blick nehmen (vgl. Keller 2007a, 36).

Im Gegensatz zu Bourdieu hat sich Gamson mit Diskursanalysen beschäftigt. Analysiert werden hierbei Artikel von Printmedien, wobei dieser Ansatz qualitative Textanalysen mit der quantitativen Auswertung großer Textkorpora verbindet. Er nennt diesen Ansatz „frame analysis“. Analysiert werden öffentliche Diskurse (vgl. ebd., 37). Wuthnow schreibt, dass Diskurse Sprachhandlungen und Positionen sozialer AkteurInnen bezeichnen. Soziale

AkteurInnen bilden Diskursgemeinschaften und Diskursfelder werden erzeugt (vgl. Wuthnow 1989 zit. nach Keller 2007b, 208). Der Diskursbegriff wird dabei eher in alltagssprachlicher Form eingesetzt (vgl. Keller 2007a, 41).

### **1.2.5 Diskurstheorien**

*Diskurstheorien* bezeichnen Perspektiven, welche sich im Anschluss an den französischen Poststrukturalismus entwickelt haben (vgl. Keller 2007a, 42). Prominent zu nennen ist hierbei Michel Foucault (vgl. ebd., 42-52), wobei Keller auch auf den postmarxistischen Diskursbegriff von Mouffe/ Laclau (vgl. ebd., 52ff.) und die Bedeutung des Diskursbegriffs in den Cultural Studies, der Genderforschung und der Postkolonialismuskonversation (vgl. ebd., 54ff.) eingeht. Die nun genannten Ansätze sind heterogen und richten sich mehr oder weniger stark interdisziplinär aus (vgl. Keller 2007b, 203).

Arbeiten Foucaults sind in der aktuellen Diskursforschung deshalb so folgenreich, weil sich die Ausrichtung des Diskursbegriffs innerhalb der Diskursforschung gewandelt hat. Von der überwiegend sprachwissenschaftlichen Einbettung kam es zu einer verstärkt wissensanalytischen Ausrichtung der Begriffsverwendung (vgl. ebd.). Die Diskurstheorie Foucaults wird an dieser Stelle nicht ausgeführt werden, da dies, wie angekündigt, innerhalb eines eigenen Abschnitts stattfindet. Nun folgen Skizzierungen der genannten Diskurstheorien. Die *postmarxistische Diskurstheorie von Mouffe und Laclau* ist eine allgemeine Sozialtheorie (das Soziale insgesamt gilt als das ‚Diskursive‘, vgl. Keller 2005a, 118) und beschäftigt sich mit der Konstruktion von individuellen und kollektiven Identitäten. Diskurse erzeugen hierbei Sinnordnungen. Zentral sind in diesem Konzept Differenzbildungen (vgl. Keller 2007a, 52). „Diskurse sind Systeme von Differenzbildungen (...). Sie zielen darauf, den Sinnüberschuss, also die unendliche Vielfalt möglicher Interpretationsweisen (...) zu reduzieren, zu fixieren, zu stabilisieren und damit gängige, akzeptierte und geteilte Interpretationsweisen hervorzurufen.“ (ebd., 52). Durch die Artikulation gesellschaftlicher AkteurInnen werden verschiedene Elemente kombiniert und so neuer ‚Sinn‘ erzeugt. Daraus bildet sich eine Strukturgesamtheit, welche einen Diskurs entstehen lässt (vgl. Keller 2005a, 160). Subjekte stehen nie nur innerhalb eines Diskurses und somit verfügen sie auch über mehr als eine Subjektposition (vgl. Keller 2007a, 53). Darüber hinaus kann ein Individuum eine innerhalb von einer Diskursstruktur angebotene Subjektposition und die damit verknüpfte Identität nie vollständig erreichen. Aus dieser Lage (Entscheidungszwang zwischen Positionsangeboten) entsteht die (politische) Handlungsfähigkeit eines Subjekts. Subjekte werden von Diskursstrukturen weder bestimmt, noch können sie diese Strukturen bestimmen (vgl. Keller 2005a, 160). Diese Diskurstheorie wird vor allem innerhalb der aktuellen Forschung häufiger

als Grundlage gewählt, doch auch hier gilt, dass nur wenige methodische Aspekte ausgearbeitet wurden (vgl. Keller 2007a, 54).

Die Cultural Studies, die Genderforschung (bzw. Feministischen Theorien) und die Postkolonialismuskonzeption verfügen über keine eigenständige Diskurstheorie, doch haben sie mit ihren Fragestellungen und Auseinandersetzungen mit Arbeiten Foucaults zur Konjunktur der Diskursforschung beigetragen (vgl. ebd., 54). In diesen Ansätzen wurde das Ziel verfolgt Diskurskonzepte politisch nutzbar zu machen (vgl. Mills 2007, 83). Innerhalb der *feministischen Rezeption des Diskursbegriffes* hebt Mills eine Arbeit von D. Smith (1990) hervor. Dort wird der Begriff Diskurs nicht als etwas angesehen, von dem man abhängig ist, sondern als ein Gefährt, welches von Menschen genutzt wird (vgl. Mills 2007, 91), „um interpersonelle Beziehungen zu entwerfen, die bestimmte Elemente aufgreifen und andere aktiv ausschließen.“ (ebd., 91). Der soziale Aspekt wird von Smith ebenfalls betont, denn ihrer Ansicht nach lassen sich Texte „nicht von ihrem sozialen Kontext und ihren individuellen Teilhabern trennen (...), nur weil wir sie als diskursive Strukturen analysieren.“ (ebd., 92). Der Diskurs ist „keine abstrakte Zusammenstellung textueller Praktiken, sondern die Basis, auf der soziale Beziehungen organisiert sind.“ (ebd., 98). Der Diskurs ist ein Mittel, mit dem soziale Beziehungen ausgehandelt werden (vg. ebd., 98). Diskursive Strukturen sind laut Smith diskontinuierlich, sie verändern sich, ebenso wie Sozialstrukturen (vgl. ebd., 94). Eine andere Art der Diskontinuität steht ebenfalls im Zusammenhang mit Diskursen. Ebenso wie Jäger beschreibt Mills, dass Texte nicht nur durch einen Diskurs (siehe Jäger „Diskursstrang“) bestimmt werden, sondern innerhalb eines Textes unterschiedliche Diskurse (Diskursstränge) verwoben sein können (vgl. ebd., 108). Es kommt nach Smith durch Diskurse nicht zu einer bloßen Auferlegung von Macht, sondern die Auseinandersetzung mit Thematiken des Diskurses konstituiert eine interaktive Machtbeziehung. Der Diskurs ist etwas, „das man *tut*“, man ist also eher nicht von ihm abhängig (vgl. ebd., 95).

Mills hat sich auch umfassend mit der postkolonialen Diskurstheorie beschäftigt. Der Gegenstand der kolonialen und postkolonialen Diskurstheorie sind literarische und nicht-literarische Texte des Imperialismus. Jene Texte werden kritisch analysiert, mit dem Ziel die Wirkung dieser auf gegenwärtige Gesellschaften zu erfassen. Der Terminus „Diskurs“ wurde in diesem Zusammenhang genutzt und auch verändert. Der Ansatz des Postkolonialismus ist stärker von der Psychoanalyse geprägt als von der Diskurstheorie (vgl. ebd., 114). Im Zusammenhang mit feministischen Diskurstheorien hat Mills auch ausgeführt, dass vor allem dann, wenn der Aspekt der Subjektivität stärker hervorgehoben wird, häufig auf Modelle der Psychoanalyse zurückgegriffen wird (vgl. Mills 2007, 110). Innerhalb des (post-)kolonialen

Forschungsansatzes hat das dazu geführt, dass es zu einem Bruch kam, zwischen TheoretikerInnen, die sich der Diskurstheorie verpflichtet sehen und solchen, welche sich verstärkt theoretischen Rahmen der Psychoanalyse zuwandten (vgl. ebd., 133). Jene WissenschaftlerInnen, die sich der Psychoanalyse zuwandten sahen z.B. „Kolonialismus als pathologische Funktionsstörung auf Staatsebene.“ (ebd., 133). Die Bezugnahme auf theoretische Rahmen der Psychoanalyse eröffnet auch die Möglichkeit des Meta-Kommentars, es werden Überlappungen von Themen und Auslassungen erkannt. Mit dem postkolonialistischen Ansatz hat sich auch der Diskursbegriff verändert. Diskurs meint nun nicht mehr so sehr eine Gruppe von Aussagen oder verschiedene Wissensarten (vgl. ebd., 138f.), „stattdessen wird ‚Diskurs‘ heute als offen für unterschiedliche Interpretationen und auch für Widerstand charakterisiert, selbst dann, wenn er scheinbar übermächtig scheint. Die aktuelle Diskursanalyse geht nicht länger davon aus, dass die dominante Bedeutung des Diskurses die einzige Bedeutung innerhalb eines Textes ist.“ (ebd., 139). Somit werden z.B. auch Auslassungen als zentral angesehen und nicht nur jenes Wissen, welches im Text präsentiert ist (vgl. ebd., 139).

### ***1.2.6 Wissenssoziologische Diskursanalyse***

Die *Wissenssoziologische Diskursanalyse* ist ein Beispiel für die Aktualität der Thematik des Diskurses. Dieser Ansatz wurde von Keller begründet und wird von ihm als eine Zusammenführung von kulturalistischen Ansätzen und den Diskurstheorien, vor allem jener Foucaults beschrieben, wobei die soziologische Wissenstheorie von Berger und Luckmann den Ausgangspunkt für dieses Forschungsprogramm bildet (vgl. Keller 2007a, 56). „*Die sozialwissenschaftliche Diskursforschung beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen Sprechen/Schreiben als Tätigkeit bzw. soziale Praktiken und der (Re-) Produktion von Sinnsystemen/Wissensordnungen, den darin eingebundenen sozialen Akteuren, den diesen Prozessen zugrunde liegenden Regeln und Ressourcen sowie ihren Folgen in sozialen Kollektiven.*“ (ebd., 7). Untersucht werden „gesellschaftliche Praktiken und Prozesse der kommunikativen Konstruktion, Stabilisierung und Transformation symbolischer Ordnungen sowie deren Folgen (...)“ (ebd., 57). Diese sind Effekte von Diskursen und Voraussetzungen neuer Diskurse (vgl. ebd., 57). Diskurse sind „symbolische Ordnungen (...) [die] gesellschaftlich produziert, legitimiert, kommuniziert und transformiert [werden].“ (Keller 2001, 113). Oder anders formuliert: „Diskurse lassen sich als Anstrengung verstehen, Bedeutungen bzw. allgemeiner: mehr oder weniger weit ausgreifende symbolische Ordnungen zu erzeugen, zu stabilisieren und dadurch einen verbindlichen Sinnzusammenhang, eine Wissensordnung in sozialen Kollektiven zu institutionalisieren.“ (Keller 2005c, 49).

Im Zuge der Analysen werden unterschiedliche Ebenen betrachtet, nämlich jene der Institutionen, Organisationen und der sozialen AkteurInnen. Auf diesen Ebenen werden Kommunikationsprozesse und Legitimationsprozesse von Sinn (d.h. Deutungs- und Handlungsstrukturen) rekonstruiert, mit dem Ziel die gesellschaftliche Wirkung jener Prozesse zu analysieren. Innerhalb dieser Prozesse orientieren sich AkteurInnen an den Regeln<sup>17</sup> der jeweiligen Diskursfelder, dadurch werden die Diskursstrukturen aktualisiert (vgl. Keller 2007a, 57; Keller 2005a, 190, 228; Keller 2001, 113). Neben den AkteurInnen werden auch Kontexte der Diskursproduktion analysiert und Verhältnissen zwischen Diskursen wird nachgegangen (vgl. Keller 2007a, 65).

Gegenstand der Wissenssoziologischen Diskursanalyse sind „Praktiken der Produktion und Zirkulation von Wissen auf der Ebene der institutionellen Felder (wie bspw. Wissenschaften, Öffentlichkeit) der Gegenwartsgesellschaft. Diskurse werden dabei als analytisch abgrenzbare Ensembles von Praktiken und Bedeutungszuschreibungen verstanden.“ (Keller 2007a, 59; s.a. Keller 2007a, 79; Keller 2007b, 209; Keller 2005a, 181). Dies verdeutlicht, dass die Wissenssoziologische Diskursanalyse einen Diskursbegriff annimmt, welcher Diskurse nicht nur im Alltagsgebrauch ansiedelt, sondern auch innerhalb der Wissenschaften (Keller nennt diese Diskurse Spezialdiskurse, vgl. Keller 2007a, 64). Der Begriff Diskurs bezeichnet hier „strukturierte und zusammenhängende (...) Praktiken, die Gegenstände und gesellschaftliche Wissensverhältnisse konstituieren.“ (Keller 2005a, 181f.). Unterschieden wird zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken der Diskursproduktion und Diskurseffekten (vgl. Keller 2007a, 62). In Anbetracht der hier vorliegenden Zielsetzung werden nun die Praktiken der Diskursproduktion näher betrachtet. Diskursive Praktiken der Diskursproduktion sind z.B. Schreiben, Vortragen, Predigen. Nicht-diskursive Praktiken der Diskursproduktion sind z.B. symbolische Gesten, das Tragen spezifischer Kleidung, usw. (Keller 2007a, 62; Keller 2005a, 250f.). Innerhalb dieses Ansatzes handelt es sich bei Diskursen um „Formen ‚institutionellen Sprachgebrauchs‘, um Aussagenkomplexe, die Behauptungen über Phänomenbereiche aufstellen und mit mehr oder weniger stark formalisierten/formalisierbaren Geltungsansprüchen versehen sind.“ (Keller 2007a, 63).

Der Aspekt der SprecherInnenposition (Positionen in institutionellen Settings in Verbindung mit Rollenvorstellungen; vgl. Keller 2005a, 212) und der sozialen Rollen wird auch innerhalb dieses Ansatzes angesprochen, der Akteur/ die Akteurin ist integraler Bestandteil dieses Diskurskonzeptes. Erst durch Sprechakte der AkteurInnen werden Diskurse lebendig (vgl. Keller 2005a, 248; Keller 2001, 133). Im Zentrum steht die Klärung, wer an welchen sozialen

---

<sup>17</sup> Mit Regeln sind keine starren Vorschriften gemeint, sondern „Spielanleitungen“ (Keller 2005c, 64). Regeln in diesem Sinne sind eine „Abstimmung und Aufeinanderbezogenheit von ‚Spielzügen‘: Die Regeln sichern die Gemeinsamkeit, den Zusammenhang von Interaktions- und Kommunikationsprozessen.“ (ebd.).

Orten sprechen darf und welche Inhalte in welcher Form Verbreitung finden dürfen. Das impliziert jedoch immer auch Ausschluss (vgl. Keller 2007a, 62f.; Keller 2005a, 203, 218). Dieser Ansatz verdeutlicht, dass die Bildung von Gemeinschaften, welche über ein gemeinsames soziales Bedeutungssystem verfügen und somit ein „Diskursuniversum“ bilden ein zentrales Merkmal des hier vertretenen Diskurskonzeptes darstellt (vgl. Keller 2005a, 193; 196). Der Diskurs geschieht nicht an sich, also ist nicht unmittelbare Folge der Strukturmuster, sondern Ergebnis des Umgangs sozialer AkteurInnen mit diesen Regeln (vgl. ebd., 201).

Dies alles führt dazu, dass Diskurse im Sinne der Wissenssoziologischen Diskursanalyse als Materialitäten gesehen werden, indem sie als „tatsächliche, manifeste, beobachtbare und beschreibbare soziale Praxis bestimmt [werden], die ihren Niederschlag in unterschiedlichsten natürlichen Dokumenten, im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch finde[n]. Die Realisierung von Diskursen erfolgt im praktischen Handeln sozialer Akteure (...)“ (ebd., 231). Diskurse und Diskursfelder lassen sich zu Diskurstypen zusammenschließen. Die Typenbildung erfolgt über die Formationsregeln des jeweiligen Diskurses (z.B. ökonomischer, religiöser, wissenschaftlicher Diskurs). Durch die Typisierung lassen sich auch Hierarchien oder Ignoranzverhältnisse zwischen den Diskursen erfassen (vgl. ebd., 262).

Knoblauch hat sich 2001 ebenfalls mit der Zusammenführung von Diskurs und Wissenssoziologie beschäftigt, jedoch nicht unter dem Schlagwort „Wissenssoziologische Diskursanalyse“. Auf Grund der Nähe dieser beiden Betrachtungen wird Knoblauchs Diskursbegriff innerhalb dieses Unterkapitels erläutert.

Knoblauch versteht „Diskurse als kommunikative Prozesse der Aufrechterhaltung und Veränderung gesellschaftlich relevanter Themen und Formen.“ (Knoblauch 2001, 207). Diese Definition enthält einige Aspekte, welche bereits angesprochen wurden, z.B. die Konstruierung von Diskursen über Themen, oder auch das zentrale Medium der Sprache. Knoblauch verortet seinen Diskursbegriff in die Nähe der Habermas'schen Theorie des kommunikativen Handelns, jedoch führt Knoblauch an späterer Stelle aus, dass er sich zentral auf den Diskursbegriff Foucaults bezieht. Die Fragestellung der „*kommunikativen Vermittlung gesellschaftlichen Wissens*“ (ebd., 209) hat primären Stellenwert innerhalb der Wissenssoziologie. Knoblauchs Ansatz ist geprägt durch die Aspekte der Macht und der Historizität, damit schließt er explizit an Foucault an. Diskurse umfassen diachrone Kommunikationsprozesse. Anders als VertreterInnen bisherig beschriebener Ansätze hebt Knoblauch heraus, dass Diskurse von wissenschaftlichen BeobachterInnen gebildet werden und es deshalb relevant ist, den verwendeten Diskursbegriff zu präzisieren, um Wissenschaftlichkeit sicherzustellen. Aus diesem Grund beschreibt Knoblauch einige Bestimmungsmerkmale (vgl. Knoblauch 2001, 208-214).

1. „Diskurse werden in Gestalt typischer *kommunikativer Formen* geführt, die in Diskursgemeinschaften konventionalisiert sind.“ (ebd., 214)
2. „Diskurse zeichnen sich durch *typische Inhalte* aus, die in und zwischen Diskursgemeinschaften behandelt werden. (...) Genau genommen handelt es sich hier um Themen (...), die in den genannten Formen kommunikativ konstruiert werden (...).“ (ebd.)
3. „Diskurse sind jedoch nicht Ausdruck eines sozial Unbewußten, sondern werden von *Diskursgemeinschaften* bezogen. Das bedeutet, daß wir Diskurse als etwas betrachten, das von Akteuren bzw. Institutionen (...) getragen wird, die ihr soziales Umfeld bzw. ihre diskursive Umgebung bilden. Wie sich in Diskursen soziale Träger artikulieren, so sind Diskursgemeinschaften und ihre ‚Bestandteile‘ typische Träger von Diskursen.“ (ebd., 215)
4. „Zentral ist die Konstellation und die Dynamik der Formen, Inhalte und Träger in und zwischen Diskursgemeinschaften.“ (ebd.).

Themen sind somit Kern von Diskursen. In Anlehnung an Luhmann sieht Knoblauch Themen als „entwicklungsfähige Sinnkomplexe“. Sie umschreiben das, was für eine Gesellschaft relevant scheint. Themen sind „in der Kommunikation erzeugte Sinn Grenzen“ (ebd., 216), fassen Beiträge zu einem Sinnzusammenhang zusammen und realisieren sich in Kommunikation (vgl. ebd., 216f.).

Bis zu dieser Stelle wurden die einzelnen Ansätze vor allem unter Rückgriff auf Ausführungen Kellers erläutert, wobei die Abfolge der Skizzierungen dem Aufbau der Einführung Kellers (2007a) entnommen, jedoch inhaltlich durch weitere Literatur ergänzt wurde. Das nun folgende Unterkapitel beschäftigt sich weiterhin mit Diskursbegriffen, welche in wissenschaftlichen Publikationen vorgefunden werden, jedoch nicht eindeutig einem der bereits dargestellten Ansätze zugeordnet werden können. Die Auseinandersetzung mit diesen Diskursbegriffen erfolgt nach den jeweiligen AutorInnen. Dies führt eventuell dazu, dass einige Aspekte mehrmals angeführt werden (wenn diese mehrere Diskursbegriffe charakterisieren). Das hat jedoch den Vorteil, dass Diskursbegriffe in ihren unterschiedlichen Facetten „sauber gehalten“ werden und somit im Anschluss an die Herausarbeitung des Diskursbegriffs im Sinne der ET-FT-Relationen dieser differenziert verortet werden kann.

### ***1.2.7 Weitere Ansätze der Diskursforschung***

Wie bereits angekündigt werden nun unterschiedliche Diskursbegriffe behandelt, welche keinem der bisher genannten Ansätze eindeutig zugeordnet werden können, bzw. von den AutorInnen selbst nicht zugeordnet werden. Behandelt werden nun die Diskursbegriffe/ –konzepte bzw. die Aufarbeitungen zum Thema bzw. Begriff „Diskurs“ von Viehöver (2001), Baasner (1996), Geisenhanslüke (2004), Höhne (2003), Kiel (2001), Nennen (2000), Kohlhaas (2000), Kleimann (2000) und Aretz (2000).

*Viehöver* (2001) behandelt *Diskurse als Narrationen*. Seine These lautet: Bei Narrationen (Erzählungen, Mythen) handelt es sich um ein „zentrales diskursstrukturierendes Regelsystem“ (Viehöver 2001, 178). Viehöver geht davon aus, dass Diskurse mehr sind als komplexe Systeme von Aussagen. Werden Diskurse rein linguistisch betrachtet, so werden die sozialen Strukturen, welche die diskursive Praxis strukturieren, vernachlässigt. Nach Foucault zeichnen sich Diskurse durch den Aspekt der Institutionalisierung aus, wobei sie nicht nur als Aussagensysteme gesehen werden, sondern auch als Praktiken. Diskurse werden in alltäglichen Gesprächen, wissenschaftlichen Publikationen und politischen Interaktionen kommuniziert bzw. inszeniert. Diskurse sind themenbezogen und weisen wiederholt Muster auf. Diskurse weisen Verbindungslinien zu anderen Diskursen auf, jedoch setzen sie auch Grenzen, was, wie und wo (nicht) gesagt werden darf. In dieser Beschreibung von Diskursen folgt Viehöver nicht nur Foucault, sondern auch Link und Jäger. Er richtet seinen Blick jedoch auf andere Aspekte als Link und Jäger, denn er betrachtet „narrative Schemata“, die in Diskursen kommuniziert werden, welche durch AkteurInnen in selektiver Weise angeeignet werden. Narrationen können im Hinblick auf Strukturen und Inhalte untersucht werden, im Gegensatz dazu können sie jedoch auch als Prozess in den Blick genommen werden. Narrationen als Prozess zu sehen bedeutet, dass hier die Motive des Erzählers/ der Erzählerin und die Kontextbedingungen Beachtung finden können. Auch wissenschaftliche Texte können nach Viehöver einen solchen Prozess beschreiben, denn Inhalte wissenschaftlicher Texte seien durch sprachliche Repräsentationsformen (Erzählstrukturen, rhetorische Mittel) und stilistische Entscheidungen strukturiert. Die Form, in der dies geschieht, ist hier das entscheidende Kriterium und nicht so sehr die Erfassung des Inhalts, welcher transportiert wird. Die Annahme narrativer Strukturen bildet ein Hilfsmittel zur Erforschung der Praktiken, welche Menschen nutzen, um Inhalte zu kommunizieren und rezipieren. Narrationen lassen sich nicht an Textsorten festmachen. Nicht nur Märchen oder literarische Erzählungen weisen narrative Strukturen auf, sondern auch wissenschaftliche Studien und Abhandlungen. Dabei geht es weniger um die narrativen Strukturen einzelner Texte, sondern Diskurse im Sinne von

intertextuellen Zusammenhängen von Äußerungen werden betrachtet. Narrationen sind dynamisch. Narrative Strukturen sind keine bloße Reproduktion bisheriger Ordnungen. Viehöver unterscheidet Typen von Narrationen. Ein Typus ist jener der Wissenschaften. Dies sind konzeptionelle Narrationen, welche Erklärungsmodelle von WissenschaftlerInnen umfassen. Betrachtet werden Bezugsrahmen, Vokabular und Erklärungsstrategien innerhalb des wissenschaftlichen Erklärungsmodells. Auch Viehöver geht davon aus, dass sich Diskursgemeinschaften bilden, deren Identität durch gemeinsam geteilte Problemnarrationen reguliert wird. Problemnarrationen dienen auch der Legitimierung von Lösungswegen, Forderungen und Schlussfolgerungen. Durch den Prozess der Narrativisierung (= erzählen von Narrationen) können Wissensvorstellungen transformiert werden. Narrative Strukturen werden als Strukturprinzipien von Diskursen angesehen, welche Bedeutung produzieren, rezipieren und transformieren. Narrativisierung ist ein diskursiver Prozess (vgl. Viehöver 2001, 178-189; 200).

Viehövers Bestimmungsmerkmale von Diskurs werden im Zuge dieser Arbeit als zentral angesehen, weil wissenschaftliche Publikationen als Narrationen angesehen werden können und somit im Sinne der Narrativisierung einem diskursiven Prozess unterliegen.

Im Unterschied zu Viehöver, welcher seine Auseinandersetzung mit Diskursen explizit nicht rein linguistisch verortet, setzt sich *Baasner* (1996) mit dem Diskursbegriff im Rahmen eines Methodenbuches der Literaturwissenschaft auseinander. Er sieht Diskurs als Leitbegriff der Diskursanalyse (vgl. Baasner 1996, 129). „Diskurs bezeichnet eine strukturierte Menge von (überwiegend sprachlichen) Äußerungen, deren Geltungsbereich durch eine Diskurs-Ordnung geregelt wird. Der innere Zusammenhang solcher Diskurse ist semantisch bestimmt: zu einem Diskurs gehören alle Äußerungen, die seine Regeln befolgen und zum spezifischen Thema des Diskurses Wissens Elemente beitragen.“ (ebd., 129). Diese Definition weist einige bereits bekannte und im Zuge der Darstellung anderer Ansätze bereits erwähnte Merkmale von Diskurs auf. Zentral sind die Begrifflichkeiten der Strukturierung, der Ordnung und Regelbefolgung und des Themas. Außerdem wird der Wissensbegriff berücksichtigt. Diese Definition kann dahingehend gelesen werden, dass Diskurse Wissensträger wären, also Wissen (auch wissenschaftliches Wissen) über Diskurse kommuniziert wird.

Baasner führt weiter aus, dass Ordnungen den Diskurs von vornherein bestimmen, jedoch ändern sich diese Ordnungen im Verlauf der Zeit. Nur wer die Ordnungen und Regeln akzeptiert kann sich im Rahmen eines Diskurses äußern (vgl. ebd., 131ff.). Dieses Prinzip ist ebenfalls für mehrere Ansätze charakteristisch. Neu ist jedoch, dass Baasner unterstellt, dass Menschen danach streben Äußerungen platzieren zu dürfen, um sich am kulturellen

Austausch zu beteiligen (vgl. Baasner 1996, 133). Die Diskurszugehörigkeit wird nicht über die Textform bestimmt, sondern über das Thema (vgl. ebd., 135f.). Obwohl Baasner hervorhebt, dass Menschen danach streben sich an Diskursen zu beteiligen, wird dem Autor/der Autorin eines Textes wenig Status eingeräumt. „Autor ist hier [in der Diskursanalyse, Anm. J.R.S.] nur eine Funktion des Diskurses, da die individuelle Verfasserschaft von Texten irrelevant ist; Autoren erscheinen als Namen, denen zu Ordnungszwecken Texte zugeschrieben werden.“ (ebd., 138; Hervorhebungen gelöscht, J.R.S.).

Baasner weist darauf hin, dass auch in der Literaturwissenschaft kein einheitlicher Begriff von Diskurs vorliegt. Würde die eigene Begriffsverwendung nicht offen gelegt werden, kann es leicht vorkommen, dass eine Diskursforschung keine theoretische Kontinuität aufwiese. Als zentral sieht Baasner an, dass gewisse Minimalia eingehalten werden, welche die Anschließbarkeit an bestehende Diskursbegriffe ermöglichen, jedoch offen halten, dass im Zuge der Forschung eigene Perspektiven gefunden werden können (vgl. ebd., 129).

Auch *Geisenhanslüke* beschäftigt sich mit Diskursen im Rahmen eines Buches der Literaturwissenschaft, jedoch keinem Methodenbuch, sondern einem Einführungswerk. Geisenhanslüke sieht als Gegenstand der Diskursanalyse das „Problem der Praxis von sprachlichen Aussagen als geregelte[...] Ordnungssysteme[...].“ (Geisenhanslüke 2004, 121). Als grundlegendes Problem literaturwissenschaftlicher Anschlüsse an Foucault sieht er das Verhältnis unterschiedlicher Diskurse zu der allgemeinen Ordnung des Diskurses an. Als Lösungsweg wird der Begriff des Interdiskurses nach Link vorgestellt. Ein Interdiskurs charakterisiert gleichzeitig mehrere Spezialdiskurse (vgl. Link; Link-Heer 1990, 92), somit werden Wissensformen der einzelnen Spezialdiskurse in andere Diskurse reintegriert (vgl. Geisenhanslüke 2004, 129). Auch Geisenhanslüke weist darauf hin, dass systematische Schwierigkeiten der methodologischen Begründung der Diskursanalyse vorliegen (vgl. ebd., 125).

*Nennen* nähert sich der Auseinandersetzung mit Diskursen über das Wortfeld von Diskurs. Er hält fest, dass sich Diskurs, Diskursivität und diskursiv aus dem Lateinischen (*discurrere*) ableiten lassen und dort „auseinanderlaufen, Erörterung, Verhandlung“ oder auch „heftiger Wortwechsel“ bedeuten. Als weitere Bestimmungsmerkmale führt er an, dass ein Denken dann diskursiv wäre, wenn es sukzessiv verfahren würde. Dieses Vorgehen muss methodisch, systematisch und begrifflich sein (vgl. Nennen 2000, VIII f.). „*Begrifflich* (...) muß ein Diskurs vonstatten gehen, weil es dem menschlichen Erkenntnisvermögen seiner Natur nach

nicht gegeben ist, durch unmittelbare Anschauung zur unbedingten Erkenntnis zu gelangen. *Sukzessiv* muß ein Diskurs verfahren, weil es eben nicht gelingt, alle einschlägigen Perspektiven gleichzeitig einzunehmen.“ (Nennen 2000, IX). Als wesentlich erachtet Nennen, dass alle entscheidenden Perspektiven intersubjektiv nachvollziehbar integriert werden müssen, um eine Sache beurteilen zu können. Die Eigendynamik des Diskursiven entfaltet sich in Akten der Selbstreferenz. Nennen unterscheidet die deutsche Schule der Diskurstheorie und die französische Schule der Diskursanalyse und merkt an (vgl. ebd., IXf.), dass „*Diskurs* (...) zum Ideal, *Diskursivität* zu einem Qualitätskriterium geworden [ist], um das Legitimationsvermögen von Prozessen der politischen Willensbildung zu überprüfen. (...) Der Anspruch auf *Diskursivität* wird somit zum theorieförmigen Modellfall einer gelingenden Praxis.“ (ebd., X). Diskurse treten nach Nennen immer dann auf, wenn die Definitionsmacht endet. Diskurse setzen sich mit unterschiedlichen Perspektiven auseinander und zielen nicht auf ein schnelles Ja oder Nein ab. Alle Möglichkeiten werden im Verhältnis zueinander gesehen und Begründungen werden eingefordert. Das macht es notwendig, dass qualitätsvolle Verfahren entwickelt werden (vgl. ebd., XIIIf.), welche „die Legitimität vorgebrachter Geltungsansprüche auf ihre tatsächliche Dignität hin überprüf[en], wobei die Geltungsgesichtspunkte selbst transparent und somit allgemein nachvollziehbar vorgebracht werden müssen.“ (ebd., XIII).

*Kohlhaas* beginnt seine Ausführungen mit der Feststellung, dass der Ausdruck Diskurs keine einheitliche Begrifflichkeit darstellt. Diskurs skizziert jedoch ein Feld (vgl. Kohlhaas 2000, 9f.), „in dem es um die Gewinnung und Gewichtung von Erkenntnis, Erfahrung und (praktischer) Orientierung geht (...)“ (ebd., 30). Kohlhaas bringt den Ausdruck Diskurs in Zusammenhang mit Modelldenken. Modellierungen ermöglichen verschiedene Dimensionen von Kategorien abzustecken, um somit Inhaltliches zu entschlüsseln. Diskurse werden als „Logik der Selbstkonstruktion der Kultur“ gesehen, welche über verschiedene Deutungs- und Interpretationsmuster verfügen. Modelle und Diskurse führen dazu, dass verbindliche Kriterien vorliegen, wie Phänomenbeschreibungen vorgenommen werden dürfen (vgl. ebd., 34ff.). Bereits an dieser Stelle ist zu erkennen, dass gewisse Merkmale, mit denen in den bisherigen Darstellungen Diskurse charakterisiert wurden auch wieder zu finden sind, wenn das Diskurskonzept mit Modellkonzepten in Verbindung gebracht wird. Wiederum geht es um Ordnungssysteme, welche Phänomenbeschreibungen regulieren. Auch wenn es bis jetzt noch nicht wörtlich gefallen ist, so implizieren Kohlhaas Ausführungen auch das Prinzip der Sprache, weil auf Phänomenbeschreibungen Bezug genommen wurde.

In Auseinandersetzung mit den Begriffen Traktat und Diskurs (als Textgattungen) beschreibt Kohlhaas eine Bedeutungsverschiebung. Wird zuerst im Traktat der streng wissenschaftliche Text gesehen, wohingegen Diskurse in Inhalt und Form lockere und anspruchslose Texte bezeichnen, ändert sich diese Auffassung in der Renaissance. Der Wandel erfolgt auf Grund der Einsicht, dass Wissen innerhalb von Gesellschaften kommunikativ nicht bloß vorgefunden wird, sondern in Texten formiert werden muss. Im Unterschied zum Traktat integriert der Diskurs in seiner Argumentationsstruktur die kommunikative und die zeitliche Dimension (vgl. Kohlhaas 2000, 41-44). „Er setzt, zugespitzt formuliert, nicht auf logische Ableitung, sondern appelliert, argumentierend, an den Adressaten, auch seine Zustimmung oder Kritik argumentierend abzuwägen. Er impliziert die dialogische Modellierung und Erweiterbarkeit seines Gegenstandes, und er rechnet mit der Revidierbarkeit der eigenen Darstellungsweise.“ (ebd., 44). Kohlhaas untersucht Schriften der Renaissance, welche im Titel ankündigen ein Diskurs zu sein. Er stellt fest, dass Diskurs hier eine schrittweise Erörterung einer Thematik meint, wobei es um ein Abwägen von Positionen geht. Diskurse sind nicht abgeschlossen und bewegen sich nicht immer auf sicherem Terrain (vgl. ebd., 44-47). Diskurse sind stringent in der Behandlung ihres Gegenstandes und zeichnen sich durch Vertiefung aus, was sie von alltäglichen Gesprächen unterscheidet (vgl. ebd., 49). Kohlhaas schließt mit der Bemerkung, dass der Modellbegriff ermöglicht zwischen einer theoretischen und einer methodologischen Diskursperspektive zu vermitteln. Diskurs ist auf der einen Seite „Bezeichnung einer sachorientierten, gesprächsweisen oder schriftlichen Kommunikation, die kontroverse, von verschiedenen Perspektiven her argumentierende Standpunkte für eine fällige Beurteilung oder Entscheidung integriert (...)“ auf der anderen Seite „methodologisch angesetzte[...] Bezeichnung für kollektive (überindividuelle) handlungs- und wissensbezogene, an komplexe sprachliche Praktiken gebundene Überzeugung[...] und Annahme[...] (...)“ (ebd., 55).

Einen anderen Zugang wählt *Kleimann*. Er nimmt innerhalb seiner Ausführungen eine Zweiteilung der Begriffstraditionen von „Diskurs“ vor und unterscheidet den Reflexionsbegriff vom Formationsbegriff von Diskurs, wobei er ersteren Begriff der Habermas-Tradition zuordnet und Zweiteren der Tradition Foucaults (vgl. Kleimann 2000, 127). „Der *Reflexionsbegriff* des Diskurses beschreibt Diskurse als intersubjektive Verfahren begründender Kommunikation mit dem Ziel der Verständigung. Der Formationsbegriff des Diskurses hingegen begreift Diskurse als durch Systeme der Ausschließung und Einschließung gekennzeichnete, machtförmige Arten der Wissensgewinnung, -organisation und -vermittlung, die individuelle und gesellschaftliche Verhältnisse formieren.“ (ebd., 127).

Näher setzt sich Kleimann nur mit dem Reflexionsbegriff auseinander. Demnach sind Diskurse eine mündliche oder schriftliche Kommunikationsform und somit stets intersubjektiv. Diskursivität im Sinne von begrifflichem Denken scheint eine Sache eines Individuums zu sein, doch auch hier greift das Prinzip der Intersubjektivität von Kommunikation. Denn die Reflexion eines Subjekts ist immer von Erfahrungen abhängig, die es in Interaktionen gesammelt hat. Die Interpersonalität von Diskursen ist auch dann gegeben, wenn sich die Kommunikationspartner nie begegnen sollten (z.B. wenn jemand einen Text eines Autors/ einer Autorin liest). Intersubjektivität und Kommunikation sind jedoch nur dann Bestimmungsmerkmale von Diskurs, wenn es sich um intersubjektive, *begründete* Kommunikation handelt. Nicht jede Kommunikation stellt einen Diskurs dar. Diskurse sind spezielle Reflexionsformen, die dann zu tragen kommen, wenn unhinterfragte Grundlagen fragwürdig werden. Diskurse sind nur dann möglich, wenn Positionen begründet und einer Überprüfung unterzogen werden. Jedoch nicht jede Begründung, die im Alltag eingefordert und gegeben wird, kennzeichnet einen Diskurs. Diskurse gehen über das Situative des Alltags hinaus. Sie behandeln Themen mit größeren Zusammenhängen. Der Übergang ist jedoch unscharf. Diskurse werden als Verfahren kommunikativer Konfliktbearbeitung verstanden, welches gewissen Anforderungen entsprechen muss und das Ziel der Verständigung verfolgt. Dies setzt voraus, dass Gründe der Gegenpositionen nachvollzogen und geprüft werden. Das Ziel von Diskursen kann ein Konsens als auch ein konsensueller Dissens sein.

Kleimann beschäftigt sich auch mit unterschiedlichen Arten von Diskursen. Jene, die sich über AkteurInnen und jene, die sich über Themen auszeichnen. Diskurse können jedoch auch dahingehend unterschieden werden, ob es sich um theoretische oder praktische Diskurse handelt. „Theoretisch-epistemische“ Diskurse zielen auf Wahrheit und Wissen ab, wohingegen „praktische“ Diskurse Handlungsweisen in den Blick nehmen. „Praktisch-moralische“ Diskurse nehmen sich Normen an, wohingegen „ästhetische“ Diskurse angemessenes ästhetisches Verhalten und Urteilen behandeln.

An Diskursen kann nur der teilnehmen, der sich implizit oder explizit bereiterklärt die Regeln des jeweiligen Diskurses zu beachten. An sich erhebt der Diskurs Anspruch, dass jeder an ihm teilhaben kann, faktisch gibt es jedoch Ausschließungsmechanismen. Gerade institutionalisierte Diskurse sind exklusiv. Ideale Diskurse sehen vor, dass alle Verfahrensregeln eingehalten werden. Real findet dies kaum statt. Nur innerhalb institutionalisierter Diskurse werden an die Einhaltung von Verfahrensregeln strenge Anforderungen gestellt. Das Resultat von Diskursen muss anerkannt werden, wenn es keine groben Verstöße in den Verfahrensweisen gab. Wer sich auf einen Diskurs einlässt, muss sich bewusst sein, dass der Konsens eventuell wenige der eigenen Positionen widerspiegelt. Das

heißt jedoch nicht, dass die Positionen, die in einem Diskurs abgelehnt wurden, nicht innerhalb eines anderen Diskurses als gewichtig angesehen werden können. Resultate aus Diskursen können erneut einem Diskurs zur Verfügung gestellt werden (vgl. Kleimann 2000, 127-139).

Die Ausführungen Kleimanns zeigen ein Konzept von Diskurs auf, das in den bisherigen Ausführungen noch wenig angesprochen wurde (im Zuge der Auseinandersetzung mit Habermas' Diskurstheorie wird dies noch vermehrt erfolgen). Es wurde jedoch deutlich, dass gewisse Merkmale sich immer mehr als zentrale Charakteristika herauskristallisieren, nämlich die Themen- und Sprachgebundenheit von Diskursen, ebenso wie der soziale Aspekt. Außerdem wird auch in dem Ansatz, welcher sich an Habermas orientiert, deutlich, dass Diskurse auf Wissen abzielen (können) und gewissen Regeln unterliegen, welche je nach Gruppierung unterschiedlich beschaffen sein können. Teilnahme am Diskurs erfordert ebenfalls die Einhaltung der Ordnungsstrukturen.

Eine weitere Auseinandersetzung, die an dieser Stelle vorgestellt sein soll, ist jene von Aretz. Er deklariert, dass er aus soziologischer Perspektive Diskurse beleuchtet und überlegt, wie gesellschaftliche Diskurse funktionieren. Er folgt dabei der systemtheoretischen Perspektive und sieht Gesellschaften als soziale Funktionssysteme an. In Anlehnung an Parson stehen diese Systeme nicht nur im informationellen Austausch, sondern können sich auch gegenseitig beeinflussen. Aretz beschäftigt sich mit der sozialen Logik solcher Systeme und bestimmt unter anderem die „Logik des sozial-kulturellen Handelns“, welche für die Thematik des Diskurses bedeutsam ist. Jenes Handeln bezieht sich nämlich auf Interaktionsprozesse, in denen das Wissen und Handeln von AkteurInnen kommunikativ geprüft wird, ob dieses allgemeinen Standards der jeweiligen Kultur entspricht. Primär ist hier der Diskurs angesprochen, in dem der Zwang des besseren Arguments gilt (vgl. Aretz 2000, 161ff.). Diese Formulierung legt nahe, dass Aretz nicht nur aus soziologischer Perspektive die Thematik beleuchtet, sondern auch dem Konzept von Habermas folgt. Ausführungen zum Diskursbegriff, bzw. –konzept Habermas' werden die Ähnlichkeiten deutlich werden lassen. Diskurse sind ein Verfahren, ein spezieller Typus symbolischer Konfliktaustragung. Fokussiert wird bei diesem Verfahren auf Argumentationsprozeduren. Gesellschaftliche Diskurse sind in unterschiedliche, vielzählige Handlungsfelder und –systeme kontextualisiert und/oder konstituieren sich zu einer speziellen Thematik. Das Integritätsprinzip ist innerhalb von Diskursen leitend. Der konkrete Ablauf des Prozesses wird von den jeweiligen Diskursstrukturen geprägt (vgl. ebd., 166). Nach diesen allgemeinen Bestimmungsmerkmalen

von Diskursen geht Aretz näher auf so genannte „theoretische Diskurse“ ein, welche er als Diskurse der Wissenschaft bezeichnet.

Dadurch, dass das Wissenschaftssystem ein sozial-kulturelles System ist, gilt hier auch das Prinzip der Integrität. Nach bestimmten Standards soll wissenschaftliches Wissen auf seine Wahrheit (objektive Gültigkeit) hin überprüft werden (vgl. Aretz 2000, 166f.). „Diese Überprüfung findet intersubjektiv in bestimmten formalen Verfahren statt (wissenschaftlicher Diskurs), für die wiederum bestimmte Regeln gelten und die sich durch eine bestimmte Rationalität auszeichnen.“ (ebd., 167).

Ein wissenschaftlicher Diskurs ist somit ein intersubjektives, formales, regelgeleitetes und rationales Verfahren der Überprüfung von objektiver Gültigkeit (Wahrheit).

Aretz arbeitet weiter aus, dass gewisse „Schließungsmechanismen“ vorliegen, welche Diskurse tabuisieren und damit vorzeitig beenden. Auch haben Konsensbildungen nicht immer mit dem Zwang des besseren Arguments zu tun. Aretz gibt als Beispiel, dass gewisse wissenschaftliche Diskurse aufrechterhalten werden, weil sie Fördergelder versprechen, andere jedoch nicht aufgenommen werden, obwohl das Erkenntnisinteresse gegeben wäre (vgl. ebd., 170f.). Hier wird wieder der Aspekt der Macht angesprochen. Je nach Ausrichtung einer Gesellschaft können Diskurse in die Nähe von Synthesen- oder Kompromissbildungen gedrängt werden, oder jedoch in Richtung von Macht und Wettbewerb. Synthese, Kompromiss, Macht und Wettbewerb werden als soziale Mechanismen der Schließung von Kontroversen bzw. von Konsensbildungen gesehen (vgl. ebd., 172ff.).

Wie bereits Kleimann, so stützt sich auch Aretz zentral auf das Diskurskonzept Habermas', um zu überlegen, wie gesellschaftliche Diskurse funktionieren. Sichtbar wurde, ebenfalls wie in den Ausführungen Kleimanns, dass es einen Unterschied zwischen idealen und realen Diskursen gibt. Außerdem konnten auch hier die, bis zu diesem Zeitpunkt, als zentral angesehenen Merkmale von Diskursen festgestellt werden.

Die bisherigen Ansätze und Auseinandersetzungen mit Diskurskonzepten waren soziologisch, psychologisch und/oder linguistisch geprägt. Die nun folgende Auseinandersetzung mit Diskursanalysen ist jedoch von einem Bildungswissenschaftler, T. Höhne. Höhne beschäftigt sich mit der Thematischen Diskursanalyse. Dies ist kein spezifisch erziehungs- resp. bildungswissenschaftliches Konzept und enthält ebenfalls linguistische Bezugspunkte, bzw. setzt auch an linguistischen Diskurskonzepten an (s. Höhne 2003, 395). Das was Höhne für die Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft leistet ist jedoch ein Aufzeigen, wie Diskurskonzepte, welche sich nicht an Habermas' Diskursbegriff orientieren, in der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft Anwendung finden können.

Die Thematische Diskursanalyse ist „*theoriegeleitet, rekonstruktiv und empirisch* (...) Es geht dabei um die Rekonstruktion spezifischer semantisch-thematischer Grundstrukturen von diskursivem, d.h. sprachlich-zeichenhaftem Material (...)“ (Höhne 2003, 389f.). Dieser Diskursbegriff hebt deutlich hervor, dass Diskurse primär thematisch gebunden sind, Diskurse verfügen über eine thematisch-semantische Organisation. Diskurse werden, wie bereits innerhalb anderer Ansätze, in Verbindung mit Wissen gesehen, genauer als sprachliche Seite gesellschaftlichen Wissens. Dieses Wissen wird als überindividuell angesehen. Der soziale Charakter von Diskursen wird somit ebenfalls angesprochen. Als Instanzen von Diskursreproduktionen werden Medien oder Politik angesehen. Die Thematische Diskursanalyse verfolgt das Ziel Funktionen von Diskursen in bestimmten Bereichen zu bestimmen. Dabei geht es nicht darum festzustellen, welche Diskurse quantitativ am häufigsten repräsentiert sind, sondern die Typizität von Diskursen soll herausgearbeitet werden. Unter Typizität von Diskursen werden strukturelle Ähnlichkeiten verstanden. Im Fokus stehen daher nicht grammatische Strukturen (semantische Strukturen erster Ordnung), sondern Strukturen zweiter Ordnung, welche eine Meta-Ebene bilden (vgl. ebd., 390f.). Somit ist auch innerhalb dieses Konzepts angesprochen, dass Diskurse übergeordnete Ebenen bilden und somit auch in Verbindung zu Reflexionsebenen gedacht werden können. Dies zeigt auch die Begriffsbezeichnung „Reflexionsbegriff von Diskursen“ (Kleimann 2000).

Innerhalb der Thematischen Diskursanalyse liegt eine zweifache Verwendung des Diskursbegriffs vor. Einerseits wird Diskurs als thematische Einheit gesehen, andererseits als institutionalisierte soziale Zeichenpraxis. Der Diskurs als Praxis bezeichnet Regelmäßigkeiten der mündlichen oder schriftlichen Artikulation soziokulturellen Wissens. Durch die thematische Ausrichtung wird es möglich, dass Diskurse aufeinander verweisen oder Verknüpfungen vorgenommen werden können. Außerdem ermöglicht dies Diskurse als zeitliche Abfolgen sehen zu können, weil Themen sich zeitlich überlagern können, bzw. zeitlich unterschiedlich andauern, aber trotzdem innerhalb eines Diskurses aufgegriffen werden. Der Diskurs als Praxis spiegelt sich hingegen in manifesten Formen des Diskurses wider, z.B. in Texten (vgl. Höhne 2003, 392ff.).

Höhne trifft hier Unterscheidungen, welche bisher nicht in dieser Form explizit getroffen wurden. Er unterscheidet nicht zwischen wissenschaftlichen und alltäglichen, oder zwischen theoretischen und praktischen Diskursen, sondern er sieht Diskurse einmal als Themeneinheit und einmal als soziale Praxis an. Somit werden zentrale Merkmale von Diskursen aufgegriffen, jedoch so systematisiert, dass unterschiedliche Perspektiven möglich werden, bzw. unterschiedliche Perspektiven sichtbar werden. Typizität von Diskursen meint auch

keine Diskurskategorien, sondern generell die Möglichkeit Diskurse anhand von strukturellen Ähnlichkeiten zusammenzufassen.

Inwiefern jene Besonderheiten als Bestimmungsmerkmale des Diskursbegriffs im hier vertretenen Verständnis dienlich sind, wird der Verlauf der Arbeit noch zeigen.

*Kiel* setzt sich mit dem Thema Diskurs in einer anderen Art auseinander, als die bisherigen AutorInnen. Kiel beginnt seine Abhandlung nicht mit einer Begriffsbestimmung von Diskurs, sondern bezeichnet wissenschaftliches Arbeiten als Diskurstätigkeit. Es scheint so, als wäre für ihn der Diskursbegriff geklärt, und für jeden wäre nun verständlich, wovon er spricht. Folgt man den Ausführungen Kiels, so differenziert er Diskurse in Makro- und Mikrostrukturen. Makrostrukturen wissenschaftlicher Diskurse sind das Beschreiben, Interpretieren und Bewerten, wohingegen Erklären, Begründen, Beweisen, Rechtfertigen und Bestreiten als Mikrostrukturen genannt werden. Wissenschaftliche Diskurse sind für Kiel nicht nur die Präsentation der Ergebnislage, sondern auch das Bilden von Hypothesen oder der Austausch zwischen KollegInnen oder zwischen WissenschaftlerInnen und der Öffentlichkeit, im Vorfeld der Ergebnispräsentation. Diskurse tragen wesentlich zur Entstehung wissenschaftlichen Wissens bei, weil bisherige Erkenntnisse miteinbezogen werden, und innerhalb des Diskurses bestätigt, verändert oder verworfen werden. Diskurse dienen jedoch nicht immer nur der Konstruktion von Wissen, sondern auch der Stuserhöhung oder des Erhalts von Fördergeldern (vgl. Kiel 2001, 56). Somit gibt es wiederum eine ideale Vorstellung von Diskursen und einige reale Verläufe, die dem nicht entsprechen.

Diskurse innerhalb des wissenschaftlichen Arbeitens sind mit der Problematik der Komplexität von Welt konfrontiert. Aus diesem Grund müssen Grenzen gesetzt werden, welche Gegenstände innerhalb einer Arbeit behandelt werden können und welche nicht. Außerdem müssen Diskurse eine Interaktion zwischen SchreiberIn und LeserIn, bzw. zwischen SprecherIn und HörerIn ermöglichen. Daher ist besonders die Gestaltung von Diskursen und deren Aufbau, bzw. theoretisch-methodischen Ausrichtung wesentlich (vgl. ebd., 56ff.). Folgt man diesen Ausführungen, so erhält man den Eindruck, als wäre der Begriff Diskurs mit jenem des Textes synonym. Doch hält man sich die Strukturmerkmale von Diskursen vor Augen, welche Kiel ausführt, so erkennt man einige der Charakteristika von Diskursen wieder, welche bereits innerhalb anderer Ansätze ausgeführt wurden. Z.B. sind die Strukturmerkmale sprachlich bestimmt. Auch das Prinzip des Begründens wird angesprochen, ebenso wie das Bestreiten (im Sinne von Infragestellen). Auch die thematische Gebundenheit wurde bereits implizit angesprochen.

Nun werden die Merkmale der Makro- und Mikrostruktur von Diskursen kurz angeführt, um diese als mögliche Bestimmungsmerkmale von Diskursen festzuhalten.

Das erste Merkmal der Makrostruktur ist das *Beschreiben*. Hierbei wird der Gegenstand, welcher im Diskurs behandelt wird, erfasst und verschiedene Perspektiven auf ihn werden dargestellt. Eine wesentliche Rolle spielen Definitionen von Elementen dieser Gegenstände und Beziehungsbestimmungen zwischen Elementen. Elemente der Gegenstände werden in Kontexte eingeordnet und Textbezüge werden hergestellt. Die Fragen des Warum und Wozu dieser Elemente, bzw. Beziehungen wird hintangestellt.

*Interpretationen* führen dazu, dass Neues in Bekanntes integriert wird. Hierbei sind die Fragen nach dem Warum und Wozu von Beziehungen von Elementen, bzw. von Perspektiven auf Elemente zentral (vgl. Kiel 2001, 58f.). Interpretieren meint hier „das Schlussfolgern und Zumessen von Bedeutungen *nach* dem Beschreiben durch die Angabe von Gründen für Elemente und ihre Beziehungen.“ (ebd., 60).

*Bewerten* ist das dritte Merkmal der Makrostrukturen. Es werden hierbei über beschriebene und interpretierte Aspekte positive oder negative Aussagen getroffen. Als Beispiel kann die negative Bewertung einer Studie genannt werden, nachdem geprüft wurde, dass das methodische Vorgehen nicht fehlerfrei war. Jede Bewertung folgt Maßstäben, egal ob es individuelle oder standardisierte Maßstäbe sind, innerhalb der Wissenschaft müssen sie intersubjektiv nachprüfbar sein.

Die Mikrostrukturen wissenschaftlicher Diskurse umfassen Sprechhandlungen. Nämlich jene des Erklärens, Begründens, Beweisens, Rechtfertigens und Bestreitens.

Das *Erklären* ist dadurch gekennzeichnet, dass eine Asymmetrie zwischen den Wissensbeständen des/der Sprechers/Sprecherin bzw. Schreibers/Schreiberin und des/der Hörers/Hörerin bzw. Lesers/Leserin angenommen wird. Durch Diskurstätigkeiten soll das Wissensdefizit ausgeglichen werden.

*Begründet* wird, um Zweifel über eine Aussage aus der Welt zu schaffen, bzw. Zweifel zu minimieren. Häufig werden Begründungen im wissenschaftlichen Diskurs an Erklärungen angeschlossen. Der Zweifel muss gar nicht real geäußert werden, ein Schreiber/ eine Schreiberin kann ihn auch im Zuge der Textproduktion annehmen und das Bestreiten vorwegnehmen, in dem eine Begründung angeführt wird. Begründungen zielen auf den Geltungsanspruch einer Aussage.

*Beweise* sind stringente Formen des Begründens. Durch die Notwendigkeit der angeführten Gründe soll der Geltungsanspruch nicht weiter bezweifelt werden.

Das *Rechtfertigen* dient nicht der Stützung des Wahrheitsanspruchs, sondern verfolgt die Ansicht eine positive Bewertung herbeizuführen. Z.B. die Wahl einer Methode, welche ev. unkonventionell ist, wird gerechtfertigt.

Das *Bestreiten* schließlich bewirkt, dass Diskurse dynamisch bleiben. Es werden Wahrheit oder Bewertungen bezweifelt oder in Frage gestellt. Bestreiten fordert Begründungen, Beweise oder Rechtfertigungen.

In den abschließenden Bemerkungen Kiels wird die Sprache als zentrales Merkmal von Diskursen genannt und die Bedeutsamkeit von exakten Begriffsbestimmungen innerhalb wissenschaftlicher Diskurse hervorgehoben (vgl. Kiel 2001, 60-67). Interessant ist an dieser Stelle nur, dass der Begriff des Diskurses bis zum Ende seiner Abhandlung nie explizit bestimmt wurde, sondern nur implizit durch die Bestimmung von Strukturelementen eines Diskurses. Die Ausführungen verdeutlichen einerseits, dass Kiel keiner Diskurskonzeption explizit folgt, jedoch, wie bereits angeführt, einige Charakteristika von Diskursen herausgearbeitet werden konnten. Es kann jedoch auch davon ausgegangen werden, dass Diskurs hier nicht angelehnt an Diskurstheorien verwendet wird, sondern als Diskursivieren „im Sinne einer bewussten Reflexion von Gründen, Mitteln, Zielen usw.“ (Keller 2005a, 202).

Die nun vorgestellten Ansätze bieten erste Möglichkeiten Merkmale von Diskursen herauszuarbeiten, um diese für den Diskursbegriff im Sinne der ET-FT-Relationen fruchtbar zu machen. Zu berücksichtigen ist, dass nicht alle Ansätze explizit Diskurse im Rahmen von Wissenschaft beschreiben. Jene Merkmale, welche Ansätzen entnommen sind, die nicht explizit wissenschaftliche Diskurse in den Blick nehmen, betreffen jedoch jene Aspekte, welche Keller als kleinsten gemeinsamen Nenner hervorgehoben hat, bzw. Merkmale, welche auch innerhalb jener Auseinandersetzungen gefunden werden können, welche wissenschaftliche Diskurse behandeln. Die nun folgende Auflistung und Erläuterung der Bestimmungsmerkmale ist somit keine Findung des „kleinsten gemeinsamen Nenners“, sondern dient als erstes Resümee des bisherigen Erkenntnisstandes, wobei der Fokus auf jene Facetten gelegt wird, welche für einen Diskursbegriff im Rahmen der ZRD-Forschung gehaltvoll erscheinen. Dies führt dazu, dass auch Merkmale Eingang in dieses Resümee finden, welche nur innerhalb eines einzigen Ansatzes genannt wurden und somit diese Auflistung nicht im Sinne einer gemeinsamen Schnittmenge gedacht werden kann.

1. Zentral ist, dass Diskurse als **sprachliche Kommunikation** angesehen werden. Diese Art von Kommunikation verfügt über **Regelmäßigkeiten**. Es wird durch Diskursstrukturen

vorgegeben, welche **Artikulationsmöglichkeiten** eine Person hat. Diskursive Strukturen geben an wer, wie, warum und wann was (nicht) sagen kann.

2. Diskurse sind über **Themen** definiert. Wobei als Diskurs nicht einzelne Texte angesehen werden (auch wenn **Texte** als diskursive Ereignisse gesehen werden können), sondern Textfragmente, da Texte meist mehr als ein Thema behandeln. Über die Bestimmung von Diskursen als Themeneinheiten ist es auch möglich zu erklären, wie **Interdiskurse** entstehen. Verschiedene Diskursstränge verstricken sich, auch durch **Intertextualität** der Diskurse. Diese Verweise auf andere Texte können Diskurse auch verändern.

3. Diskurse können sich wandeln und verlaufen dadurch **diskontinuierlich**. Veränderungen von Diskursen können auch dann eintreten, wenn diese **kritisiert und problematisiert** werden.

4. Durch Kritisierung und Problematisierung tragen Diskurse zur **Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse** bei. Diskurse werden auch als Träger von (impliziten) Wissen bezeichnet. Nicht nur innerhalb der Wissenschaften können Diskurse **institutionell verankert** sein. Diskurse sind **kontextuell und situativ**.

5. Diskurse sind ein **soziales Phänomen**. Sie werden auch als Hauptmedium sozialer Interaktion gesehen. **AkteurInnen** spielen innerhalb der meisten Diskurskonzeptionen eine zentrale Rolle und bilden auch **Diskursgemeinschaften**.

6. Diskurse sind nicht nur eine soziale Praxis, sondern sie verfügen auch über **Machteffekte**. Diskurse regeln die Kommunikation und dies führt auch zu **Ausschlussmechanismen**, bzw. verfügen Personen mit bestimmten sozialen Rollen über Autorität innerhalb von Diskursen. Wer an einem Diskurs teilhaben möchte, muss sich an die jeweiligen **Ordnungsstrukturen** der Diskurse anpassen.

7. Diskurse sind **Ordnungssysteme** und verfügen über unterschiedliche Strukturen. Auf Grund unterschiedlicher Strukturen und Diskursverschränkungen kann es dazu kommen, dass ein Individuum innerhalb mehrerer Diskurse verschiedene **Subjektpositionen** einnehmen kann. Durch die Strukturen der Diskurse werden **narrative Schemata** kommuniziert, welche die Sprech-/Schreibakte von Menschen beeinflussen. Diskurse werden konstituiert und konstituieren Welt.

8. Unterschiedliche **Diskurstypen** können unterschieden werden, wobei wissenschaftliche Diskurse meist als theoretische Diskurse oder Spezialdiskurse bezeichnet werden. Je nach Diskurstyp sind unterschiedliche Varianten des **SprecherInnenwechsels** typisch. Eine Predigt hat z.B. einen sehr eingeschränkten SprecherInnenwechsel.

9. Diskurse können nicht nur selbst in Frage gestellt werden, sondern weisen selbst **reflexives Potential** auf. Sie werden auch als „Hermeneutik zweiter Ordnung“ bezeichnet. Sie verfügen über unterschiedliche **Diskursebenen**. Dies ermöglicht auch die Einnahme von Meta-Ebenen.

10. Diskursives Vorgehen wird als sukzessives Vorgehen angesehen und muss intersubjektiv nachvollziehbar sein. **Intersubjektivität** und **Interpersonalität** sind Merkmale von Diskursen.

11. Innerhalb von Diskursen geht es um das Vorbringen von **Gründen** und das befolgen von **Argumentationsstrukturen**, welche vorgegeben sind (jedoch selbst zur Diskussion gestellt werden können).

12. **Wissenschaftliches Arbeiten** kann als **Diskurstätigkeit** gesehen werden.

Nach diesem ersten Resümee, welches sich aus unterschiedlichen Charakterisierungen von „Diskurs“ speist, werden nun die Diskursbegriffe Foucaults und Habermas genauer dargestellt. Dabei wird deutlich werden, dass die bereits vorgestellten Ansätze sich mehr oder weniger explizit auf diese beiden Diskurskonzepte beziehen. Um jedoch weitere Bestimmungsmerkmale von „Diskurs“ herausarbeiten zu können, bzw. einzelne Bestimmungsmerkmale vertiefen zu können, werden diese Diskurstheorien umfassend dargestellt. Im Anschluss daran wird auf die Rezeption von Diskursbegriffen/-theorien in der Bildungswissenschaft eingegangen.

### **1.3 Foucaults Diskursbegriff**

Bevor nun Schriften Foucaults und Rezeptionen dieser Schriften herangezogen werden, um unterschiedliche Facetten des Foucault'schen Diskursbegriffs herauszuarbeiten, wird kurz auf Problematiken eingegangen, welche mit dessen Diskursbegriff, bzw. –theorie einhergehen.

Waldschmidt führt aus, dass die Begründung der Diskursanalyse Foucaults im Rahmen der französischen Philosophie stattfand (vgl. Waldschmidt 2003, 148). Trotz dieser eindeutigen Zuordnung in eine wissenschaftliche Disziplin werden seine Schriften innerhalb unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen rezipiert. Eine eindeutige Zuordnung wird zudem als kritisch angesehen (vgl. Kleiner 2001a, 13f.).

Foucaults Texte haben große Wirkung auf weite Bereiche der Geistes- und Sozialwissenschaften (vgl. Honneth; Saar 2003, 9; Keller 2005a, 140; Kammler 2008, 60). „Weltweit bezeugen zahlreiche Konferenzen, die Online-Zeitschrift ‚Foucault Studies‘ sowie Internetressourcen (etwa [www.michel-foucault-archives.org](http://www.michel-foucault-archives.org); [www.michel-foucault.com](http://www.michel-foucault.com)) die lebendige Gegenwart seines Denkens.“ (Keller 2008, 127). Seine Arbeiten sind bedeutsam für die Entwicklung unterschiedlichster Theorien, welche mit dem Sammelbegriff „Diskurstheorien“ bezeichnet werden (vgl. Mills 2007, 17), wobei Keller vor allem die Schriften aus den 1960er und 70er Jahren als wesentlichen Beitrag zur Konjunktur des Diskursbegriffs ansieht (vgl. Keller 2005a, 120; Keller 2007a, 42). Honneth setzt sich jedoch mit der Problematik des Foucault’schen Diskursbegriffs auseinander und führt aus, dass Foucault sich in seinen jüngeren Schriften nicht auf seine älteren Schriften bezieht und somit keine geschlossene Theorie des Diskurses vorliegt (vgl. Honneth 2003a, 15f.). Konerding beschreibt diese Problematik als „hinlänglich bekannt“ (Konerding 2008, 117).

Unterschiedliche Strategien werden angewandt, um mit dieser Eigenheit der Theorie Foucaults umzugehen. Bührmann weist zu Beginn seines Artikels aus, dass er in seiner Arbeit lediglich von jenen Facetten von Diskurs ausgeht, welche im Buch „Die Archäologie des Wissens“ festgeschrieben sind (vgl. Bührmann 1999, 49). Anders jedoch Knoblauch. Er legt z.B. fest, dass in seiner Arbeit nur jene Aspekte des Diskursbegriffs Berücksichtigung finden, welche für den spezifischen Gegenstand fruchtbar erscheinen (vgl. Knoblauch 2001, 212). Er legt somit nicht fest, aus welchen Schriften Foucaults er die Charakteristika von Diskurs bezieht, sondern weist lediglich aus, dass er seinen Diskursbegriff an unterschiedliche Bestimmungsmerkmale von Diskurs, so wie sie Foucault in seinen Schriften ausgeführt hat, anlehnt.

In der Literatur wird festgehalten, dass Foucault selbst nie eine zufrieden stellende, einheitliche Definition von Diskurs formuliert hat (vgl. Veyne 2003, 29; Geisenhanslüke 2004, 124; Kleiner 2001a, 10). Eder schreibt im Editorial der „Österreichischen Zeitschrift für Geschichtswissenschaften“, welche sich in diesem Heft mit der Thematik des Diskurses befasst, dass Foucault zwar sehr häufig den Ausgangspunkt von Diskursdebatten bildet, jedoch Unschärfen (sowohl begriffliche als auch methodische) von AutorInnen, welche in dieser Ausgabe publizieren, problematisiert werden (vgl. Eder 2005, 5). Lettow, eine der

AutorInnen innerhalb dieser Zeitschrift, hält fest, dass es kaum Einigkeit darüber gebe, was der Diskursbegriff bezeichnen würde. Dies sieht sie als wenig verwunderlich an, wenn doch Foucault selbst seine Theorie und Schriften als „Werkzeugkiste“ bezeichnet hätte (vgl. Lettow 2005, 136). Kammler weist jedoch darauf hin, dass Foucault in seinen früheren Schriften selbst die „'wilde' Verwendung“ und „'schwimmende Bedeutung'“ des Begriffs einräumt (vgl. Kammler 2008, 54).

Diese einleitenden Zeilen charakterisieren bereits in einigen Aspekten das Werk Foucaults. Um jedoch besser nachvollziehen zu können, inwiefern der Diskursbegriff einem Wandel unterzogen ist, werden nun grob Schaffensperioden Foucaults angesprochen.

Die Werke Foucaults stammen aus unterschiedlichen Schaffensperioden, wobei der Diskursbegriff immer wieder neue Facetten und Umschreibungen erhält.

Zum ersten Mal tritt der Diskursbegriff in „Die Ordnung der Dinge“ (1966) in Erscheinung und wird in „Die Archäologie des Wissens“ zum universalen Gegenstand seiner Theorie ausgeweitet (vgl. Geisenhanslüke 2004, 124) Kajetzke präzisiert dies jedoch, indem sie schreibt, dass in „Die Ordnung der Dinge“ der Begriff „Diskurs“ noch randständig sei, der Begriff der *epistème* (im Sinne von kognitiv-semantische Grundmuster einer Epoche, welche das Denken in seiner Weise bestimmen) wäre der zentrale Terminus. Theoretische Bearbeitung des Diskursbegriffs an sich erfolgt erst in der „Archäologie des Wissens“ (vgl. Kajetzke 2008, 44; s.a. Kammler 2008, 54).

Folgt man Waldenfels, dann zeigt die alleinige Betrachtung der „Archäologie des Wissens“ die Problematik der Begriffsunschärfe auf (vgl. Waldenfels 1991, 285; s.a. Kammler 2008, 54), denn dort können drei Bedeutungen von Diskurs festgestellt werden: 1. ein allgemeines Gebiet aller Aussagen; 2. eine individuierbare Gruppe von Aussagen und 3. eine regulierte Praxis, die für eine bestimmte Zahl von Aussagen verantwortlich ist (vgl. Foucault 1973, 116).

„Die Ordnung des Diskurses“ (1971), seine Antrittsrede am Collège de France, wird als Übergangswerk zwischen archäologischer und genealogischer Phase bezeichnet (vgl. Keller 2005a, 134, Ruoff 2007, 93). Sellhoff sieht den „Status als reine Übergangsschrift“ jedoch als Minderung des Stellenwerts dieser Schrift an. Den „vermeintlichen Status als reine Übergangsschrift“ erhält die Schrift, weil innerhalb der Rezeption Foucaults Debatten über Schaffensphasen gleichzeitig mit Debatten bezüglich der theoretischen Systematizität geführt wurden. Dies hat laut Sellhoff nicht nur den Status der Schrift „Die Ordnung des Diskurses“ gemindert, sondern die gesamte Foucault-Rezeption behindert (vgl. Sellhoff 2008, 66).

In „Die Ordnung des Diskurses“ werden erstmals die Aspekte der Macht und des Wissens in Zusammenhang mit Diskursen bedacht. Diese Beziehung von Wissen und Macht wird im Konzept des „Willens zur Wahrheit“ bedacht, welches wiederum ermöglicht auf das Subjekt in der Gesellschaft zu fokussieren (vgl. Sellhoff 2008, 67). Auch Keller interpretiert den Wandel des Diskursbegriffs dahingehend, dass dadurch ermöglicht wurde „den Sprachhandlungen und Praktiken sozialer Akteure größeres Gewicht zu geben.“ (Keller 2005a, 105). Dass sozialen AkteurInnen ein größeres Gewicht gegeben wird, meint nicht, dass diese nun eine zentrale, bzw. primäre Rolle bei Foucault gespielt haben. Die Erweiterung um die Kategorie der sozialen AkteurInnen wurde jedoch nicht explizit vollzogen (vgl. ebd., 145). Zentral für unterschiedliche Verständnisse von Diskurs ist auch der Wandel des Machtbegriffs. In Schriften wie „Die Ordnung des Diskurses“ wird Macht als Kontrollleistung verstanden, welche Ausschließung von und Verknappung der Diskurse bewirkt. Im Zentrum steht jedoch das Subjekt, welches von Ausschluss betroffen ist, bzw. das, positiv gesehen, innerhalb von Diskursen akzeptiert ist. Diese Machtkonzeption wird als „juridisch-diskursiv“ bezeichnet. Zu einer Akzentverschiebung und einer Distanzierung von diesem „juridisch-diskursiven“ Machtdenken kommt es in „Der Wille zum Wissen“. Ab diesem Zeitpunkt steht die produktive Leistung der Macht (und somit auch des Diskurses) im Vordergrund. Diese Machtkonzeption wird als „strategisch-produktiv“ bezeichnet<sup>18</sup> (vgl. Lorey 1999, 87-90).

Nach diesem knappen Überblick über wesentliche Phasen des Werks Foucaults, welcher auch bereits den Wandel des Diskursbegriffs deutlich werden lässt, folgt nun die Auseinandersetzung mit Facetten des Diskursbegriffs. Auch wenn die nun folgende Darstellung und Erläuterung auf der Grundlage unterschiedlichster Schriften Foucaults und auch anhand verschiedener Rezeptionen dieser Schriften erfolgt, wird kein Anspruch auf Vollständigkeit oder Systematisierung erhoben. Das heißt, dass die Arbeit nicht das Ziel verfolgt *den* Diskursbegriff Foucaults zu bestimmen. An dieser Stelle sei auch eine Passage aus Keller 2005a zu zitieren: „Bemühungen, aus dem Foucaultschen Werk eine konsistente Diskurstheorie zu filtern, stehen vor großen Schwierigkeiten. Vielleicht aber ist ein solches Vorhaben dem Foucaultschen Werk auch unangemessen (...).“ (Keller 2005a, 127). Zur Erläuterung, wie Keller zu dem Urteil kommt, dass solch ein Vorhaben unangemessen wäre sei gesagt, dass Keller an dieser Stelle auf Foucault verweist, welcher sich selbst als „Experimenter“ und nicht als Theoretiker bezeichnet (vgl. ebd., 127).

---

<sup>18</sup> Es wird innerhalb der Arbeit deutlich werden, dass für den Diskursbegriff im Sinne der ET-FT-Relationen sowohl regulative als auch produktive Aspekte von Diskursen bedeutsam sind.

Für das Anliegen dieser Arbeit ist es lediglich relevant unterschiedliche Bestimmungsmerkmale von „Diskurs“, welche zu diesem Zeitpunkt vorgefunden werden können, zu erfassen. Damit werden zweierlei Ziele verfolgt: 1. werden erste Ideen für Bestimmungsmerkmale von Diskursbegriffen möglich, auf deren Basis der Diskursbegriff im Sinne der ET-FT-Relationen begründet werden kann und 2. kann der Diskursbegriff der ZRD-Forschung innerhalb der bestehenden Diskursforschung verortet werden.

Die Auseinandersetzung mit den Merkmalen von „Diskurs“, welche Foucault diesem zuschreibt, ist wesentlich, um den explizierten Diskursbegriff im Sinne der ET-FT-Relationen verorten zu können.

Folgend werden Charakteristika der Foucault'schen Diskursbegriffacetten<sup>19</sup> angeführt, um im Anschluss daran die zentralsten Merkmale, welche für den Diskursbegriff im hier vertretenen Verständnis relevant scheinen, in einem Resümee zusammenzufassen. Die Beschäftigung mit Diskursbegriffacetten Foucaults erfolgt nicht geordnet nach Werken, sondern nach Sinneinheiten. Unter Sinneinheiten werden in diesem Zusammenhang Aspekte, bzw. Bestimmungsmerkmale verstanden, z.B. die Rolle von AkteurInnen, Diskurstypen, Sprachlichkeit, Regelmäßigkeit, usw.

Ganz allgemein können **Diskurse als Felder der Auseinandersetzung** verstanden werden. Kajatzke legt Foucaults Schriften dahingehend aus, dass Diskurse Auseinandersetzungen sind, in denen Deutungsmacht ausgehandelt wird (vgl. Kajatzke 2008, 44). Somit können Diskurse nicht nur als Felder der Auseinandersetzung angesehen werden, sondern auch als Elemente von Machtfeldern. Foucault selbst weist Diskurse als „strategische Felder“ (Foucault 1976/2003, 164) aus. Dabei betont er, dass Diskurse nicht wegen gegenläufigen Thesen oder Deutungen gegeneinander stehen, sondern weil Diskurse „Waffe[n] der Macht“ (ebd., 165) wären.

Die Aufgabe von Diskursen ist es, „Verbindungen zwischen Aussageformationen, sozialen Milieuformationen, Alltagsethiken und institutionellen Praktiken her[zustellen].“ (Bublitz u.a. 1999, 12). Folgt man Foucault ist jedoch der sprachliche Aspekt der Verbindung von Aussagenformationen nicht alles. „[E]s [ist] an der Zeit, diese Diskursphänomene (...) als strategische Spiele aus Handlungen und Reaktionen, Fragen und Antworten, Beherrschungsversuchen und Ausweichmanövern, das heißt als Kampf [zu betrachten].“ (Foucault 1974/2002, 671). Kögler fasst dies dahingehend zusammen, dass ein

---

<sup>19</sup> Ich habe nun den Ausdruck Diskursbegriffacetten gewählt, um präzise ausdrücken zu können, dass es nicht *den einen* Diskursbegriff Foucaults gibt und auch nicht unterschiedliche, unabhängige Diskursbegriffe begründet wurden, sondern Foucault durch immer neue Justierung des Forschungsinteresses unterschiedliche Facetten von Diskursen hervorgehoben hat.

Diskurs „ein Gegenstand von Kämpfen, Strategien und Auseinandersetzungen“ (Kögler 2004, 74) sei.

Innerhalb dieser allgemeinen Bestimmung sind bereits einige Aspekte genannt worden, welche noch genauerer Auseinandersetzung und Erläuterung bedürfen. Namentlich sind dies die Aspekte der Aussagenformation, des Anteils sozialer AkteurInnen von Diskursen, der institutionellen Verankerung und der Sicht auf Diskurse als Praxis. Die Erläuterung dieser Aspekte wird deutlich machen, dass diese Bestimmungsmerkmale nicht isoliert gedacht werden können, sondern immer wieder auf einander verweisen.

Als erstes wird nun der **Diskurs als Aussagensystem** näher betrachtet. Bührmann fasst diese Facette des Foucault'schen Diskursbegriffes mit der Feststellung, dass Diskurse eine Menge von Aussagen wären, die derselben diskursiven Formation angehören, zusammen (vgl. Bührmann 1999, 52). Hier wird auch bereits implizit angesprochen, dass Diskurse sich unterscheiden, bzw. innerhalb von unterschiedlichen Diskursen andere Aussagen zulässig sind, weil diese eben der passenden Formation angehören. Der Aspekt der Akzeptanz von Aussagen im Rahmen von Diskursen wird noch angesprochen werden. Auch die Regelmäßigkeit von Diskursen wird umfassend erläutert werden.

Das es sich bei Diskursen nicht nur um eine Menge von Aussagen, im Sinne einer Ansammlungen handelt, sondern spezifische Verbindungen aufweisen behandeln Seier und Fink-Eitel. Seier hält fest, dass Diskurse Verknüpfungen von Aussagen wären, wobei die Art dieser Verbindung nicht näher erläutert wird (vgl. Seier 1999, 80). Fink-Eitel spricht nicht nur die Zugehörigkeit von Aussagen einer bestimmten Formation an, sondern auch, dass diese Formationen über Regeln verfügen. Die Aussagen werden im Sinne dieser Formationsregeln verknüpft (vgl. Fink-Eitel 1992, 80). Koller und Lüders fassen diesen Aspekt, unter Berufung auf „Die Archäologie des Wissens“, folgendermaßen zusammen: „Lässt sich für eine bestimmte Menge von Aussagen eine Regelmäßigkeit in ihrer Anordnung, Verknüpfung und gegenseitigen Modifikation angeben, so handelt es sich um einen bestimmten Diskurs bzw. um eine so genannte ‚diskursive Formation‘“ (Koller; Lüders 2004, 60).

Foucault bestimmt „Diskurs“ innerhalb der Archäologie des Wissens dreifach: im ersten Sinn sind Diskurse ein allgemeines Gebiet aller Aussagen, zweitens bezeichnen Diskurse eine individualisierbare Gruppe von Aussagen und im dritten Fall wird der Diskurs als regulierte Praxis beschrieben, die für eine bestimmte Zahl von Aussagen verantwortlich ist (vgl. Foucault, 1973, 116). Parr beschäftigt sich mit dieser Dreiteilung näher und führt aus, dass in diesem Sinne Diskurse sowohl im Singular als auch im Plural gedacht werden können. Wird der Diskurs als allgemeines Gebiet von Aussagen angesehen, dann ist von dem Diskurs im

Singular zu sprechen. Hier wird angenommen, dass es Charakteristika und Formationen von Diskursen gibt, die allen Diskursen zugesprochen werden können (vgl. Parr 2008, 234). Dieser Ebene ist auch der Gedanke zuzurechnen, „dass unser Wissen von der Welt immer diskursiv vermittelt ist.“ (Parr 2008, 234). Im Gegensatz dazu werden Diskurse als individualisierbare Gruppe von Aussagen im Plural gedacht. Diskurse werden durch ihm zugehörige Aussagen konstituiert, aber neben diesem Aussagensystem können auch weitere bestehen, die nach anderen Regeln geformt werden. Als Praxis (dritte Bedeutung von Diskurs) bringt der Diskurs ein bestimmtes Feld von Aussagen hervor. Unterschiedliche solcher Felder können durch verschiedene Diskurse gebildet werden (vgl. ebd., 234). Wobei Diskurse immer **thematisch gebunden** sind (vgl. Kammler 2008, 56; Reinhardt-Becker 2008, 228).

Aussagengruppierungen (diskursive Formationen) begrenzen in konkreten Wissensfeldern den Bereich des Sagbaren (vgl. Kammler 2008, 55). Somit haben Diskurse als vernetztes System von Aussagen eine produktive Wirkung. Die produktive Wirkung besteht in der Erzeugung und dem Transport von Macht und Wissen (vgl. Kajetzke 2008, 83f.). Auch an dieser Stelle wird deutlich, dass die Erläuterung des Aspekts des Aussagensystems auf andere Aspekte wie Macht und Wissen verweist, welche an späterer Stelle vertiefend behandelt werden.

Ein Bestimmungsmerkmal, welches dem des Aussagensystems sehr nahe steht, ist jenes der **Sprachlichkeit**. Diskurse sind Aussageweisen, also nicht Sichtbares (im Sinne von Handlungsweisen oder Praktiken), sondern Sagbares (vgl. Keller 2008, 65). Der Diskurs kann als „Gesamtsystem alles Sagbaren“ (Haslinger 2005, 51) verstanden werden.

Foucault bezeichnet die materielle Wirklichkeit des Diskurses als „gesprochenes oder geschriebenes Ding“ (Foucault 1974, 6). Im Zuge einer historischen Auseinandersetzung mit Bedeutungen von Diskursen kommt Foucault zu dem Schluss, dass „die höchste Wahrheit nicht mehr in dem [lag], was der Diskurs *war*, oder in dem, was er *tat*, sie lag in dem, was er *sagte* (...)“ (ebd., 11). Das Prinzip der Sprachlichkeit wird von Foucault auch angesprochen, in dem er den Diskurs als „Spiel des Schreibens“ (ebd., 34) bezeichnet. Nicht nur auf die schriftliche Sprachlichkeit hin formuliert, schreibt Keller dem Diskurs den Status eines Sprachspiels zu. Dieses Sprachspiel baut auf typisierbaren Aussageereignissen auf und weist dadurch eine je spezifische Struktur auf. Dies ermöglicht die Praxis sozialer AkteurInnen zu leiten (vgl. Keller 2005b, 20f.).

Sarasin arbeitet aus, dass Diskurse zwar „sprachförmige Ordnungsstrukturen“ wären, aber ihre Logik nicht den linguistischen Sprachregeln gehorchen würde (vgl. Sarasin 2005, 99). Wie bereits in der einleitenden Darstellung von Problemlagen bezüglich des Foucault'schen

Diskursbegriffes genannt, hat sich dieser auch im Zuge der Wandlung des Machtbegriffs verändert. Dies betrifft auch das Prinzip der Sprachlichkeit. Diskurse sind weiterhin sprachliche Praktiken, aber „[i]n der Verbindung mit einem strategisch-produktiven Machtverständnis werden sprachliche Praktiken allerdings zu *einer* Art von Praktiken unter anderen.“ (Lorey 1999, 91). Der sprachliche Aspekt bleibt Foucault jedoch weiterhin wichtig (vgl. ebd., 94). In „Das Subjekt und die Macht“ spricht er aber nicht mehr von Diskursen, sondern von Kommunikationsbeziehungen und meint damit das Übermitteln von Informationen, welches durch Sprache, ein Zeichensystem oder jedes andere symbolische Medium erfolgen kann (vgl. ebd., 93).

Mit dem Zitat von Lorey, aber auch bereits im Zuge der Auseinandersetzung mit der dreifachen Bestimmung des Diskursbegriffes in der „Archäologie des Wissens“, wird ein nächstes Bestimmungsmerkmal angesprochen, nämlich jenes des **Diskurses als Praxis**. In „Die Archäologie des Wissens“ ist der Diskursbegriff überwiegend sprachlich bestimmt (vgl. Ruoff 2007, 97; Kajetzke 2008, 44). Dennoch kann er nicht auf die sprachliche Ebene reduziert werden. Man dürfe Diskurse nicht ausschließlich „als Gesamtheiten von Zeichen (von bedeutungstragenden Elementen, die auf Inhalte oder Repräsentationen verweisen), sondern als Praktiken (...) behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen. Zwar bestehen diese Diskurse aus Zeichen; aber sie benutzen diese Zeichen für mehr als nur zur Bezeichnung der Sachen. Dieses *mehr* macht sie irreduzibel auf das Sprechen und die Sprache.“ (Foucault 1973, 74).

Die Behandlung als Praxis wird von Foucault noch näher ausgeführt. „Die Diskurse müssen als diskontinuierliche Praktiken behandelt werden, die sich überschneiden und manchmal berühren, die einander aber auch ignorieren oder ausschließen.“ (Foucault 1974, 36). Hier können auch weitere Bestimmungsmerkmale festgestellt werden, nämlich die Verbindungen zwischen Diskursen, aber auch Ausschließungsmechanismen. Vor allem auf letztere wird noch genauer eingegangen werden.

Außerdem spricht Foucault auch das Prinzip der Regelmäßigkeit an: Die diskursive Praxis ist eine *Handlungsform*, die selber durch eine Gesamtheit von Regeln charakterisiert ist. (vgl. Foucault 1973, 185; Foucault 1969/2001a, 982). Somit scheint die Befolgung von Regeln innerhalb von Diskursen für Foucault zentral zu sein, denn egal, ob Diskurse als Aussagensysteme oder als Praxis verstanden werden, ist jenes Merkmal auffindbar.

Das Prinzip der Sprachlichkeit ist jedoch auch in der Facette des Diskurses als Praxis aufgehoben, denn sie werden weiterhin *auch* als sprachliche Praktiken gesehen. Parr hat sich mit dem Diskursbegriff der „Archäologie des Wissens“ näher befasst und eine Kurzdefinition

formuliert. „Diskurs (...) meint (...) demnach eine Praxis des Denkens, Schreibens, Sprechens und auch Handelns, die diejenigen Gegenstände, von denen sie handelt, zugleich selbst systematisch hervorbringt. Diskurse folgen innerhalb bestimmter historischer Schnitte einem für sie spezifischen und sie von anderen unterscheidendem synchronen Set von Regularitäten, das bestimmt, wie und was gedacht, geschrieben, gesprochen, gehandelt werden kann, was als wahr und was als falsch gilt (...)“ (Parr 2008, 234). Eine weitere Definition von Diskurs, welche dezidiert an eine Auseinandersetzung mit Foucault anschließt, und Diskurse als Praktiken beschreibt, hat Eder formuliert: „Unter Diskursen werden (...) vor allem Praktiken verstanden, die Aussagen zu einem bestimmten Thema systematisch organisieren und regulieren und damit die Möglichkeitsbedingungen des (von einer sozialen Gruppe in einem Zeitraum) Denk- und Sagbaren bestimmen.“ (Eder 2005, 6). Der Diskurs als Praxis ermöglicht Subjekten ihre Welt zu gestalten, wobei sie dabei von den Regeln des Diskurses geleitet werden, was wiederum Beschränkungen mit sich bringt (vgl. Sarasin 2005, 105). Diskurse als Praktiken konstituieren nicht nur Wirklichkeit, sondern produzieren auch Wahrheit (vgl. Bublitz u.a. 1999, 11).

Ein Bestimmungsmerkmal, welches nun schon öfters genannt wurde ist jenes der **Ordnung**, der **Regelhaftigkeit** und der **Struktur** von Diskursen.

Foucault nimmt an, dass eine „Schicht von grundlegenden Ordnungsstrukturen“ (Sarasin 2005, 97) vorliegt, welche er zuerst epistème nennt. Dieser Begriff wird später von Foucault durch das Diskurskonzept ersetzt (vgl. ebd.). Grundlegende Ordnungsstruktur meint „die Art und Weise, wie mögliche Elemente von Wissen klassifiziert, gruppiert, aufgereiht und miteinander in Beziehung gesetzt werden.“ (Sarasin 2006, 121).

Regelhaftigkeit wird von Foucault als Merkmal von Diskursen ausgewiesen (vgl. Foucault 1974, 37). Die diskursive Praxis wird definiert als „eine Gesamtheit von anonymen historischen (...) Regeln“ (Foucault 1973, 171). Diese Regeln liegen der Produktion von Wissen zugrunde (vgl. Kammler 2008, 54). Auf die Produktion von Wissen wird an späterer Stelle genauer eingegangen werden. Hier sei nur soviel gesagt, dass unsere Interpretationen von Dingen und Ereignissen und unsere Wahrnehmung der Realität, durch diskursive Strukturen bestimmt sind (vgl. Mills 2007, 54; 58; 61).

Die Historizität von Diskursen drückt auch deren Wandelbarkeit aus. Im Laufe der Zeit können sich Inhalte ändern, seine grundsätzliche Struktur (seine Regelhaftigkeit) bleibt jedoch bestehen (vgl. Kajetzke 2008, 45). Somit sind Diskurse nicht rein statisch. Statische Elemente bewahren jedoch die vorgegebenen Diskurs- und Sozialordnungen. Diskurse weisen eine überindividuelle symbolische Ordnung auf, welche auf der Wissensebene als auch auf

gesellschaftlicher Ebene auftritt. Auf der Wissensebene gibt sie dem Wissen eine symbolische Struktur. Das ordnende Prinzip von Diskursen bewirkt, dass Wissen Ordnung erfährt, es wird Bedeutung zugewiesen. Auf gesellschaftlicher Ebene steuert die Ordnungsfunktion Prozesse innerhalb der Gesellschaft. Das Wahre wird vom Falschen, das Vernünftige vom Unvernünftigen und das Normale vom Nicht-Normalen getrennt, die Gesellschaft verteidigt sich gegen das Abweichende. Zu sagen ist jedoch, dass das Abweichende erst durch Diskurse der Gesellschaft konstituiert wurde (vgl. Bublitz u.a. 1999, 12f; s.a. Waldenfels 1991, 279). „Diskurse erscheinen also in der Diskurstheorie Foucaults als Strukturmuster gesellschaftlicher Ordnung, die als Institutionen strukturierende und durch institutionelle Praktiken strukturierte Strukturen aufgefasst werden können.“ (Bublitz 1999, 24). Die Ordnung der Diskurse steht auch in Zusammenhang mit Macht. Macht kontrolliert Diskurse und formiert so ihre Ordnung (vgl. Seier 1999, 78; Fink-Eitel 1992, 85). Der Diskurs wirkt wiederum strukturierend auf die Einzelaussagen und die Textproduktion (vgl. Diaz-Bone 1999, 123). Waldenfels benennt dieses Prinzip als „Ordnung in Diskursen“ (Waldenfels 1991, 283). Mit „Ordnung in Diskursen“ möchte er andeuten, „daß Diskurse nicht bloß bestimmten Ordnungen unterliegen, sondern daß vielmehr Ordnungen sich in Diskursen herausbilden und verkörpern.“ (ebd., 283). Dadurch, dass Diskurse Sätze reglementiert verbinden, kann innerhalb von Diskursen nur aus einem begrenzten Repertoire an Aussagemöglichkeiten geschöpft werden (vgl. ebd., 284). Auf diesen Aspekt werde ich im Folgenden noch genauer eingehen, wenn Ausschließungsmechanismen diskutiert werden.

Bedenkt man das eben ausgeführte, dann beruhen Gesellschaften, „ebenso wie das subjektive Erleben und individuelle Denken, auf den unbewußten Konfigurationen einer symbolischen Ordnung, die wissenschaftlichen Aussagen ebenso zugrunde liegen wie dem Alltagswissen und –handeln.“ (Bublitz 2001a, 27). Diskurse sind „personenübergreifende Rede-, Text- oder Sinnsysteme“ (Haslinger 2005, 52).

Ein Charakteristikum von Diskursbegriffsfacetten Foucaults, welches auch bereits mehrmals angesprochen, jedoch noch nicht ausgeführt wurde, ist jenes der **Diskursabgrenzung**, bzw. der **Ausschließungsmechanismen**.

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass Foucault davon ausgeht, „daß in jeder Gesellschaft die Produktion des Diskurses zugleich kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert wird (...)In einer Gesellschaft wie der unseren kennt man sehr wohl Prozeduren der *Ausschließung*.“ (Foucault 1974, 7).

Ein Prinzip der Ausschließung, das Foucault nennt, ist jenes des Verbots. Dieses Prinzip besagt, dass nicht jeder bei jeder Gelegenheit über alles sprechen kann (vgl. ebd., 7). Als drei

Typen des Verbots nennt er „Tabu des Gegenstandes, Ritual der Umstände“ und „bevorzugtes oder ausschließliches Recht des sprechenden Subjekts“ (ebd., 7). Ein weiteres Prinzip der Ausschließung ist jenes der Grenzziehung und Verwerfung. Hierbei geht es darum, dass durch Unterscheidungen, wie Normal und Nicht-Normal eine Ausschließung erfolgt, wobei diese Grenzziehungen willkürlich sind und sich innerhalb von Diskursen verschieben können.

Dem verwandt ist der Gegensatz von Wahr und Falsch als weiteres Ausschließungssystem (vgl. Foucault 1974, 8-13). „Dieser Wille zur Wahrheit stützt sich, ebenso wie die übrigen Ausschließungssysteme, auf eine institutionelle Basis: er wird zugleich verstärkt und ständig erneuert (...). Gründlicher noch abgesichert wird er zweifellos durch die Art und Weise, in der das Wissen in einer Gesellschaft eingesetzt wird, in der es gewertet und sortiert, verteilt und zugewiesen wird.“ (ebd., 13). Kajetzke hat sich mit dem „Willen zur Wahrheit“ näher beschäftigt und ausgeführt, dass „mit dem Wort ‚Willen‘ d[er] Anreiz aus[ge]drück[t] [wird], der zur permanenten Diskursfortführung stimuliert (...).“ (Kajetzke 2008, 47). Was jedoch als wahr gilt, wird durch Kriterien des Diskurses festgelegt, deshalb werden Diskurse auch als machtvoll angesehen (vgl. Bublit 1999, 25; Kajetzke 2008, 47). Foucault sieht Wahrheit somit als etwas an, das konstituiert wird (vgl. Kleiner 2001b, 19; Bublit u.a. 1999, 13), der „Wille zur Wahrheit“ reguliert jedoch auch den Diskurs (vgl. Bublit u.a. 1999, 11) und prägt somit das Denken und Handeln (vgl. Kögler 2004, 74; Bublit 2001a, 32).

Hier wird bereits indirekt auch auf wissenschaftliche Diskurse angespielt, denn der Wille zur Wahrheit ist auch ein Prinzip der Wissenschaft, in dem Sinne, in dem es ihr um Erkenntnisgewinn geht.

Foucault fasst zusammen, dass „[d]rei große Ausschließungssysteme (...) den Diskurs [treffen] [sie wirken so zu sagen von außen; Anm. J.R.S.]: das verbotene Wort; die Ausgrenzung des Wahnsinns; der Wille zur Wahrheit.“ (Foucault 1974, 14). Es gibt jedoch auch *interne Prozeduren der Diskurskontrolle*.

Eine dieser Prozeduren ist der Kommentar. Warum der Kommentar Diskurse kontrolliert führt Foucault umfassend aus, wenn er schreibt:

„Einerseits ermöglicht er [der Kommentar, Anm. J.S.] (und zwar endlos), neue Diskurse zu konstruieren: der Überhang des Primärtextes, seine Fortdauer, sein Status als immer wieder aktualisierbarer Diskurs, der vielfältige oder verborgene Sinn, als dessen Inhaber er gilt, die Verschwiegenheit und der Reichtum, die man ihm wesenhaft zuspricht – all das begründet eine offene Möglichkeit zu sprechen. Aber andererseits hat der Kommentar, welche Methoden er auch anwenden mag, nur die Aufgabe, das *schließlich* zu sagen, was *dort* schon

verschwiegen artikuliert war. Er muß (einem Paradoxon gehorchend, das er immer verschiebt, aber dem er niemals entrinnt) zum ersten Mal das sagen, was doch schon gesagt worden ist, und muß unablässig das wiederholen, was eigentlich niemals gesagt worden ist. Das unendliche Gewimmel der Kommentare ist vom Traum einer maskierten Wiederholung durchdrungen: an seinem Horizont steht vielleicht nur das, was an seinem Ausgangspunkt stand – das bloße Rezitieren. Der Kommentar bannt den Zufall des Diskurses, indem er ihm gewisse Zugeständnisse macht: er erlaubt zwar, etwas anderes als den Text selbst zu sagen, aber unter der Voraussetzung, daß der Text selbst gesagt und in gewisser Weise vollendet werde.“ (Foucault 1974, 18).

Ein weiteres internes Prinzip der Diskursverknappung ist der Autor/ die Autorin. Foucault geht es hier „nicht um den Autor als sprechendes Individuum, das einen Text gesprochen oder geschrieben hat, sondern um den Autor als Prinzip der Gruppierung von Diskursen, als Einheit und Ursprung ihrer Bedeutungen, als Mittelpunkt ihres Zusammenhalts.“ (Foucault ebd., 19). Es gibt jedoch auch Rezeptionen Foucaults welche mit dem Prinzip des Autors/ der Autorin Subjektpositionen im Diskurs bestimmen, so z.B. Kajetzke (vgl. Kajetzke 2008, 48). Dies kann so erklärt werden, dass soziale AkteurInnen bei Foucault immer mehr Beachtung gefunden haben (auf die Thematik des Subjekts bei Foucault wird im Anschluss noch näher eingegangen werden) und anschließende Rezeptionen nicht nur auf der Basis der Lektüre eines Textes erfolgen, sondern einen breiteren Kenntnisstand mit einbeziehen.

Als drittes internes Kontrollprozedere wird die Disziplin angeführt. Disziplinen definieren sich durch Gegenstände, Methoden, Regeln und Definitionen. Sie ist jedoch nicht die Summe dessen, was über einen Gegenstand Wahres gesagt werden kann. Jede Disziplin besteht auch aus Irrtümern. Ob etwas die Wahrheit ist oder nicht, hängt nicht vom Ort ab, von dem aus gesprochen wird (vgl. Foucault 1974, 21-25). Auch wenn man nicht innerhalb einer Scientific Community, um einen heutigen Terminus zu wählen, Aussagen über Gegenstände trifft, *können* diese wahr sein. Foucault geht aber davon aus, dass man nur „im Wahren ist (...), wenn man den Regeln einer diskursiven ‚Polizei‘ gehorcht, die man in jedem seiner Diskurse reaktivieren muß.“ (ebd., 25). Dies ermöglicht das Führen neuer Diskurse, aber Regelungen schränken den Diskurs auch ein (vgl. ebd., 25). Die Annahme, dass auch innerhalb von Disziplinen geführte Diskurse Irrtümern aufsitzen können, ermöglicht jedoch, dass wissenschaftliche Aussagen, so lange sie nach den Diskursregeln der jeweiligen Disziplin formuliert wurden, widerlegt und erneut diskutiert werden können (vgl. Kajetzke 2008, 49). Auf Merkmale wissenschaftlicher Diskurse im Sinne Foucaults wird noch näher eingegangen

werden. Im Rahmen dessen wird auch die Produktivität von Diskursen vertiefend behandelt werden.

Eine Verknappung der Diskurse durch Regelungen, wer an einem Diskurs teilhaben darf, liegt vor. „Niemand kann in die Ordnung des Diskurses eintreten, wenn er nicht gewissen Erfordernissen genügt, wenn er nicht von vornherein dazu qualifiziert ist.“ (Foucault 1974, 26). Man kann nur in das Führen von Diskursen einsteigen, wenn man die Regeln beherrscht, also geschieht Kontrolle von Diskursen auch durch Autorisierung (vgl. ebd., 26). Es bilden sich so genannte „Diskursgesellschaften“. Sie definieren sich „[d]urch die gemeinsame Verbindlichkeit eines einzigen Diskursensembles“ (ebd., 29). Jene Individuen erkennen dieselben Wahrheiten an und stimmen darüber überein, welche Diskurse (mit welchen Regelungen) gültig sind (vgl. ebd., 29). Eine Gesellschaft „akzeptiert bestimmte Diskurse, die sie als wahre Diskurse funktionieren läßt.“ (Foucault 1978a, 51). Außerdem kommt es zu einer Wahl von Themen und Theorien, welche Diskursmöglichkeiten eröffnen, andere dadurch verschließen, und so eine Positionierung gegenüber anderen Diskursen zulässt (vgl. Kammler 2008, 56).

Diesen Aspekt von Diskursen fasst Foucault folgendermaßen zusammen: „Die Diskurspraktiken sind gekennzeichnet durch die Abgrenzung eines Objektbereichs, durch die Definition einer für das Erkenntnissubjekt legitimen Perspektive und durch die Festlegung von Normen für die Entwicklung von Konzepten und Theorien. Sie setzen also jeweils eine Reihe von Vorschriften voraus, die Ausschluss und Auswahl bedeuten.“ (Foucault 1971/2002b, 294). Diese Prinzipien sind nicht durch ein Erkenntnissubjekt hervorgebracht und begründet, sondern folgen einem „anonymen, polymorphen Willen zum Wissen“ (ebd., 295). Foucaults Positionierung gegenüber Subjekten wird folgend gesondert erläutert.

Bevor nun wissenschaftliche Diskurse, bzw. das Verhältnis von Diskurs und Wissen in den Blick genommen werden, wird noch kurz auf die Stellung des **Subjekts** innerhalb des Diskurses eingegangen.

Die Frage nach dem Subjekt ist eine Frage, welche mit Blick auf Positionen Foucaults nicht eindeutig beantwortbar scheint. Ist doch Foucault jener, folgt man unterschiedlichen Foucaultrezeptionen, der den „Tod des Subjekts“ ausgerufen habe (vgl. Reinhardt-Becker 2008, 229). Reinhardt-Becker sieht die häufig als gleichgültig erscheinende Auffassung Foucaults gegenüber AutorInnen in Zusammenhang mit seiner Idee von Diskursanalysen. Foucault betrachtet Texte nicht in ihrer Ganzheit, wie in hermeneutischen Verfahren üblich, sondern er fragt, wie Themen textübergreifend in spezifischen diskursiven Praktiken funktionieren. Somit wird der Text als Ganzes, ebenso wie der Autor/ die Autorin einzelner

Gesamttexte, unwichtig. Werden AutorIn und Text als Einheit gesehen, so können nur jene Sinngehalte zur Geltung kommen, die der diesem Autor/ dieser Autorin zugeschriebenen Denkrichtung entsprechen. Sinn, der zwar sprachlich gesehen vorhanden sein mag, aber nicht dieser Denkrichtung zugeschrieben wird, kann dann nicht erfasst werden. Dies ermöglicht jedoch eine Diskursanalyse, welche thematisch gebunden ist, und nicht von einer Text-AutorIn-Einheit ausgeht (vgl. Reinhardt-Becker 2008, 228f.). WissenschaftlerInnen schränken diesen Vorzug, den man durch die Auflösung der Text-AutorIn-Einheit erhält dahingehend ein, dass dies vor allem einen Vorteil bei literarischen Texten bringt, besonders dann, wenn bei einigen Gedichten oder Theaterstücken die AutorInnenschaft nicht eindeutig geklärt ist (vgl. Mills 2007, 80; Sarasin 2006, 127). Diese Ausführung Mills bzw. Sarasins kann jedoch nun auch bedeuten, dass die Kritik, welche Foucault an der Rolle von AutorInnen geübt hat, in Bezug auf wissenschaftliche Texte nicht jene Produktivität erweist, welche ihr im Hinblick auf literarische Texte zugesprochen wird. Hier kann auch auf den Text „Was ist ein Autor“ verwiesen werden, in dem Foucault klärt, dass Diskurse mit AutorInnennamen spezielle Diskurse sind, die auch in spezifischer Weise rezipiert werden müssen (vgl. Foucault 1969/2001b, 1014). „Die Autor-Funktion ist also charakteristisch für die Existenz-, Zirkulations- und Funktionsweise **bestimmter** Diskurse innerhalb einer Gesellschaft.“ (ebd., 1015; Hervorhebung J.R.S.).

Das deutet darauf hin, dass es genügend Ansatzpunkte, auch von Foucault selbst, gibt, dass Diskurse nicht ohne Subjekte gedacht werden können. Detel betont, dass es sich im Wesentlichen, vor allem bezüglich der Archäologie, um einen „*methodologischen* oder *exemplanatorischen* Tod des Subjekts“ (Detel 2003, 184) handelt. „[N]atürlich bestreitet Foucault nicht, daß es Subjekte (menschliche Individuen) gibt und daß sie handelnd in die Konstruktion der Wissenschaften eingreifen.“ (ebd.).

Das Subjekt wird von Foucault als Bedingung für die Formulierung und in Beziehung setzen von Aussagen angesehen. Er fragt nach Subjektpositionen<sup>20</sup> („Wer spricht?“, Foucault 1973, 75) und nach Stellungen des Subjekts innerhalb von Institutionen (vgl. Kammler 2008, 55). In einem Interview spricht Foucault auch von sich als Diskursführer, er spricht von seinem Diskurs (vgl. Foucault 1977/2003b, 533). Das verdeutlicht zwei, für die vorliegende Arbeit relevante, Aspekte. Einerseits schreibt Foucault nun fest, dass Diskurse von Subjekten geführt werden und es nicht zu einer „automatischen“ Fortführung von Diskursen alleinig durch diskursive Regelungen und Strukturen kommt, andererseits sieht er hier den Begriff Diskurs

---

<sup>20</sup> Foucault führt auch aus, dass ein Autor/ eine Autorin innerhalb eines Textes mehrere Subjektpositionen einnehmen kann (vgl. Foucault 1969/2001b, 1020f.).

als Tätigkeitsfeld wissenschaftlich arbeitender Menschen, sie wie es auch Kiel vorschlägt (s. S. 52ff. in dieser Arbeit).

Der Autor/ die Autorin wird von Foucault jedoch nicht nur als Subjekt gesehen, sondern auch als Ordnungsprinzip. AutorInnen gelten ihm auch „als Prinzip der Gruppierung von Diskursen, als Einheit und Ursprung ihrer Bedeutungen, als Mittelpunkt ihres Zusammenhalts.“ (Foucault 1974, 19). Das bedeutet, dass Diskurse ein Feld von Regelmäßigkeiten bzw. Ordnungen sind, und „keine ‚Manifestation eines denkenden, erkennenden und es aussprechenden Subjekts‘“ (Sarasin 2005, 114). Diskurse bedürfen aber jemanden, der sich der gesellschaftlichen Macht bedient. SprecherInnen in Diskursen sind somit keine „begründende[n] Subjekt[e]“, aber sie bedienen und bemächtigen sich den jeweiligen Regeln von Diskursen (vgl. ebd., 115; 121). Das Subjekt wird somit nicht nur Regeln unterworfen, sondern geht auch unterschiedlich mit diesen Regeln um (vgl. Waldenfels 1991, 281). Somit können Subjekte als „Träger des Diskurses“ (Kajetzke 2008, 50) gesehen werden. Subjekte kommen in der Diskursordnung Foucaults, als subjektive Mechanismen der Diskursordnung, in dreifacher Weise vor. Einerseits als besondere Qualifikationsanforderungen aufweisende Personen, andererseits als Diskursgesellschaften (Gruppierungen von Subjekten, die spezifische Diskurse in ihren Ordnungen erhalten und Diskurse anhand der vorgegebenen Diskursordnung produzieren) und drittens können Doktrinen genannt werden, welche Subjekte an Deutungszusammenhänge innerhalb von Diskursen binden, bzw. andere Subjekte von diesen Diskursen ausschließen. Subjektbezogene Mechanismen werden von Foucault als Unterwerfungen gedacht und sollen die Diskursordnungen in den Subjekten verankern (vgl. Foucault 1974, 27-31). Als besondere Individuen hebt Foucault „Diskursivitätsbegründer“ (Foucault 1969/2001b, 1022) hervor. Sie haben nicht nur als AutorInnen Texte erschaffen, sie haben darüber hinausreichend Formationsregeln für andere Texte aufgestellt, Foucault führt als Beispiel dazu Freud an, der den psychoanalytischen Diskurs begründet hat (vgl. ebd., 1022f.).

Somit sei abschließend zu betonen, dass „[a]ngesichts der allgemein hervorgehobenen provokativen ‚Entmächtigung‘ und Relativierung des Subjekts gegenüber der betonten ‚Produktivität‘ und ‚Materialität‘ der Diskurse (...) allzu schnell übersehen [wird], dass sich das foucaultsche Interesse an den Analysen von Machtformen u.a. auf den Aspekt der ‚Subjektivierung‘ zuspitzt.“ (Gerhard 1999, 97). Auch Keller hat die Bedeutung des Subjekts bei Foucault hervorgehoben (vgl. Keller 2005a, 105).

Foucault betrachtet das Subjekt in zweifachem Sinn, dies hängt auch mit der Doppelbedeutung des französischen Ausdrucks „subjectivation“ zusammen (vgl. Honneth 2003a, 24). Einerseits folgt er der Wortbedeutung von Subjekt im Sinne „vermittels Kontrolle

und Abhängigkeit jemandem unterworfen sein“ (Foucault 1987, 246). Andererseits bedeutet Subjekt „durch Bewußtsein und Selbsterkenntnis seiner eigenen Identität verhaftet sein“ (ebd., 246f.). Abschließend soll an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass Foucault selbst die Kritik zurückweist. „[I]ch [der Sprecher ist hier Foucault; Anm. J.R.S.] habe nicht gesagt, dass der Autor nicht existierte.“ (Foucault 1969/2001b, 1036).

Die Klärung der Subjektposition im Denken Foucaults ist deshalb relevant, weil Subjekte und deren Positionen innerhalb des Empirischen Zirkels zentral sind und somit müssen Diskurse auch immer in Bezug zu Subjekten gedacht werden können. Dadurch, dass Diskurse von Foucault nicht völlig unabhängig von Subjekten gedacht werden, können Merkmale der Foucault'schen Diskursbegriffacetten auch für den Diskursbegriff im Rahmen der ZRD-Forschung fruchtbar gemacht werden.

Die nun erfolgten Ausführungen betreffen Diskurse im Allgemeinen. In Bezug auf die für diese Arbeit vorliegende Thematik sind jedoch vor allem jene Diskursmerkmale von Bedeutung, welche, über das Allgemeine hinausgehend, wissenschaftlichen Diskursen zugeschrieben werden. Die letzten Merkmale, die nun Erläuterung erfahren, kennzeichnen im Besonderen **wissenschaftliche Diskurse**, wobei auffallen wird, dass die meisten bis dahin besprochenen Aspekte wieder zu finden sind, jedoch in spezifischer Ausprägung.

Ruoff betont, dass für Foucault „**Diskurse** (...) die **Voraussetzung des Wissens und der Wissenschaften** [bilden], indem sie die Bedingungen eines Denkens in der Sprache beinhalten. Das Denken äußert sich in der Geschichte der zahlreichen Denksysteme. **Sie sind in Texten fixiert** und lassen sich auf ihre Inhalte, Methoden und Begriffe vergleichen.“ (Ruoff 2007, 97; Hervorhebungen J.R.S.). Kögler fasst bezüglich wissenschaftlicher Diskurse zusammen: „Foucaults wesentliche Motivation in Bezug auf das erkennende Subjekt in wissenschaftlichen Diskursen ist der Nachweis, daß jede wahrheitsorientierte Beziehung zur Wirklichkeit gemäß interner Diskursregeln vorstrukturiert ist. (...) [D]iese Wissenschaftserfahrung ist nicht abstrakt oder neutral, sondern in soziale Machtzusammenhänge eingebettet.“ (Kögler 2004, 187).

Um nun den Stellenwert wissenschaftlicher Diskurse herausarbeiten zu können, ist es zentral das Verhältnis von Diskurs, Wissen und Macht näher zu betrachten.

Diskurse können als Problematisierungen (negieren, in Frage stellen) von bis dato als wahr angesehenen Aussagen bezeichnet werden, wobei sie dadurch erneut Wahrheiten produzieren. Diskurse können jedoch bestehende Wissens-Ordnungen nicht nur negieren oder in Frage stellen, sondern auch affirmieren und transzendieren (vgl. Bublitz u.a. 1999, 11; 13; s.a. Diaz-

Bone 1999, 123f.). Foucault spricht in diesem Zusammenhang auch von „wahrheitsorientierten Diskursen“. Er bezeichnet diese näher, wenn er ausführt, dass dies jene Diskurse wären, „die sich berichtigen, sich korrigieren und die an sich selbst eine Arbeit vollziehen, die ihr Ziel darin sieht, die ‚Wahrheit auszusprechen‘.“ (Foucault 1984/2005, 951). Wissenschaftliche Disziplinen gelten als Orte der Entstehung, Verankerung, Reproduzierung und Transformierung von Diskursen (vgl. Keller 2005a, 121). Die Transformierung von wahrheitsorientierten Diskursen bewirkt, dass ihre eigene Geschichte, und somit auch die Wissenschaftsgeschichte, laufend umgearbeitet werden. Diskurse sind diskontinuierlich. Dabei unterliegen die Transformierungen ebenfalls bestimmten Normen und können nur im Zuge der diskursiven Regelungen vollzogen werden. (vgl. Foucault 1984/2005, 951ff.; Foucault 1969/2001a, 984). Transformierungen führen jedoch dazu, dass innerhalb von Wissenschaften Diskurse in andere Diskurse übergehen und zwar teilweise sprunghaft. Diese plötzlichen Veränderungen bezeichnet Foucault als Besonderheit der Wissenschaftsgeschichte (vgl. Foucault 1977/2003b, 528).

Dabei sind Diskurse nicht nur auf sich selbst verwiesen, sondern stellen auch immer eine kreative bzw. schöpferische Umgangsweise mit spezifischen Aspekten der Welt dar (vgl. Bublitz 1999, 25).

Für den wissenschaftlichen Kontext meint das, dass Scientific Communities, mit ihren ForscherInnen, immer Machtverhältnissen unterworfen sind und sich dabei an der Hervorbringung einer allgemeinen Politik der Wahrheit beteiligen (vgl. Foucault 1978a, 51). Sie üben damit Macht aus, weil sie bestimmte Gegenstände beforschen und damit auch erst hervorbringen (vgl. Bührmann 1999, 59; Seier 1999, 75). Zu klären ist hier Foucaults Wahrheitsbegriff. „Ich [Foucault, Anm. J.R.S.] verstehe unter Wahrheit die Gesamtheit der Verfahren, mit deren Hilfe man zu jedem Zeitpunkt gegenüber jedermann Aussagen machen kann, die als wahr angesehen werden.“ (Foucault 1977/2003b, 525). Innerhalb der Wissenschaften sind diese Verfahren im Voraus festgelegt (vgl. ebd., 525). Wahrheit in diesem Sinne ist jedoch nicht als *richtige* Abbildung der Realität zu verstehen, sondern als Teil eines Kampfes um Deutungen, als Teil einer Wissenspolitik (vgl. Keller 2005a, 136f.; Owen 2003, 125), „denn die wissenschaftliche Wahrheit von heute ist selbst nur Episode, ein nur provisorischer Endpunkt.“ (Foucault 1984/2005, 953).

Diese Wissenspolitik strukturiert das Nachdenken über ein Thema und auch die als akzeptabel angenommenen Verfahren zur Wissensproduktion sind hierin festgelegt (vgl. Mills 2007, 61, 74; Detel 2003, 184). In der Auseinandersetzung mit solchen Ausschließungsmechanismen, mit dem Zusammenspiel von Wissen und Macht sieht Foucault den Schwerpunkt seiner Forschung (vgl. Foucault 1977/2003b, 519). „Selbst wenn die eigenen Forschungen sachlich

richtig oder voller Erkenntnisse sind, wenn sie nicht Form und Inhalt einer bestimmten Disziplin entsprechen, werden sie sehr wahrscheinlich ignoriert oder als nicht-akademisch oder populär diskreditiert.“ (Mills 2007, 74). Dieses Prinzip wird auch als „Wahrheitsspiele“ (Detel 2003, 191) bezeichnet und führt auch zu Einschränkungen, denn auch neue Ideen können nur im Zuge dessen produziert werden, was bereits gedacht wurde. Foucault stellt damit die Kreativität von Forschung in Frage. Es wird jedoch sichergestellt, dass Wissen, welches innerhalb einer bestimmten Zeit produziert wurde, mehr oder weniger homogen ist (vgl. Mills 2007, 79f.).

Diskurse produzieren nicht nur Wissen (jedes Wissen ist diskursiv erzeugt), sondern machen Gegenstände in spezifischer Weise erfahrbar. Dadurch wird soziale Wirklichkeit erschaffen (vgl. Seier 1999, 77).

Hierbei ist wesentlich Foucaults Wissensbegriff zu bedenken. Wissen ist für Foucault nicht nur innerhalb von Wissenschaften verortet. Der Wissensbegriff wurde „auf alle Formen von epistemischen Praktiken (...) übertragen, [um] mit deren Hilfe diskursiv Wahrheitsansprüche [zu] erh[e]ben (...).“ (Honneth 2003a, 22). Nach Foucault sind „alle Erkenntnisverfahren und –wirkungen (...) die in einem bestimmten Moment und in einem bestimmten Gebiet akzeptabel sind“ (Foucault 1992, 32) Wissen.

Bisherige Ausführungen verdeutlichen, dass Diskurse nach Foucault im Zentrum von Wissen-Macht-Verbindungen stehen (vgl. Kajetzke 2008, 83). Fink-Eitel drückt diese Verbindung folgendermaßen aus: „**Diskursivierung** – so heißt nun die hauptsächliche Vollzugsweise des Willens zur Macht, der sich als Wille zum Wissen behauptet.“ (Fink-Eitel 1992, 83; Hervorhebung J.R.S.).

Betrachtet man die letzten Absätze, so kann **Produktivität** als ein Merkmal (wissenschaftlicher) Diskurse hervorgehoben werden (vgl. Kajetzke 2008, 45; Kammler 2008, 54; Koller; Lüders 2004, 63; Kögler 2004, 187; Jäger 1999, 151; Fink-Eitel 1992, 80; Waldenfels 1991, 287). Foucault gibt an, dass die Gesellschaft ständig „Wahrheitseffekte“ produziere, wobei er auch an dieser Stelle betont, dass die Wahrheitsproduktion eng, ja sogar untrennbar, mit Macht verbunden wäre (vgl. Foucault 1977/2003b, 521). Wie bereits ausgeführt ist jedes Wissen diskursiv erzeugt und WissenschaftlerInnen beteiligen sich maßgeblich an dessen Hervorbringung. Zu erinnern sei an dieser Stelle an die bereits ausgeführten Machtkonzeptionen Foucaults. Eine Machtkonzeption wurde als „juridisch-diskursive“ bezeichnet, die andere als „strategisch-produktive“. Produktiv meint in dem Sinn, dass nicht nur über Gegenstände gesprochen wird, sondern, dass Diskurse diese erst hervorbringen (vgl. Lorey 1999, 87-90; s.a. Sarasin 2005, 98). In Bezug auf die Wissenschaften meint dies, dass innerhalb wissenschaftlicher Diskurse

nicht nur über Gegenstände gesprochen wird, sondern, dass dadurch neue Erkenntnisse gewonnen, bzw. hervorgebracht werden. Wissen wird im Rahmen von Wissenschaft diskursiv erzeugt. Zu bedenken ist jedoch auch, dass Wissenschaften „sich genau über die Aussagenordnungen (...) [definieren], die sie entstehen lassen.“ (Deleuze 1991, 154). Bublitz drückt diesen Gedanken folgendermaßen aus: „Wissenschaftliche Disziplinen sind dann, wie ihre Gegenstände, Arten der Selbstkonstruktion von Wissen, Effekte von Diskursen, Resultate einer diskursiv geregelten Praxis.“ (Bublitz 1999, 22).

Dabei sind jene Strukturen, welche das Hervorbringen von Wissen lenken nicht bewusst. Veyne beschäftigt sich mit einer Passage aus „Michel Foucault erklärt sein jüngstes Buch“ in der Foucault beschreibt, wie im 17. Jhd. Tier- und Pflanzenbestimmungen vor sich gingen, und wie diese von den damaligen diskursiven Praktiken geleitet waren, so wie auch heute die Regeln eines Diskurses bestimmen, was gesagt werden kann und was nicht (vgl. Foucault 1969/2001a, 986). Veyne legt diese Passage folgendermaßen aus: „Foucault erkannte nun, daß sich das Denken der Naturforscher ohne ihr Wissen über einen **unbewussten Diskurs** entfaltete, der weder den Dingen noch deren Begriffen zugehörte, sondern gleichsam dazwischen lag; ein unbewusster Diskurs lenkt die Bildung der Objekte wie auch der Begriffe, und dieser Diskurs sorgt dafür, daß bestimmte Dinge wahrgenommen oder übersehen wurden, daß man sie unter einer bestimmten Perspektive betrachtete und daß bestimmte Begriffe verwendet oder nicht verwendet wurden“ (Veyne 2003, 29; Hervorhebung J.R.S.).

Die Aspekte der Produktivität und der Identitätsbildung von Wissenschaften werden auch innerhalb des Diskursbegriffs im Sinne der ET-FT-Relationen relevant sein. Zentral könnte hierbei auch sein, dass WissenschaftlerInnen nicht bewusst eine bestimmte Art der Diskursivierung vornehmen würden. Inwiefern dies zutreffend ist, gilt es noch zu klären. Außerdem sei schon an dieser Stelle angedacht, dass eine, durch die Analyse im Sinne der EHT in ihrer Anwendung im Bereich der ZRD-Forschung erreichte, Bewusstmachung dieser unbewussten Diskurse auch dazu führen könnte, dass WissenschaftlerInnen genau jene Diskursivierungsmuster anwenden, weil dadurch bestimmte Hoffnungen in gute „Urteile“ über die Qualität ihrer Texte geweckt werden. Dies würde jedoch nur dann zutreffen, wenn Diskursivierung tatsächlich als ein Qualitätsmerkmal (unter anderen) festgelegt werden kann. Würde dem so sein, dann gilt es zu überlegen, ob dies ein erwünschter Effekt wäre oder nicht.

Ein ebenfalls relevanter Aspekt ist die unauflösbare Einheit von Denken und Diskurs, die Foucault postuliert. Innerhalb von Denksystemen bilden sich Wahrheiten, und dies geschieht diskursiv (vgl. Ruoff 2007, 92).

Wissen wird jedoch nicht nur diskursiv produziert, sondern nach Foucault muss auch jede Erkenntnis durch konkrete Diskurse vermittelt sein (vgl. Kögler 2004, 190).

Dieser Aspekt wird deshalb betont, weil somit WissenschaftlerInnen nicht nur durch Diskurse Wissen produzieren und dieses in Texten festhalten, sondern mit Hilfe dieser Texte (aber auch mündlich) Diskurse führen, um das Wissen zu vermitteln. Dieser Aspekt wird im Anschluss an die Explizierung des Diskursbegriffs im Sinne der ET-FT-Relationen vertiefend aufgegriffen und diskutiert werden.

Abschließend zum Diskursbegriff Foucaults soll Keller zusammenfassend zu Wort kommen: „'Diskurse' sind auf Dauer gestellte Aussagepraktiken, deren Form und Inhalte Regelmäßigkeiten aufweisen. Die Soziologie lässt sich beispielsweise als Diskurs begreifen, der durch formale Merkmale – Kriterien wissenschaftlicher Argumentation, die sich zum großen Teil auch in anderen Disziplinen finden -, und durch inhaltliche Spezifizierungen bestimmt werden kann und an zahlreichen verstreuten Orten, in Texten, Vorträgen, Lehrveranstaltungen, Zeitungsartikeln, Interviews in Erscheinung tritt. Foucault betont diese ‚Materialität‘ der Diskurse: Sie bestehen aus tatsächlich vollzogenen Sprachhandlungen des Redens, Schreibens und Protokollierens, das heißt aus ‚diskursiven Praktiken‘, die in historischen Archiven, in Büchern oder unterschiedlichen Textsorten als ‚Äußerungen‘ dokumentiert und der Analyse zugänglich sind. Er verfolgt weder sprachwissenschaftliche Fragestellungen noch Gesichtspunkte ihres ‚Wahrheitsgehaltes‘, sondern zielt auf die Art und Weise, wie Diskurse ‚Wissen‘ und damit ‚Gegenstände‘ oder ‚Phänomene‘ konstituieren.“ (Keller 2008, 75).

Brede hat sich bereits 1985 mit der Thematik der wissenschaftlichen Textproduktion innerhalb von akademischen Diskursen befasst. Im Zuge dessen hat er sich auch auf Foucault bezogen. Im Unterschied zur vorliegenden Arbeit haben ihn jedoch vor allem methodologische Fragen der Textproduktion interessiert (vgl. Brede 1985). Der Ansatz, der hier verfolgt wird, nämlich zu überlegen, inwiefern Diskursivierungen als Qualitätsmerkmal (bildungs-)wissenschaftlicher Publikationen angesehen werden können, wurde jedoch nicht verfolgt.

Im weiteren Verlauf werden vor allem jene Merkmale des Diskurses Beachtung finden, welche den Bereich der Wissenschaft berühren, sei es durch die Hervorhebung der Produktivität und das Anbinden an bzw. Problematisieren von bisherigen Diskursen zur Schaffung neuer Erkenntnisse, sei es durch die Reglementierung, wer an Diskursen teilnehmen darf (Scientific Community) oder sei es durch allgemeine Merkmale von

Diskursen, wenn diese als auf Sprache basierend und (mündliche, aber vor allem schriftliche) Texte produzierend gesehen werden. Diese Einschränkung erfolgt deshalb, weil hier die meisten Berührungspunkte des Foucault'schen Diskursbegriffs mit jenem innerhalb der ZRD-Forschung vermutet werden.

Im Zurückgreifen auf Diskursbegriffacetten der Foucault'schen Theorie wird einem Postulat Kellers gefolgt, welches lautet:

„Der skizzierte Zusammenhang lässt sich nämlich erst dann begreifen, wenn die *Kategorie der sozialen Akteure eingeführt wird, die sich interpretierend auf soziale Konventionen und Institutionalisierungen diskursiver Praktiken beziehen*. Erst dadurch wird deutlich, dass nicht ein Diskurs sich selbst vollzieht, sondern dass er im praktischen Handeln sozialer Akteure produziert, reproduziert und transformiert wird. Wenn die zuletzt erwähnten Punkte hier als zentrale Defizite der Foucaultschen Diskurstheorie benannt werden, so ist damit keineswegs eine komplette Ablehnung des gesamten Foucaultschen Programms verbunden. Vielmehr geht es jenseits von völliger Zurückweisung einerseits und unkritischer Akklamation andererseits um die differenzierte Betrachtung von wichtigen Erträgen *und* Leerstellen des Foucaultschen Theorieangebots. Genau dies ist ja die Voraussetzung nützlicher Weiterführungen seiner Perspektive.“ (Keller 2005a, 144).

Das meint für die vorliegende Arbeit, dass einige Elemente und Merkmale der Foucault'schen Diskursbegriffacetten für die Bestimmung des Diskursbegriffs im Sinne der ET-FT-Relationen herangezogen werden, jedoch diese durch weitere Erkenntnisse der Diskursforschung (z.B. die endgültige Herausarbeitung der Relevanz sozialer AkteurInnen) angereichert werden. Der Diskursbegriff, so wie er hier verstanden wird, ist keine reine Fortführung von Foucaults Theorie. An dieser Stelle sei generell anzumerken, dass keiner der bisher vorgestellten Diskursbegriffe in „Reinform“ für die ZRD-Forschung übernommen werden wird. Das bedeutet wiederum, dass die Methode der Aufdeckung von Diskursivierungen im Sinne der ET-FT-Relationen nicht einem Ansatz der Diskursforschung zur Gänze zugeordnet werden kann. Trotzdem werden unterschiedliche Schwerpunktsetzungen einzelner Merkmale den Diskursbegriff der ZRD-Forschung innerhalb der Diskursforschung verortbar machen.

Von welchen Merkmalen ist nun die Rede? Welche der Foucault'schen Diskursbegriffacetten können einen Beitrag zur Bestimmung des Diskursbegriffs im Sinne der ET-FT-Relationen leisten? Im Sinne eines weiteren Zwischenresümees werden nun einige Aspekte angeführt

und kurz erläutert, welche die Auseinandersetzung mit Schriften Foucaults und deren Rezeptionen ergeben haben:

1. Ganz allgemein können Diskurse im Sinne Foucaults als **Felder der Auseinandersetzung** gesehen werden. Auf diesen Feldern werden „Kämpfe“ um Deutungsmacht ausgetragen. Im Kontext von Wissenschaft kann es somit darum gehen, welche Gegenstandsbeschreibungen als wahr gelten, welche Methoden der Disziplin entsprechen, usw.
2. Diskurse sind **Aussagensysteme** und **thematisch** gebunden. Hier wird angesprochen, dass es sich bei Diskursen nicht um einzelne Aussagen handelt, sondern immer um Verbindungen zwischen Aussagen, die Systeme bilden. Diskurse verfügen über je spezifische **Ordnungen** und **Strukturen**, welche als **unbewusst** angenommen werden. Außerdem wird festgehalten, dass nicht alle Verbindungen zwischen Aussagen, die rein logisch möglich sind, gemeint sind, sondern Aussagen, die eine spezifische Thematik betreffen. Über ein Thema definiert sich ein Diskurs.
3. Damit verwandt ist der Aspekt der **Sprachlichkeit**.
4. Diskurse sind eine regelhafte Praxis, also ein **Handlungsfeld**. Sowohl Handlungen als auch Sprache sind Merkmale, die Subjekten zugesprochen werden. Durch die Hervorhebung dieser Merkmale, im Gegensatz zu andern möglichen Lesarten<sup>21</sup> Foucaults, wird das Subjekt, als soziale Akteurin/ sozialer Akteur zentral.
5. An Diskursen können prinzipiell alle Menschen teilhaben. Dennoch nennt Foucault **Ausschließungssysteme**, die nicht nur die Menschen betreffen (wenn diese z.B. nicht für einen wissenschaftlichen Diskurs qualifiziert sind), sondern auch Themen (z.B. Tabus). Nur jene Menschen können an einem Diskurs teilhaben, die die jeweiligen Ordnungsstrukturen kennen und umsetzen können. Dieser Aspekt ist vor allem für wissenschaftliche Diskurse zentral.
6. Diskurse können als **Voraussetzung für Wissen und Wissenschaft** gesehen werden. Wissenschaftliche Disziplinen und Scientific Communities (Diskursgesellschaften) sind Ergebnis diskursiver Praxis.
7. Diskurse werden im Rahmen von Wissenschaft in **Texten** festgehalten.

---

<sup>21</sup> In Zusammenhang mit Lesarten ist zu sagen, dass ein Streit um die richtige Lesart der Foucault'schen Schriften von Foucault selbst mehr oder weniger unterbunden wurde, indem er in einem Interview äußerte, dass „[e]inziges Gesetz (...) alle von diesem Buch [gemeint sind hier allgemein Bücher; Anm. J.R.S.] mögliche Lesarten [sind]“ (Foucault o.J. a, 140).

8. Dies ermöglicht Rückgriff auf bisherige Diskurse. Für wahr Gehaltenes kann erneut **problematisiert**, in Frage gestellt und neu diskutiert werden. Somit werden Diskurse fortgeführt, welche wiederum in Texten festgehalten werden.
9. Dieser Prozess des Diskurses bringt Wissen hervor. Diskurse sind somit **Träger von Wissen** und **produktiv**.
10. Erkenntnisse werden aber nicht nur im Rahmen von Diskursen gewonnen, sondern auch durch Diskurse **vermittelt**.

#### 1.4 Habermas' Diskursbegriff

Im nun folgenden Kapitel wird der Diskursbegriff Habermas' erläutert und stellenweise kommentiert, um erste Hinweise auf die Bedeutsamkeit der Diskursbegriffsmerkmale für den Diskursbegriff im Sinne der ET-FT-Relationen zu geben. Abgeschlossen wird dieses Kapitel, wie auch die letzten beiden, mit einem Resümee in Form einer Auflistung der zentralen Merkmale des vorgestellten Diskursbegriffs mit kurzer Erläuterung.

Auf Grund der unterschiedlichen Beschaffenheit der Diskurstheorien Foucaults und Habermas' ist dieses Kapitel anders aufgebaut als das Vorangegangene. Habermas' Diskursbegriff kann mit Rückgriff auf seine Texte viel geradliniger nachgezeichnet werden als dies bei Foucaults Diskursbegriffen der Fall ist. Somit bilden Habermas' Originalschriften die Basis dieser Auseinandersetzung und Rezeptionen dieser finden weniger Eingang als im vorangegangenen Kapitel, wo dies zum besseren Verständnis und breiteren Einblick nötig war.

Habermas geht in seiner *Theorie kommunikativen Handelns* davon aus, dass es vier Klassen von Geltungsansprüchen gibt: Verständlichkeit, Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit, welche im Anspruch der Vernünftigkeit konvergieren (vgl. Habermas 1984a, 104; Habermas 1972, 137). Als Paradigma dieser Geltungsansprüche sieht Habermas die Wahrheit von Propositionen an (vgl. Habermas 1984a, 105). Wahrheit ist für ihn „eine Relation zwischen Sätzen und der Realität, über die wir Aussagen machen.“ (ebd., 111). Durch eine Behauptung wird der Anspruch erhoben, dass die behauptete Aussage wahr sei. Habermas hebt jedoch auch hervor, dass Behauptungen entweder berechtigt oder unberechtigt wären, jedoch nicht als wahr oder falsch angesehen werden können (vgl. Habermas 1972, 129). Dies deutet darauf hin, dass auch für Habermas Wahrheit nicht absolut gesetzt ist, sondern immer wieder diskursiv ausgehandelt werden muss. Inwiefern diese Vermutung zutrifft kann geklärt werden, wenn dem nachgegangen wird, was Habermas konkret unter Diskurs versteht.

Die eben genannten Geltungsansprüche sind für ein „funktionierendes Sprachspiel“ relevant. In einem Sprachspiel werden Sprechhandlungen koordiniert und ausgetauscht und dies wird von einem „Hintergrundkonsens“ begleitet (vgl. Habermas 1984a, 110). „Dieser Konsens beruht auf der reziproken Anerkennung von mindestens vier Geltungsansprüchen, die kompetente Sprecher mit jedem ihrer Sprechakte gegenseitig erheben müssen. Beansprucht wird die *Verständlichkeit* der Äußerung, die *Wahrheit* ihres propositionalen Bestandteils, die *Richtigkeit* ihres performativen Bestandteils und die *Wahrhaftigkeit* der geäußerten Intention des Sprechers.“ (Habermas 1984a, 110; auch vgl. Habermas 1982c, 588f.).

Verständlichkeit ist die Bedingung der Kommunikation, und nur Wahrheit und Richtigkeit können diskursiv, also argumentativ mit dem Ziel einen vernünftigen Konsens zu erreichen, eingelöst werden. (vgl. Habermas 1984a, 113; Habermas 1972, 141). Somit ist die Konsensustheorie der Wahrheit, die sich auf den diskursiv erzielten Konsens stützt, nur für die Ansprüche auf Wahrheit und Richtigkeit relevant (vgl. Habermas 1984a, 113; Habermas 1972, 137). An dieser Stelle sei erwähnt, dass Habermas angedacht hat „von einer Diskurs- statt von einer Konsensustheorie der Wahrheit [zu] sprechen.“ (Habermas 1972, 160 FN 33).

Anders ist es mit Wahrhaftigkeitsansprüchen. Da Wahrhaftigkeitsansprüche nur in Handlungen eingelöst werden können, gelten nach Habermas weder Verhöre noch analytische Gespräche zwischen AnalytikerIn und AnalysandIn als Diskurse, im Sinne der kooperativen Wahrheitssuche (vgl. Habermas 1984a, 113). Im Jahr 1972 hat er Gespräche zwischen AnalytikerInnen und AnalysandInnen noch anders charakterisiert. Zu dieser Zeit führt er aus, dass diese Gespräche eine Kommunikationsform aufweisen, „die gestattet, *zugleich mit einem Wahrheitsanspruch einen Wahrhaftigkeitsanspruch diskursiv einzulösen*.“ (Habermas 1972, 182). In einem therapeutischen Diskurs wird daran gearbeitet die Bedingungen von Diskursen erst herzustellen, welche in gewöhnlichen Diskursen von Anfang an vorausgesetzt werden. Therapeutische Diskurse bilden keinen handlungsentlasteten und freien Diskurs. Durch die Annahme der Interpretation des Analytikers/ der Analytikerin durch den Analysanden/ die Analysandin wird diese Interpretation als wahr angesehen. Gleichzeitig wird so eine Selbsttäuschung aufgehoben und dies ermöglicht die Wahrhaftigkeit des Subjekts. Somit kann mit dem Wahrheitsanspruch zugleich ein Wahrhaftigkeitsanspruch quasi diskursiv eingelöst werden (vgl. ebd., 182f.).

Außerhalb therapeutischer Diskurse ist Wahrhaftigkeit jedoch ein nicht-diskursiver Geltungsanspruch, im Unterschied zu Wahrheit und Richtigkeit als diskursive Geltungsansprüche. Zu klären ist nun noch die Stellung der Verständlichkeit.

Verständlichkeit könnte, so Habermas, als diskursiver Geltungsanspruch angesehen werden, weil es Einigung braucht, wenn keine gemeinsame Sprache vorzufinden ist. Er argumentiert jedoch dahingehend, dass eine Differenz zwischen Wahrheit bzw. Richtigkeit und Verständlichkeit vorliegt, weswegen Verständlichkeit nicht als diskursiv angesehen werden kann (vgl. ebd., 139). „Wahrheits- und Richtigkeitsansprüche fungieren in täglicher Rede und Interaktion als *Ansprüche*, die im Hinblick auf die *Möglichkeit*, daß sie erforderlichenfalls diskursiv eingelöst werden *können*, angenommen werden. Verständlichkeit stellt hingegen, solange eine Kommunikation überhaupt ungestört verläuft, einen faktisch schon eingelösten Anspruch dar; sie ist nicht bloß ein Versprechen. Daher möchte ich ‚Verständlichkeit‘ zu den *Bedingungen* der Kommunikation rechnen und nicht zu den *in* der Kommunikation erhobenen, sei es diskursiven oder nichtdiskursiven Geltungsansprüchen.“ (Habermas 1972, 139).

Diesen Geltungsansprüchen ordnet Habermas *Gewissheitserlebnisse* zu. Der Verständlichkeit das Verstehen, der Wahrheit das Wissen, der Richtigkeit die Überzeugung und der Wahrhaftigkeit das Glauben. Dabei unterscheiden sich Geltungsanspruch und Gewissheit dahingehend, dass Geltungsansprüche intersubjektiv nachvollziehbar sind, wobei Gewissheiten nur als etwas Subjektives geäußert werden können. Habermas hebt hervor, dass die Konsensustheorie der Wahrheit zwischen intersubjektiven Geltungsansprüchen und subjektiven Gewissheiten zu unterscheiden vermag. Diese Zuordnung von Gewissheiten ist für Habermas relevant um aufzeigen zu können, dass gerade die diskursiven Geltungsansprüche keine unmittelbare Erfahrungsgrundlage bieten, sie sind nur mittelbar in Erfahrung fundiert (vgl. ebd., 140f.; 150).

Was meint dies nun? Habermas führt aus, dass „Wissen und Überzeugung (...) ihre ‚Kraft‘ aus Begründungen [ziehen], die ich entweder gegeben habe oder geben kann (oder von denen ich wenigstens meine, sie geben zu können). Unmittelbar stützen sich die ‚Gewissheiten‘ auf Argumentation und nicht auf Erfahrung, obgleich empirische Wahrnehmungsurteile bzw. Beobachtungssätze in die Argumentation natürlich eingehen können.“ (ebd., 144).

Habermas ordnet jedoch nicht nur Gewissheiten den Geltungsansprüchen zu, sondern verbindet bestimmte Geltungsansprüche auch mit Typen von *Sprechakten*. Er unterscheidet *regulative* Sprechakte (z.B. befehlen, auffordern, bitten, ermahnen, raten, vorschlagen, usw.), *konstative* Sprechakte (z.B. behaupten, beschreiben, erzählen, erklären, usw.) und *repräsentative* Sprechakte, bei denen Intentionen, Einstellungen und Expressionen zum Ausdruck gebracht werden (z.B.: verheimlichen, verleugnen, vorspielen).

Wahrheit ist nach Habermas ein konstativer, Wahrhaftigkeit ein repräsentativer Sprechakt (vgl. ebd., 147). Wahrhaftigkeit meint, dass geäußerte Intentionen genauso gemeint sind, wie sie geäußert wurden. Ein Sprecher/ eine Sprecherin ist somit wahrhaftig. Dies sieht Habermas als Unterschied zur Wahrheit an, denn eine Täuschung bzw. Vortäuschung hat nichts mit Unwahrheit zu tun. Auch Richtigkeit kann nicht auf Wahrheit reduziert werden. Richtigkeit meint, dass eine Norm Geltung haben soll. Dieses Sollen hat mit Wahrheit nichts zu tun. Auch Verständlichkeit ist nicht gleichzusetzen mit Wahrheit, denn Verständlichkeit sagt nur aus, dass ein Mensch mindestens ein Sprachsystem so beherrscht, dass er nach deren Regeln Sätze bilden und somit in Kommunikation eintreten kann (vgl. ebd., 156ff.).

Die Klärung der Bedeutung unterschiedlicher Geltungsansprüche dient als Grundlage für den Habermas'schen *Diskursbegriff*. Wann kommt es also zu einem Diskurs und was meint Diskurs nach Habermas.

Geltungsansprüche werden erst thematisiert, wenn der Hintergrundkonsens erschüttert ist, das Sprachspiel also nicht mehr funktioniert. Die Thematisierung von Geltungsansprüchen kann jedoch nicht mit dem Diskurs gleichgesetzt werden, weil Habermas auch Beispiele für die Thematisierung von Verständlichkeit und Wahrhaftigkeit bringt, welche ja nicht zu den diskursiv einlösbaren Geltungsansprüchen zählen. Er führt aus, dass bei Problemen mit der *Verständlichkeit* Fragen gestellt werden, welche auf das Verständnis und die Bedeutung von Aussagen abzielen. Die Antworten auf solche Fragen nennt Habermas *Deutungen*. In Zusammenhang mit Wahrhaftigkeit wird der Frage nachgegangen, ob eine Person den Interaktionspartner/ die Interaktionspartnerin täuscht, wobei diese Fragen zumeist an Dritte gestellt werden (vgl. Habermas 1984a, 110).

Zu einem Diskurs kommt es erst, wenn Zweifel am Geltungsanspruch der Wahrheit oder Richtigkeit, denn nur diese sind diskursiv einlösbar, aufkommen.

Wenn die *Wahrheit* von Aussagen problematisch wird, antworten wir mit *Behauptungen* oder *Erklärungen*, ist die *Richtigkeit* angezweifelt, mit *Rechtfertigungen* (vgl. ebd., 110). Behauptungen werden von Habermas näher charakterisiert: „In Behauptungen wird die Existenz von Sachverhalten mit dem Anspruch auf Wahrheit bejaht/verneint“ (Habermas 1972, 163).

Ziel von Diskursen ist ein vernünftiger Konsens („was vernünftig ist, kann erst *im* Diskurs festgestellt werden.“, Horster 2001, 56) durch Begründung von kognitiven Aussagen. Dabei kann es zur Problematik kommen, dass die Unterscheidung, ob ein Konsens nun wahr oder falsch wäre wiederum ein Diskurs geführt werden müsse (vgl. Habermas 1984a, 110; 114;

117). Dies verdeutlicht jedoch, dass Diskurse nicht abschließbar sind, sie sind vorläufig und können immer wieder, durch Zweifel an Wahrheit und/oder Richtigkeit, in Gang gesetzt werden.

Folgt man Reese-Schäfer, so ist der Begriff des Konsens klärungsbedürftig, denn Konsens besteht nicht über den Inhalt, sondern auf Grund der formalen Bedingungen, wie zu dem Konsens gelangt werden konnte (vgl. Reese-Schäfer 1991, 18), also der Konsens besteht auf Grund der Bedingungen des Diskurses.

Diese Aspekte (die Unabschließbarkeit von Diskursen und die Konsensstiftung auf der Grundlage formaler Bedingungen) werden an der Stelle deshalb hervorgehoben, weil sie für den Diskursbegriff im Rahmen der ZRD-Forschung zentral sein können.

Doch was meint „Diskurs“ nun konkret?

Habermas versteht unter *Diskurs* „die durch Argumentation gekennzeichnete Form der Kommunikation (...) in der problematisch gewordene Geltungsansprüche zum Thema gemacht und auf ihre Berechtigung hin untersucht werden.“ (vgl. Habermas 1972, 130).

Habermas unterscheidet zwei Formen der Kommunikation, a) das kommunikative Handeln (Interaktion) und b) den Diskurs. Im kommunikativen Handeln wird die „Geltung von Äußerungen naiv vorausgesetzt, um Informationen (handlungsbezogene Erfahrungen) auszutauschen“ (Habermas 1984a, 122). Diskurse sind nach Habermas frei von Handlungszwängen (vgl. ebd., 123) und man muss aus Erfahrungszusammenhängen heraustreten (vgl. Habermas 1972, 131). Im Diskurs werden keine Informationen ausgetauscht, „sondern Argumente, die der Begründung (oder Abweisung) problematisierter Geltungsansprüche dienen.“ (ebd., 131). Habermas bezeichnet Diskurse auch als Reflexionsform des verständigungsorientierten Handelns (vgl. Habermas 1991a, 155; Habermas 1984a, 122; Habermas 1982c, 583). Als Alternative zu Diskursen sieht Habermas nur eine Umstellung zu strategischem Verhalten (zielgerichtetes Handeln zur Erreichung eines Zwecks; vgl. Reese-Schäfer 1991, 27) oder den Abbruch der Kommunikation (vgl. Habermas 1972, 131). Diese Charakterisierung von Diskurs kann für den Diskursbegriff im Sinne der ET-FT-Relationen deshalb relevant sein, weil Diskurse somit auch das Fortkommen in wissenschaftlichen Gebieten sicherstellen könnten und zwar auf der Grundlage der Reflexion auf bisherige Erkenntnisse.

Da Habermas davon ausgeht, dass sich eine „Konsensustheorie der Wahrheit“ nicht nur auf die Wahrheit von Aussagen, sondern auch auf die Richtigkeit von Geboten beziehen müsste, unterscheidet er zwischen praktischen und theoretischen (diese nennt er auch „theoretisch-empirische Diskurse“; Habermas 1984a, 115) Diskursen (vgl. Habermas 1972, 137).

*Praktische Diskurse* ermöglichen die „Selbstreflexion des handelnden Subjekts“ (ebd., 175) und *theoretische Diskurse* ermöglichen die „Selbstreflexion des erkennenden Subjekts“ (ebd., 174).

Die „Selbstreflexion des erkennenden Subjekts“ innerhalb von theoretischen Diskursen erfolgt in vier Schritten. In einem ersten Schritt werden die problematisierten Behauptungen, welche Handlungen darstellen, überschritten hin zu Behauptungen, die kontrovers zu der problematisierten Behauptung stehen. Dies ist der Eintritt in den Diskurs. In einem zweiten Schritt gilt es diese Behauptung zu erklären, also mindestens ein Argument innerhalb eines Sprachsystems muss angeführt werden. Der dritte Schritt umfasst entweder eine Modifikation des gewählten Sprachsystems oder eine Abwägung alternativer Systeme. Zuletzt kommt es zu einer Reflexion der Veränderung der Begründungssprachen (diese sieht Habermas auch als „kognitive Schemata“ im Sinne Piagets an; vgl. Habermas 1972, 167). Praktische Diskurse durchlaufen dieselben Schritte. Dabei kann es jedoch dazu kommen, dass praktische Diskurse in theoretische übergeführt werden, weil das was wir wollen *sollen* von dem abhängt, was wir wollen *können*. Zwischen den Ebenen des Diskurses muss solange gewechselt werden, bis Konsens entsteht (vgl. ebd., 174ff.).

Dies bedeutet, dass der Unterschied zwischen praktischen und theoretischen Diskursen, bezüglich des Gegenstands, welcher überprüft werden kann, vorliegt. Behauptungen können in theoretischen Diskursen überprüft werden, Normen in praktischen (vgl. ebd., 137; 148). Dieser Unterschied wird auch deutlich, wenn Habermas ausführt, dass „sich theoretische Diskurse [im Unterschied zu praktischen Diskursen; Anm. J.R.S.] nicht gegen die Realität (Natur) selber, sondern nur gegen falsche Behauptungen über die Realität richten können.“ (ebd., 149).

Theoretische Diskurse sind also jene, welche den Geltungsanspruch der Wahrheit, bzw. wahrer Aussagen überprüfen. Dies sind also jene Diskurse, welche für den Zusammenhang mit wissenschaftlichen Diskursen besonders relevant sind. Wie bereits ausgeführt, ordnet Habermas dem Geltungsanspruch der Wahrheit das Gewissenserlebnis des Wissens zu. In Zusammenhang mit der „Produktion“ von Wissen, kann, folgt man Habermas, diese als durch Diskurse erzeugt angesehen werden. „*Gemeinsam* nenne ich ein Wissen, das *Einverständnis* konstituiert, wobei Einverständnis in der intersubjektiven Anerkennung von kritisierbaren Geltungsansprüchen terminiert. Einverständnis bedeutet, daß die Beteiligten ein Wissen als gültig, d.h. als intersubjektiv verbindlich akzeptieren. (...) Intersubjektiv geteilte Überzeugungen *binden* die Interaktionsteilnehmer [in theoretischen Diskursen die DiskursteilnehmerInnen; Anm. J.R.S.] *gegenseitig*; (...).“ (Habermas 1982c, 573f.; s.a. Habermas 1982c, 604).

Diese Ausführungen Habermas, im Zusammenhang mit Wissen, also mit Wahrheit und somit mit theoretischen (wissenschaftlichen) Diskursen, sind deshalb relevant, weil sie mehrere Aspekte andeuten, welche für den Diskursbegriff im Sinne der ET-FT-Relationen bedeutungsvoll sein können. Diese Sätze können dahingehend interpretiert werden, dass Habermas davon ausgeht, dass Wissen nicht singular erzeugt wird, sondern im Zuge von Interaktionen, bzw. in Gemeinschaft (diese kann z.B. als eine Scientific Community gesehen werden). Ein Hinweis darauf ist auch die Bindung, welche die Beteiligten eingehen, wenn sie gewisses Wissen akzeptieren. Ein weiterer Hinweis auf die Möglichkeit dieser Lesart liefert Habermas, indem er (zwar für kommunikatives Handeln und nicht explizit für Diskurse) ausführt, dass Verständigung dazu führt, dass kulturelle Überlieferungen benutzt und somit gleichzeitig erneuert werden. Somit stützen sie die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe und Heranwachsende werden in diese eingeführt (vgl. Habermas 1982c, 594).

Da Verständigung nur durch Verständlichkeit zu erreichen ist und diese Bedingung von Kommunikation ist, und nicht nur von kommunikativem Handeln, so ist nahe liegend, dass diese Ausführungen auch für die zweite Form von Kommunikation, die Habermas anführt, nämlich den Diskurs, gelten. Durch das Führen von Diskursen wird Überliefertes (bisherige Erkenntnisse) angewandt und im Zuge dessen auch erneuert, d.h. neue Erkenntnisse (gemeinsames Wissen) werden gewonnen und die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe wird durch das Verständigen über spezifische Überlieferungen gestützt. Das Einführen von Heranwachsenden in diese Gruppe kann im Sinne der Ausbildung und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses gesehen werden, welche die in dieser Gruppe üblichen Regeln internalisieren. Diese Internalisierung sieht Habermas als „Verbindlichkeiten“ an. „Anders als bei (...) regulativen Sprechhandlungen ergeben sich aus der Bedeutung konstativer Sprechakte Verbindlichkeiten nur insofern, als sich Sprecher und Hörer darüber einigen, ihr Handeln auf Situationsdeutungen zu stützen, die den jeweils als wahr akzeptierten Aussagen nicht widersprechen.“ (ebd., 597), dies bringt auch Verhaltenskontrollen mit sich (vgl. ebd., 601). Der Gebrauch der Sprache erlaubt es den Beteiligten Bezug auf die Welt zu nehmen (vgl. ebd., 599). Dieses Herstellen von Bezügen, durch sprachliche Handlungen, wird im Zuge des Diskursbegriffs im Sinne der ET-FT-Relationen, zentral werden.

Habermas unterscheidet jedoch auch zwischen explizitem und implizitem Wissen. Explizites Wissen zeichnet sich dadurch aus, dass dieses bestritten und begründet werden kann. Implizites Wissen (z.B. die Selbstverständlichkeiten der „Lebenswelt“) meint, dass die Lebenswelt nicht im strikten Sinne gewusst wird (vgl. ebd., 591). Die Lebenswelt ist das Bezugssystem der Verständigung (intersubjektiv geteilte Hintergrundannahmen) und kann

nicht problematisiert werden, sondern höchstens zusammenfallen (vgl. Habermas 1982b, 198-201).

Nachdem nun geklärt ist, was Diskurse sind und wie sie zustande kommen, gilt die Aufmerksamkeit nun der Führung von Diskursen. Also wer führt unter welchen Bedingungen Diskurse?

Grundsätzlich kann jeder gleichgestellt und frei in die Diskursführung eintreten (vgl. Habermas 1984a, 154) und sollte dies auch, denn „[d]ie Bedingung für die Wahrheit von Aussagen ist die potentielle Zustimmung aller anderen.“ (Habermas 1972, 137; auch vgl. Habermas 1984a, 109). Der Diskurs wird als „inklusiv und zwanglos“ angesehen und jeder der an einem Diskurs teilnimmt, sollte sich in alle Perspektiven der anderen hineinversetzen, um wechselseitig Kritik zu üben und zu prüfen, welche Perspektive angemessen sei (vgl. Habermas 1984a, 157).

Habermas führt jedoch eine Einschränkung ein, weil es unrealistisch ist, dass sich *alle* am Diskurs beteiligen, nämlich dass Behauptungen nur dann aufgestellt werden dürfen, „wenn jeder andere **kompetente** Beurteiler mir darin zustimmen würde.“ (ebd., 116; Hervorhebung J.R.S.). Habermas macht die *Kompetenz* an der Vernunft fest, weil auch die Klärung, ob jemand sachverständig ist oder nicht eines Diskurses bedürfen würde. DiskursteilnehmerInnen müssen „zwischen Sein und Schein“ zuverlässig unterscheiden können, „um kompetent die Wahrheit von Aussagen“ beurteilen zu können (vgl. ebd., 116f.). „In Zusammenhängen kommunikativen Handelns darf als zurechnungsfähig nur gelten, wer als Angehöriger einer Kommunikationsgemeinschaft sein Handeln an intersubjektiv anerkannten Geltungsansprüchen orientieren kann.“ (Habermas 1982a, 34)<sup>22</sup>. Dafür ist es notwendig eine „ideale Sprechsituation“ zu unterstellen.

Ideal bezeichnet er eine Sprechsituation, die weder durch äußere, noch durch, der Kommunikation immanente, Zwänge behindert wird (vgl. Habermas 1972, 177; Habermas 1984, 119). Dies ist nur dann möglich, wenn 1. alle die gleiche Chance haben Sprachakte zu wählen und auszuführen. 2. Alle DiskursteilnehmerInnen müssen die selbe Chance erhalten Erklärungen, Deutungen, usw. zu äußern und deren Geltungsanspruch in Frage zu stellen, zu begründen oder zu widerlegen. 3. Alle müssen außerdem die gleiche Chance haben repräsentative Sprechakte zu wählen und somit Einstellungen, Gefühle, usw. zum Ausdruck zu bringen. 4. Auch die Verwendung von regulativen Sprechakten muss gleichgestellt sein. Jeder muss im gleichen Maße Befehle, Erlaubniserteilungen, Versprechen abnehmen und geben dürfen.

---

<sup>22</sup> Auch diese Ausführung Habermas kann auf das Prinzip der Scientific Community umgelegt werden.

Dies bedarf noch genauerer Erläuterung:

Damit Diskurse überhaupt in Gang gesetzt werden können sind die Bedingungen der Gleichverteilung von Sprechakten und der gleichen Chance regulative Sprechakte auszuführen obligatorisch. Die zweite angeführte Bedingung beschreibt die formale Eigenschaft von Diskursen, also das Problematisieren, das Argumentieren, usw. In der dritten Bedingung wird das Wahrhaftigkeitspostulat ins Spiel gebracht. Dies ist nicht nur für praktische Diskurse relevant, sondern auch für theoretische. Das Wahrhaftigkeitspostulat gilt für alle Diskurse (vgl. Habermas 1972, 177ff.; Habermas 1984, 120f.). Diese Bedingungen von Diskursen ermöglichen, dass systematische Verzerrung der Kommunikation ausgeschlossen wird (vgl. Habermas 1984a, 119; Habermas 1972, 177). Es „herrscht ausschließlich der eigentümlich zwanglose Zwang des besseren Arguments (...)“ (Habermas 1984a, 119; auch vgl. Habermas 1991a, 154). Die Kraft des besseren Arguments nennt Habermas „*rationale Motivation*“ (Habermas 1972, 161). Durch Diskurse in dieser Form können sich TeilnehmerInnen „gleichzeitig der Einheit der objektiven Welt und der Intersubjektivität ihres Lebenszusammenhangs vergewissern.“ (Habermas 1982c, 605).

Das Argument bzw. Argumentieren ist zentral für den Habermas'schen Diskursbegriff, denn die Einlösung des Wahrheitsanspruchs kann nur argumentativ geschehen (vgl. Habermas 1984a, 109; s.a. Habermas 1972, 154). Diskursives Einlösen ist für Habermas gleichbedeutend mit der Erzielung eines vernünftigen Konsensus, auf dem Weg der Argumentation (vgl. Habermas 1984a, 113; Habermas 1972, 130). Die Argumentationsweise in praktischen und theoretischen Diskursen unterscheidet sich, weil Begründungen von richtigen Geboten anderen logischen Bedingungen folgen müssen als die Begründungen von wahren Aussagen (vgl. Habermas 1972, 145). Somit können unterschiedliche Formen von Diskursen und interne Beziehungen zwischen Diskursen geklärt werden (vgl. Habermas 1982c, 606).

Allgemein versteht Habermas unter *Argument* „die Begründung, die uns motivieren soll, den Geltungsanspruch einer Behauptung oder eines Gebotes bzw. einer Bewertung anzuerkennen.“ (Habermas 1972, 162).

Er unterscheidet *Typen von Argumenten*. „Ein Argument kann aus analytischen Gründen entweder *unstimmig* („unmöglich“) oder *zwingend* („notwendig“) für die Begründung eines Geltungsanspruchs sein; interessant sind Argumente, die für die diskursive Erzielung eines Konsensus *triftig* („möglich“) sind. Wir nennen diese Argumente substanziell, weil sie informativ sind und nicht allein aufgrund analytischer Konsistenz (oder Inkonsistenz) gelten (bzw. nicht gelten).“ (ebd., 162; Hervorhebungen J.R.S.).

In Auseinandersetzung mit diesen Argumentationstypen schreibt Horster, dass die substantielle Argumentation mehr der idealen Sprechsituation entspricht. Weiters führt er aus, dass in dieser Argumentationsform Konklusionen stärker abgestützt werden und dadurch ein Mehr an Information entsteht. Behauptungen mit Gründen abzustützen, im Sinne der substantiellen Argumentation, sei innerhalb der Wissenschaften die häufigste Argumentationsweise (vgl. Horster 2001, 61f.).

Im Medium der Argumentation können diskursive Lernprozesse bewusst vollzogen werden. Angemessenheitsansprüche können mit Wahrheitsansprüchen von Aussagen gleichgesetzt bzw. unmittelbar damit in Beziehung gesetzt werden, wenn diese im Medium der Argumentation vollzogen wurden (vgl. Habermas 1972, 170).

Habermas stellt jedoch selbst in Frage, ob sich eine ideale Sprechsituation verwirklichen lässt, bzw. sieht er es als schwierig an empirisch festzustellen, wann die Bedingungen erfüllt sind und von einer idealen Sprechsituation gesprochen werden kann. Er stellt in Frage ob es überhaupt empirisch feststellbar sei. Im Rückblick können Verfehlungen der idealen Sprechsituation festgestellt werden, jedoch fehlt ein externes Kriterium der Beurteilung, ob es sich um eine ideale Sprechsituation handelt. Man kann sich somit nie absolut sicher sein, ob man einen Diskurs führt, oder vielleicht doch Handlungszwängen unterliegt (vgl. ebd., 179f.). Habermas erklärt deshalb, dass „[d]ie ideale Sprechsituation (...) weder ein empirisches Phänomen noch bloßes Konstrukt [ist], sondern eine in Diskursen unvermeidliche, reziprok vorgenommene Unterstellung.“ (Habermas 1972, 180; auch vgl. Habermas 1984a, 119). Dieser „*Vorgriff auf eine ideale Sprechsituation*“ (Habermas 1984a, 118) ermöglicht es, dass ein faktisch erzielter Konsens als vernünftiger Konsens angenommen werden darf (vgl. ebd., 118).

Abschließend werden nun die zentralsten Merkmale des Habermas'schen Diskursbegriffs zusammengefasst. Wie bereits in Bezug auf den Diskursbegriff Foucaults angemerkt, wird auch hier im Zuge des Projekts der Fokus vor allem auf Merkmale des theoretischen Diskurses gelenkt werden. Diese Einschränkung erfolgt deshalb, weil die Bestimmungsmerkmale des theoretischen Diskurses dem Blick auf die Wissenschaft mehr entsprechen als jene des praktischen Diskurses. Folgende Merkmale des Habermas'schen Diskursbegriffs können deswegen für diese Arbeit als zentral angesehen werden:

1. Ein Diskurs ist eine **Kommunikationsform**, die durch **Argumentation** gekennzeichnet ist.

2. Habermas unterscheidet vier Geltungsansprüche, wobei nur jene der **Wahrheit** und **Richtigkeit** diskursiv eingelöst werden können. Wahrheit ist durch konstative Sprechakte (Erklären, Behaupten, usw.) gekennzeichnet.
3. In Diskurse wird eingetreten, wenn **Geltungsansprüche bezweifelt** werden. Das Ziel von Diskursen ist der **vernünftige Konsens**, zu dem man nur über eine ideale Sprechsituation, d.h. kurz gesagt über die Gleichberechtigung der DiskursteilnehmerInnen, gelangt, welche jedem Diskurs unterstellt werden muss. In der Wissenschaft wird häufig der Weg über **substanzielle Argumente** gewählt, um das Ziel zu erreichen.
4. Habermas unterscheidet zwischen **praktischen** und **theoretischen Diskursen**, wobei innerhalb theoretischer Diskurse Wahrheit problematisiert wird. Jene Diskurse sind relevant für die Wissenschaft.
5. Diskurse sind **frei von Handlungszwängen**, haben also einen **reflexiven Charakter** und es ist nötig, dass DiskursteilnehmerInnen **aus Erfahrungszusammenhängen heraustreten**.

Mit dem Resümee des Habermas'schen Diskursbegriffs endet die inhaltliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Diskursbegriffen innerhalb der Diskursforschung. Bevor nun ein erstes großes Zwischenresümee folgt, um aufzuzeigen, inwiefern das nun erfolgte Aufgreifen unterschiedlicher Diskursstränge zur Begründung des Diskursbegriffs im Sinne der ET-FT-Relationen beitragen kann, wird nun der Blick auf die Bildungswissenschaft gelenkt. Es wird der Frage nachgegangen welche Diskursbegriffe, bzw. –theorien innerhalb der Bildungswissenschaft aufgegriffen wurden und in welcher Form diese rezipiert wurden, bzw. werden. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Theorien Habermas' und Foucaults gelegt. Dieser Schritt ermöglicht es, den Diskursbegriff im Sinne der ET-FT-Relationen nicht nur innerhalb der Diskursforschung allgemein zu verorten, sondern auch innerhalb der Bildungswissenschaft im Speziellen.

### **1.5 Rezeption von Diskursbegriffen in der Bildungswissenschaft**

Die nun folgende Auseinandersetzung gliedert sich in drei Abschnitte. In einem ersten Schritt wird der Rezeption der Foucault'schen Theorie innerhalb der Bildungswissenschaft nachgegangen, daran anschließend folgt der zweite Abschnitt, der sich der Rezeption des Diskursbegriffs Habermas' widmet. Der abschließende Abschnitt hebt die Psychoanalytische Pädagogik als Version von Pädagogik hervor und behandelt die darin rezipierten

Diskursbegriffe, bzw. wird der Frage nachgegangen, ob Diskurstheorien innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik Beachtung finden, bzw. thematisiert sind.

Keller schließt sein 2008 erschienenenes Einführungswerk in das Leben und Denken Foucaults mit der Anmerkung, dass dieser als Klassiker bezeichnet werden könnte, der keiner Disziplin eindeutig zugeordnet werden kann und dies sieht er auch nicht als zwingend an. Er nennt mehrere Disziplinen, welche die Arbeiten Foucaults als Anregungspotential nutzen. Neben Disziplinen wie der Geschichtswissenschaft, Philosophie oder Soziologie wird auch die Pädagogik genannt (vgl. Keller 2008, 127). In der deutschsprachigen Bildungswissenschaft wird Foucault erst ab Ende der 1970er Jahre rezipiert und bis Anfang der 1990er Jahre blieb er eine Randfigur. Dies rührt daher, dass ein starker Bezug auf Foucaults Theorien bedeutet Distanz zur Pädagogik zu erhalten (vgl. Ricken 2007, 158f.). Wer eine „genuin pädagogische Orientierung [aufweisen wollte], [musste] Abstand zu Foucault (...) wahren und diesen auch ausdrücklich (...) markieren.“ (ebd., 159). Ab den 1990er Jahren bilden vor allem die späten Schriften Foucaults den Bezugspunkt (vgl. ebd., 158) und die Bedeutung des Foucault'schen Denkens für die bildungswissenschaftliche Forschung ist - Balzers Einschätzung nach - immer noch nicht ausgelotet, aber eine wachsende Resonanz wäre festzustellen, ja sogar von einer Konjunktur kann gesprochen werden. Die bildungswissenschaftliche Rezeption Foucaults nachzuzeichnen ist von besonderen Imponderabilien gekennzeichnet. Eine annähernd vollständige Abbildung ist kaum möglich (vgl. Balzer 2008, 406), die gewichtigere Schwierigkeit ist jedoch, dass „sie zu sehr inhalts- und zu wenig methodenbezogen ausgearbeitet [ist], als dass Ansätze, Lesarten oder ‚Schulen‘ strikt voneinander geschieden werden könnten.“ (ebd., 406). Anfangs waren seine Arbeiten vor allem Ansatzpunkt für die bildungshistorische Reflexion innerhalb der Bildungswissenschaft, wobei die Thematik der Subjektkritik laut Balzer die größte Aufmerksamkeit erzielt hätte (vgl. Balzer 2004, 16; 21). Die jüngste Forschung nimmt inhaltlich vor allem auf das Konzept der Gouvernamentalität Bezug (vgl. Balzer 2008, 406f.).

Als Hinweise auf die wachsende Bedeutung Foucaults für die Bildungswissenschaft sind z.B. folgende Publikationen anzuführen: „Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik.“ (Pongratz u.a. 2004), „Why Foucault? New directions in educational research.“ (Peters; Besley 2007) oder auch der Sammelband „Michel Foucault. Pädagogische Lektüren.“ (Ricken; Rieger-Ladich 2004). Die Herausgeber der letztgenannten Publikation weisen darauf hin, dass sich keine verbindliche Lesart von Foucaults Schriften ausgeprägt hat (vgl. Ricken; Rieger-Ladich 2004, 9). Explizit auf die Thematik des Diskurses beziehen sich Koller und Lüders in diesem Band. Sie stellen fest, dass nur wenige

PädagogInnen dieser Thematik große Aufmerksamkeit schenken (vgl. Koller; Lüders 2004, 57). Die AutorInnen nehmen ebenfalls Bezug auf die Unschärfen des Diskursbegriffs innerhalb der unterschiedlichen Ansätze der Diskursforschung (vgl. ebd., 58) und charakterisieren den Diskursbegriff (in Anschluss an Keller 1997, Keller u.a. 2001a und Angermüller 2001) des französischen (Post-)Strukturalismus (hier ist auch Foucault zuzuordnen) „als gesellschaftlich bzw. institutionell geregelte Form[...] der Wissensproduktion im Rahmen allgemein-öffentlicher oder spezialisierter (z.B. einzelwissenschaftlicher) Auseinandersetzungen.“ (Koller; Lüders 2004, 58).

Im Vergleich zur Rezeption des Foucault'schen Diskursbegriffs, wurde auf das Diskursmodell Jürgen Habermas' in der Bildungswissenschaft umfassend Bezug genommen. Zu nennen sind hier z.B. die Überlegungen von Bühner und Birnmeyer, die das Buch „Ideologie und Diskurs. Zur Theorie von Jürgen Habermas und ihrer Rezeption in der Pädagogik“ 1982 verfasst haben. Sie gehen darauf ein, dass vor allem der Aspekt der praktischen Diskurse für die Theoriebildung in der Bildungswissenschaft oftmals problematisch scheint (vgl. Birnmeyer 1982, 261)<sup>23</sup>. Wilkiewicz befasst sich ebenfalls mit diesem Aspekt. Neben einer umfassenden Auseinandersetzung mit dem Diskursmodell Habermas', behandelt er unterschiedliche Forschungsfelder, welche auf das Habermas'sche Modell Bezug nehmen, bzw. er versucht auszuloten, inwiefern eine Bezugnahme fruchtbar wäre. Hierbei fällt jedoch auf, dass zwar theoretische Diskurse innerhalb der Darstellung des Diskursmodells thematisiert werden, jedoch in Auseinandersetzung mit pädagogischen Thematiken nur praktischen, bzw. therapeutischen<sup>24</sup> Diskursen Beachtung geschenkt wird (vgl. Wilkiewicz 1983).

Reichenbach bezieht sich ebenfalls auf Habermas' Diskursmodell, wobei er vor allem die Bedeutung von praktischen Diskursen für das Feld der Schule auslotet. Schon innerhalb der Vorbemerkungen macht er auf Problematiken aufmerksam, welche aufkommen, wenn man sich auf Habermas' Diskursethik bezieht. Er weist z.B. aus, dass in Diskursen mit Kindern und Jugendlichen (diese Diskurse nennt Reichenbach pädagogische Diskurse), keine universellen Normen begründet werden können, sondern dass es sich hierbei um Einigungsprozesse und Klärungsverfahren handelt (vgl. Reichenbach 1994, 16).

Ebenfalls auf das Feld der Schule bzw. des Unterrichts bezieht Prange einige Anmerkungen bezüglich Diskurse, in welchen er u.a. Bezug auf Habermas' Theorien nimmt (vgl. Prange

---

<sup>23</sup> Das Buch wurde von Bühner und Birnmeyer verfasst, jedoch finden sich im Inhaltsverzeichnis Vermerke, wer welche Abschnitte des Buchs verfasst hat. In diesem Fall wurde das Kapitel nur von Birnmeyer geschrieben.

<sup>24</sup> Der Unterschied zum praktischen Diskurs wird darin gesehen, dass die „prinzipielle gegenseitige Unterstellung von Zurechnungsfähigkeit, Intentionalitätserwartungen und Legitimationsunterstellungen“ (Wilkiewicz 1983, 29) entfallen.

1992/1995, 99-108). Er thematisiert die „Möglichkeit, Unterricht als Beratung und reflexives Lernen zu organisieren“ (ebd., 107). Den Bezug zur Diskursthematik stellt er über die Bestimmung von „Unterricht als Beratungsdiskurs“ (ebd., 99) her. Er weist jedoch aus, dass es nicht möglich ist, Unterricht ausschließlich als Beratungsdiskurs anzusehen, sondern diese als Impulsgeber fungieren können (vgl. ebd., 107).

Somit erweist sich die Auseinandersetzung mit theoretischen Diskursen, bzw. die Bezugnahme darauf oder der Anschluss daran als weitestgehend fehlend. Weil dies jedoch den Fokus der vorliegenden Arbeit darstellt, wird auf die Rezeption des Habermas'schen praktischen Diskurs nicht näher eingegangen werden.

Abschließend ist zu überlegen, inwiefern der Begriff des Diskurses in der Literatur der Psychoanalytischen Pädagogik, als Version von Pädagogik, vorgefunden werden kann.

Trescher formuliert, mit Verweis auf Habermas, Leber und Lorenzer, dass die Psychoanalyse „als Methode ausgewiesen [ist], die systematisch Diskursbeschränkungen aufzuheben in der Lage und deshalb als metakommunikatives Verfahren zu beschreiben ist (...).“ (Trescher 1992, 154). Auf Grund seines Verständnisses des Verhältnisses von Psychoanalyse und Psychoanalytischer Pädagogik, welches er bereits explizit innerhalb seiner Einleitung klärt, gilt die psychoanalytische Methode als ein allgemeines Verfahren, welches nicht nur auf die Therapie beschränkt ist (vgl. ebd., 10) und „[d]ie Psychoanalytische Pädagogik wird entsprechend ihrem Wissenschaftsverständnis und ihrer Methode als Teil der Psychoanalyse ausgewiesen.“ (ebd., 10f.). Somit bezieht sich die Aussage über die Methode, die die Möglichkeit der Aufhebung der Diskursbeschränkung in Aussicht stellt, auch auf die Psychoanalytische Pädagogik.

Neben diesem expliziten Verweis auf Habermas innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik, gibt es Kontakte zwischen Foucault und Lacan, bzw. Schülern Lacans. Foucault hat sich auch mit Schriften Freuds und Lacans auseinandergesetzt (vgl. Foucault 1967/2001a; Foucault 1981/2005). Gondek weist jedoch aus, dass die Rezeption Foucaults in der Psychoanalyse negativ zu bewerten wäre. Die Schwierigkeit ist auf Grund metatheoretischer Annahmen gegeben, welche „[d]ie radikale Historisierung der Gegenstände der Psychoanalyse (‚Sexualität‘) und ihrer Verfahrensweisen (die ‚Deutung‘, von Foucault 1954 immanent kritisiert, wird ab 1976 als späte Modalität einer christlichen Geständniserzwingung dechiffriert) stellt die fundamentalen Geltungsansprüche und damit letztlich die Daseinsberechtigung der Psychoanalyse in Frage.“ (Gondek 2008, 426). In Bezug auf das vorliegende Projekt ist anzumerken, dass es weniger um die vollständige und reine Übernahme von Foucaults Theorien geht als vielmehr um die Herausarbeitung möglicher

Bestimmungsmerkmale von Diskurs, um auszuloten, inwiefern diese für die Explizierung des Diskurs(ivierungs)begriffs der ZRD-Forschung fruchtbar gemacht werden können. Somit scheint der Rückgriff auf Foucault in Zusammenhang mit diesem Aspekt als unproblematisch. Aktuell hat Heiner Hirblinger Vorzüge und Problematiken der Foucault'schen Perspektive auf das Feld der Schule und des Unterrichts, im Vergleich zur psychoanalytisch-pädagogischen Sicht diskutiert. In seinem Tagungsbeitrag mit dem Titel „Diesseits oder jenseits der Routine – über Fallbesprechung und Mentalisierung im Unterricht und in der Lehrerbildung“ hat er beide Ansätze als „zwei methodische Einstellungen“ ausgewiesen. Er weist darauf hin, dass im Nachdenken über Unterricht und LehrerInnenbildung, zum Beispiel im Rahmen von Supervision, weder auf die Psychoanalytische Pädagogik, noch auf Foucaults Theorien verzichtet werden sollte, um komplexe Zusammenhänge zu erfassen. Er sieht Foucaults Perspektive vor allem im Bereich des Habitus von LehrerInnen als zentral an. Hirblinger weist eine diskursfähige Asymmetrie und Reflexion der eigenen Übertragung als wesentliches Merkmal der LehrerInnenhaltung aus, um SchülerInnen im Unterricht zu begegnen. Er nennt dies „jenseits der Routine“ zu sein. Im Gegenzug dazu verfährt ein Lehrer/ eine Lehrerin diesseits der Routine, wenn die Affektregulierung in starren Konzepten erfolgt und Mentalisierungen nur rudimentär vorhanden sind. Hirblinger distanziert sich jedoch dort deutlich von Foucault, wenn die „Emotionslosigkeit“ dessen Theorien zu tragen kommt. Die Diskurstheorien können aber dort fruchtbar sein, wo Verstrickungen im Unterricht vorliegen, die mit Hilfe dieser Perspektive erfasst und in Folge dessen aufgehoben werden können (vgl. Hirblinger 2009, mündliche Mitteilung).

Die Auseinandersetzung mit der Rezeption von Diskursbegriffen in der Bildungswissenschaft hat gezeigt, dass Diskurstheorien randständig Beachtung finden. Die Aufarbeitung des Habermas'schen Diskursbegriffs erfolgt vor allem in Zusammenhang mit praktischen Diskursen. Das bedeutet für die vorliegende Arbeit, dass sie auch dahingehend einer Forschungslücke begegnet, dass besonders theoretische Diskurse in den Blick genommen werden.

In Zusammenhang mit Foucault werden vor allem seine Machttheorien rezipiert, ohne jedoch den Zusammenhang von Macht und Diskurs explizit zu berücksichtigen (z.B. Pongratz 2001). Es gibt jedoch auch Beiträge, die sich mit der Foucault'schen Diskurstheorie auseinandersetzen. Zu nennen wäre hier der Beitrag von Koller und Lüders über die „Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse“ (Koller; Lüders 2004) oder auch der Vortrag von Heiner Hirblinger (2009).

Allgemeine Beiträge zur Diskursforschung finden sich nur vereinzelt. Zu nennen sind u. a. Beiträge von Casale (2006), die sich unter Bezugnahme auf historiographische Probleme der historischen Bildungsforschung, mit der sozialen Entstehung von Diskursen beschäftigt (vgl. Casale 2006) und Höhne, der die Thematische Diskursanalyse am Beispiel von Schulbuchuntersuchungen darstellt und diskutiert (vgl. Höhne 2003), bzw. 2004 sich mit der Thematik von Wissen und Pädagogik diskursanalytisch auseinandergesetzt hat, indem er diskursanalytisch auf die pädagogische Rezeption des Konzepts „Wissengesellschaft“ geblickt hat und untersucht hat, ob die Pädagogik durch diesen Diskurs eine Aufwertung erfahren kann. Außerdem hat er sich näher mit der Methodik der Diskursanalyse befasst (vgl. Höhne 2004).

## **1.6 Erstes Zwischenresümee**

Bevor nun die Diskussion des zweiten Hauptkapitels aufgenommen wird, folgt ein Resümee des bisherigen Erkenntnisstandes. Die bisherigen Erläuterungen haben gezeigt, dass der Begriff „Diskurs“ zu keiner Zeit eindeutig definiert war. Bereits innerhalb der Geschichte des Diskursbegriffs konnte aufgezeigt werden, dass auch zu dessen Anfängen unterschiedliche Bedeutungen vorlagen und sich diese Bedeutungsvielfalt bis in die Gegenwart zieht, und zwar in gleichem Maße für die alltägliche sowie für die wissenschaftliche Wortverwendung.

Diese Erkenntnis ist deshalb für die vorliegende Arbeit relevant, weil WissenschaftlerInnen darauf hingewiesen haben, dass der Einsatz des Diskursbegriffs innerhalb von Forschungsvorhaben begründet sein soll, damit deutlich wird von der Rede ist, wenn von Diskursen gesprochen wird. Es konnte jedoch auch aufgezeigt werden, dass WissenschaftlerInnen sich dagegen aussprechen, dass es einen einheitlichen Diskursbegriff für alle Forschungsfelder geben soll.

Das bedeutet für die vorliegende Arbeit, dass anhand von bestehenden Begriffsfacetten der Diskursbegriff der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung begründet werden muss. Um dies zu ermöglichen wurden unterschiedliche Ansätze der Diskursforschung auf Bestimmungsmerkmale von „Diskurs“ untersucht. Es konnte eine große Bandbreite an möglichen Merkmalen herausgearbeitet werden, wobei einige Merkmale, wie z.B. Sprache oder Ordnungsstrukturen für die Mehrheit der Begriffsverwendungen zentral zu sein scheint. Neben diesen Merkmalen wurden auch Merkmale festgehalten, welche zwar nur in einzelnen Begriffsverwendungen nachweisbar sind, jedoch für den Diskursbegriff im Sinne der ET-FT-Relationen relevant sind, wie z.B. Kiels Sicht auf wissenschaftliches Arbeiten als Diskurstätigkeit. Relevant hierfür ist auch der Aspekt, dass Diskurse auch in Texten

festgehalten werden und soziale AkteurInnen, welche Diskursgemeinschaften bilden, innerhalb einiger der vorgestellten Ansätze eine zentrale Rolle einnehmen. Für einen Diskursbegriff, der innerhalb von Wissenschaft angesiedelt ist, sind auch die Bestimmungsmerkmale des reflexiven Potentials und der Argumentationsstrukturen bedeutsam.

Neben diesem Streifzug durch heterogene Ansätze der Diskursforschung wurden zwei Diskursbegriffe gesondert behandelt, jener Foucaults bzw. Habermas'. Im Zuge dessen ist auch auffällig, dass die vorgestellten Ansätze der Diskursforschung sich, manche explizit, andere implizit, an diesen gesondert hervorgehobenen Theorien orientieren, denn einige Bestimmungsmerkmale sind genau für diese beiden Diskursbegriffe typisch.

In Zusammenhang mit Foucaults Theorie wird die Vieldeutigkeit des Begriffs deutlich sichtbar. Innerhalb seiner theoretischen Auseinandersetzungen konnten unterschiedlichste Facetten des Begriffs „Diskurs“ festgestellt werden. Da unterschiedliche Lesarten seiner Schriften möglich (und auch akzeptiert) sind, und Foucault selbst keine einheitliche Definition von Diskurs formuliert hat, wurden im Zuge der vorliegenden Arbeiten unterschiedlichste Schriften herangezogen, um Diskursbegriff Facetten herauszuarbeiten. Zentral für den Diskursbegriff im Sinne der ET-FT-Relationen sind hierbei Foucaults Überlegungen bezüglich der Produktivität von Diskursen, jedoch auch seine Vorstellungen zu den Ausschließungsmechanismen, welche vor allem in wissenschaftlichen Diskursen greifen. Diskurse werden als Voraussetzung für Wissen und für Wissenschaft angesehen und sind auch in Texten repräsentiert. Erkenntnisse werden in Diskursen vermittelt. Dieser Aspekt führt zu Überlegungen, dass bei gültiger Annahme, dass Diskursivierung als Qualitätsmerkmal (bildungs-)wissenschaftlicher Texte angesehen werden kann, die Beschäftigung mit Qualitätsmessung wissenschaftlicher Leistungen durch Analysen der Diskursivierungen im Besonderen innerhalb der Bildungswissenschaft anzusiedeln sei. Dieser Zusammenhang wird an späterer Stelle, wenn der pädagogisch-didaktische Anspruch wissenschaftlicher Publikationen in den Blick genommen wird, diskutiert werden.

Problematisch schien Foucaults Positionierung gegenüber dem Subjekt innerhalb von Diskursen. Einige Lesarten Foucaults heben hervor, dass Foucault davon ausgeht, dass nur die Strukturen und Regelmäßigkeiten von Diskursen relevant seien, jedoch nicht wer in Diskursen spricht. Andere Rezeptionen heben jedoch hervor, dass Foucaults Theorien sich um die Positionierung des Subjekts kümmern und Subjekte die Träger von Diskursen wären. Den Aspekt des Subjektes genauer zu betrachten ist deshalb zentral, weil der Diskursbegriff, welcher hier begründet werden soll, innerhalb der Empirisch-Hermeneutischen-Textarbeit verortet ist und diese dem Paradigma des Empirischen Zirkels folgt. Betrachtet man die zehn

Thesen, im Sinne von Grundannahmen, des Empirischen Zirkels (vgl. Stephenson 2003a, 345) so wird deutlich, dass hier Subjekte eine zentrale Position einnehmen. Somit ist auch für den Diskursbegriff im Rahmen der ZRD-Forschung vorausgesetzt, dass innerhalb der Begriffsbestimmung Subjekte nicht verneint werden dürfen.

Die Auseinandersetzung mit dem Diskursbegriff Habermas' hat gezeigt, dass hier Subjekte zentral positioniert sind. Diskurse sind für ihn eine mögliche Kommunikationsform, welche sich durch Argumentation auszeichnet. Für die vorliegende Arbeit relevant sind vor allem seine Ausführungen bezüglich theoretischer Diskurse, welche den Geltungsanspruch wahrer Aussagen thematisieren. Durch diese Festlegung bewegen wir uns innerhalb wissenschaftlicher Diskurse. Habermas hebt ebenfalls den reflexiven Charakter von Diskursen hervor, diese sind nämlich handlungsentlastet. Innerhalb von theoretischen Diskursen werden Wahrheitsansprüche thematisiert, welche problematisch erscheinen bzw. geworden sind. Begründeter Zweifel am Wahrheitsanspruch von Aussagen soll im Zuge von Diskursen überprüft werden.

Im Anschluss an die Herausarbeitung von Begriffsmerkmalen wurde der Blick in die Bildungswissenschaft gelenkt. Es wurde der Frage nachgegangen, welche Rezeptionen von Diskursbegriffen innerhalb der Bildungswissenschaft vorliegen, wobei das Hauptaugenmerk auf die Theorien Foucaults und Habermas' gelenkt wurde. Es wurde deutlich, dass innerhalb der Bildungswissenschaft Diskursforschung eine marginale Stellung einnimmt. Foucaults Theorien wurden vor allem in Bezug auf seine Ausführungen zur Macht rezipiert, weniger in Zusammenhang mit dessen Diskursbegriffsfacetten. Habermas' Diskursbegriff wurde zwar rezipiert, jedoch vor allem seine Überlegungen zu den praktischen Diskursen. Der Stellenwert für die ZRD-Forschung ergibt sich hieraus, weil diese vor allem den wissenschaftlichen Diskurs in den Blick nimmt und jene Überlegungen Habermas' somit stärker in die bildungswissenschaftliche Diskussion einbringt.

Innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik wird, mit Verweis auf Habermas, ihre Methode als Möglichkeit zur Aufhebung von Diskursbeschränkungen angesehen und somit das reflexive Potential der Psychoanalytischen Pädagogik hervorgehoben. Dies bedeutet für die vorliegende Arbeit, dass die empirische Untersuchung ev. aufzeigt, dass im Vergleich zu anderen bildungswissenschaftlichen Texten innerhalb psychoanalytisch-pädagogischer Texte, in wissenschaftlicher Position, Diskursivierung in besonders hohem Maße vorliegt. Dazu jedoch später mehr.

Es konnte außerdem festgestellt werden, dass innerhalb der Diskursforschung, aber auch innerhalb deren Rezeption in der Bildungswissenschaft, die Methodendiskussion wenig Beachtung findet. Häufig werden nur inhaltliche Aspekte rezipiert. Innerhalb der

vorliegenden Arbeit wird jedoch die Methodendiskussion explizit aufgenommen. Dies erfolgt im zweiten Teilbereich („theoretisch-methodische Diskussion“) des Abschnitts A.

Nun folgt jedoch erst das zweite Hauptkapitel des ersten Teilbereichs des Abschnitts A. Im Zuge dessen wird der Diskursbegriff im Sinne der ET-FT-Relationen expliziert. Wie bereits ausgeführt ist dies relevant, um den Diskursbegriff begründet einzusetzen, und somit auch feststellen zu können, was gemeint ist, wenn Hypothesen, wie die oben angeführte (innerhalb psychoanalytisch-pädagogischer Texte liegt Diskursivierung, im Vergleich zu anderen bildungswissenschaftlichen Texten, in besonders hohem Maße vor<sup>25</sup>), formuliert und überprüft werden. Die Explizierung des Begriffs ist auch deshalb relevant, um überhaupt der übergeordneten Fragestellung nachgehen zu können, inwiefern die Analyse von Fremdtext-Eigentext-Relationen und die damit ermöglichte Aufdeckung von Diskursivierungen adäquat Aspekte bildungswissenschaftlicher Forschungsleistungen sichtbar werden lässt.

## **2. Der Diskursbegriff innerhalb der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung**

Das nun folgende Kapitel befasst sich mit der Explizierung des Diskursbegriffs innerhalb der ZRD-Forschung. Dies erfolgt in mehreren Schritten. Zuerst werden die Wissenschaft und ihre Publikationen in den Blick genommen und zwar in der Weise, dass Merkmale, welche als typisch für die Institution Wissenschaft angesehen werden, mit Merkmalen wissenschaftlicher Diskurse (s. Kapitel 1.2-1.4, A/I<sup>26</sup>) in Verbindung gebracht werden. Merkmale von Wissenschaft werden aus unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Literatur resp. Literatur der Wissenschaftsforschung herausgearbeitet. Da mit der Etablierung des Diskursbegriffs innerhalb der ZRD-Forschung die Thematik „Diskurs“ auch mit der Thematik „Qualität“ in Verbindung gebracht wird, wird vor allem auf jene Literatur zurückgegriffen, welche sich wissenschaftsreflexiv mit Qualität innerhalb wissenschaftlicher Disziplinen auseinandersetzt. Durch die Fokussierung auf die Bildungswissenschaft wird dabei in erster Linie auf Literatur aus den Geistes- und Sozialwissenschaften zurückgegriffen.

Um den Stellenwert von Diskursivierungen innerhalb der Bildungswissenschaft und der Psychoanalytischen Pädagogik diskutieren zu können, wird innerhalb des zweiten Unterkapitels das Führen von Diskursen in unterschiedlichen Scientific Communities betrachtet.

---

<sup>25</sup> Im Rahmen der empirischen Untersuchung werden Hypothesen angeführt und erläutert werden. Dies hier gilt als mögliches Beispiel einer Hypothese.

<sup>26</sup> Diese Abkürzung zeigt an welchem Abschnitt und Teilbereich die Kapitel zugeordnet sind. In diesem Fall wären dies der Abschnitt A und der Teilbereich I.

Dies führt dann zur Überlegung inwiefern Diskursivierung als (Qualitäts-)Merkmal wissenschaftlichen Schreibens angesehen werden kann. Mit diesem Abschnitt wird auch der übergeordneten Forschungsfrage zugearbeitet.

Abgeschlossen wird die theoretisch-inhaltliche Diskussion mit einem Resümee und der Beantwortung der theoretisch-inhaltlichen Forschungsfrage. Der Diskursbegriff im Sinne der ET-FT-Relationen wird im Zuge dessen explizit herausgearbeitet und Vermittlung als pädagogisch-didaktischer Anspruch wissenschaftlicher Publikationen unterstrichen.

## **2.1 Diskurs und wissenschaftliches Publizieren**

Innerhalb wissenschaftstheoretischer Auseinandersetzungen, resp. Auseinandersetzungen im Rahmen der Wissenschaftsforschung werden zwar häufig Merkmale genannt, welche zentral dafür sind, dass eine Darstellung, Publikation oder ein Vortrag als wissenschaftlich bezeichnet werden können, jedoch nicht immer wird dabei von Wissenschaft als einem wissenschaftlichen Diskurs gesprochen. Betrachtet man jedoch die dort vorgetragenen Merkmale, dann kann aufgezeigt werden, dass sehr viele Parallelen zwischen den Merkmalen wissenschaftlicher Diskurse und den Merkmalen von Wissenschaft, so wie sie im Rahmen wissenschaftsreflexiver Beiträge beschrieben wird, bestehen. Diese Nähe zu Diskursmerkmalen soll in diesem Abschnitt aufgezeigt werden. Dies ist für den Diskursbegriff der ZRD-Forschung deshalb zentral, weil Wissenschaft als Diskurstätigkeit angesehen werden kann, was sich wiederum innerhalb der Publikationen niederschlagen sollte und somit als ein mögliches Qualitätsmerkmal wissenschaftlicher Texte angesehen werden könnte. Inwiefern dies zutreffend ist, wird im Folgenden geklärt werden.

Ein zentrales Merkmal von Diskursen ist die *Sprachlichkeit*, auch wenn herausgearbeitet werden konnte, dass Foucault Diskurse nicht auf Sprachlichkeit beschränken möchte. Innerhalb wissenschaftlicher Diskurse konnte jedoch die Sprachlichkeit (Diskurse als Sagbares), welche strukturiert und regelgeleitet ist (im Sinne von Systemen von Aussagen), als eines der Hauptmerkmale herausgestellt werden.

Nicht nur innerhalb diskurstheoretischer Ansätze, sondern auch in der Wissenschaftsforschung sind Aussagensysteme zentral. Wissenschaft wird innerhalb der Wissenschaftstheorie als „System von Aussagen“ (Stock 1994, 8) gesehen. Dies zeigt, dass innerhalb von Wissenschaften, aber besonders jedoch innerhalb der Geisteswissenschaften, die Bedeutung von Sprache hochgehalten wird. Lack bezeichnet Sprache als „Medium geisteswissenschaftlicher Forschung“ (Lack 2008, 14; auch vgl. Nießen 2008, 268), die

Bedeutsamkeit von Sprache wird jedoch auch für die Wissenschaft an sich (und nicht nur die Geisteswissenschaften) herausgestrichen, denn um neue Erkenntnisse zu generieren und zu verbreiten „kommt Wissenschaft ohne Sprache nicht aus“ (Thiel; Rost 2001, 117).

Stiegler beschäftigt sich mit Diskurstilen in den Geisteswissenschaften und führt aus, dass innerhalb theoretischer Diskurse die Theoriebildung eng an Sprache und Begriffsarbeit gebunden ist (vgl. Stiegler 2008, 215). Diese Verbindung von theoretischen Diskursen und Theoriebildung weist bereits darauf hin, dass wissenschaftliches Arbeiten (Theoriebildung) als Diskurstätigkeit gesehen werden kann. Dies würde jenem Diskursansatz entsprechen, welchen Kiel verfolgt (s. S. 52ff. in dieser Arbeit). Diese Verbindung wird von Nießen konkretisiert. „Sprache ist hier [innerhalb der Geisteswissenschaften, Anm. J.R.S.] nicht nur Kommunikationsmedium, sondern sie ist Teil des Forschungsprozesses, in diesen ‚eingewoben‘. Theorien, Denktraditionen und Debatten sind sprachlich geprägt und gebunden, und die Forschung selbst erfolgt im Medium der Sprache.“ (Nießen 2008, 268). Nießens Sicht führt zu der Überlegung, dass Sprache (und somit auch Diskursivierungen innerhalb wissenschaftlicher Publikationen) in geisteswissenschaftlichen Disziplinen einen besonders hohen Stellenwert aufweisen müsste. Dies gilt es jedoch an späterer Stelle zu diskutieren.

Wissenschaft kann als kommunikativer Prozess gesehen werden (vgl. Thiel; Rost 2001, 121), wobei Publikationen eine besondere Rolle spielen. Nicht nur aus wissenschaftstheoretischer Sicht werden *Texte* als zentrales Medium der Wissenschaften angesehen, sondern Texte gelten auch als zentrales Vermittlungsmedium wissenschaftlicher Diskurse, d.h. Text konnte als ein zentrales Merkmal innerhalb unterschiedlicher diskurstheoretischer Ansätze herausgearbeitet werden.

Der Forschungsprozess ist durch Kommunikation (somit auch durch Texte) geprägt. „Kommunikationen müssen also an Kommunikationen anschließen, um die Kontinuität des wissenschaftlichen Diskurses sicherzustellen.“ (ebd., 121). Auf den Aspekt des Fortschritts in der Wissenschaft durch Diskurstätigkeit wird im Folgenden noch genauer eingegangen werden. Einen Augenblick lang sei jedoch noch beim Merkmal des Textes verweilt. Wissenschaftliche Publikationen werden häufig als „Quintessenz wissenschaftlicher Erkenntnis“ (Felt 2001, 14) dargestellt. Zu beachten sei jedoch, dass auch in so genannter „grauer Literatur“ wesentliche Erkenntnisse festgehalten sein können, welche noch nicht publiziert wurden (vgl. ebd., 15). Das deutet darauf hin, dass Sprache (in diesem Fall Schrift) zentral für den Forschungsprozess ist, denn nicht nur das „Endprodukt“ wissenschaftlicher Forschung ist durch Sprache geprägt. Felt führt auch weiter aus, dass durch Publikationsorgane (Zeitschriften, Herausgeberbände, Verlage) Macht auf die wissenschaftliche Tätigkeit ausgeübt wird, es werden z.B. bestimmte Schreibstile forciert,

Trends bestimmt und unterstützt, usw. (vgl. ebd., 15), es herrscht jedoch auch ein wissenschaftsinterner Formzwang (vgl. Thiel; Rost 2001, 121). Das Merkmal der Macht, welches ebenfalls Diskursen innewohnt wird auch noch gesondert zu diskutieren sein.

Texte sind nicht nur Merkmal von Wissenschaft, sondern wissenschaftliche Texte weisen selbst Merkmale auf, welche der Wissenschaft zugesprochen werden, in diesem Sinne ist Wissenschaft in Texten repräsentiert (vgl. Stephenson 2003a, 94). Genannt werden z.B. eine kohärente Argumentationsstruktur, die Definition von zentralen Begriffen und die Relationsbestimmung dieser Begrifflichkeiten (vgl. Thiel; Rost 2001, 119; s.a. Hauffe 2001, 122). Somit wird ebenfalls wieder auf die Bedeutung von Sprache und Begriffsarbeit (Theoriearbeit ist Begriffsarbeit; vgl. Stiegler 2008, 216) hingewiesen, aber auch auf das Merkmal der Argumentation, welches besonders Habermas für Diskurse als zentral ansieht (s. S. 82 in dieser Arbeit). Auf Grund dessen, dass Publikationen wissenschaftliche Prozesse widerspiegeln sollten<sup>27</sup> (z.B. Argumentationen, Anschluss an andere Kommunikationen, d.h. Diskurse) werden diese auch häufig zur Qualitätssicherung- bzw. -feststellung herangezogen. Problematisch ist an den momentan üblichen (meist bibliometrischen) Verfahren, dass Publikationen nicht gelesen, sondern (im Falle des Impact Faktors) Literaturverzeichnisse ausgewertet werden. Somit können diese Merkmale nicht erfasst werden. Dies sei an dieser Stelle kurz hervorgehoben, weil es für die weitere hier vorliegende Diskussion relevant sein wird, vor allem, wenn es um die übergeordnete Forschungsfrage geht, inwiefern Diskursivierung als ein Qualitätsaspekt wissenschaftlicher Forschung gelten kann.

Nun jedoch weiter in der Verbindung von Merkmalen wissenschaftlicher Diskurse mit Merkmalen von Wissenschaft. Sprache und Textproduktion lassen darauf schließen, dass Wissenschaft ohne *soziale AkteurInnen* nicht gedacht werden kann. Auch wenn Foucault diese unterschiedlich innerhalb seinen Auseinandersetzungen mit der Thematik „Diskurs“ gewichtet hat, so konnte die vorangegangene Diskussion zeigen, dass aktuelle Ansätze (oder aber auch das Habermas'sche Diskurskonzept) soziale AkteurInnen als zentral hervorheben.

Dass Wissenschaft als Diskurstätigkeit gesehen werden kann, zeigen Ausführungen über den Sozialisationsprozess von WissenschaftlerInnen innerhalb wissenschaftlicher Disziplinen. In diesem Prozess werden Denkstrukturen und Einstellungen, sowie akzeptierte Methoden

---

<sup>27</sup> Barlösius sieht „Wissenschaft als Inbegriff von Reflexion, Rationalität [und] Objektivität“ (Barlösius 2008, 253) und führt weiters aus, dass sich das auch auf den Habitus der WissenschaftlerInnen überträgt und in den Gesprächs- und Argumentationsweisen sichtbar wird (vgl. ebd., 253). Die Sichtbarkeit der Gesprächs- und Argumentationsweisen müssten somit auch innerhalb der Texte vorzufinden sein. Barlösius schreibt auch weiter, dass „die Regeln des wissenschaftlichen Habitus“ (ebd., 254) auch die Textproduktion umfassen. Sie sollten deshalb auch für die Bewertung wissenschaftlicher Texte gelten (vgl. ebd., 254).

innerhalb bestimmter wissenschaftlicher Felder erlernt (vgl. Barlösius 2008, 254), kurz gesagt, die jeweiligen Regelungen des spezifischen Diskurses. Dies verdeutlicht, dass somit auch nur die FachkollegInnen Aussagen über die Umsetzung der Anforderungen an wissenschaftliche (Text-)Produktionen qualifiziert treffen können, denn nur sie „kennen auch die disziplinären Produktions- und Publikationskulturen“ (Matthies u.a. 2008, 335). Soziale AkteurInnen bilden „homogene Kommunikationsgemeinschaften“ (Stichweh 1994 zit.nach Röbbcke 2008, 167), diese können auch als *Diskursgemeinschaften* angesehen werden. Die Verbindung zwischen Kommunikations- und Diskursgemeinschaften kann nicht nur auf Grund der Merkmalsüberschneidung von Diskurs und Wissenschaft hergestellt werden, sondern wird auch von Stiegler so dargelegt. Diskursgemeinschaften bilden sich um eigene „begriffszentrierte[...] ,Ideolekte[...]“ (Stiegler 2008, 219).

Die Stellung des Subjekts innerhalb von wissenschaftlichen Texten ist allem Anschein nach für die Geisteswissenschaften zentral. „Text und Person seien – jedenfalls im Erleben der Autoren – nicht zu trennen. Anträge [oder auch Texte allgemein, Anm. J.R.S.] seien vielmehr eine ‚Entäußerung‘ ihrer Verfasser. Sie seien als argumentativer Gesamtzusammenhang zu verstehen, sozusagen als persönliche Stellungnahme im temporär stillgestellten Gespräch.“ (Nießen 2008, 264f.). Die Betonung des Subjekts im Forschungsprozess (und somit auch in der Diskursführung) hebt auch Stephenson hervor, wenn er schreibt „Die ‚Welt‘ denkt/redet/schreibt nicht, WIR denken/reden/schreiben“ (Stephenson 2003a, 40) und er „Wissenschaft als Leistungen konkreter Personen“ (ebd., 41) hervorhebt. Für den Diskursbegriff im Sinne der ET-FT-Relationen ist entscheidend, dass dieses Moment der sozialen AkteurInnen innerhalb wissenschaftlicher Tätigkeiten im Rahmen der Grundannahmen des Empirischen Zirkels verankert ist (vgl. ebd., 345). Für die Thematik „Diskurs“ ist hierbei zentral, dass dieser Ausdruck bereits innerhalb der Grundannahmen vorkommt und mit der Bedeutung, die dem Begriff Diskurs im Rahmen der ZRD-Forschung zugeschrieben wird, übereinstimmt. In Zusammenhang mit dem Merkmal des sozialen Akteurs/ der sozialen Akteurin gebracht werden kann die Grundannahme, dass „[j]ede Art von Diskurs (...) durch personal zu verantwortende Entscheidungen begonnen, geführt und beendet [wird].“ (ebd., 345). Die Verantwortlichkeit konkreter Personen bezüglich spezifischer Veröffentlichungen hebt auch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) in ihren Empfehlungen zur Sicherung einer guten wissenschaftlichen Praxis hervor (vgl. DFG 1998, 18f.). In Bezug auf Qualitätssicherung meint dies, dass eine EhrenautorInnenschaft nicht möglich ist (vgl. ebd., 18; 20). Die Scientific Community, oder auch die Diskursgemeinschaften, also die sozialen AkteurInnen sind notwendig, um Wissenschaft voranzutreiben (vgl. ebd., 27). „Thus we need to systematically recognise that knowledge is

produced through interaction of researchers with the world to be investigated, as well as among themselves, within their respective communities.“ (Felt 2009, 22). Das meint, dass einerseits die Bedeutsamkeit von Diskursgemeinschaften (Scientific Communities), andererseits der Stellenwert der Kommunikation, im Sinne des in Bezug tretens mit anderen WissenschaftlerInnen, in diesem Zitat hervorgehoben wird.

Dieser Aspekt führt zu einem weiteren Merkmal von wissenschaftlichen Diskursen, welches im Zuge des ersten Kapitels herausgearbeitet werden konnte, nämlich die *Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse* durch Diskurstätigkeit. Damit eng verbunden sind die Merkmale des *Argumentierens* und des *Problematisierens*. Auf diese soll nun näher eingegangen werden, bevor in den Blick genommen wird, wie außerhalb von explizit als Diskurstheorien gekennzeichneten Ansätzen der Fortschritt in der Forschung erklärt und dargestellt wird. Wiederum geht es hierbei um das Aufzeigen von Parallelen und somit die Verbindung von Wissenschaftstheorie, bzw. wissenschaftsreflexiven Ansätzen und Diskurstheorien, bzw. diskurstheoretischen Ansätzen.

In Auseinandersetzung mit der Thematik der Evaluation von Wissenschaft schreibt Weber über Begründungsstandards von Aussagen. Wissenschaftliches Wissen würde laut ihm über einen besonders hohen Begründungsstandard verfügen müssen (vgl. Weber 2008, 30). Diese Sicht auf Wissenschaft und deren Qualität lässt sich mit dem Habermas'schen Diskursbegriff in Verbindung bringen, wenn dieser Diskurs als Kommunikation, die durch Argumentation (begründen) gekennzeichnet ist, definiert (s. S. 82 in dieser Arbeit). Wissenschaftliche Publikationen weisen nicht nur ein Netz von Zitierungen auf, welche empirisch erfasst werden können, sondern verfügen auch über Argumentationsstrukturen (vgl. Stock 1994, 68). Stock geht zwar weiter nur auf die Bedeutsamkeit von Zitierungen ein, um Publikationen zu messen (vgl. ebd., 68), es liegt jedoch nahe, dass auch die vorliegenden Argumentationsstrukturen (oder auch Diskursstrukturen) in den Blick genommen werden können. Argumentieren steht in einem Näheverhältnis zum Problematisieren, vor allem, wenn man weiterhin Habermas' Diskursbegriff folgt. Zur Erinnerung, laut Habermas kommt es nur zu Diskursen (also auch zu einem Argumentationszwang), wenn Geltungsansprüche bezweifelt, also problematisiert werden.

Wissenschaft als Problematisierung, als Infragestellen von als bekannt Angenommenem zu sehen führt auch wieder zu den Grundannahmen des Empirischen Zirkels. Innerhalb der Grundannahmen führt Stephenson aus, dass durch das Bezugnehmen auf Texte anderer AutorInnen (als fiktive Dialoge, also sprachliche Kommunikation) neue Verbindungen hergestellt werden können (vgl. Stephenson 2003a, 345). Dies geschieht innerhalb

„autorisierte[r] problemorientierte[r] Diskurse (...) innerhalb derer Wissen bearbeitet wird.“ (ebd., 345). Das Problematisieren, somit auch das Führen von Diskursen, ermöglicht es auszuhandeln, welche neuen Erkenntnisse die Disziplin bereichern, also als „wirklich gute[...] Ideen“ (Weber 2008, 27) angesehen werden. Thiel und Rost spitzen diesen Ansatz noch zu, indem sie davon ausgehen, dass „[w]issenschaftliche Daten (...) erst zu Erkenntnissen [werden], indem sie als versprachlichte [sic!] theoriegeleitet interpretiert und dem Diskurs der scientific community zur kritischen Prüfung ausgesetzt werden.“ (Thiel; Rost 2001, 118; auch vgl. DFG 1998, 30). Wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Theorie gelten dann als ernstzunehmend, wenn sie kritisch mit Theorien umgehen und versuchen diese in ihrer Plausibilität zu erschüttern (vgl. Fischer-Lichte 2008, 127). Problematisieren, aber auch Argumentieren zeichnen den reflexiven Charakter, welcher der Wissenschaft (und somit auch der Haltung der WissenschaftlerInnen) zugeschrieben wird (vgl. Barlösius 2008, 253; Herbert; Kaube 2008, 38; Felt 2001, 20; DFG 1998, 7) aus und halten die Wissenschaft in Gang.

Wissenschaftliche Erkenntnisse werden nicht nur diskursiv überprüft, sondern auch im Zuge von Diskursen gewonnen. Wissenschaft kann als Diskurstätigkeit angesehen werden, denn sie ist von Aushandlungsprozessen geprägt (vgl. Felt 2001, 21). Erst im Diskurs der Scientific Community werden wissenschaftliche Fakten zu wissenschaftlichen Erkenntnissen. D.h., dass Erkenntnisse diskursiv hergestellt und verhandelt werden und dieser Prozess durch argumentativen Bezug auf andere Texte geprägt ist. Wissenschaft ist somit immer auch Kommunikation und Dialog, wenn auch manches Mal ausschließlich virtuell (vgl. Kretzenbacher 1998, 134-137). Innerhalb von Wissenschaft gilt somit nicht nur ein Veröffentlichungsgebot, sondern auch ein Rezeptions- und Kritikgebot (vgl. Thiel; Rost 2001, 121f.). Dieser Gedanke kann mit Worten Liessmanns auf den Punkt gebracht werden: „Die Idee neuzeitlicher Wissenschaft liegt in der Öffentlichkeit des vernünftigen Diskurses, liegt in der Möglichkeit der permanenten Kritik.“ (Liessmann 2008, 100f.).

Diese Überlegungen führen zu dem bereits angesprochenen Merkmal des Fortgangs der Wissenschaften durch Diskurstätigkeit, d.h. zur Annahme, dass Wissen und *wissenschaftliche Erkenntnisse diskursiv erzeugt* werden. Anhand aktueller wissenschaftsreflexiver Beiträge kann gezeigt werden, dass auch in Bezug auf diesen Aspekt Verbindungen zwischen Merkmalen von „Diskurs“ und „Wissenschaft“ hergestellt werden können.

„Wenn wir Wissenschaft betreiben, begeben wir uns auf eine unendliche Suche nach vorläufigen Erkenntnissen.“ (Stephenson 2003a, 345).<sup>28</sup> Diese Grundannahme des

---

<sup>28</sup> Dennoch ist Wissenschaft „ein Bereich, der für sich in Anspruch nimmt, ‚wahres‘ Wissen zu erzeugen.“ (Felt 2001, 22).

Empirischen Zirkels verdeutlicht sehr schön den Kern des Forschungsprozesses. Alle wissenschaftlichen Erkenntnisse sind vorläufig (vgl. DFG 1998, 27; Stock 1994, 48), weil sie problematisiert und in Frage gestellt werden können, somit sind „alle begonnen Diskurse prinzipiell unabschließbar“ (Stephenson 2003a, 345). Doch genau das hält die Wissenschaft in Gang. WissenschaftlerInnen greifen im Zuge ihrer Forschungsarbeiten auf den bisherigen Erkenntnisstand zurück und entwickeln daraus neue Fragestellungen, eröffnen Problemfelder und arbeiten deren Beantwortung zu, bzw. kommentieren bisherige Forschungsergebnisse kritisch und stellen sie somit in Frage, bzw. überprüfen diese im Zuge neuer Forschungsprojekte (vgl. DFG 1998, 27). Erkenntnisse zirkulieren (vgl. Stock 1994, 9). Die DFG zitiert in diesem Zusammenhang Max Weber: „Wissenschaftlich ... überholt zu werden, ist ... nicht nur unser aller Schicksal, sondern unser aller Zweck. Wir können nicht arbeiten, ohne zu hoffen, daß andere weiter kommen werden als wir.“ (Weber 1919 zit. nach DFG 1998, 27) und führt weiter aus, dass dieser Ausspruch für alle Generationen von WissenschaftlerInnen gelten würde (vgl. DFG 1998, 27). Doch wie kann dies durch Diskursführung stattfinden?

WissenschaftlerInnen bauen auf bereits vorhandenem Wissen auf und binden es in Form von Zitaten in die eigene Arbeit ein (vgl. Felt 2001, 16). Dies hebt implizit den Aspekt der Sprache, ohne den Theoriebildung (Wissenschaft) nicht funktionieren kann, hervor. In diesem Zusammenhang schreibt Stiegler vor allem der Vernetzung von Begrifflichkeiten innerhalb von Theoriebildung einen zentralen Stellenwert zu (vgl. Stiegler 2008, 216).

Thematisiert werden somit die Anbindung an den bisherigen Forschungsstand und der Anschluss an Kommunikationen, im Sinne von Diskursen unter Einhaltung disziplinspezifischer Grundsätze (vgl. Thiel; Rost 2001, 121; Gläser 2006, 361; Stock 1994, 32f.). „[I]n ein umfassendes Gedankengebäude eingeordnete[s] Wissen bürgt für Qualität.“ (Hauffe 2001, 121). Dies entspricht dem, was Stephenson unter „Einarbeitung“ (...) [von] Aussagen in die Aussagenstruktur des eigenen Textes“ (Stephenson 2009, 21; Hervorhebungen gelöscht, J.R.S.) versteht.

Die bisherigen Überlegungen zur Diskursführung erinnern an den bereits dargelegten Unterschied zwischen „knowledge telling“ und „knowledge transforming“ (Jakobs) (s. S. 12 in dieser Arbeit), wobei die Diskursivierung dem Schreibstil des „knowledge transformings“ entspricht. Dies wiederum ist ein Schreibstil, der Theorien in Verbindung bringt, sozusagen in ein Gedankengebäude einordnet und auf Grund dessen neue Lösungsansätze liefert. Somit kann das Diskursivieren in Verbindung mit Qualität gedacht werden. Diesem Hinweis gilt es jedoch noch umfassender nachzugehen.

Für die Geisteswissenschaften gilt, folgt man Gradmann, in diesem Zusammenhang, dass Texte sowohl Gegenstand als auch Ergebnis wissenschaftlicher Forschung wären (vgl. Gradmann 2008, 242), „Forschung und diskursive ‚Verpackung‘ [gemeint sind hier Textprodukte; Anm. J.R.S.] sind hier [in den Geisteswissenschaften, Anm. J.R.S.] untrennbar ineinander verwoben“ (Gradmann 2008, 242).

Der Anschluss an bisherige Diskurse ermöglicht Argumentationen in Frage zu stellen, bzw. zu problematisieren und somit zu prüfen. Dafür ist es wichtig, dass möglichst alle Ideen und vorläufigen Erkenntnisse zur Diskussion gestellt werden (vgl. Weber 2008, 27). Ziel geisteswissenschaftlicher Forschung ist die Erweiterung des Erkenntnisraumes und darin können auch konkurrierende Erkenntnisse existieren und erfasst werden (vgl. Lack 2008, 14). Bei diesem Prozess spielt jedoch nicht nur der Wissenschaftler/ die Wissenschaftlerin als Subjekt eine Rolle, sondern auch die Strukturen der Organisation, in der die Forschung stattfindet (vgl. Felt 2001, 16f.; Stock 1994, 32f.). Wiederum geht es um einen gewissen Habitus, den WissenschaftlerInnen nach erfolgreicher Sozialisation geradezu verkörpern (vgl. Barlösius 2008, 254), somit auch um Ausschließung jener, die nicht die Regeln der Diskursführung beherrschen. Der Fortgang der Wissenschaften erfolgt innerhalb der Regelungen, welche in spezifischen Scientific Communities für die Diskursführung gelten. Dies erinnert an die Ausschließungsmechanismen, welche Foucault für Diskurse bestimmt hat (s. S. 65 in dieser Arbeit).

Auf den Aspekt der Akzeptanz bestimmter Diskurse wird noch genauer Bezug genommen werden. Bevor dies jedoch erfolgt, wird ein Merkmal fokussiert, welches für die Produktion und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse bedeutsam ist, nämlich die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit*. Dies ist nicht nur ein Merkmal wissenschaftlicher Texte (Forschung), sondern auch ein Merkmal von Diskursen.

Im Zuge der Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen diskurstheoretischen Ansätzen konnte herausgearbeitet werden, dass diskursives Vorgehen als sukzessives Vorgehen angesehen wird, das intersubjektiv nachvollziehbar sein muss (s. S. 46 in dieser Arbeit). Alle theoretischen Voraussetzungen, die nicht explizit gemacht wurden, können nicht zur Diskussion gestellt werden, und sind somit für den Forschungsprozess kontraproduktiv (vgl. Fischer-Lichte 2008, 131). Dies bedeutet, dass für die Diskursführung im Rahmen von Wissenschaft intersubjektive Nachvollziehbarkeit ein zentrales Kriterium darstellt und somit auch für die Beurteilung von Qualität relevant sein kann. Folgt man Nießen, so festigt sich diese Annahme, denn „[d]ie Qualität der Argumentation (...) bemisst sich (...) danach, wie nachvollziehbar sie für alle (...) ist“ (Nießen 2008, 265). Die Überlegungen der DFG bezüglich der Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis zeigen ebenfalls eine

Schwerpunktsetzung bezüglich der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (vgl. DFG 1998, 19), welche sich z.B. in einer kohärenten Argumentationsstruktur zeigen kann. Der Text und somit der Weg zu einer neuen Erkenntnis ist also für andere WissenschaftlerInnen nachvollziehbar und somit auch prüfbar, kritisierbar und diskutierbar. Dies ermöglicht die Weiterführung wissenschaftlicher Diskurse. Die Merkmale von Diskursführungen zur Produktion und Vermittlung von wissenschaftlicher Erkenntnis und die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, die innerhalb dieser Prozesse gewährleistet sein muss, können folgendermaßen zur Thematik der Qualitätssicherung zugespitzt werden: „Die sachliche Richtigkeit von Faktenbehauptungen und ihre Überprüfbarkeit, die Einbeziehung vorhandenen Wissens und die Offenlegung benutzter Quellen, die Plausibilität und Widerspruchsfreiheit von Hypothesen oder Theorien, die logische Stringenz der aus ihnen gezogenen Schlüsse und die Angabe von Bedingungen, unter denen sie widerlegt werden können, sind Kriterien für die Qualität wissenschaftlicher Beiträge.“ (Hauffe 2001, 122; s.a. Stock 1994, 33).

Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass die EHT im Feld der ZRD-Forschung mit ihrer Möglichkeit Diskursivierungen offen zu legen, ein alternatives Verfahren sein kann, um einen Aspekt von Qualität (bildungs-)wissenschaftlicher Forschungsleistungen adäquat sichtbar werden zu lassen.

An diesem Punkt der Arbeit geht es jedoch erst um die theoretische Begründung des Diskursbegriffes, mit dem hier operiert wird, um in Anschluss daran diesem Hinweis empirisch zu folgen.

Wie bereits in vorangegangenen Ausführungen angedeutet, können wissenschaftliche Leistungen und Diskursführungen auf *Akzeptanz* stoßen, oder von der jeweiligen Scientific Community abgelehnt oder als „nicht wissenschaftlich“ abgetan werden. Wie erklären wissenschaftsreflexiv arbeitende WissenschaftlerInnen diese Akzeptanz? Auch in diesem Punkt kann aufgezeigt werden, dass die wissenschaftsreflexiven Überlegungen mit den Ausführungen aus diskurstheoretischen Ansätzen in Verbindung gebracht werden können, denn auch innerhalb der Diskursforschung wird davon ausgegangen, dass nicht alle Diskurse innerhalb aller Gemeinschaften (in diesem Fall wissenschaftlichen Gemeinschaften) zu jeder Zeit akzeptiert sind (s. Kapitel 1.2-1.4, A/I).

Die Frage nach der Akzeptanz steht in Verbindung mit der Frage was als wissenschaftliches Wissen anerkannt wird (vgl. Felt 2001, 11). Felt beantwortet die Frage mit Rückgriff auf Bourdieu (1984/1988) und führt aus, dass man die „Spielregeln des Systems“ erlernen müsse, „um von diesem akzeptiert zu werden.“ (Felt 2001, 19). Hier wird eine enge Verbindung zu Überlegungen innerhalb der Diskursforschung deutlich, denn auch dort wird von Diskursen ausgegangen, welche nach gewissen Strukturen und Ordnungssystemen aufgebaut und somit

auch regelgeleitet wären. Die Wissenschaft mit ihren Disziplinen ist ein solches System. Es wird z.B. reglementiert welche methodischen Vorgehensweisen innerhalb einer wissenschaftlichen Disziplin anerkannt werden. Und darüber können auch wieder Aussagen bezüglich der Qualität getroffen werden, denn „[e]s ist (...) allein die Anwendung der Theorie in einer methodisch gesicherten Prozedur, die über die Qualität entscheidet“ (Fischer-Lichte 2008, 130). Dabei ist die theoretische Auseinandersetzung vom jeweiligen Diskursstil bestimmt (vgl. Stiegler 2008, 223).

Nicht nur der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn, sondern auch dessen Verschriftlichung habe den Stilnormen der jeweiligen Wissenschaftsgemeinschaft zu folgen. Stilistische Mittel seien innerhalb der Scientific Community regelgeleitet (vgl. Thiel; Rost 2001, 120; 124). Diese Normen und Erwartungen an das Verhalten von WissenschaftlerInnen werden jedoch als implizit angesehen, sind aber identitätsstiftend (vgl. Matthies; Simon 2008, 9; s.a. Barlösius 2008, 253). Dies schließt wiederum den Kreis zu Überlegungen bezüglich des Habitus von WissenschaftlerInnen und somit zur Notwendigkeit der Sozialisation, um innerhalb der jeweiligen Scientific Community anerkannt zu werden. Häufig wird behauptet, „dass ‚gute Wissenschaft‘ nur unter bestimmten institutionellen Bedingungen und bestimmten habituellen Voraussetzungen gelingen könne.“ (Barlösius 2008, 261). Jede Akzeptanz verweist aber auch auf die Kehrseite, nämlich den Ausschluss. Das meint, dass gewisse Erkenntnisse ausgezeichnet werden, andere wiederum sanktioniert (vgl. Weber 2008, 27). Was als wissenschaftliche Aussage anerkannt wird, wird von einem „Gremium“, in diesem Fall der jeweiligen Scientific Community, entschieden (vgl. Stock 1994, 49).

Somit wird auch das Diskursmerkmal der Ausschlussysteme hier thematisiert und es wird deutlich, dass, wie bereits im Zuge der Darstellung dieser Ausschlussysteme angedacht, gerade innerhalb von Wissenschaft diese Systeme greifen. Dies wird nochmals genauer diskutiert, wenn der Aspekt der Macht in diesem Zusammenhang angedacht wird.

Die Beachtung von den spezifischen Normen und Werten innerhalb unterschiedlicher Scientific Communities stellt einen direkten Bezug zur Thematik der Messung (im weitesten Sinne) von Forschungsqualität her, denn „[d]ie Evaluation, das heißt die Bewertung, impliziert einen ausdrücklichen Bezug auf Werte.“ (Salais 2008, 202). Weiters wird an dieser Stelle ausgeführt, dass jede gute Evaluation somit die Eigenheiten der jeweiligen Disziplin respektieren müsse (vgl. ebd., 202). Barlösius sieht dies kritisch, vor allem deshalb, weil der Habitus, mit seinen Normen und Regelungen, den WissenschaftlerInnen meist nicht bewusst wäre (vgl. Barlösius 2008, 253). Dieses Phänomen nimmt sie als Erklärungsanlass, „weshalb die Evaluationskriterien zur Bewertung von wissenschaftlichen Texten wie von wissenschaftlichen Einrichtungen nie vollständig expliziert werden können.“ (ebd., 253).

In engem Zusammenhang mit der Frage nach der Akzeptanz stehen Überlegungen zu unterschiedlichen *Stilen* und *Wissenskulturen* innerhalb verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen.

Die Frage nach fachspezifischen Diskursstilen ist deshalb relevant, weil diese die Definition von Qualität der Publikationen mit beeinflussen (vgl. Lack 2008, 12) und Kommunikations- und Bewertungskulturen auch bei der Konstruktion von Qualitätsindikatoren berücksichtigt werden müssten (vgl. Hornbostel 2008a, 63). Auf Grund dieser Relevanz wird der Thematik ein gesondertes Unterkapitel gewidmet. Hier erfolgt die Fokussierung mehr auf dem Aspekt der Akzeptanz wissenschaftlicher Aussagen innerhalb unterschiedlicher Scientific Communities auf Grund unterschiedlicher Wissenskulturen und (Diskurs-)Stilen.

Stiegler widmet, wie bereits erwähnt, seinen Beitrag der Frage nach den Diskursstilen in den Geisteswissenschaften, bzw. geht der Frage nach, inwiefern hier von Stilen die Rede sein kann. Im Zuge dessen hebt er hervor, dass innerhalb der Geisteswissenschaften sehr wohl Schreibstile thematisiert werden und sich die Stilfrage nicht durch neutrale Sachlichkeit, die jeden Stil auslöscht nicht mehr stellt. Hier deutet Stiegler einen Unterschied zu den Naturwissenschaften an, wenn er schreibt, dass das Unerkenntlichmachen von Stil mehr naturwissenschaftlichen Darstellungen entsprechen würde als geisteswissenschaftlichen (vgl. Stiegler 2008, 215). Dies trifft den Punkt der Akzeptanz. Die stilistischen Mittel, welche geisteswissenschaftliche Texte prägen, scheinen in den naturwissenschaftlichen Disziplinen nicht angebracht zu sein. Somit gelten auch andere Formregelungen und andere Vorstellungen, wie wissenschaftliche Diskurse zu führen wären, bzw. welche Diskurse sich überhaupt als „wissenschaftlich“ qualifizieren. Die Bedeutsamkeit von Stilen wird auch deutlich, wenn man die Sicht von Thiel und Rost näher in den Blick nimmt. Sie schreiben, dass Stil nicht nur eine Schreibart wäre, sondern eine „Lebensform“ kennzeichnet. Es wird eine bestimmte Haltung, ein Habitus, zum Ausdruck gebracht. Der Stil wird laut ihnen durch die Gegenstände, mit denen sich WissenschaftlerInnen beschäftigen, mitbestimmt (vgl. Thiel; Rost 2001, 127). Somit wird nochmals darauf hingewiesen, dass sich die Diskursstile innerhalb unterschiedlicher Disziplinen unterscheiden müssten.

Stiegler stellt aber nicht nur zwischen Geistes- und Naturwissenschaft Unterschiede fest, auch innerhalb geisteswissenschaftlicher Disziplinen, er bezieht sich explizit auf die Philosophie, treten Unterscheidungsmerkmale auf, welche auf eine unterschiedliche Wissenskultur schließen lassen. Stiegler benennt z.B. einen unterschiedlichen Einsatz von Begrifflichkeiten innerhalb von Theorien als Hinweis auf unterschiedliche Wissenskulturen (vgl. Stiegler 2008, 216; 219).

Für die vorliegende Arbeit ebenfalls relevant ist die Unterscheidung zwischen Stil und Diskursstil, welche Stiegler trifft. Als Stil gelten markante Eigenheiten in (mündlichen und schriftlichen) Texten von einzelnen TheoretikerInnen. Diskursstile können sich erst bilden, wenn diese Theorien rezipiert und diskutiert werden (vgl. Stiegler 2008, 220f.) und sich über diesen Weg ein bestimmter Stil Akzeptanz unter den FachkollegInnen verschafft. Das bedeutet, dass sich innerhalb bestimmter Scientific Communities zwar unterschiedliche Stile vorfinden lassen, aber auch durch Rezeptionen und Diskussionen einzelner Theorien, welche umfassend innerhalb dieser Scientific Community erfolgen, allgemeinere, anerkannte Diskursstile etabliert haben müssten. Diese Überlegung ist auch für die empirische Untersuchung relevant, denn es scheint, als gäbe es theoretische Hinweise darauf, dass empirisch unterschiedliche Diskurs-, bzw. Diskursivierungsformen in unterschiedlichen Versionen von Pädagogik vorzufinden wären.

Nicht nur durch Stilunterschiede lässt sich das Phänomen der Akzeptanz bzw. Ablehnung bestimmter Diskurse, bzw. bestimmten Wissens erklären. Auch Wissens- und Wissenschaftskulturen spielen dabei eine zentrale Rolle.

Wissenschaftskulturen sind Praktiken, bzw. Mechanismen oder Prinzipien, die innerhalb eines bestimmten Gebiets bestimmen, wie Wissen generiert wird und was als Wissen gilt (vgl. Felt 2008, 283). Gradmann spricht nicht von Wissenschaftskulturen, sondern von diskursiven Kulturen innerhalb unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen und sieht es auf Grund dieser Kulturunterschiede als unangemessen an, fremde Methodologien (in diesem Fall auf die Geisteswissenschaften) zu übertragen. Er kritisiert damit, dass auf Grund dessen auch keine Evaluationsverfahren, welche mit den Geisteswissenschaften fremden Methodologien arbeiten, auf diese angewandt werden sollten (vgl. Gradmann 2008, 245). Diese Kritik verdeutlicht das Prinzip der Akzeptanz sehr schön. Er hat selbst Philosophie studiert und kennt somit die Regelungen dieser Gemeinschaft (momentan arbeitet er als Professor für Wissensmanagement am Institut für Informations- und Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, was deshalb erwähnenswert ist, weil er momentan einer anderen Scientific Community angehört). Dennoch akzeptiert er die fremde Methodologie nicht innerhalb der Scientific Community der Philosophie, sieht sie als unangemessen an, Eigenheiten der Disziplin, welche als qualitativ angesehen werden, zu erfassen.

Akzeptanz und Ausschluss sind Themen, welche dem Aspekt der *Macht* nahe stehen. Der Aspekt der Macht ist in den bisherigen Ausführungen immer wieder implizit in Erscheinung getreten oder es ist kurz vermerkt worden, dass in diesem oder jenem Fall Macht eine zentrale Rolle spielt, dies aber erst später diskutiert werden soll. Jetzt soll der Aspekt der Macht, als letzter Aspekt, welcher hier angeführt wird, diskutiert werden.

Auch dieses Merkmal kann sowohl innerhalb wissenschaftsreflexiver als auch diskurstheoretischer Beiträge als Erklärung für Diskursführungen, bzw. Ablehnung von Diskursen erfasst werden.

In den bisherigen Ausführungen wurde Macht in Zusammenhang mit Publikationsorganen thematisiert, welche Sprachstile (Schreibstile) bestimmen oder auch als der Wissenschaft immanentes Moment, als Formzwang (z.B. Anbindung an bisherige Forschung, Zitieren, Quellenangaben, Argumentationsstrukturen, usw.). Aber auch Akzeptanz und Ausschluss haben mit Macht zu tun, kurz gesagt: wer darf in welcher Weise an wissenschaftlichen Diskursen teilnehmen, bzw. wird von diesen ausgeschlossen?

Diese Momente der Macht erinnern auch stark an Foucaults Ausführungen zu den „Ausschlussmechanismen von Diskursen“ (s. S. 65 in dieser Arbeit), es kann somit eine enge Verbindung zwischen diskurstheoretischen und wissenschaftsreflexiven Überlegungen hergestellt werden. Wissenschaftliches Wissen kann nicht getrennt von Machtaspekten und sozialen Strukturen gedacht werden (vgl. Felt 2001, 13). „Tatsächlich kann man aus zahlreichen Beispielen der Wissenschaftsgeschichte erkennen, wie oft es bei der Etablierung neuer Erkenntnisse vor allem um Durchsetzungsvermögen, um Machtstrukturen, aber auch um die Passform neuer Ideen mit existierenden Vorstellungen geht.“ (ebd., 15).

Ebenfalls eine enge Verbindung kann durch die Ausführungen Kempes hergestellt werden. Er sieht in der Unterstützung und Förderung von so genannten „Megatrends“ Mechanismen der Macht wirksam (vgl. Kemp 2008, 147). Es wird somit nicht nur innerhalb der Scientific Community bestimmt, welche Forschungsfragen so relevant sind, dass sie besondere Aufmerksamkeit erhalten sollten, sondern der Wissenschaft meist externe Organisationen und Institutionen entscheiden darüber, in welchen Bereichen Forschung vermehrt stattfinden sollte. Diese Macht befördert einzelne wissenschaftliche Diskurse, aber behindert das Fortführen anderer Diskurse. Diesen Prozess sieht Stock durch Qualitätsmanagement begünstigt, welches er von Wissenschaftsevaluation unterscheidet. Wissenschaftsevaluation dient der Begleitung von wissenschaftlichen Programmen, sie soll jedoch möglichst nicht in die Prozesse eingreifen. Dem gegenüber steht das Qualitätsmanagement, welches er als „betriebswirtschaftlich“ deklariert. Durch Qualitätsmanagement sollen sehr wohl Maßnahmen ergriffen werden, um Leistungen zu optimieren (vgl. Stock 1994, 17). Über Qualitätsmanagement wird somit Macht auf die Wissenschaft ausgeübt, weil über externen Weg direkt Forderungen an sie gestellt werden.

Liessmann führt dazu aus, dass so genannte drittmittelfinanzierte Forschung, welche als höherwertig gegenüber „individueller“ Forschung angesehen wird, externe Interessen von AuftraggeberInnen den Interessen der Wissenschaft überordnet (vgl. Liessmann 2008, 96).

Seiner Ansicht nach wäre eigentlich die „Forschung im Rahmen der individuell zu verantwortenden universitären Forschungsfreiheit prinzipiell höher [zu bewerten] (...).“ (Liessmann 2008, 96).

Stiegler thematisiert wissenschaftliche Verlage und Zeitschriften als Diskursfilter, welche nur einzelnen Diskursen zur Sichtbarkeit (vgl. Stiegler 2008, 222; s.a. Thiel; Rost 2001, 121) verhelfen. Durch diese Filterung wird ebenfalls Forschung beeinflusst und gesteuert, also Macht ausgeübt. Stiegler kritisiert jedoch, dass Urteile, was publiziert wird und was nicht, nicht durch Trends geleitet sein sollten, sondern durch Qualität. Also welche wissenschaftlichen Arbeiten stellen wirklich neue Erkenntnisse bereit und verbreiten nicht „zum Jargon gewordene Theorien“ (Stiegler 2008, 222), also Forschungen, bzw. Diskurse, welche sich ausschließlich an Trends orientieren, wenig Neues bringen, sondern nur aus unwesentlich anderer Perspektive einen Trend wiedergeben (vgl. ebd., 219f., 222). Es wird aber auch kritisiert, dass dieses Neue, Originelle oder Außergewöhnliche mittels aktueller Evaluationsverfahren ignoriert werden würde (vgl. Liessmann 2008, 96).

Barlösius sieht aber nicht nur im Verlagswesen die Möglichkeit der Machteinwirkung auf wissenschaftliche Forschung. Auch Personen, welche innerhalb von Forschungsinstitutionen gewisse Positionen einnehmen, können lenken in welche Richtung sich eine Forschung bewegen sollte. Diesen Personen, gerade wenn sie Positionen in der Evaluation übernommen haben, wird eine gewisse Urteilsgewissheit zuerkannt (vgl. Barlösius 2008, 257; 259). Wenn jedoch einzelnen Personen, welche z.B. in eine Peer Review Kommission berufen wurden, diese Urteilsgewissheit zugesprochen wurde, dann bedeutet das auch, dass diese anderen nicht zugesprochen wird. Es findet ein Ausschluss statt.

Barlösius, mit Verweis auf Bourdieu, unterscheidet in diesem Artikel auch zwischen „reinem wissenschaftlichen Kapital“ (also Zuspruch, welchen WissenschaftlerInnen durch Publikationen, Entdeckungen oder besonders relevante neue Erkenntnisse, durch FachkollegInnen erlangen) und „institutionalisiertem wissenschaftlichen Kapital“ (also Positionen innerhalb wissenschaftlicher Organisationen, welche eine Person innehat) (vgl. ebd., 256f.). Diese Unterscheidung macht deutlich, welche Machtstrukturen innerhalb von Wissenschaft existieren. „Der Besitz von reinem wissenschaftlichem Kapital ist unbedingte Voraussetzung für die Berufung, aber in der Regel kommt hinzu, dass die Sachverständigen auch über institutionalisiertes wissenschaftliches Kapital verfügen. Wobei nicht zu unterschätzen ist, dass die Mitwirkung bei Evaluationen den Umfang des institutionalisierten wissenschaftlichen Kapitals vergrößert und damit die Wahrscheinlichkeit erhöht, in weitere Positionen berufen zu werden, von denen aus auf die ‚Produktionsmittel der Wissenschaft‘ eingewirkt werden kann.“ (ebd., 259).

An dieser Stelle folgt eine Kurzzusammenfassung, mit dem Ziel zu resümieren, welche Bestimmungsmerkmale nun für den Diskursbegriff im Sinne der ET-FT-Relationen relevant sein könnten. Für den Diskursbegriff im hier vertretenen Verständnis ist besonders relevant, dass wissenschaftliches Arbeiten als Diskurstätigkeit, im Sinne von Diskursivieren, also Führen wissenschaftlicher Diskurse, gesehen werden kann. Dass dies möglich ist, zeigt nicht nur der Artikel Kiels (denn dort wurde der Diskursbegriff nicht näher bestimmt), sondern konnte aufgezeigt werden, indem Verbindungen zwischen wissenschaftsreflexiven Überlegungen und Merkmalen von „Diskurs“ (aus unterschiedlichen Ansätzen der Diskursforschung) hergestellt wurden. Diese Verbindungen zeichnen ein Bild von Wissenschaft, welche durch Diskurstätigkeit neue Erkenntnisse generieren kann. D.h., dass durch sprachliche Kommunikation, welche sich durch Argumentation auszeichnet, regelgeleitet (je nach Scientific Community), in Anschluss an bisherige Forschungserkenntnisse und durch Problematisierung und Diskutieren dieser, neue Erkenntnisse etablieren. Die Produktion neuer Erkenntnisse ist jedoch auch durch Machtstrukturen beeinflusst, was dazu führt, dass gewisse Erkenntnisse anerkannt werden und andere nicht.

Dieses kurze Resümee deutet schon an, in welche Richtung die Diskursbegriffsbestimmung innerhalb der ZRD-Forschung erfolgen wird. Bevor der Diskursbegriff im Sinne der ET-FT-Relationen jedoch vollständig expliziert wird, werden noch Überlegungen bezüglich Diskursivierungen innerhalb unterschiedlicher Scientific Communities angestellt. Damit wird an die bereits erfolgten Ausführungen bezüglich unterschiedlicher Wissens- und Wissenschaftskulturen angeschlossen. Diesmal geht es jedoch weniger um den Aspekt der Akzeptanz, als um die Frage, ob Diskurse, im Sinne der Ausführungen der letzten Seiten, innerhalb aller wissenschaftlichen Disziplinen gleich bedeutsam sind.

Diese Überlegungen sind wesentlich, um (in Zusammenschau mit den bisherigen Erkenntnissen bezüglich wissenschaftlicher Diskurse) diskutieren zu können, inwiefern Diskursivierung überhaupt als Merkmal, wenn nicht sogar als ein mögliches Qualitätsmerkmal, wissenschaftlichen Schreibens theoretisch gedacht werden kann. All diese Überlegungen werden in die Explizierung des Diskursbegriffs im Sinne der ET-FT-Relationen einfließen, welche im Zuge der Beantwortung der theoretisch-inhaltlichen Forschungsfrage erfolgt.

## **2.2 Diskursivieren innerhalb unterschiedlicher Scientific Communities, innerhalb der Bildungswissenschaft und der Psychoanalytischen Pädagogik im Speziellen**

Die hier gewählte Überschrift lässt eventuell darauf schließen, dass hier unterschiedliche Disziplinen und deren Versionen in den Blick genommen werden, doch das ist hier weder zielführend noch leistbar. Innerhalb dieses Kapitels erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Thematik auf unterschiedlichen Ebenen. Zuerst wird auf einer sehr allgemeinen Ebene nur die Unterscheidung Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften getroffen. Erst dann erfolgt eine Differenzierung und somit auch der direkte Blick nur auf die Disziplin der Bildungswissenschaft und in Folge eine weiter differenzierte Überlegung der Positionierung der Psychoanalytischen Pädagogik, als eine Version dieser Disziplin, innerhalb der Bildungswissenschaft. Die Ableitung der Stellung der Bildungswissenschaft erfolgt auf der Seite der Geisteswissenschaften. Auch wenn häufig nicht klar ist, ob die Bildungswissenschaft nun eine Geistes- oder eine Sozialwissenschaft ist, bzw. auch angezweifelt wird, dass immer streng zwischen Geistes- und Sozialwissenschaften unterschieden werden kann (vgl. Felt 2008, 275), so ist die Nähe zur Geisteswissenschaft evidenter als die zur Naturwissenschaft und somit kann die Ableitung als plausibel angenommen werden.

Wie bereits im Rahmen der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wissenschaftskulturen kurz ausgeführt, können unterschiedliche Diskursstile festgestellt werden. Stiegler zieht einen Vergleich zwischen Natur- und Geisteswissenschaften und führt aus, dass innerhalb naturwissenschaftlicher Darstellungen „Stil“ zu verschwinden scheint, dies innerhalb der Geisteswissenschaften jedoch zentral ist. Dieser Stil innerhalb naturwissenschaftlicher Darstellungen, welcher sich selbst unerkennlich macht, ist für Stiegler auch Erklärungsbasis, warum es innerhalb von Naturwissenschaften vergleichsweise leicht fällt, Englisch als zentrale Sprache zu akzeptieren (vgl. Stiegler 2008, 215). Naturwissenschaftlichen Disziplinen wird ein „universeller Charakter“ zugeschrieben, welcher dazu führt, dass Forschung global stattfindet (vgl. Blockmans 2008, 214). Auf Grund dessen kam es auch zu einer „Standardisierung der Formen, der Sprache und der wissenschaftlichen Kommunikation“ (ebd., 214).

Die enge Verwobenheit zwischen Sprache und Theoriebildung, welche innerhalb der Geisteswissenschaften vorherrscht, benötigt einen anderen Diskursstil (vgl. Stiegler 2008, 215; Blockmans 2008, 217) und eine weltweite Standardisierung fehlt bzw. wird auch nicht als zielführend angesehen (vgl. Blockmans 2008, 217ff.). Auf diese Unterscheidung geht Stiegler an anderer Stelle noch genauer ein, wobei er dort nicht nur Unterschiede in den Diskursstilen

festhält, sondern auch im Rezeptionsverhalten<sup>29</sup>. Der Diskursstil der Naturwissenschaften wird als Stil der „Verknappung“ dargestellt. Fachartikel verfügen über einen geringen Seitenumfang. Anders stellt es sich für die Geisteswissenschaften dar. Selbst Aufsätze können einen Umfang eines Buches erreichen, unter fünfzehneitige Aufsätze sind eine Seltenheit (vgl. Stiegler 2008, 225). „Ernst zu nehmende Forschungsbeiträge benötigen Raum (...)“ (ebd., 225). Darauf weist auch Weinrich hin, wenn er ausführt, dass Texte naturwissenschaftlicher Forschung in Bezug auf die jeweiligen Textabschnitte (z.B. Forschungsstand, Untersuchungsdesign, Diskussion der Ergebnisse und Ausblick) Texten der Geisteswissenschaften entsprechen, aber dass die jeweiligen Abschnitte in geisteswissenschaftlichen Texten umfangreicher oder auch tiefgehender sind, bzw. auch stärker verwoben (vgl. Weinrich 1995, 159-171). Dieser Aspekt wird für die vorliegende Untersuchung noch zentral werden. An dieser Stelle sei an die Pilotstudie zu diesem Projekt (Strohmer 2008) erinnert, in der immer wieder festgehalten wurde, dass Diskursivierung (im hier vertretenen Verständnis) Raum benötigt Fremdtext zu entfalten und zu diskutieren, um im Anschluss daran eigene Gedanken anzuführen und dies vor allem im Text der Bildungswissenschaft festgestellt werden konnte (vgl. Strohmer 2008, 220-223). Das bietet einen weiteren Hinweis darauf, dass Diskursivieren als Stil mehr den Geisteswissenschaften bzw. der Bildungswissenschaft entspricht.

Unterschiede in den Diskursformen lassen sich auch dadurch erklären, dass unterschiedliche Kommunikationsverhalten vorliegen und sich WissenschaftlerInnen der Geistes- bzw. Naturwissenschaft an unterschiedlichen Textgattungen orientieren und deren Gesetzmäßigkeiten befolgen (vgl. Weinrich 1995, 170).

Dies wirkt sich laut Gradmann auch auf die Verschriftlichung der Forschungen aus. Er unterscheidet empirisch und hermeneutisch geprägte Wissenschaften. In den empirisch geprägten Wissenschaften (hier sind die Naturwissenschaften zuzurechnen) ist der Forschungsprozess von der Verschriftlichung unabhängig. Erst muss die Forschung Resultate erbringen, diese werden dann in Publikationen festgehalten und „diskursiv verpackt“, in der Regel als Zeitschriftenaufsätze. Hermeneutisch geprägte Wissenschaften sind für Gradmann die Geistes- und Sozialwissenschaften. Hier vollzieht sich der Forschungsprozess anders und somit auch die Diskursführung innerhalb von Publikationen (vgl. Gradmann 2008, 241).

---

<sup>29</sup> Dies konnte auch im Zuge der Pilotstudie zu diesem Projekt (Strohmer 2008) exemplarisch belegt werden. Im Rahmen der Vorbereitungen dieser exemplarischen empirischen Studie konnte zwar Zitieren als das Hauptmedium der Wissenschaften, auf der Grundlage wissenschaftstheoretischer Beiträge, herausgearbeitet werden (vgl. ebd., 52-55), dennoch wurde z.B. die Medizin in den Untersuchungen Jakobs als „nicht zitierende Wissenschaft“ festgehalten (vgl. Jakobs 1999, 239; 245). Die empirische Untersuchung konnte dann aufzeigen, dass die Einbindung fremden Gedankenguts innerhalb der eigenen medizinischen bzw. psychoanalytisch-pädagogischen Publikation (also die Rezeption) unterschiedlich erfolgt (vgl. Strohmer 2008, 218-229).

**„Forschung und diskursive ‚Verpackung‘ sind hier untrennbar ineinander verwoben,** zumal in den allermeisten geisteswissenschaftlichen Disziplinen (...) ‚Diskurs‘ und ‚Text‘ wiederum Gegenstand wissenschaftlichen Arbeitens sind: Typischerweise operieren diese Disziplinen über Text- oder Diskurskorpora mit dem Ziel entweder der Re-Aggregation dieser Corpora (etwa in Quelleneditionen oder kritischen Textausgaben) oder der korpusbasierten Modellierung und Interpretation. In all diesen Szenarien sind **‚Texte‘** in einem erweiterten Sinn **Gegenstand und Ergebnis wissenschaftlicher Arbeit zugleich.**“ (Gradmann 2008, 242, Hervorhebungen J.R.S.).

Thiel und Rost führen für die Unterscheidung der Wissenschafts- und Denkstile der Natur- und Geisteswissenschaften Überlegungen Flecks und Kuhns ein. Flecks Überlegungen (an welche Kuhn anschließt) waren, dass der Wissenschaftsstil mit dem jeweiligen Paradigma zusammenhängt und dies bedingt, dass es unterschiedliche Wissenschaftssprachen gibt, die durch unterschiedliche Denkstile geprägt sind. Dadurch entstehen „Denkkollektive“, so genannte Scientific Communities. Der Denkstil bildet die Grundlage zur Wissensproduktion (vgl. Thiel; Rost 2001, 127). In Auseinandersetzung mit Theorien Kuhns kommt Stock zu dem Schluss, dass „Publikations- wie Zitationsgewohnheiten (...) je nach Grad der Paradigmenbildung und sogar je nach konkretem Paradigma [variieren].“ (Stock 1994, 11). Auch Felt weist auf die Verbindung zwischen Paradigma (anerkannten Wegen der Wissensproduktion) und Wissenschaftskultur hin (vgl. Felt 2009, 22).

Diese Gedanken lassen vermuten, dass sich, auf dieser allgemeinen Ebene, nicht nur Natur- und Geisteswissenschaften in ihren Diskursstilen unterscheiden, sondern auch innerhalb einzelner Disziplinen, je nach Paradigma unterschiedliche Diskursivierungsformen vorgefunden werden müssten. Der Gedanke kann auch dadurch gestützt werden, dass innerhalb verschiedener Versionen von Pädagogik unterschiedliche Arbeitsweisen vorherrschend sind, bzw. unterschiedliche Strukturierungen vorliegen (vgl. Röbbcke 2008, 171). Hier kann eine Parallele zu unterschiedlichen Diskursformen gezogen werden, da sich auch (wissenschaftliche) Diskurse durch unterschiedliche Strukturen und unterschiedliche als anerkannt akzeptierte Arbeitsweisen unterscheiden. Dies führt zur nächsten Thematisierung innerhalb dieses Kapitels, nämlich die Stellung des Diskursivierens für die Bildungswissenschaft, aber auch für die Psychoanalytische Pädagogik im Speziellen, zu diskutieren.

Aus dem eben dargestellten lässt sich für die Bildungswissenschaft folgendes schließen:

Bildungswissenschaft, welche im Vergleich zwischen Geistes- und Naturwissenschaften deutlich den Geisteswissenschaften anzurechnen ist, verfügt über einen Stil, welcher das

Diskursivieren im Sinne der ET-FT-Relationen ermöglicht. Das lässt sich unter anderem aus Stieglers Ausführung (s. S. 113 in dieser Arbeit) schließen, welcher anmerkt, dass geisteswissenschaftliche Auseinandersetzungen Raum benötigen und nicht, wie naturwissenschaftliche Darstellungen dem „Verknappungsprinzip“ folgen können. Somit ist auch Raum da, um Diskurse nicht nur im Vorfeld von Forschungen zu führen (um dann „nur“ Resultate festzuhalten), sondern auch zu verschriftlichen. Die Diskursform der Bildungswissenschaft kann somit als „sichtbar“ angesehen werden, im Vergleich zu dem der naturwissenschaftlichen Darstellungen, welcher laut Stiegler zu verschwinden scheint. Mit Gradmann, welcher sich an Nida-Rümelin anschließt, kann die Bildungswissenschaft, als Vertreterin der Geisteswissenschaften, durch stilistische Sorgfalt charakterisiert werden. Geisteswissenschaften verfügen über eine diskursive Kultur (vgl. Gradmann 2008, 232; 245). Diese diskursive Kultur, welche dann auch der Bildungswissenschaft zugesprochen werden kann, zeichnet sich auch dadurch aus, dass Sprache für die Theoriebildung zentral ist. Debatten können als Teil des Forschungsprozesses angesehen werden (vgl. Nießen 2008, 268). Sie sind aber der Publikation nicht nur vorgängig, sondern auch in dieser, im Sinne des Diskursivierens, abgebildet.

Für die Psychoanalytische Pädagogik, als eine Version von Pädagogik, hat dies auch zu gelten. Darüber hinausgehend sei an die Ausführungen Treschers (s. S. 91 in dieser Arbeit) bezüglich der Bedeutsamkeit der Psychoanalyse als Methode zur Aufhebung von Diskursbeschränkungen erinnert, welche er unter anderem in Anschluss an Habermas formuliert hat. Auf dieser Basis ist die Überlegung zulässig, dass eventuell Diskursivieren, also auch das Einnehmen einer reflexiven Position, innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik eine zentralere resp. andere Rolle einnimmt als innerhalb anderer Versionen von Pädagogik. Dies gilt es jedoch noch empirisch zu überprüfen.

Zum Abschluss dieses Unterkapitels werden einige Gedanken formuliert, welche für das vorliegende Projekt entscheidend sind.

Gerade, dass es Unterschiede in der Bedeutsamkeit von Diskursivierungen gibt, lässt vermuten, dass das Diskursivieren für Disziplinen wie die Bildungswissenschaft in besonderem Maße eine bedeutsame Rolle einnimmt. Somit bleibt die Hypothese, dass die EHT im Feld der ZRD-Forschung, mit ihrer Möglichkeit Diskursivierungsformen aufzudecken, gerade eben dadurch geeignet ist adäquat diesen Aspekt der Forschungsleistungen der Bildungswissenschaft aufzudecken bzw. sichtbar werden zu lassen. Im nächsten Kapitel wird dies noch weiter diskutiert, um die theoretische Auseinandersetzung dieser Hypothese fortzuführen. Falls sich die Hinweise verdichten sollten, dass diese

Hypothese theoretisch gestützt werden kann, dann gilt es, die Methodik im Rahmen der empirischen Untersuchung anzuwenden und so die Hypothese auch empirisch zu stützen.

Die Überlegung, dass eine alternative Methodik Forschungsleistungen der Bildungswissenschaft adäquat aufdecken kann, wird durch folgende Aussage Felts über den Unterschied von Geistes- und Naturwissenschaften gestützt: „Wenn wir die Tatsache ernst nehmen, dass es sich um unterschiedliche Wissen(schaft)skulturen handelt, dann brauchen wir auch entsprechend spezifische Bewertungskulturen“ (Felt 2008, 289; s.a. Blockmans 2008, 216), welche die jeweiligen Eigenheiten respektieren (vgl. Salais 2008, 202; Blockmans 2008, 216). Die Messinstrumente müssen geeicht sein (vgl. Stock 1994, 15). „[D]er Anspruch einer universellen Bewertung von Wissenschaft [müsste] relativiert werden.“ (Matthies u.a. 2008, 338), Bewertungskriterien müssten ausdifferenziert werden (vgl. ebd., 340). Geschieht dies nicht, dann werden Wissenschaften mit Maßstäben gemessen, welche ihnen nicht entsprechen, oder sie werden gezwungen sich diesen „Idealtypen von Wissenschaft“ anzugleichen (vgl. Barlösius 2008, 263; Barlösius 2006, 400).

### **2.3 Diskursivierung als (Qualitäts-)Merkmal wissenschaftlichen Schreibens?**

Bevor nun der Diskursbegriff der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung explizit festgehalten werden kann, ist es wesentlich zu diskutieren, inwiefern Diskursivieren nun als Merkmal wissenschaftlichen Schreibens gesehen werden kann, bzw. inwiefern es als ein mögliches *Qualitätskriterium* dienlich ist. Außerdem legen die bisherigen Ausführungen nahe, dass dies nicht für alle Wissenschaften im gleichen Maße gilt, auch wenn Zitieren, also der Rückgriff auf fremdes Gedankengut und somit die Anbindung an Diskurse, als Hauptmedium wissenschaftlichen Arbeitens angesehen wird, und somit für alle Wissenschaften gelten müsste. Die diesbezüglichen Diskussionen, welche bereits im Zuge des Pilotprojekts geführt wurden, haben jedoch gezeigt, dass selbst hier Abstufungen festgestellt werden können und somit empirisch nicht für alle Wissenschaften im gleichen Maße zutrifft (vgl. Strohmmer 2008, 52-55; s.a. FN 29 in dieser Arbeit).

Der nun folgende Abschnitt gliedert sich in mehrere Bereiche. Zuerst soll die Sicht der Geisteswissenschaften auf die Thematik von „Standards“ dargestellt werden und somit auch aufgespürt werden, inwiefern diese Thematik für die Geisteswissenschaften relevant ist. Im Anschluss daran wird auf aktuelle Strömungen der Qualitätsmessung eingegangen. Dies geschieht jedoch nicht durch eine bloße Information, welche Verfahren aktuell Anwendung finden und wie diese kritisiert werden (dies geschah vor allem in Bezug auf bibliometrische Verfahren bereits in der theoretischen Grundlegung der Pilotstudie; vgl. Strohmmer 2008, 11-

51), sondern indem diskutiert wird, inwiefern die verschiedenen Arten der Qualitätsmessung aktuell in den Wissenschaften (vor allem den Geisteswissenschaften) aufgegriffen werden. Besonders hervorgehoben werden hier nicht-intendierte Effekte von Evaluation und aktuelle Trends auf die Schwächen dieser Verfahren (wobei besonders quantitative Verfahren in den Blick genommen werden) zu reagieren. Abschließen wird dieses Kapitel mit einer Auseinandersetzung, inwiefern nun Diskursivieren als ein Aspekt von Qualität wissenschaftlichen Schreibens angesehen werden kann.

Auf dieser Basis wird dann die theoretisch-inhaltliche Forschungsfrage beantwortet.

Wie werden nun Standards resp. Standardisierungen innerhalb der Geisteswissenschaften gesehen?

Lack führt in den Sammelband „What the hell is quality? Qualitätsstandards in den Geisteswissenschaften“ ein, indem sie auf die Tagung verweist, an deren Anschluss dieser Sammelband publiziert wurde. Sie berichtet, dass die Thematik auf regen Zuspruch stieß, selbst wenn GeisteswissenschaftlerInnen, anders als ForschungsförderInnen und VerlegerInnen, dennoch Skepsis anmeldeten, dass es sehr komplex wäre, für die Geisteswissenschaften *eine* feste Maßeinheit zu definieren. Dennoch hatte Lack den Eindruck, als würden selbst die GeisteswissenschaftlerInnen hoffen, dass eine Diskussion über dieses Thema dazu führen könnte, zu den Natur- und Technikwissenschaften aufzuschließen, in diesem Sinne, dass sie zu einem gleichen Maße über Selbstgewissheit verfügen würden (vgl. Lack 2008, 9f.). Braungart spitzt dies noch zu und vertritt die These, dass der Status einer Disziplin nicht in ihren internen Diskussionen bestimmt werden würde, sondern in wissenschaftspolitischen Auseinandersetzungen bezüglich Verfahren der Qualitätsmessung (vgl. Braungart 2008, 104). Häufig geht es in den Diskussionen vor allem um die Frage der Vergleichbarkeit unterschiedlicher Wissenschaftskulturen (vgl. Lack 2008, 11). Dazu führt Braungart an, dass auch die Kriterien der Qualitätsbestimmung innerhalb der Naturwissenschaften nicht so unbefragt sind oder sein dürften, wie es häufig den Anschein hat. Nicht nur die eigene Disziplin sollte kritisch hinterfragt werden, sondern dieses reflexive Potential sollte auch genutzt werden, um die selben problematisierenden Fragen an die so genannten „harten Wissenschaften“ zu stellen (vgl. Braungart 2008, 111). Lack schließt ihren Artikel mit der Feststellung, dass sich festhalten lässt, „dass eine Mehrzahl der Autoren für die Geisteswissenschaften Gefahr im Verzug sieht, wenn ihre Vertreter nicht beginnen, die eigene reflexive Kompetenz auf sich anzuwenden und selbst anfangen, über die Bestimmbarkeit ihrer Forschungsqualität nachzudenken. (...). Die Entwicklung einer für die Geisteswissenschaften spezifischen Bewertungskultur ist gefragt, die der Komplexität ihrer

Fächer mit der Aushandlung, Definition und Neudefinition ebenso komplexer Kriterien für die Bestimmung ihrer Qualität begegnet.“ (Lack 2008, 13; s.a. Felt 2008, 289). Diese Entwicklung wurde bis jetzt vor allem deshalb „hintangestellt“, weil immer wieder hervorgehoben wurde, dass innerhalb geisteswissenschaftlicher Disziplinen keine Einigkeit bestünde, welche methodischen Standards, paradigmatischen Ausrichtungen und Zielverfolgungen zentral für sie wären (vgl. Hornbostel, 2008a, 57). Deshalb betont Lack, dass dieser Komplexität an sich nur über ein variables Set von Haupt- und Nebenkriterien begegnet werden könnte, welches die Themenvielfalt und die Sprachgebundenheit berücksichtigt (vgl. Lack 2008, 13f.). Je mehr ein Verfahren Elemente der Peer Review aufnimmt und je kontextgebundener es ist, desto mehr kann es dieser Komplexität gerecht werden (vgl. Donovan 2008, 94; 96). Dies wird von unterschiedlichen VertreterInnen ebenfalls als notwendig angesehen, primär mit der Begründung, dass sonst externe Maßstäbe angesetzt werden, welche nicht den Eigenheiten der Disziplin entsprechen würden (vgl. Gradmann 2008, 246; Hornbostel 2008a, 56; Hornbostel 2004, 87; Donovan 2008, 94; Salais 2008, 202; 207). Gradmann hebt das Projekt EERQI hervor, welches beispielhaft für diese Zielverfolgung genannt werden kann<sup>30</sup> (vgl. Gradmann 2008, 246). Begründete Alternativen zu den aktuell angewandten Verfahren können jedoch nur entwickelt werden, wenn ein Fach über genügend reflexives Wissen über ihre Forschungsproduktion und ihre Diskurse hat (vgl. Hornbostel 2008a, 61; Salais 2008, 204; Felt 2008, 289; Matthies; Simon 2008, 11). Dies verdeutlicht auch die Notwendigkeit sich mit Diskursformen und Diskursivierungen innerhalb von wissenschaftlichen Publikationen auseinanderzusetzen.

Betrachtet man diese Ausführungen, so wird jedoch der Anschein geweckt, als würden gar keine Übereinkünfte über Qualität innerhalb der Geisteswissenschaften bestehen. Herbert streicht in einem Interview mit Kaube jedoch hervor, dass diese informell formuliert scheinen, nur für einzelne Fächer gelten und innerhalb dieser nicht immer auf alle Subdisziplinen übertragbar wären. Als Beispiele für solche informellen Kriterien nennt er Belesenheit, analytische Schärfe, Geschick und Originalität bei Recherchen, Plausibilität der Argumentationen und sprachliche Merkmale des Textes (vgl. Herbert; Kaube 2008, 40). Die öffentlichen Diskussionen dieser Kriterien, welche nun den Eindruck erwecken, als gab es bisher keine impliziten Übereinkünfte, werden geführt, um die impliziten Kriterien explizit und somit transparent zu machen (Matthies; Simon 2008, 9). Hier wird jedoch die Problematik deutlich, wie man diesen impliziten Übereinkünften durch sprachlich fixierte Kriterien gerecht werden kann. Diese müssen nämlich so formuliert sein, dass sie für alle nachvollziehbar sind und möglichst nicht viel Spielraum zur Interpretation zulassen, da sonst

---

<sup>30</sup> Dieses Projekt wurde bereits innerhalb der vorliegenden Arbeit kurz angeführt.

Ergebnisse sehr unterschiedlich ausfallen können. Wie bereits in anderem Kontext angeführt, bezweifelt Barlösius sogar die Möglichkeit der vollständigen Explizierung der Evaluationskriterien (vgl. Barlösius 2008, 253).

Nimmt man das nun Festgehaltene in den Blick, so wird deutlich, dass Konsens darüber zu herrschen scheint, dass Geisteswissenschaften nicht mehr, mit der Begründung der Unmöglichkeit ihre Fächer zu bewerten, zuwarten können, sondern sich aktiv an diesen Diskussionen beteiligen sollten, damit die Möglichkeiten der Bewertung ihren fachinternen Eigenheiten gerecht werden können. Dies gilt auch für die Bildungswissenschaft und wird auch direkt von ihr gefordert (z.B. von Hornbostel 2004, aber auch von Reckling 2009). Hervorgehoben wird hierbei die Reflexionsfähigkeit, welche VertreterInnen dieser Disziplinen zugesprochen wird. Wie aber aufgezeigt werden konnte, ist es dafür nicht nur notwendig sich mit den bereits bestehenden Bewertungsverfahren auseinanderzusetzen, sondern auch mit den disziplinen eigenen Diskursen und Forschungen. Dies setzt sich das Projekt „Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung“, unter anderem, zum Ziel.

Bevor nun der Frage nachgegangen wird, ob nun Diskursivierung eines dieser Qualitätsmerkmale (bildungs-)wissenschaftlicher Forschungsleistungen darstellen kann, wird nochmals der Blick auf die aktuellen Evaluationsverfahren gelenkt. Wie angekündigt wird zuerst den nicht intendierten Effekten nachgegangen, um im Anschluss daran aktuelle Vorschläge zu diskutieren, wie den Schwächen dieser Verfahren (im besonderen der quantitativen Verfahren) begegnet werden könnte. Abschließend wird die Möglichkeit Diskurs- und Diskursivierungsformen zu erfassen, als weiterer Vorschlag, diskutiert.

Was sind nun so genannte „nicht intendierte Effekte“?

Nicht intendierte Effekte sind „Nebenwirkungen, die von keinem der beteiligten Akteure angestrebt wurden.“ (Röbbecke 2008, 162). Die Frage, ob die Instrumente tatsächlich zur Qualitätssicherung beitragen (vgl. Braun 2008, 103), wird aufgeworfen. Diese Nebenwirkungen können den Ertrag und Erfolg von Evaluationen minimieren (vgl. Röbbecke 2008, 162) und nicht immer sind sie durch Reflexionsleistungen beherrschbar (vgl. Braun 2008, 104). In Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Evaluationsverfahren und deren Ergebnissen wird der Schluss zulässig, dass nicht intendierte Effekte nicht vereinzelt und marginal nur bei bestimmten Verfahren auftreten, „[z]ahlreiche nicht intendierten Effekte erweisen sich als Resultat unkoordinierter und zeitaufwändiger Evaluationen“ (Röbbecke 2008, 176), sondern so verbreitet sind, dass sie auf das Wissenschaftssystem wirken. Diese Wirkungen werden vor allem als „disziplinierend“ angesehen. Evaluationen und ihre nicht intendierten Effekte bestimmen das Handeln der WissenschaftlerInnen, indem bestimmtes

belohnt, anderes sanktioniert wird. Forschungseinrichtungen stellen sich auf die Verfahren ein (es besteht regelrechter Handlungsdruck) und passen ihr Verhalten so an, dass gute Resultate bei der Evaluation erzielt werden (vgl. Röbbcke 2008, 162-165; Frey 2008, 127). Diese Anpassung an Verfahrensabläufe geht sogar so weit, dass Anleitungen publiziert werden, wie welche Verfahren am besten „überstanden“ werden, und somit für die evaluierte Person (Institution, usw.) befriedigend verlaufen. Eine dieser Publikationen sei an dieser Stelle angeführt. Wager (u.a.) haben 2002 z.B. eine Anleitung zum „Überleben“ von Peer Reviews veröffentlicht, mit dem bezeichnenden Titel „How to Survive Peer Review“ (Wager u.a. 2002).

Evaluationen dienen nicht immer nur der Qualitätssicherung, sondern haben sich zu Kontroll- und Steuerungsmitteln etabliert (vgl. Röbbcke 2008, 176). Ob diese „guten“ Resultate auch qualitätsvolle Forschungsleistungen sind, das scheint manches Mal zweifelhaft.

Braun hebt jedoch auch hervor, dass nicht alle Wirkungen unerwünscht sind, auch wenn er sich selbst nur jenen zuwendet (vgl. Braun 2008, 105), sie wurden, wie in der Definition Röbbckes ausgeführt, nur nicht angestrebt. Braun unterscheidet mehrere Dimensionen nicht intendierter Effekte. Einmal führt er die Matrix erwünscht/unerwünscht, vorhersehbar/unvorhersehbar an, die zweite Matrix umfasst die Dimensionen beherrschbar/unbeherrschbar und vorhersehbar/unvorhersehbar (vgl. ebd., 105). Im Rahmen dieser Arbeit ist es nicht zielführend auf all diese Dimensionen einzugehen, wesentlich ist die Reflexion auf das Phänomen dieser Effekte an sich<sup>31</sup>.

Frey hat sich mit den möglichen Verzerrungen näher beschäftigt (vgl. Frey 2008, 127-130) und im Zuge dessen drei Typen von Verzerrungen benannt: „eine Konzentration auf das, was gemessen wird; (...) eine Veränderung intrinsischer Arbeitsreize, wodurch vor allem die Originalität Schaden nimmt [diesen Aspekt hebt auch Braun hervor; vgl. Braun 2008, 119; Anm. J.R.S.]; und (...) eine Manipulation der Kennziffern.“ (Frey 2008, 127).

---

<sup>31</sup> An dieser Stelle sei auch zu erwähnen, dass nicht intendierte Effekte auch für die EHT im Feld der ZRD-Forschung, als mögliches Evaluationsverfahren, diskutiert werden müssten. Auf der einen Seite könnte die Hervorhebung der Diskursführung, welche innerhalb der EHT-A/ZRD angestrebt wird, selbst dazu beitragen eine weitere Reflexionsebene, wie sie Braun fordert (vgl. Braun 2008, 122), einzuführen, andererseits muss auch der kritischen Stellungnahme Freys Rechnung getragen werden. Er führt aus, dass es ihm nicht um eine Optimierung von Evaluationsverfahren geht, sondern, wie bereits gezeigt, nicht intendierte Effekte grundsätzliches Phänomen wären und somit auch bei differenzierteren Evaluationsverfahren nicht vermieden werden können. Es ist für ihn sogar denkbar, dass sich die von ihm angeführten Probleme noch verschlimmern, wenn Evaluationsverfahren differenzierter und somit auch intensiver werden (vgl. Frey 2008, 137). Dies kann jedoch in dieser Arbeit nicht geleistet werden, weil hier überhaupt erst (theoretisch und empirisch) geklärt werden muss, inwiefern sich die EHT-A/ZRD tatsächlich als alternative Methodik zum Aufzeigen von spezifische Aspekten von Forschungsqualität eignet. Erst nachdem dies auf gesicherter Basis steht, und das Verfahren sich etablieren konnte, kann dieser Fragestellung nachgegangen werden, denn um nicht intendierte Effekte nicht nur theoretisch zu bedenken, sondern auch empirisch zu überprüfen, muss ein Evaluationsverfahren so lange etabliert sein, um Daten über einen längeren Zeitraum erheben zu können. Dies ist jedoch Zukunftsmusik...

Besonders hervorgehoben werden die Bedeutsamkeit quantitativer Evaluationsverfahren und deren nicht intendierte Effekte. In dieser Auseinandersetzung kommt Frey zu folgendem Schluss: „Die durch Evaluationen verursachte Vernachlässigung nicht (einfach) messbarer Forschungsleistungen, Verdrängung intrinsischer Arbeitsmotivation und Manipulation der Leistungskriterien führt zu einem paradoxen Ergebnis. Der Evaluationsprozess induziert gerade jenes dysfunktionale Verhalten, das die Evaluation zu verhindern sucht.“ (Frey 2008, 130). Braun schlägt deshalb vor, eine zweite Beobachtungsebene zu installieren, welche eventuell dieses Phänomen eindämmen kann (vgl. Braun 2008, 122). Hier können eventuell handlungsentlastete Diskurse im Sinne Habermas dienlich sein, denn dann sollte es um die Diskursführung an sich gehen und nicht um politische Forderungen. Die Diskursführung könnte als eine solche „reflexive Ebene“ dienen.

Nicht alle nicht intendierten Effekte können hier diskutiert werden. Weil es sich auch bei der EHT im Feld der ZRD-Forschung im weitesten Sinne um eine Publikationsanalyse handelt, wird nun der nicht intendierte Effekt des Publikationsdrucks genauer in den Blick genommen. Dabei ist vor allem zentral, dass sich durch momentan aktuelle quantitative Messverfahren das Verhalten dahingehend ändert, dass die Zahl der Veröffentlichungen erhöht werden soll. Unter enormen Druck werden dann, zu dieser Zielerreichung, bereits Zwischenergebnisse veröffentlicht, welche häufig noch nicht gesicherte Daten enthalten oder ein Aufsatz wird mit unterschiedlichen Titeln in zwei Zeitschriften publiziert. Dieses Verhalten kann jedoch als rationale Reaktion gesehen werden, denn die Bedeutung von Publikationen steigt (vgl. Röbbcke 2008, 165f.; s.a. Herbert; Kaube 2008, 39f.). Ein nicht intendierter Effekt ist hierbei, dass „qualitative durch quantitative Maßstäbe ersetzt“ (Röbbcke 2008, 166) werden, wobei rein quantitative Verfahren für die Geisteswissenschaft als unangemessen angesehen werden (vgl. Herbert; Kaube 2008, 40). Die DFG sieht Verfahren wie die Erhebung des Impact Faktors, um Aussagen über Qualität zu treffen, insgesamt als unangemessen an, nicht nur für die Geisteswissenschaften (vgl. DFG 1998, 11).

Frey betont außerdem, dass es nahezu unmöglich ist bei einer Tätigkeit (und vor allem bei komplexen Tätigkeiten wie wissenschaftliches Arbeiten) wirklich jeden relevanten Aspekt zu definieren und messbar werden zu lassen. Somit ist es nachvollziehbar, dass Personen, deren Leistungen quantitativ erfasst werden, sich auf jene Aspekte ihrer Arbeit konzentrieren, welche erfasst werden können. Das Ergebnis davon ist jedoch selten qualitativ hochwertige Forschungsarbeit (vgl. Frey 2008, 127). Der Erfolg bei der Evaluation scheint wichtiger als der Forschungserfolg zu sein (vgl. Brook 2002, 173ff. zit. nach Simon 2008, 187).

Nach diesem engeren Blick auf spezifische Effekte von Evaluationsverfahren, soll nun der Blick wieder geweitet werden und es wird der Frage nachgegangen, wie aktuell Qualitätsmessungen gesehen werden, bzw. welche Trends, den Schwächen bisheriger Verfahren zu begegnen, sich abzeichnen.

Die Relativierung von standardisierten Beurteilungsverfahren ist auffällig häufig in aktuellen Beiträgen bezüglich Qualitätsstandards in den Geisteswissenschaften zu finden, obwohl auch anerkannt wird, dass eine Qualitätsdefinition wesentlich ist, um Wissenschaft voranzutreiben. Dennoch wird festgehalten, dass es sich bei jedem Verfahren und bei jeder Definition von Qualität um Vereinbarungen handelt (vgl. Herbert; Kaube 2008, 51; Donovan 2008, 78; Nießen 2008, 262; Felt 2008, 278), wobei diese „niemals die Methodenstandards, die Erkenntnisansprüche und die grundlegenden Prozeduren der jeweiligen Disziplinen ignorieren [dürfen]“ (Braungart 2008, 103). Somit wäre die Verwendung eines homogenen Verfahrens für die Qualitätsmessung aller Disziplinen eine Illusion oder sogar eine Gefahr für das jeweilige Forschungspotential (vgl. Salais 2008, 209). Obwohl es hier scheint, als gäbe es somit keine verbindlichen Normen für alle Wissenschaften, begibt sich die DFG auf eine so allgemeine Ebene, das sich dennoch eine allgemeingültige Grundlage formulieren lässt.

Die Grundprinzipien, welche die DFG für alle wissenschaftlichen Disziplinen in allen Ländern als gleich ansieht beruhen ihrer Ansicht nach auf der Grundlage von Ehrlichkeit. Auf dieser Basis sind die Regeln guter wissenschaftlicher Praxis, für alle gleich, verankert (vgl. DFG 1998, 5). Problematisch darin ist jedoch, dass die allgemeinen Regeln, welche die DFG formuliert (vgl. ebd., 7) teilweise so offen sind, dass es wieder Verhandlungssache ist, was es z.B. bedeutet „lege artis“ zu arbeiten, oder Resultate zu dokumentieren, bzw. Ergebnisse in Frage zu stellen. Auch als Qualitätskriterium theoretische und methodische Angemessenheit der Wissenschaftssprache (vgl. Thiel; Rost 2001, 131) anzugeben, ist wenig spezifisch, denn auch Angemessenheit muss erst durch Verhandlungen festgestellt werden. Dieser Aspekt führt wieder zu der Feststellung, dass Wissenschaft (wissenschaftliche Diskursführung) habituell geprägt ist, so auch die Evaluation als wissenschaftliche Tätigkeit (vgl. Barlösius 2008, 256).

Hinzugedacht werden muss jedoch auch, dass „statistische Daten (...) nicht etwa einem Naturzustand entspringen (...) sie wurde[n] vielmehr produziert (...)“ (Salais 2008, 195). Zu erinnern sei an dieser Stelle auch an die Unterscheidung Stephenson's zwischen Datum und Faktum (vgl. Stephenson 1992, 208). Somit wird nochmals verdeutlicht, wie sich der Habitus von WissenschaftlerInnen auch auf die Datenerhebung (besser Faktenerzeugung) überträgt (s.a. Salais 2008, 207). Denn das methodische Vorgehen, mit denen Daten (oder eben besser Fakten) erhoben werden, beeinflusst, welche Daten (Fakten) erhalten werden und dieses

Vorgehen wird wiederum durch den Habitus resp. durch Diskursstrukturen – und regelungen geprägt. Somit sind „Qualitätskriterien (...) historisch und sozial eingebettet“ (Salais 2008, 195; auch vgl. Salais 2008, 202) und ob ein Indikator als gut oder schlecht einzuschätzen ist, hängt immer davon ab, was man mit ihm messen will und wie die Daten (Fakten) interpretiert werden (vgl. ebd., 199).

Blockmans sieht den Einsatz von quantitativen Kennzahlen generell als problematisch an, auch wenn diese durch die oben genannten Ausführungen relativiert werden. Denn bei Forschungsleistungen ist immer auch die jeweils relevante Kommunikationsform (hier wären wir wieder bei der Thematik des Diskursivierens) zu beachten und diese ließe sich nicht „in einer einzelnen Ziffer ausdrücken“ (Blockmans 2008, 221), egal, um welche Disziplin es sich handeln würde (vgl. ebd., 219; 221). Dies hat damit zu tun, dass jede Quantifizierung mit Informationsreduktion und vermeintlicher Vergleichbarkeit von Daten zu tun hat, was auch Salais anhand quantitativer Studien und deren Auswertungen zeigt (vgl. Salais 2008, 196f.). Wie bereits in der Pilotstudie zu diesem Projekt (Strohmer 2008, 31f.) angeführt, hat auch Schirlbauer die Problematik der Informationsreduktion und vermeintlichen Vergleichbarkeit diskutiert (vgl. Schirlbauer 2004, 201).

Herbert und Kaube unterbreiten deshalb einen Vorschlag, der äußerst trivial klingt, nämlich, dass das Lesen das „primäre[...] und irgendwie auch einzig[...] verlässliche[...] Verfahren der Qualitätsbeurteilung“ (Herbert; Kaube 2008, 49) wäre. Quantitativen Kennzahlen unterstellt Kaube, dass sie dazu dienen einer Urteilsbildung und damit verbundenen möglichen Diskussionen und Argumentationen auszuweichen (vgl. ebd., 49). Dieser Aspekt ist für die vorliegende Arbeit deshalb relevant, weil somit anzunehmen ist, dass die Berufung auf quantitative Kennzahlen auch bedeutet, Diskurse nicht zu führen. Dass dies für Disziplinen wie die Bildungswissenschaft problematisch ist, lässt sich daraus erklären, dass gezeigt werden konnte, dass Diskursivierungen zentral und typisch für geisteswissenschaftliche Disziplinen, also auch die Bildungswissenschaft sind. Ein Indikator, der nun, laut Herbert und Kaube, verhindert, dass Argumentationen angeführt werden müssen, kann somit kaum den Eigenheiten der Disziplin entsprechen.

Ohne einen Text zu lesen, können Qualitätsstandards, wie sie z.B. Stiegler anführt, nicht erfasst werden, denn dieser geht davon aus, dass ein Artikel neue, interessante Ansätze beinhalten müsste und nicht nur hinlänglich Bekanntes anführt. Texte müssten auf ihre „Theoriedichte und Komplexität“ (Stiegler 2008, 220) hin untersucht werden, um hochwertige und neuwertige Forschung erkennen zu können (vgl. ebd., 219f.). Aber auch die Qualitätskriterien, welche die DFG formuliert, „Originalität, (...) ‚Innovationshöhe‘, (...) Beitrag zum Erkenntnisfortschritt“ (DFG 1998, 11), oder Merkmale wie Stringenz,

Plausibilität der Argumentation oder auch Rück- bzw. Anbindung an den Forschungsstand (vgl. Hauffe 2001, 122), bzw. Argumentationsstrukturen an sich (vgl. Stock 1994, 69) können ohne das Lesen des Textes nicht überprüft werden.

Dass dies nun kein Plädoyer für bisher übliche Peer Review Verfahren (bei denen es ja auch darum geht Texte zu lesen) ist, bei denen häufig Kriterien zu wenig transparent gemacht werden (vgl. Hornbostel 2008b, 78), soll die nun folgende Thematisierung momentaner Vorschläge, wie mit Schwächen der aktuell gängigen Verfahren umgegangen werden kann, zeigen. Deutlich wird dies auch, wenn man bedenkt, dass die Forderung einen Text zu lesen, um festzustellen, in welchem Maße Grundregeln der Wissenschaften eingehalten wurden, auch im Rahmen des Projekts der „Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung“ aufgegriffen wird (vgl. Stephenson 2009, 11; 16).

Aus den Empfehlungen der DFG ist zu entnehmen, dass Bewertungskriterien vor allem Originalität und Qualitäten hervorheben sollten und nicht Quantitäten. Es ist jedoch zu bedenken, dass „[e]s (...), so scheint es, kaum inhaltlichen [sic!] Qualitätsmaßstäbe [gibt], die objektiv ‚gute‘ von ‚schlechter‘ Forschung trennen.“ (Stock 1994, 51). Verfahren, welche Quantitäten in den Vordergrund stellen erzeugen laut DFG mehr Druck als das sie der Qualitätssicherung dienlich sind (hier sei auch nochmals an die nicht intendierten Effekte erinnert). Sie sehen somit als Ziel die Rückkehr zu qualitativen Maßstäben, weil quantitative Kennzahlen, ohne wirkliche Qualitätsindikatoren wenig aussagekräftig wären. Somit werden reine Publikationszählungen, also auch der Impact Faktor, als Leistungsbewertung disqualifiziert. Zentral für die Beurteilung wäre vielmehr, dass Publikationen tatsächlich gelesen werden (vgl. DFG 1998, 10f.; s.a. Liessmann 2008, 84; 98f.). „Unreflektiert verwendete quantitative Indikatoren wissenschaftlicher Leistungen (z.B. sogenannte impact-Faktoren) sollen nicht Grundlage von Förderentscheidungen werden.“ (DFG 1998, 22). Die eigentliche Funktion wissenschaftlicher Veröffentlichungen, nämlich ihr Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs als Dokument, welches neues Wissen enthält, gerät immer mehr in den Hintergrund (vgl. ebd., 28). Veröffentlichungen werden „bald mehr gezählt als gelesen.“ (ebd., 28). Kritik, welche immer wieder am Impact Faktor geübt wird, sieht die DFG als berechtigt an (vgl. ebd., 32f.).

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass Quantitäten zur Qualitätsmessung kritisch gesehen werden, wobei auch durchklingt, dass es nicht darum geht, keine Quantitäten zuzulassen, sondern, dass ein reflektierter Einsatz quantitativer Messungen anzustreben ist, welche stets durch qualitative Verfahren gestützt werden müssen. Ein quantitatives Verfahren, bzw. genauer eine Kennzahl steht besonders in der Kritik, nämlich der Impact Faktor. Laut DFG

eignet sich dieses Maß nämlich gar nicht zur Qualitätssicherung, weil keine Aussagen über Qualitäten, vor allem einzelner Beiträge, möglich sind. Zu dieser Einschätzung gelangen auch andere WissenschaftlerInnen (vgl. Blockmans 2008, 215; Hornbostel 2008b, 72; 76; Frey 2008, 127f.; Salais 2008, 206; Weber 2008, 28f.; Liessmann 2008, 91; Hauffe 2001, 124f.; Stock 1994, 60f.), wobei Maasen und Weingart diese auf alle quantitativen Verfahren und deren Rankings beziehen, wenn sie festhalten: „Was die Methodologie der Rankings betrifft, so erschließt sie sich selbst in den wenigen Fällen nicht, wo sie ausdrücklich erklärt wird.“ (Maasen; Weingart 2008, 154). Dies verweist auf die meist ungelösten Messprobleme, auf die auch Hornbostel hinweist (vgl. Hornbostel 2008b, 72). Maasen und Weingart kommen zu dem Schluss, dass Quantitäten oft kurios mit Qualitäten in Verbindung gebracht werden. Als verblüffend am regen Interesse an Quantifizierung von Evaluation sehen sie an, „dass Diskussion und Debatte über Qualität nicht auf der Grundlage von Zahlen geführt, sondern von Zahlen kurzerhand auf Inhalte und Qualität geschlossen wird (...).“ (Maasen; Weingart 2008, 158).

Das erinnert auch an eine Ausführung Felts, welche sich auf Porter (1995) bezieht, wenn sie schreibt: „Numbers somehow hide the traces of human production, they convey the feeling of being an objective, value-free description of reality.“ (Felt 2009, 30). Dieses Vertrauen in quantitative Kennzahlen wird z.B. in Rankings deutlich (vgl. Felt; Stöckelová 2009, 45), wenn nicht mehr danach gefragt wird, auf welcher Grundlage Messungen durchgeführt werden, also wie Zahlen „entstehen“, sondern nur noch stur die Rangreihung von Institutionen, Publikationsorganen, usw. in den Blick genommen wird und ein höherer Rang undifferenziert mit einem höheren Qualitätsniveau in Verbindung gebracht wird.

Die Tendenz scheint deshalb zu lauten: Hinwendung zu qualitativen Verfahren bzw. Ergänzung quantitativer Verfahren durch qualitative.

Donovan beschäftigt sich mit Evaluationsverfahren in Australien (ein Land, in dem Evaluationen schon lange Tradition haben) und beschreibt, dass immer häufiger qualitative Verfahren (z.B. Peer Review) mit quantitativen Verfahren kombiniert werden und somit die Tendenz, welche in den Empfehlungen der DFG angedeutet wurde, bestätigt wird. Qualitative Verfahren sind meist als Standardverfahren zu aufwändig, deshalb werden Elemente der Peer Review, welche sich bewährt haben, mit quantitativen Verfahren verbunden. Die Miteinbeziehung qualitativer Ansätze soll vor allem dazu dienen quantitative Kennzahlen zu kontextualisieren (vgl. Donovan 2008, 79; 85). Stock hebt hervor, dass es nicht nur um Zählungen von Publikationen oder Zitaten gehen kann, sondern auch die Inhalte und Themen der Beiträge erfasst werden müssen (vgl. Stock 1994, 106). Ein ausgewogener Ansatz ist zu bevorzugen (vgl. Donovan 2008, 85). Hauffe bekräftigt diese Tendenz, indem er zu dem

Schluss kommt, „dass nur eine von hohem Ernst und wissenschaftlichem Ethos getragene **Kombination subjektiver und objektiver Regulative** imstande sein wird, weiterhin den Standard und die hohe Qualität wissenschaftlicher Forschung zu garantieren.“ (Hauffe 2001, 125, Hervorhebungen J.R.S.).

Dabei sieht Blockmans Publikationen immer noch als wichtigstes Objekt zur Beurteilung von Forschungsleistungen (vgl. Blockmans 2008, 220) an. Salais Unterscheidung zwischen Bewerten und Messen lässt ebenfalls darauf schließen, dass qualitative Verfahren einen höheren Anteil und Stellenwert einnehmen sollten (auch in der Beurteilung von Publikationen), als quantitative. Salais geht davon aus, dass Bewerten bedeutet, dass man einen Bezug auf Werte nimmt und Messen diesen nicht herstellen kann, bzw. Salais Messen nicht mit Werten in Bezug setzt (vgl. Salais 2008, 200).

Wie bereits ausgeführt ist vieles innerhalb von Wissenschaften Verhandlungssache, wird in Diskursen ausgeführt und es gibt bestimmte Werte, welche festgelegt sind, damit etwas als Wissenschaft gelten kann. Weber nennt diese Werte „spezifische Qualitätsstandards einer wissenschaftlichen Disziplin“ (Weber 2008, 26). Er hebt auch hervor, dass jede Evaluierung über eine normative Basis verfügt (vgl. ebd., 26). Somit müssten Leistungen innerhalb dieses Systems bewertet und nicht gemessen werden. Qualitäten hätten Vorrang vor Quantitäten, so wie es in den Empfehlungen der DFG steht. Weiters hebt Salais die Bedeutung „sachkundiger“ sozialer AkteurInnen hervor, wenn Leistungsbewertungen vollzogen werden (vgl. Salais 2008, 203). Dies deutet ebenfalls darauf hin, dass qualitative Verfahren als geeigneter erscheinen, wenn Qualitätssicherung thematisiert wird. Extern erhobene Kennzahlen können jedoch auch in der Festlegung Salais wesentlich sein, nämlich dann, wenn sie von sachkundigen WissenschaftlerInnen interpretiert werden. Auch hier lässt sich somit der Trend abzeichnen, dass quantitative Verfahren durch qualitative, welche den Vorrang haben sollten, ergänzt werden müssten. Salais bezeichnet dies als „pluralistische[s] Konzept“ (ebd., 209) und meint damit, dass die Herangehensweise an und die Zielsetzung von Evaluation vielfältig sein sollte (vgl. ebd., 209).

Folgt man diesen Ausführungen, so kann festgehalten werden, dass aktuell die Tendenz vorliegt, qualitativen Verfahren den Vorzug zu geben und quantitative Kennzahlen in qualitative Interpretationen einzubeziehen.

Abschließend soll die EHT im Feld der ZRD-Forschung und ihre Möglichkeit Diskursivierungen aufzudecken als weiterer Vorschlag auf Schwächen bisheriger Verfahren zu reagieren diskutiert werden, denn einige Hinweise lassen darauf schließen, dass Diskursivieren als ein Qualitätsmerkmal angesehen werden, und somit die EHT im Feld der

ZRD-Forschung, als alternative Methodik, eventuell vor allem Disziplinen wie der Bildungswissenschaft gerecht werden kann.

Im Zuge der Darstellung der Forschungslücke wurde auch kurz auf die Methodik der EHT im Feld der ZRD-Forschung eingegangen. Innerhalb dieser Methodik geht es darum wissenschaftliche Publikationen auf ihre Fremdtext- Eigentext- Relationen hin zu untersuchen. Vereinfacht gesagt ist Fremdtext jener Text, welcher durch Wiedergaben und Verweise in den Text eingebracht wird und Eigentext ist jener Text, welcher den neuen Erkenntnisstand (z.B. Zusammenführung von Theorien, kritische Anmerkungen zu Überlegungen, usw.) aufzeigt, bzw. das Design der eigenen Forschungsarbeit angibt<sup>32</sup>. Die Erfassung und Interpretation dieser Relationen lassen Diskurs-, bzw. Diskursivierungsmuster deutlich werden. Was unter Diskursivierung innerhalb der ZRD-Forschung gemeint wird, wurde bereits angedeutet (die vollständige Entfaltung folgt im Abschluss dieses Kapitels). Hier zur Wiederholung: Diskursivierung meint, dass durch sprachliche Kommunikation, welche sich durch Argumentation auszeichnet, regelgeleitet (je nach Scientific Community), in Anschluss an bisherige Forschungserkenntnisse und durch Problematisierung und Diskutierung dieser, neue Erkenntnisse etablieren. Es wird innerhalb der ZRD-Forschung der Hypothese gefolgt, dass dieser Prozess, bzw. die Abbildung dieses Prozesses in Publikationen ein spezifisches Qualitätskriterium darstellt. Bzw. anders gesagt, dass Forschungsleistungen dann in diesem Aspekt von Qualität hochwertig sind, wenn sie über die genannten Bestimmungsmerkmale von Diskursivierung verfügen.

Somit wäre Diskursivierung nicht nur ein Merkmal von Wissenschaft bzw. wissenschaftlichem Schreiben, sondern ein Qualitätsmerkmal, wobei dies nicht in dem Sinne verstanden werden sollte, als wäre es das einzige Qualitätsmerkmal wissenschaftlichen Arbeitens und Publizierens, welches für alle Disziplinen in gleicher Weise gültig wäre, das kann jedoch an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden. Hier soll der Fokus auf die Disziplin der Bildungswissenschaft gelenkt werden, bzw. auf Disziplinen, welche ähnlich arbeiten, bzw. ein ähnliches Bild von Wissenschaft haben.

Betrachtet man aktuelle wissenschaftsreflexive, bzw. wissenschaftstheoretische Ausführungen, so lässt sich die eben angeführte Hypothese stützen.

Qualitätssicherung hat für Hornbostel etwas mit „Reflexion auf Produktions- und Kommunikationsstrukturen“ (Hornbostel 2008a, 57) zu tun. Die EHT im Feld der ZRD-Forschung ist eine Methodik, welche sich im wissenschaftsreflexiven Bereich des Empirischen Zirkels ansiedelt. Somit ist auch das Aufdecken von Diskursivierungsformen (welche sich ja auf die Produktion und Vermittlung von Wissen durch eine bestimmte Art der

---

<sup>32</sup> Weitere Ausführungen folgen im Zuge der theoretisch-methodischen Diskussion.

Kommunikation beziehen) eine wissenschaftsreflexive Arbeit, so wie jedes Urteil über Forschungsqualität, wenn wissenschaftliche Publikationen *inhaltlich* in den Blick genommen werden.

In der Auseinandersetzung mit der Thematik *Qualitätsmessung in den Geisteswissenschaften* hebt Donovan ebenfalls die Bedeutsamkeit der Aufdeckung von Kommunikationsprozessen hervor (vgl. Donovan 2008, 95), was, wie eben diskutiert, die EHT im Feld der ZRD-Forschung auf Grund ihres Diskursivierungsbegriffs leisten kann.

Auch ein Hinweis darauf, dass Diskursivierung, welche in Publikationen sichtbar wird, ein Qualitätskriterium sein kann, ist die Ausführung von Thiel und Rost, dass Stil<sup>33</sup> (also die Art und Weise etwas zu schreiben) „zu einem Qualitätskriterium der Theoriebildung“ (Thiel; Rost 2001, 129) werden kann. Bereits die Anmerkungen Hornbostels, Donovans sowie Thiels und Rosts lassen deutlich werden, dass Bestimmungsmerkmale von Diskursivierung (z.B. Kommunikationsstrukturen; Schreibstil) zur Feststellung von Aspekten von Forschungsqualität zentral sind. Kemp's Artikel ist die Bedeutsamkeit von Zitierungen und die Einhaltung spezifischer Regeln dazu zu entnehmen (vgl. Kemp 2008, 146). Hier ist auch ein Merkmal des Diskursbegriffs im Sinne der ET-FT-Relationen angesprochen, nämlich das Anbinden an den Forschungsstand. Ohne Zitierungen und sauberem Kenntlichmachen dieser, könnte Fremdtext nur mit hohem Aufwand bestimmt werden und somit auch die Relation von Fremd- und Eigentext kaum erfasst werden. Zitierungen sind als Qualitätskriterium, bzw. als Kriterium guter wissenschaftlicher Praxis, anerkannt und somit können sie, als Teil der Diskursivierung im Sinne der ET-FT-Relationen, dazu beitragen, dass sich die Hinweise verdichten, dass Diskursivierung ein Qualitätsmerkmal darstellen kann.

Gradmann bringt es auf den Punkt, wenn er darauf hinweist, dass in geisteswissenschaftlichen Disziplinen „Forschung und diskursive ‚Verpackung‘“ (Gradmann 2008, 242; auch vgl. Nießen 2008, 264) ineinander verwoben sind. Somit ist Forschung durch Diskursivierung gekennzeichnet und der Schluss ist zulässig, dass sich bestimmte Aspekte von Qualität geisteswissenschaftlicher Forschung durch Diskursivierung auszeichnen und in Publikationen abbilden sollten. Auch das, was Suder als „allgemein anerkannte(...) Kriterien von Wissenschaftlichkeit“ (Suder 2008, 255) bezeichnet entspricht spezifischen Merkmalen des Diskursbegriffs der ZRD-Forschung, nämlich „die Kenntnis der facheigenen Methoden und deren Anwendung, der Überblick zum aktuellen Forschungsstand und dessen Einbindung in das eigene Vorhaben sowie eine plausible Argumentation“ (ebd., 255), aber auch die

---

<sup>33</sup> Hier sei auch an die Schreibstile von „knowledge telling“ und „knowledge transforming“ (Jakobs 1999) erinnert, wobei Jakobs den Schreibstil des „knowledge transformings“ (welcher mit dem in Verbindung gebracht werden kann, was innerhalb der ZRD-Forschung mit Diskursivieren gemeint ist) mit Qualität verbindet (vgl. Jakobs 1999, 308).

Qualitätsmerkmale, die Stock anführt: „intersubjektive Verständlichkeit, intersubjektive Nachprüfbarkeit und Stützung aller Behauptungen durch rationale Argumente“ (Stock 1994, 33) treffen auf den Begriff des Diskursivierens im Feld der ZRD-Forschung zu. Auch die Qualitätskriterien, die Hauffe (vgl. Hauffe 2001, 122) herausarbeitet und welche sich weitestgehend mit den angeführten Kriterien Suders decken, können, wie bereits diskutiert, mit Merkmalen von Diskurs, wie er im Rahmen dieses Projekts verstanden wird, in Verbindung gebracht werden, was wiederum den Hinweis bekräftigt, dass Diskursivieren als ein Qualitätsmerkmal gesehen werden kann (dazu: s.a. Stephenson 2009, 16f.).

Wissenschaftler gehen sogar soweit, dass sie betonen, dass auch die Bewertung, z.B. durch Peer Review, ein diskursiver Prozess wäre (vgl. Nießen 2008, 264; Salais 2008, 210). Felt bezweifelt dies jedoch. Sie führt aus, dass es zwar rein theoretisch denkmöglich ist, Bewertungen im Sinne von Diskursführungen abzugeben, dass dies jedoch in der Praxis der Qualitätssicherung nicht geschieht (vgl. Felt 2008, 284ff.).

Dies schließt jedoch nicht aus, dass Qualität nicht über den Weg der Analyse von Diskursformen festgestellt werden kann. Vielmehr verdeutlichen die Ausführungen Nießens (vgl. Nießen 2008, 264), dass innerhalb geisteswissenschaftlicher Disziplinen Diskursivieren einen sehr hohen Stellenwert einnimmt, also auch in den Wertzuschreibungen dieser Disziplinen anerkannt sein müssten. Da, folgt man Salais (s. S. 106 in dieser Arbeit), Bewertungen auf Beziehungen zu Werten abzielen, wird die Hypothese weiterhin gestützt.

Es ist jedoch stets mitzubedenken, dass Qualitätssicherungen immer die Eigenheiten der jeweiligen Disziplin berücksichtigen müssen, und es konnte auch aufgezeigt werden, dass Diskursformen, bzw. der Stellenwert von Diskursivierungen nicht in allen Disziplinen gleich sind. Dies führt dazu, dass ev. auch mitbedacht werden muss, dass auch die EHT im Feld der ZRD-Forschung als Methodik nicht für alle Disziplinen geeignet sein muss. Die folgende Arbeit verfolgt jedoch das Ziel eine Methodik anzubieten, welche spezifische Forschungsleistungen der Bildungswissenschaft sichtbar werden lassen kann. Es wäre aber dennoch zu überlegen, ob es nicht vielleicht zielführend wäre, wenn Diskursivieren (und deren Abbildung in Publikationen) innerhalb aller Disziplinen einen höheren Stellenwert erhalten würden, denn folgt man Suders allgemein anerkannten Kriterien (s.o.), so müssten Diskursivierungen innerhalb aller Disziplinen anerkannt sein.

Es deutet sich eher an, als wäre zwar das Führen von Diskursen innerhalb aller Scientific Communities wesentlich, sich jedoch diese Bedeutsamkeit nicht in allen Disziplinen auf die Verschriftlichung der Forschung überträgt. Wie bereits ausgeführt ist nicht in allen Disziplinen Forschung und das Verfassen von Texten ein in sich greifender, synchroner Prozess (vgl. Gradmann 2008, 241f.).

Auf Grund dieser Überlegungen sei festgehalten, dass zurzeit die Hypothese nur in Bezug auf geisteswissenschaftliche Disziplinen (bzw. Disziplinen, bei denen sich Diskursführungen in den Publikationen abbilden) gestützt werden kann. Inwiefern Diskursivieren als Qualitätsmerkmal als Postulat für alle Wissenschaften zu verstehen ist, müsste an anderer Stelle umfassend diskutiert werden (und wird auch von Stephenson als offene Frage stehengelassen; vgl. Stephenson 2009, 15). Ansätzen könnte diese Diskussion an einem Hinweis Freys, dass es bereits „sinnvolle Verbesserung von Evaluation gibt, (...) etwa die Vorschläge für ein stärker **diskursiv ausgerichtetes** und flexibles **Vorgehen** von Chapman (2006) und Knorr Cetina (2006) im Sonderheft *Accountability in Research* der Zeitschrift *Foresight Europe*.“ (Frey 2008, 126; Hervorhebungen J.R.S.). Ein anderer möglicher Weg dieser Diskussion wird im Zuge des dritten Hauptkapitels dieses Teilbereichs, z.B. unter Bezugnahme auf Prange, erfolgen.

Alle diese Überlegungen sind jedoch theoretischer Natur. Das meint, dass innerhalb wissenschaftsreflexiver Forschungen diskutiert wird, inwiefern sich welche Verfahren wie kombinieren lassen, bzw. auch die Wirkungen, welche dadurch erhofft werden, sind bloß theoretisches Konstrukt. „Wie gut empirische Indikatoren bei der Erfassung wissenschaftlicher Qualität wirklich sind, ist eine empirische Frage, die wohl zurzeit kaum abschließend beurteilt werden kann. Auf jeden Fall handelt es sich dabei aber nicht um ein wissenschaftstheoretisches Problem, das mit Mitteln der philosophischen Analyse gelöst werden kann.“ (Weber 2008, 28). Theoretische Überlegungen und Diskurse sind somit zwar schon notwendig (Stock fordert sogar eine „umfassende[...] theoretische[...] Absicherung“; Stock 1994, 105), die empirische Überprüfung muss jedoch folgen (dies entspricht übrigens auch dem Aufbau der vorliegenden Arbeit. Der theoretischen Grundlegung folgt eine empirische Untersuchung). Das wiederum folgt der Forderung Stocks, welcher die Notwendigkeit einer engeren Verwobenheit zwischen theoretischen und empirischen Herangehensweisen im Feld der Qualitätsdiskussion betont (vgl. ebd., 105).

In Bezug auf die übergeordnete Forschungsfrage kann jedoch zu diesem Zeitpunkt festgehalten werden, dass auf Grund *theoretischer* Auseinandersetzungen sich die Hinweise stark verdichten, dass Diskursivieren als *ein* Qualitätsmerkmal wissenschaftlicher Publikationen gesehen werden kann, bzw. den Ausführungen Stephensons ist zu entnehmen, dass Qualitätsbewertung über Diskursanbindung und intersubjektive Nachvollziehbarkeit (zwei Merkmalen des Diskursivierens) geschehen könnte (vgl. Stephenson 2009, 17f.).

Es wurde bereits betont, dass Diskursivierung eventuell nur ein Qualitätskriterium bildungswissenschaftlicher Forschung, bzw. geisteswissenschaftlicher und ähnlich arbeitender

Forschungsfelder ist. Darüber hinaus gilt es auch festzuhalten, dass Publikationen, die keine der z.B. von Stock als allgemein anerkannte Voraussetzungen von Wissenschaft geltenden Merkmale, welche sich wie gezeigt mit Merkmalen des Diskursbegriffs im Sinne der ET-FT-Relationen weitestgehend decken, aufweisen keine qualitativ schlechte Forschung darstellen, sondern für betreffende Publikationen *überhaupt keine Aussagen über Qualität* getroffen werden können (vgl. Stock 1994, 33). Das schließt auch den Kreis zu den bereits angeführten Überlegungen, dass Bewertungsgrundlagen für die Feststellung von Qualität einer wissenschaftlichen Leistung Übereinkünfte sind. Wird z.B. Diskursivierung in dem hier verstandenen Sinne als ein Qualitätskriterium anerkannt und versucht Publikationen in dieser Weise zu verfassen, dann können Aussagen darüber getroffen werden, in welchem Ausmaß ein Kriterium erfüllt wurde, oder eben nicht.

#### **2.4 Die Explizierung des Diskursbegriffs im Sinne der ET-FT-Relationen**

Dieser Abschnitt der Arbeit, die theoretisch-inhaltliche Diskussion, dient nicht nur der Zuarbeitung der übergeordneten Forschungsfrage. Die Zuarbeitung war auch nur möglich, weil eine andere Frage innerhalb dieser Ausführungen beantwortet wurde. Die Beantwortung wurde jedoch bis jetzt nur angedeutet und muss somit an dieser Stelle noch expliziert werden. Zur Erinnerung nochmals die Formulierung der theoretisch-inhaltlichen Forschungsfrage:

*Inwiefern kann der Begriff des Diskursivierens/ des Diskurses im Sinne der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung in Anschluss an bisherige Rezeptionen von Diskursbegriffen innerhalb der (Bildungs-)Wissenschaft bestimmt werden und über welche Bestimmungsmerkmale muss dieser verfügen, um adäquat Forschungsleistungen der Bildungswissenschaft (in unterschiedlichen Versionen) sichtbar werden zu lassen?*

Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, müssen zwei Schritte gegangen werden. Einerseits muss dem Anschluss an die bisherige Diskursforschung nachgegangen, andererseits müssen die Bestimmungsmerkmale des Diskursbegriffs im Sinne der ET-FT-Relationen expliziert werden.

Somit wird zuerst jener Teil der Forschungsfrage in den Blick genommen, welcher sich der Rezeption von Diskursbegriffen annimmt. Dieser Teil lautet:

*Inwiefern kann der Begriff des Diskursivierens/ des Diskurses im Sinne der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung in Anschluss an bisherige Rezeptionen von Diskursbegriffen innerhalb der (Bildungs-)Wissenschaft bestimmt werden?*

Die Ausführungen innerhalb dieses Teilbereichs der Arbeit haben gezeigt, dass es möglich ist, an Diskursbegriffe der Diskursforschung anzuschließen, wobei auch deutlich wurde, dass keiner der vorgestellten Diskursbegriffe vollständig, bzw. alleinig übernommen werden kann, um das zu bestimmen, was Diskursivieren in der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung meint. Dieser Umstand führt wiederum zu der bereits genannten Forderung, dass immer dann, wenn innerhalb einer Forschung, bzw. eines Forschungsfeldes der Ausdruck Diskurs verwendet wird, offen gelegt werden muss, was damit gemeint ist, weil der Begriff eben keine eindeutige Definition hat und das auch nicht angestrebt wird.

In Auseinandersetzung mit der Rezeption unterschiedlicher Diskursbegriffe konnte gezeigt werden, dass innerhalb der Bildungswissenschaft vor allem der Diskursbegriff Habermas' rezipiert wurde, wobei dies überwiegend für den praktischen Diskurs gilt, weniger für den theoretischen. Auch wenn bisher der theoretische Diskurs nach Habermas weniger rezipiert wurde, wird bei der Explizierung des Diskursbegriffes der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung deutlich werden, dass auch in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Diskursen, wie dies in diesem Feld geschieht, Merkmale des Habermas'schen Diskursbegriffs zentral sein werden. Trotzdem werden auch Merkmale anderer Diskursbegriffe für die Bestimmung des Begriffs Diskurs im Rahmen der ZRD-Forschung aufgegriffen werden, um möglichst alle Facetten, welche für den Begriff bedeutsam sind, erfassen zu können.

Außerdem wurde im Kapitel über Diskurse und wissenschaftliches Publizieren, bzw. wissenschaftliches Arbeiten deutlich, dass in wissenschaftsreflexiven Beiträgen auch häufiger der Begriff Diskurs vorkommt, jedoch meist ohne nähere Bestimmung, was genau gemeint ist. Auch wenn nicht immer der Begriff Diskurs gefallen ist, konnten Verbindungen zwischen Ansätzen der Diskursforschung und wissenschaftstheoretischen, resp. -reflexiven Beiträgen hergestellt werden und somit wissenschaftliches Arbeiten als Diskurstätigkeit gedacht werden. Dieser Schritt war zentral, um im Forschungsfeld der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung für das Gemeinte auch den Begriff des Diskurses, bzw. des Diskursivierens begründet verwenden zu können.

Die Explizierung des Diskursbegriffs wird aber auch klären, dass nicht alle Merkmale von Diskursen, welche in dieser Arbeit dargestellt und diskutiert wurden, für die Begriffsbestimmung zentral sind. Einerseits, weil es in der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung ausschließlich um wissenschaftliche Diskurse geht und somit alle diskurstheoretischen Ansätze, welche Diskurse rein als Alltagspraxis ansehen, ausgeschlossen sind, andererseits, weil dieser Diskursbegriff bestimmte Momente in den Vordergrund rückt

(u.a. soziale AkteurInnen) und somit z.B. nicht alle Diskursbegriffsfacetten der Foucault'schen Diskurstheorie sinnvoll übernommen werden können.

Dies führt zum zweiten Teil der theoretisch-inhaltlichen Forschungsfrage, nämlich:

*Über welche Bestimmungsmerkmale muss der Begriff des Diskursivierens/ des Diskurses im Sinne der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung verfügen, um adäquat Forschungsleistungen der Bildungswissenschaft (in unterschiedlichen Versionen) sichtbar werden zu lassen?*

Hierbei muss unterschieden werden, zwischen a) Merkmalen, welche direkt den Begriff bestimmen, bzw. formen und b) Merkmalen, welche den Begriff in der Qualitätsdiskussion verorten.

Begonnen wird nun mit jenen Bestimmungsmerkmalen, welche direkt den Begriff formen. Dabei werden auch Verbindungen zu den spezifischen Ansätzen der Diskursforschung hergestellt, um nochmals die Möglichkeit der Anbindung an diese hervorzuheben. Da einige Merkmale jedoch so zentral sind, dass sie in fast jedem der vorgestellten Ansätze vorkommen, werden nur dann die Verbindungen angeführt, wenn ein Merkmal spezifisch für einen Ansatz ausgewiesen werden kann.

Warum geht es nun, wenn im Zuge der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung von Diskursen bzw. Diskursivierungen die Rede ist?

Diskurse im Sinne der ET-FT-Relationen sind durch Sprache geprägt, genauer durch *verschriftlichte Sprache*. Diskursivierungen, welche im Rahmen dieses Forschungsfeldes analysiert werden können, müssen somit im Text sichtbar werden. Wie bereits erwähnt geht es nicht um Texte des Alltags (z.B. Zeitungsartikel), sondern um *wissenschaftliche Publikationen*. Da Publikationen innerhalb der Wissenschaften ein zentrales Medium des Austausches sind, geht es bei Diskursivierungen um *Kommunikation* (wenn auch häufig virtuelle), somit sind auch WissenschaftlerInnen als *soziale AkteurInnen* bedeutsam, denn sie sind es, die Forschung betreiben, Texte verfassen bzw. lesen. Dies führt zu weiteren Bestimmungsmerkmalen.

Einen Diskurs führen, also Diskursivieren, meint, dass man als WissenschaftlerIn sich mit seinen Forschungen an den bisherigen *Forschungsstand anbindet*, diesen *kommentiert*, *problematisiert* und *diskutiert* (hier spiegelt sich auch der reflexive Charakter von Diskursivierungen wider), um schließlich *eigene Gedanken an bisherige Überlegungen anzubinden*, bzw. diese aus bisherigen Überlegungen heraus zu entwickeln. Dieser Prozess ist

durch *Argumentation* gekennzeichnet und sollte sich in hohem Maße in der Verschriftlichung der Forschung abbilden (dazu: s.a. Stephenson 2009, 21; 27).

Diskursivieren bildet sich, um in der Sprache der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung zu sprechen, in einem spezifischen *Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext* ab (hier kann eine Verbindung zur angewandten Diskursforschung gesehen werden, in der von SprecherInnenwechseln ausgegangen wird). Die Arten von Fremd- und Eigentext, bzw. der Wechsel zwischen bestimmten Arten von Fremd- und Eigentext bestimmt die jeweiligen *Kommunikationsstrukturen*, und somit auch Diskursstrukturen. Die Übernahme von Fremdtext in die eigene Textproduktion verweist auch auf das Prinzip der Intertextualität und Interdiskursivität, wie es in der Critical Discourse Analysis angenommen wird.

Diskursivieren hat *intersubjektiv nachvollziehbar*<sup>34</sup> zu geschehen, das entspricht auch dem Diskursbegriff Nennens, welcher hervorhebt, dass innerhalb von Diskursen alle Positionen nachvollziehbar behandelt und integriert werden müssen (s. S. 46 in dieser Arbeit). Der Aspekt der Integration erinnert auch an Jakobs Schreibstil des „knowledge transformings“, welcher bereits mit dem Prinzip des Diskursivierens in Verbindung gebracht wurde. Das meint, dass die Generierung der neuen Erkenntnisse nachvollziehbar aus der Diskussion bisheriger Erkenntnisstände erfolgen sollte. Dabei ist der Wechsel zwischen Fremdtextarten, welche fremde Inhalte (stark) entfalten, z.B. wörtliche Wiedergaben oder sinngemäße Wiedergaben, und Eigentextarten, welche sich langsam von Fremdtext ablösen, wie z.B. fremdbezogener Eigentext, bedeutsam. Diese Wechsel führen auch meist dazu, dass originärer Eigentext nachvollziehbar dargestellt werden kann, weil der Prozess der Gedankenentwicklung in der Publikation, im Sinne einer Diskursivierung, abgebildet ist.

Somit sieht die Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung Diskurse als wesentlich zur *Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse* an, aber auch zur *Vermittlung* dieser, weil Diskurse sich auch in den Publikationen abbilden sollten. Wissenschaftliche Erkenntnisse sind dabei spezifische Inhalte, welche auch immer *Themen* zugeordnet werden können. Diskursivierungen innerhalb einer Publikation orientieren sich an mindestens einem Thema.

Dabei ist zentral, dass Erkenntnisse innerhalb unterschiedlicher Scientific Communities unter Einhaltung je spezifischer *Ordnungsstrukturen* generiert werden. Das führt z.B. dazu, dass die

---

<sup>34</sup> An dieser Stelle muss hervorgehoben werden, dass innerhalb der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung ein erweiterter Begriff von Intersubjektivität vorliegt. Hierbei ist nicht nur die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Ergebnislage gemeint, sondern die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses (Ausgangslage, Weg der Erkenntnisgewinnung, Ergebnis), bzw. der Argumentation (vgl. Stephenson 2009, 21) an sich. Somit orientiert sich der erweiterte Begriff der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit am Methodenbegriff der EHT, welcher auch den gesamten Prozess umfasst, also von Methode erst dann gesprochen wird, wenn die Elemente Ausgangslage, Zielvorstellung und Weg in Verbindung gedacht werden. Der Methodenbegriff kann als erweitert gelten, weil üblicherweise nur das Element des Weges gemeint ist, wenn von Methode gesprochen wird (vgl. Stephenson 2003a, 241f.), so wie üblicherweise unter intersubjektiver Nachvollziehbarkeit nur die Prüfbarkeit der Ergebnisse gemeint wird.

Abbildung der Diskursivierung in der Publikation nicht innerhalb aller Disziplinen den selben Stellenwert einnimmt. Wesentlich ist an dieser Stelle nochmals zu betonen, dass hierbei WissenschaftlerInnen als Subjekte bedeutsam sind und Diskurse nicht einfach aus Strukturen heraus entstehen, sondern von Menschen, durch Argumentation und Reflexion auf Themen und Texte, geführt werden müssen. Ordnungsstrukturen sind nur relevant, wenn es darum geht, als WissenschaftlerIn, mit seiner/ihrer Art Diskurse zu führen, Anerkennung in der Scientific Community zu finden.

Dies leitet zu der zweiten Art von Bestimmungsmerkmalen über, nämlich jenen, welche Diskursivierungen als qualitativ hochwertiges wissenschaftliches Diskursivieren verorten lassen.

Das nur bestimmte Diskursivierungen anerkannt, bzw. als qualitativ hochwertig angesehen werden, hängt mit *Ausschlussmechanismen* zusammen, welche Foucault benannt hat. Wissenschaftliche Diskurse werden dann als qualitativ hochwertig angesehen, wenn WissenschaftlerInnen fähig sind die jeweiligen Reglementierungen guter wissenschaftlicher Praxis in der eigenen Forschung umzusetzen. Das ist jedoch die Idealvorstellung. Es konnte durch Beiträge der Wissenschaftstheorie gezeigt werden, dass wissenschaftliches Arbeiten auch durch externe Faktoren (z.B. Evaluationsverfahren, wissenschaftspolitische Entscheidungen, usw.) manipuliert werden kann, somit geht es bei Diskursführungen nicht immer nur um Qualität, sondern auch um *Macht*.

Welche Themen werden als so zentral angesehen (z.B. weil sie Nutzen für gesellschaftliche Unternehmungen bringen), dass sie vermehrt gefördert werden? Das führt zu so genannten *Diskursfilterungen*. Auf Grund dieser Überlegungen wird auch deutlich, warum es nicht zulässig ist pauschal anzunehmen, dass in Zeitschriften, welche nicht als „hochrangig“ gelten, keine Beiträge zu finden wären, welche qualitativ hochwertig wären, und in diesem Sinne die Forschung vorantreiben, oder auch umgekehrt in Zeitschriften mit hohem Impact Faktor ausschließlich qualitativ hochwertige Beiträge vorliegen. Es kann davon ausgegangen werden, dass Beiträge auch auf Grund von Themenvorzügen innerhalb von Zeitschriften aufgenommen werden. Somit ist das Folgen von Trends eine Wirkung, welche nicht der Wissenschaft immanent ist, bzw. auch keine Aussage über Qualität zulässt.

Bedeutsam ist auch die Bildung so genannter Diskursgemeinschaften, oder auch Scientific Communities genannt. Sie orientieren sich an gemeinsamen Diskursstrukturen, die auch die jeweiligen Paradigmen betreffen (wie durch Diskussionen von Thiel; Rost und Stock angedacht wurde). Somit kann, ausgehend von dieser theoretischen Grundlage, die Hypothese

aufgestellt werden, dass sich Diskursformen innerhalb unterschiedlicher Versionen von Pädagogik unterscheiden<sup>35</sup>.

Zusammengefasst lautet die Definition von Diskursivierung/ Diskurs im Sinne der ET-FT-Relationen folgendermaßen:

Diskursivierung (das Führen von Diskursen) im Sinne der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung ermöglicht durch spezielle Ordnungsstrukturen jeweiliger Scientific Communities die Produktion und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Ein Diskurs in diesem Verständnis ist (virtuelle) Kommunikation zwischen sozialen AkteurInnen, welche sich durch Anbindung an den Forschungsstand, diskutieren, problematisieren und kommentieren dieses und das Anbinden eigener Gedanken an diesen auszeichnet, wodurch ein spezifischer Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext hergestellt wird, der sich in wissenschaftlichen Publikationen abbildet.

Der Diskursbegriff der ZRD-Forschung ist also ein Diskursbegriff, der wissenschaftstheoretische, resp. wissenschaftsreflexive und diskurstheoretische Überlegungen verbindet. Dies führt dazu, dass er besonders geeignet scheint wissenschaftliche Prozesse (und Merkmale deren Qualität) zu beschreiben, bzw. zu erfassen (dies wird jedoch noch die empirische Untersuchung zeigen müssen) und zwar im Sinne von wissenschaftlichem Arbeiten als Diskurskurstätigkeit. Außerdem ist zu betonen, dass durch das Führen von Diskursen nicht nur wissenschaftliche Erkenntnisse produziert, sondern auch in Diskursen vermittelt werden. Dieses Merkmal von Diskursen führt zu der Überlegung, dass aus bildungswissenschaftlicher Sicht ein besonderes Qualitätsmerkmal wissenschaftlicher Publikationen in den Blick genommen werden kann, da es sich beim Aspekt des Vermittelns um einen pädagogisch-didaktischen Anspruch handelt. Dieser Zusammenhang wird im folgenden Kapitel entfaltet und diskutiert werden.

---

<sup>35</sup> Dies sei hier nur angemerkt. Genauere Ausführungen folgen im Abschnitt der empirischen Untersuchung.

### **3. Die Bedeutsamkeit des Aspekts der Vermittlung in der Wissenschaft – Der pädagogisch-didaktische Anspruch wissenschaftlicher Publikationen**

Wie bereits diskutiert kann das Führen von Diskursen und die Abbildung der Diskursivierung in wissenschaftlichen Publikationen als ein zentrales Merkmal geistes- und sozialwissenschaftlicher Publikationen angesehen werden. Im Spektrum der Qualitätsdiskussion kann Diskursivierung als ein Qualitätsmerkmal unter anderen gedacht werden.

Im Sinne der EHT im Feld der ZRD-Forschung kann es als zentral gesehen werden, dass Wissen und wissenschaftliche Erkenntnisse nicht nur diskursiv produziert, sondern auch diskursiv vermittelt werden. Dieser Aspekt kann folgendermaßen bedacht werden:

Nicht nur die Forschung an sich sollte qualitativ hochwertig sein, sondern auch die Vermittlung neuer Erkenntnisse. Durch qualitätsvolle Publikationen (z.B. durch intersubjektiv nachvollziehbare Diskurse) kann die Vermittlung mitunter reibungsloser erfolgen, was wiederum bewirkt, dass Forschungen, welche an diesen Erkenntnisständen, die in den jeweiligen Publikationen festgehalten sind, anbinden, auf einen intersubjektiv nachvollziehbaren Diskursstrang aufbauen können. Somit ist präzise Reflexion möglich, was wiederum der weiteren Erkenntnisgewinnung dient. Es können nämlich argumentative Schwächen leichter aufgedeckt, bzw. Schlussfolgerungen präziser nachvollzogen werden. Interessant wäre an dieser Stelle zu überlegen, ob nicht gerade deswegen die vorliegende Thematik (Bewertung von Forschungsqualität anhand Fremdtext- Eigentext-Relationen wissenschaftlicher Publikationen) innerhalb der Bildungswissenschaft verankert sein muss, da wissenschaftliches Publizieren (unabhängig von wissenschaftlichen Disziplinen) immer auch einen pädagogisch-didaktischen Anspruch verfolgt bzw. verfolgen sollte. Zu diesem Gedanken kann gelangt werden, wenn der Stellenwert der Didaktik innerhalb der Bildungswissenschaft bedacht wird<sup>36</sup>. Welchen Stellenwert hat dieser Verweis auf das Feld der Didaktik innerhalb der bildungswissenschaftlichen Forschungslandschaft für die vorliegende Arbeit?

Folgt man den Ausführungen Wiggers zum Begriff der Didaktik im Rahmen des Historischen Wörterbuchs der Pädagogik, so ist die Thematik der Vermittlung (in unterschiedlichen Bedeutungen bzw. Schwerpunktsetzungen) für die Didaktik ein zentrales Anliegen (vgl. Wigger 2004). Gerade die Etymologie des Begriffs „Didaktik“ hebt den Aspekt der Vermittlung hervor. Hierzu zählt z.B. das Verständnis von „Didaktik“ als Lehrdichtung, welches in der Antike aber auch im 20.Jhd. üblich war (vgl. ebd., 247). Hier wird bereits

---

<sup>36</sup> Für Gedanken und Diskussionen zu diesem Zusammenhang danke ich Mag. Heinrich Strohmmer.

angedeutet, dass es um die Vermittlung von Kenntnissen geht, wobei es sich in diesem Fall nicht um wissenschaftliche Publikationen handelt, sondern um Poesie mit lehrender Zielsetzung. Weiters geht Wigger auch auf die sokratische Gesprächsführung als Beispiel der Vermittlung ein, wobei es sich hier um eine Paradoxie handelt, da Sokrates kein Wissen lehrt, sondern durch Fragen hilft das Denken des Gesprächspartners in Gang zu setzen. Es geht also um einen dialogischen Austausch und um einen argumentativen und reflexiven Umgang mit der Welt (vgl. Wigger 2004, 249f.). In diesem Gedanken wird jedoch deutlich, dass Prinzipien des Diskurses angedacht sind, z.B. der Aspekt der Kommunikation, des reflexiven bzw. problematisierenden Umgangs mit (vermeintlichen) Kenntnissen, usw. Dass es sich hierbei auch um Aspekte des Diskursbegriffs der ZRD-Forschung handelt wird deutlich, wenn man sich nochmals die Begriffsdefinition vor Augen führt.

Doch auch nach der Antike kann der Begriff Didaktik eng mit jenem der Vermittlung gedacht werden. Wigger nennt hierfür Wolf, welcher im 18. und 19. Jahrhundert lebte (vgl. ebd., 254) und Didaktik als „Mitteilung von Kenntnissen überhaupt“ (Wolf zit. nach Ballauff; Schaller 1970, 497) bezeichnete.

Über den Begriff der „Wissenschaftsdidaktik“ (Hentig 1969) kann weiter dargestellt und diskutiert werden, welchen Stellenwert der Aspekt der Vermittlung im Rahmen wissenschaftlicher Publikationen aufweist. Wissenschaftsdidaktik ist die „Theorie vom Lehren der Wissenschaft“ (Hentig 1969, 174) und ist laut von Hentig weitgehend mit der Wissenschaftstheorie identisch. Wissenschaft meint in seinem Sinne, eine Erkenntnisform, die den Erkenntnisweg offen legt. Er verbindet Wissenschaft eng mit Kommunikation und Belehrung (vgl. ebd., 174f.). „Erkenntnis wird zu Wissenschaft durch *Mitteilung*. (...) Das Gelingen von Mitteilung hängt von der *Verständlichkeit* ab, die ich ihr gebe“ (ebd., 176). Verständlich ist etwas, wenn es reproduziert und auf andere Fälle angewendet werden kann (vgl. ebd., 176f.). An dieser Stelle wird die Bedeutsamkeit dieser Ausführungen für die Überlegung bezüglich Diskursivierung als Qualitätsmerkmal deutlich, denn nur wenn Erkenntnisse so verstanden wurden, dass sie auf neue Fälle angewandt werden können, können neue Forschungen an diesen Erkenntnissen ansetzen und Diskurse fortgeführt werden<sup>37</sup>.

Diese Anbindung an bereits vorhandene Erkenntnisse ist auch für von Hentig zentral, denn für ihn benötigt Wissenschaft eine „Methodenstrenge“ (ebd., 177), welche zur Angabe von Perspektiven, Standpunkten und Vorgehensweisen verpflichtet. Dabei ist es zentral, dass der Ausgangspunkt eigener Überlegungen nicht willkürlich ist, da sonst das Verstehen erschwert wird (vgl. ebd., 177). Hierbei wird die Notwendigkeit der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit in der Diskursführung deutlich und die inhaltliche Entfaltung von

---

<sup>37</sup> Erinnert sei hier auch nochmals an den Schreibstil des „knowledge transformings“ (Jakobs 1999, 307f.).

fremden Gedanken innerhalb der eigenen Arbeit. Dies sind ebenfalls Merkmale des Diskursbegriffs der ZRD-Forschung. Wissenschaft ist für von Hentig unabschließbar (vgl. Hentig 1969, 180), somit werden innerhalb von Wissenschaft Diskurse vorangetrieben. Diskurse dienen auch der Produktion wissenschaftlichen Wissens, somit ist auch die Vermittlung dieses Wissens zentral, um weiter Diskurse führen zu können. Diese zentrale Rolle der Vermittlung hebt auch von Hentig hervor, wenn er schreibt, dass „[d]as Wissen (...) durch die Lernformen, die Lernmöglichkeiten und die Lernschicksale – auch und vor allem durch die kollektiven – hervorgebracht [wird].“ (ebd., 181). Je nachdem wie das Lernen und Vermitteln gestaltet wird, unterscheiden sich später hervorgebrachte Erkenntnisstände. Von Hentig zeigt dies anhand mittelalterlichen und heutigen Lernformen auf und ebenso, wie sich Wissenschaft dadurch verändert. Die Darstellungsformen von Wissenschaft sind heute nicht Datensammlungen, sondern es werden bereits einige mögliche Verbindungen von Wissensbeständen präsentiert. Es ist für die Vermittlung im universitären Feld von Bedeutung, dass Inhalte strukturiert werden (vgl. ebd., 183-187). Den Sinn wissenschaftlicher Publikationen fasst von Hentig folgendermaßen zusammen: „Wer beispielsweise eine bessere Erkenntnis von einem Sachverhalt gewonnen hat, schuldet denen, die die schlechtere haben und womöglich nach ihr handeln, eine Aufzeichnung davon: zur gründlichen Prüfung, zur nachhaltigen Nutzung, zur weiteren Verbreitung.“ (Hentig 1997, 216f.). Auch hier ist die Art der Vermittlung jedoch zentral, denn Erkenntnisse sollen verstanden werden, es besteht der Anspruch diese zu erklären und zur Wirkung zu bringen, worin eine „didaktische Absicht“ (ebd., 217) gesehen werden kann (vgl. ebd., 217). Dieses „Motiv wissenschaftlichen Schreibens“ (ebd., 218) sollte vor allem für PädagogInnen bedeutsam sein (vgl. ebd.).

Diese Aspekte verweisen auf die Rolle des Diskursivierens, im hier verstandenen Sinn, innerhalb wissenschaftlicher Publikationen. Außerdem wird nochmals darauf hingewiesen, dass sich bildungswissenschaftliche ForscherInnen nicht *auch* mit Fragen der Qualität wissenschaftlicher Publikationen beschäftigen sollten, sondern diese Beschäftigung *gerade* in diesem Feld der Wissenschaft seine Berechtigung und Verankerung haben kann.

Die Bedeutsamkeit der Bildungswissenschaft und ihrer Diskussionen zu dieser Thematik kann weiter verdeutlicht werden, wenn Pranges Ausführungen zum „Zeigen“ mitbedacht werden. Zunächst wird kurz dargestellt, was Pranges Grundanliegen ist und was er unter „Zeigen“ versteht. Dies ist die Grundlage für die Integration dieses Gedankens in die Ausführungen zum Aspekt der „Wissenschaftsdidaktik“ und der Klärung, warum gerade die Bildungswissenschaft einen Beitrag zum Thema „Forschungsqualität und deren Abbildung in wissenschaftlichen Publikationen“ leisten kann.

Um verstehen zu können, warum Prange das „Zeigen“ ins Zentrum seines Nachdenkens über Erziehen stellt und was dies in Folge bedeutet, ist es wesentlich einige Grundgedanken Pranges, den Erziehungsbegriff betreffend, voranzustellen.

Pranges Grundanliegen ist es herauszufiltern, was das Gemeinsame aller Operationsmodi ist, welche sich anheften „pädagogisch“ zu sein, bzw. anders ausgedrückt was die Eigenart eines Handelns ist, welches als pädagogisch bezeichnet werden kann (vgl. Prange; Strobel-Eisele 2006, 8; Prange 2005, 7). Die Grundform des Pädagogischen ist nach Prange das Zeigen (vgl. Prange 2005, 7; Prange; Strobel-Eisele 2006, 38). Pranges Anliegen ist es, einen Erziehungsbegriff<sup>38</sup> zu etablieren, welcher „für das Gespräch über Erziehung geeignet ist“ (Prange 2005, 12). Ein solcher Erziehungsbegriff ist vor allem dann von Nöten, wenn in wissenschaftlichen Kommunikationen von Erziehung die Rede ist (vgl. ebd.).

Prange sieht eine Verbindung zwischen Erziehung und Lernen, wobei er Erziehung und Lernen nicht nur dem Zeitraum der Kindheit zuordnet, sondern auch auf das Erwachsenenalter bezieht, also auch auf das Lernen von Erwachsenen (vgl. ebd., 32; 43). Folgende Frage ist laut Prange die Leitfrage des Erziehens: „Wie sag ich’s meinem Kinde?“ (ebd. 31). Diese Leitfrage ist jedoch seiner Form nach nicht nur auf das Kindesalter beschränkt. Es gibt eine Form des Sagens (wie sag ich es?) ein Subjekt des Sagens (wer sagt was?), einen Inhalt des Sagens (was wird gesagt?) und einen Adressaten (wem sage ich etwas?) (vgl. ebd., 36f.). Prange führt dies in folgende formale Struktur über: „Wer sagt wem was in welcher Form?“ (ebd., 37).

Die Form ist hierbei das zentrale Element. „[D]urch die [Form werden] die drei ersten Komponenten aufeinander bezogen und realisiert.“ (ebd.). Diese Grundfrage und die Bedeutsamkeit der Form gelten eben nicht nur für die Kindererziehung, sondern z.B. auch für das akademische Feld also das Lernen Erwachsener, Prange betont hierbei die Möglichkeit im Englischen den Ausdruck „academic education“ zu verwenden (vgl. ebd., 43). Prange sieht „unabhängig vom Lebensalter alle Maßnahmen als Erziehen [an], sofern sie sich auf das Lernen richten“ (ebd., 45). Wesentlich ist für ihn jedoch die Tatsache, dass erst dann von Erziehung als eigene Praxis gesprochen werden kann, wenn mitbedacht wird, wie Inhalt und AdressatIn des Inhalts aufeinander bezogen werden können, also wie die Vermittlung, das Übertragen und Weitergeben von statten gehen sollte (vgl. ebd., 47). Eine pädagogische Situation bedarf stets einen Lerngegenstand, einen Adressaten/ eine Adressatin (SchülerIn) und ein Subjekt, das etwas vermittelt (LehrerIn).

---

<sup>38</sup> Die Ausdrücke „pädagogisches Handeln“ und „Erziehen“ werden synonym verwendet (vgl. Prange; Strobel-Eisele 2006, 12).

Prange betont jedoch, dass alleine das Vorhandensein dieser drei Elemente noch nicht reicht, damit eine Situation als pädagogisch ausgewiesen werden kann (vgl. Prange 2005, 48). Um eine Situation in eine didaktisch-pädagogische überzuführen ist es wesentlich, dass die „Technologie des Erziehens“ (Didaktik), also „das didaktisch-pädagogische *knowing-how*“ zur Verfügung steht (vgl. ebd., 51). „Dabei bleibt noch offen und ist weiter zu klären, worin die spezifische, charakteristische Form des Erziehens besteht; nicht aber, dass es die Form ist, der die entscheidende erzieherische Valenz zukommt. Die Form ist gleichsam dem didaktischen Dreieck eingeschrieben und nicht ein weiterer Faktor, der auch noch neben den anderen Komponenten zu berücksichtigen wäre. Form ist dasjenige, wodurch Themen zu Lernaufgaben, andere Menschen zu Lernenden und wir selber zu Erziehern werden. Sie stiftet das Verhältnis, in dem die angegebenen Komponenten stehen, wie sie aufeinander bezogen und in dieser Beziehung als ‚Erziehung‘ zu identifizieren sind.“ (ebd., 55). Diese Grundform ist laut Prange, wie bereits erwähnt, das Zeigen (vgl. ebd., 63). Prange stellt heraus, dass es hierbei nicht um Bewertungen von Erziehung geht, also ob diese gut oder schlecht wäre, sondern grundlegend (vgl. ebd., 59) um „die Form des Erziehens, durch die wir uns auf das Lernen [eines Adressaten] beziehen.“ (ebd.).

Was ist nun dieses „Zeigen“, welches Prange als zentrales Element ansieht, welches mindestens gegeben sein muss, damit eine Situation als pädagogisch angesehen werden kann (vgl. ebd., 65)?

Deutlich hervorgehoben werden muss, dass Prange vor allem das Zeigen in Bezug auf das Lernen thematisiert und nicht z.B. das Zeigen einer Ware durch eine Verkäuferin gemeint ist (vgl. ebd., 67). „Allein durch den Bezug auf das Lernen gewinnt das Zeigen eine erzieherische Bedeutung.“ (ebd.). Die erzieherische Bedeutung liegt darin, „dass den Adressaten des Zeigens ein Können, ein Wissen oder eine Haltung angesonnen oder ermöglicht wird.“ (ebd., 69). An anderem Ort hat Prange das „’Zeigen‘ als Inbegriff der Weitergabe von Fertigkeiten, Kenntnissen und Haltungen“ (Prange 1993/1995, 80) bezeichnet. Zeigen meint im Sinne Pranges nicht nur das Zeigen mit der Hand, sondern z.B. auch ein Zeigen in einer Rede, in der spezielle Zeichen benutzt werden, um etwas anzuzeigen (vgl. Prange 2005, 68). An anderer Stelle wird „das Gespräch als das maßgebende Paradigma für die pädagogische Variante des Handelns [angesehen]“ (Prange; Strobel-Eisele 2006, 41).

Zentral beim Zeigen ist der „Doppelbezug auf das, worauf gezeigt wird und was der Zeigende damit meint.“ (Prange 2005, 68.).

Die Grundform pädagogischen Handelns, das Zeigen, hat drei Seiten. Eine thematische, eine soziale und eine zeitliche. Die thematische und soziale Dimension wurden bereits

angesprochen. Neu ist die Dimension der Zeit, wobei Zeit nicht nur die datierbare Zeit meint, sondern auch „das Zeitigen von Themen in Situationen und sozialen Räumen“ (Prange 1993/1995, 73). Die Dimension der Zeit ist laut Prange nicht nur deshalb relevant, weil der „Zeigeakt Zeit braucht“ (Prange 2005, 72), sondern auch, „weil (...) das Lernen selber zeitlich verfasst ist“ (ebd. 73). Formal besteht folgende Struktur: „Einem anderen etwas in Zeit so zeigen, (...) damit sich ihm Sachverhalte so zeigen, dass er sie selber wieder zeigen kann.“ (ebd.). Prange bezieht sich auf Herbarts Ausdruck der „Artikulation“, welcher die „Verzeitigung des Zeigens“ (ebd.) meint. Dies meint für Prange eine gewisse „Inszenierung des Zeigens“ (ebd., 74), welche nicht nur an Schule und Unterweisungen und Übungen in dieser Institution gebunden ist (vgl. ebd.). Im Kern geht es darum: „Was immer vermittelt und gezeigt werden soll, es bedarf dazu einer Vorstellung, wie es in die Situation eingeführt, erschlossen und lernbar gemacht werden kann, wie man das Gelernte sichert und dafür sorgt, dass es in Zukunft reaktiviert und ergänzt, überholt und benutzt werden kann.“ (ebd.). In diesem Sinne meint Artikulation das Ermöglichen des Zeigens auf Grund des In- Beziehung-Setzens von Thema und Personen (vgl. Prange; Strobel-Eisele 2006, 41f.).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass das Zeigen nicht nur auf einen Inhalt bezogen ist, sondern es immer auch darum geht, dass man jemandem etwas zeigt, der Adressat/die Adressatin ist immer mitbedacht. AdressatInnen des Zeigens können SchülerInnen oder HörerInnen einer Vorlesung sein, aber auch „’implizite’ Leser“, welche immer als AdressatInnen von Texten mitgedacht werden (vgl. Prange 2005, 78).

Um das Zusammenspiel von Erziehen (Zeigen) und Lernen zu verstehen, ist kurz festzuhalten, welche zentralen Merkmale Prange dem Lernen in seiner Bedeutung für das Zeigen zuschreibt<sup>39</sup>:

1. Lernen ist der Erziehung und der Erziehungswissenschaft unableitbar vorgegeben.
2. Lernen ist unvertretbar.
3. Lernen ist im wesentlichen [sic!] unsichtbar.“ (ebd., 87f.).

Prange meint damit, dass Lernen als „anthropologische Konstante“ (ebd., 88) gesehen wird und jeder nur selbst, für sich, lernen kann (anders ist dies bei der Erziehung, die ein soziales zwischenmenschliches Phänomen darstellt), außerdem kann das Lernen an sich nicht beobachtet werden (vgl. ebd., 88-91).

Wie sind nun Lernen und Zeigen, nach Prange, aufeinander bezogen?

Zeigen und Lernen sind über das Glied der Artikulation koordiniert. Artikulation meint in diesem Zusammenhang nicht nur den Unterrichtsaufbau (vgl. ebd., 109), sondern generell

---

<sup>39</sup> An dieser Stelle werden diese nur genannt und kurz beschrieben, vertiefende Erläuterungen finden sich bei Prange (2005, 81-106)

„Zeigen zum Zwecke des Lernens“ (Prange 2005, 109). Diese allgemeinere Fassung von „Artikulation“ kann damit legitimiert werden, dass jede erzieherische Situation einen Verlauf (Anfang, Mitte, Ende) aufweist, und somit die Dimension der Zeit Relevanz hat (vgl. ebd., 110). Artikulieren in diesem Sinne meint „die Deutlichkeit von Äußerungen und Operationen, durch die sie für andere fasslich und verständlich werden.“ (ebd.). Dies gilt für Erziehung genauso wie für Kommunikation, welche die gleichen Dimensionen wie das Zeigen aufweist, nämlich eine thematische, eine soziale und eine zeitliche (vgl. ebd.). Beim Artikulieren geht es darum Abfolgen von Themen und Inhalten festzulegen, welche zwischen Personen vermittelt werden (vgl. ebd., 112). Erst wird auf einen Inhalt hingewiesen, die Aufmerksamkeit auf diesen Aspekt gelenkt, damit es sich dann in den „Gedankenkreis“ der AdressatInnen verankern kann. Das entspricht der „Redelehre“, welche besagt, dass vor der Erklärung und dem Einsichtigmachen eine Vorstellung des Inhalts erfolgen muss (vgl. ebd., 113).

Dabei ist auch hervorzuheben, dass eine gute Gliederung des Zeigens nicht ausreicht (vgl. ebd., 115). Pädagogisches Handeln, im Sinne des Zeigens, ist kommunikatives Handeln, welches neben dem zeitlichen Aspekt (des Verlaufs) immer auch einen thematischen und einen sozialen Aspekt umfasst (vgl. Prange; Strobel-Eisele 2006, 17; 46).

Zentral für die Koordination von Zeigen und Lernen ist, dass Prange unterschiedliche Formen des Zeigens unterscheidet: das ostensive Zeigen (die Übung), das repräsentative Zeigen (die Darstellung), das direktive Zeigen (die Aufforderung) und das reaktive Zeigen<sup>40</sup> (das Rückmelden) (ausführlich dazu: ebd., 48-93). Obwohl für die vorliegende Arbeit in erster Linie das repräsentative Zeigen relevant ist, werden nun alle Operationen des Zeigens kurz erläutert.

Das ostensive Zeigen zeichnet sich dadurch aus, dass ein Näheverhältnis zwischen pädagogisch Handelnden und Lernenden gegeben ist. Das Lernthema ist direkt erfassbar (gegenwärtig, unmittelbar) und die Übung wird in den meisten Fällen von dem, der die Übung gibt und dem, der sie gilt gemeinsam ausgeübt. Das Lernthema wird dem Übenden in einer Art und Weise geboten, dass der Übende es einmal selbst erfolgreich anwenden kann, bzw. an seine Bedürfnisse anpassen kann. Der Kern der Sache ist, dass jemand, der etwas kann, sein Können so offen legt und zeigt, dass jemand die Gelegenheit hat dies auch zu versuchen, bzw. sich in diesem Bereich zu üben (vgl. ebd., 48-61).

---

<sup>40</sup> Die Operation des reaktiven Zeigens hat Prange 2005 nicht erwähnt und ist in der in Folge zitierten Graphik auch nicht angeführt. Für die Vorliegende Arbeit ist vor allem das repräsentative Zeigen relevant, weswegen die Graphik auch nicht weiter durch die Verfasserin ergänzt werden wird.

Das repräsentative Zeigen unterscheidet sich vom ostensiven Zeigen dadurch, dass das Lernthema nicht unmittelbar gegeben ist. Ein Zeichen- und Symbolgebrauch findet statt, um auf nicht unmittelbar anwesende Sachverhalte zu verweisen. Im Prinzip wird darauf vertraut, dass diese Zeichen und Symbole Vorstellungen wecken (vgl. Prange; Strobel-Eisele 2006, 61f.) und somit Lernende „Vorstellungen über Sachverhalte, die ihnen im ‚wirklichen‘ Leben noch gar nicht begegnet sind“ (ebd.) entwickeln können. Das Erzählen wird als eine Form des repräsentativen Zeigens genannt. Das Erzählen ermöglicht es fremde Sachverhalte zu vermitteln. In diesem Zusammenhang ist jedoch nicht nur das Erzählen von Geschichten, sondern sind auch Reden (z.B. im wissenschaftlichen Kontext) gemeint (vgl. ebd., 62-67). Dies wird als Prozess beschrieben, es geht um einen Übergang „vom Erzählen zum sachlichen Berichten und Beschreiben, dann zum Erklären, Begründen und nachprüfbar objektiven Beweisen und schließlich zum ‚reinen‘ Beweisen allein aus der Form der Darstellung.“ (ebd., 67). Diese Übergänge dürfen jedoch nicht als trennscharf angesehen werden (vgl. ebd.)<sup>41</sup>.

Anders als beim Erzählen ist das erklärende Zeigen neutraler, weil es gerade nicht darum geht ausschweifend etwas zu erzählen, sondern auf das Wesentliche zu fokussieren und dies klar zu bestimmen (vgl., ebd.; 68f.). Dieses Zeigen befasst sich mit „objektiven Welterfahrung[en], die für alle [gelten] oder gelten soll[en]“ (ebd., 69). Wissenschaftliche Diskussionen fallen zum Beispiel in diesen Bereich (vgl. ebd.).

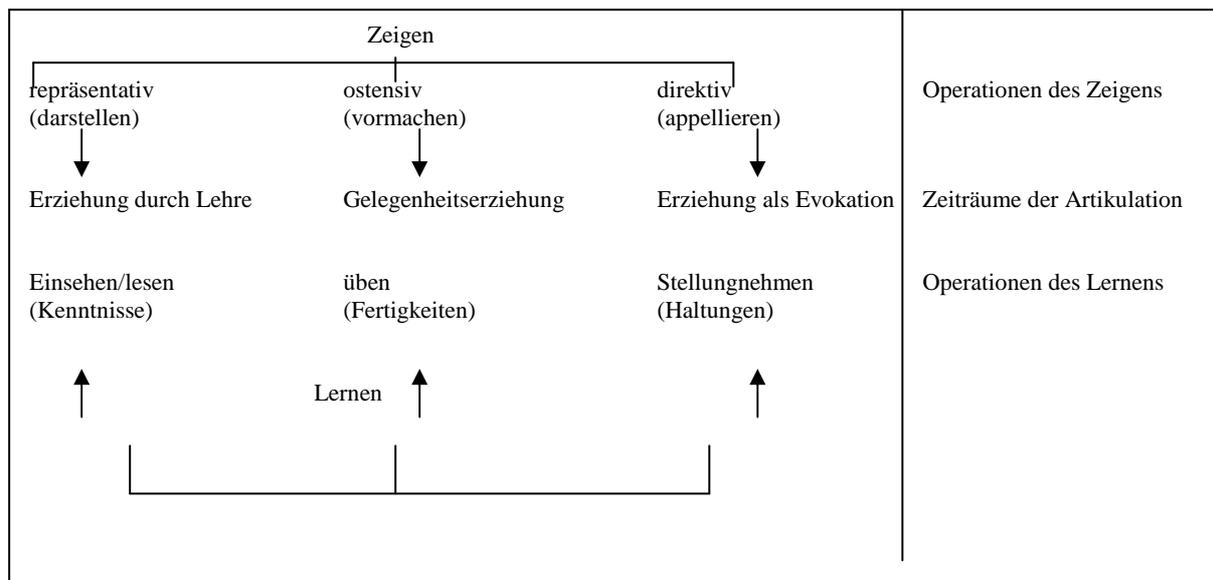
Das direktive Zeigen ist eng mit jenem des Ostensiven und des Repräsentativen verbunden. Um die Motive und Absichten der Lernenden zu erreichen muss ein Bezug zu jenen Lernthemen hergestellt werden, welche ostensiv und/oder repräsentativ gezeigt wurden oder werden. Es muss um den Zusammenhang von Darstellung und Übung gehen, wenn direktives Zeigen sich nicht in leeren Forderungen erübrigen soll (vgl. ebd., 74).

Ebenso wie das direktive Zeigen bezieht sich das reaktive Zeigen auf das Verhalten der Lernenden. Es stehen jedoch nicht Forderungen an zukünftiges Handeln, sondern Rückmeldungen auf unser pädagogisches Handeln im Zentrum, indem wir die Reaktionen der Lernenden auf unser Zeigen beachten (vgl. ebd., 84).

Nach dieser kurzen Skizzierung der unterschiedlichen Zeigeformen kann das Zusammenwirken von Zeigen und Lernen folgendermaßen verdichtet dargestellt werden:

---

<sup>41</sup> Das zeigt sich in der Psychoanalytischen Pädagogik z.B. durch die Bedeutsamkeit von Fallgeschichten und Falldarstellungen im Forschungsprozess psychoanalytisch-pädagogischer Forschungsvorhaben. Das spiegelt sich z.B. auch in der breiten Diskussion von der Möglichkeit und Notwendigkeit von Fallanalysen und Fallgeschichten in der Psychoanalytischen Pädagogik wider (vgl. z.B. Datler u.a. (Hg.) 2004; Datler u.a. (Hg.) 2009; Datler 2009, Vortrag im Rahmen des Internationalen DissertantInnenkolloquiums Psychoanalytische Forschung).



**Graphik 1: Die Koordination von Zeigen und Lernen (Prange 2005, 121)**

Diese Graphik verdeutlicht, dass es unterschiedliche Operationen des Zeigens gibt, welche in unterschiedlichen Räumen zu Tragen kommen. Prange formuliert dies folgendermaßen: „Die Operationen schaffen und kennzeichnen Institutionen“ (Prange 2005, 126). Er führt dies weiter aus: „Es gibt das Erziehen im Modus des Darstellens nicht, weil es Schulen gibt, sondern es gibt Schulen, weil sie die Form sind, in der das Darstellen explizit als Aufgabe thematisiert werden kann.“ (ebd.). Daraus ergibt sich unter anderem der Gedanke, „dass die Einrichtungen, in denen erzogen wird, von dieser Grundoperation her zu betrachten und zu beurteilen sind“ (ebd., 126f.). Das Erwähnen von Beurteilungen führt zu einem nächsten Aspekt, welcher von Prange bedacht wird, jenem der „Moral des Zeigens“.

Er beschäftigt sich damit, was gute Erziehung ausmacht. Um sagen zu können, dass das zentrale Element der Erziehung, das Zeigen, gut umgesetzt wird, ist es notwendig Maßstäbe zu haben, an denen das festgemacht werden kann (vgl. ebd., 144). Prange arbeitet heraus, dass es dabei nicht um die Beurteilung des Ergebnisses gehen kann, weil auch „schlechte“ LehrerInnen SchülerInnen mit guten Kenntnissen „hervorbringen“ können. Er beruft sich deshalb auf die Form als Maßstab und Qualitätskriterium (vgl. ebd., 145). Dabei muss das Zeigen drei Aspekte erfüllen: Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit. Das meint, dass das Zeigen in einer Art und Weise stattfinden muss, damit das was gezeigt wird nachvollziehbar ist. Dafür ist es nicht nur notwendig, dass Inhalte sachrichtig sind, sondern auch in einer Weise dargestellt werden, die es ermöglichen sich diese anzueignen und selber wieder zeigen zu können. Die Zumutbarkeit hängt damit eng zusammen. Inhalte müssen so gezeigt werden, dass das Vorwissen der AdressantInnen berücksichtigt wird. Diese zwei Aspekte sind Voraussetzung dafür, dass Inhalte fortgesetzt

werden können und Anwendung finden, also anschlussfähig sind. Diese Merkmale sind für Prange zu berücksichtigen, damit etwas gut gezeigt werden kann (vgl. Prange 2005, 145-149). „Wir handeln ausdrücklich pädagogisch, indem wir einem anderen etwas so zeigen, dass er oder sie es wieder zeigen kann.“ (Prange; Strobel-Eisele 2006, 45). Das Zeigen ist das Zentrum der Artikulation (vgl. ebd., 43). Diese Gedanken werden nochmals aufgegriffen werden.

Nachdem nun einige Grundideen Pranges und sein Begriff des „Zeigens“ skizziert wurden, ist es nun an der Zeit darüber nachzudenken, inwiefern diese Überlegungen für die vorliegende Thematik relevant sind.

Für die Thematik des vorliegenden Projekts sind einige Überlegungen Pranges bedeutsam.

Wie bereits erwähnt, ist Pranges Anliegen herauszuarbeiten, was mindestens gegeben sein muss, damit eine Handlung, eine Situation, usw. als pädagogisch ausgewiesen werden kann. Im Zuge dessen führt er als Beispiel die einheimischen Begriffe Herbarts an. Er weist darauf hin, dass die Begriffe der „Bildsamkeit“ und des „Unterrichts“ zweifellos als einheimische Begriffe gelten können, jene der „Sittlichkeit“ und des „Interesses“ jedoch nur, weil sie auf die ersten beiden Begriffe bezogen sind (vgl. Prange 2005, 20). Dieser Aspekt ist für die vorliegende Arbeit bedeutsam, weil so geklärt werden kann, dass die Qualitätsdiskussion als pädagogisch-didaktisch bedeutsames Thema angesehen werden kann, wenn als ein mögliches Qualitätsmerkmal das Diskursivieren, also das auf-zeigen von Diskussionsverläufen und Gedankengängen in intersubjektiv nachvollziehbarer Weise, angesehen wird. Diese Annahme soll im Folgenden erläutert werden.

Erinnert man sich an die Ausführungen zur repräsentativen Zeigeoperation, dann kann ein Bezug zwischen dieser und dem Begriff des Diskursivierens, wie er in der vorliegenden Arbeit verstanden wird, hergestellt werden. Der Aspekt des Vermittelns von Kenntnissen durch „Lehre“ im weiteren Sinn wird fokussiert. Lehre meint hier nicht nur direktes Unterrichten, sondern z.B. auch das Vermitteln von Kenntnissen über Texte. Dass es nicht nur um schulische Unterrichtssituation geht, lässt sich auch dadurch abstützen, dass Prange davon ausgeht, dass das Zeigen nicht nur auf das Kindesalter beschränkt ist (vgl. ebd., 43). Außerdem sieht er als wesentliches Medium der Vermittlung und Darstellung die Sprache an (vgl. ebd., 134), und diese ist auch in Texten und nicht nur in mündlicher Kommunikation gegeben. Darüber hinaus weist er als AdressatInnen von Zeigeoperationen auch „implizite“ Leser“, aus, welche immer als AdressatInnen von Texten mitgedacht werden (vgl. ebd., 78).

Dass das Zeigen, im Sinne der Darstellung, in Bezug zum Begriff des Diskursivierens gebracht werden kann, belegt auch folgende Ausführung Pranges: „[D]er Zeitraum der

Darstellung: er artikuliert, was gewusst wird und als Wissen formulierbar ist, und ist auf das angewiesen, was immer schon als Wissen erarbeitet ist oder als solches Wissen angesehen wird.“ (Prange 2005, 78). Ganz zentral für den Bezug des Darstellens (repräsentativen Zeigens) auf den Begriff des Diskursivierens ist der Aspekt der Artikulation, also des (zeitlichen) Verlaufs. Den Verlauf, welchen Prange dem „Rede- und Unterrichtschema“ (ebd., 114) zuschreibt, ist auch im Aufbau wissenschaftlicher Publikationen wieder zu finden: „Einstieg (*exordium*) und Darstellung des Themas (*narratio*) einerseits und Ergebnissicherung (*argumentatio*) und Eröffnung eines Anschlusses (*peroratio*) andererseits.“ (ebd.). Beim Aufzeigen von Diskursivierungen in wissenschaftlichen Publikationen werden ebenfalls Verläufe der Fremdtext-Eigentext-Verwebungen herausgearbeitet, also der Aspekt der Zeit, bzw. des Ablaufes wird zentral berücksichtigt.

Außerdem führt Prange einen Gedanken an, welcher wiedergibt, welchen Wert Vermittlung hat und was mitbedacht werden muss, um vermitteln zu können: „Im Vermitteln ist die Form des Vermittelns zu zeigen, und dabei mag sich ergeben, dass die Erscheinungsformen der Artikulation bei aller Vielfalt im einzelnen doch einem erkennbaren Muster folgen, das sich der Logik der Artikulation verdankt.“ (ebd., 122). Die pädagogische Bedeutsamkeit des Zeigens liegt somit auch in der Möglichkeit durch es Wissen zwischen AutorIn und AdressatInnen vermitteln zu können (vgl. ebd., 69). „Was immer vermittelt und gezeigt werden soll, es bedarf dazu einer Vorstellung, wie es in die Situation eingeführt, erschlossen und lernbar gemacht werden kann, wie man das Gelernte sichert und dafür sorgt, dass es in Zukunft reaktiviert und ergänzt, überholt und benutzt werden kann.“ (ebd., 74).

Das bedeutet für die Thematik des Diskursivierens, dass in wissenschaftlichen Publikationen nicht nur deutlich gemacht werden sollte welche Inhalte vermittelt werden, sondern auch aufgezeigt werden sollte, wie diese Vermittlung von statten geht, also wie der Verlauf der Diskussion und der Auseinandersetzung mit Themen stattgefunden hat, um die Kenntnisse, die nun vermittelt werden, zu generieren. Das Anliegen ist im Grunde das Aufzeigen von Diskursverläufen<sup>42</sup>, Bezugnahmen auf fremde Gedanken, Theorien, usw. und eigenen Gedankengängen, damit intersubjektiv nachvollziehbar wird, wie Kenntnisse erlangt wurden und um somit die Anschlussfähigkeit an diese Arbeit zu ermöglichen, bzw. die Kenntnisse für neue Forschungen zu nutzen. Wie bereits ausgeführt sind für Prange die Aspekte der Nachvollziehbarkeit und der Anschlussfähigkeit ebenfalls bedeutsam, wenn die Qualität des Zeigens fokussiert wird.

---

<sup>42</sup> Das erinnert an eine Ausführung Rufs und Goetz, dass pädagogische Interventionen unter anderem dann als erfolgreich angesehen werden können, wenn Implizites expliziert wird (vgl. Ruf; Goetz 2005, 79). In Bezug auf die vorliegende Thematik meint dies, dass dem pädagogisch-didaktische Anspruch nachgekommen wird, wenn aufgezeigt wird, welchen Theorien, usw. man sich in welcher Art bedient, um Erkenntnisse zu gewinnen, also der Diskursverlauf expliziert wird.

Weiters führt Prange ebenfalls den Begriff des Diskursiven an, wenn er das Lernen durch Lehre, also z.B. durch Darstellung, beschreibt. In dieser Beschreibung werden ebenfalls wieder seine Merkmale des qualitätsvollen Zeigens aufgezeigt und in Bezug zum Diskursiven gestellt. Beim „Lernen durch Lehre (...) [geht es] um die diskursive, verständliche, jedermann im Grundsatz zugängliche Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten“ (Prange 1993/1995, 71). An anderer Stelle führt Prange aus, dass Diskurs ein dialogisches Verfahren darstellt, welches rational und argumentativ ausgerichtet ist, welches auf Geltungsansprüche fokussiert (vgl. Prange 1992/1995, 101; 106).

Auch die zentrale Stellung der Form, also wie etwas (Inhalt) von jemandem (Subjekt) an jemanden (AdressatIn) vermittelt wird, welche Prange hervorhebt (vgl. Prange 2005, 36f.) ist für die vorliegende Arbeit relevant. Im Falle des Diskursivierens geht es ebenfalls um die Form (Diskursform) der Darstellung (des Zeigens).

Wesentlich, wenn auch die Qualitätsdiskussion thematisiert wird ist, dass es in erster Linie noch nicht darum geht, ob das Zeigen gut gelingt oder ob dem Anspruch nur ungenügend nachgekommen wird, sondern zentral ist alleinig die Form, um festzustellen, ob es sich um eine pädagogische Situation handelt, oder nicht (vgl. ebd., 59). Somit gilt es in erster Linie die Diskursformen ausfindig zu machen und die Art und Weise des Darstellens (Zeigens) von Bezugnahmen eines Autors/ einer Autorin auf bereits bestehende Denk-Räume aufzuzeigen. Erst dann können Überlegungen angestellt werden, welches Maß des Darstellens mindestens erreicht werden muss, damit man in Bezug auf diesen Aspekt von qualitativ hochwertigen Publikationen sprechen kann.

Das es sinnvoll sein kann, Diskursformen als ein mögliches Qualitätskriterium heranzuziehen, ergibt sich aus den Ausführungen Pranges, dass „Einrichtungen<sup>43</sup>, in denen erzogen wird, von dieser Grundoperation [„Zeigen in Hinsicht auf Lernen“ (Prange 2005, 126)] her zu betrachten und zu beurteilen sind“ (ebd., 126f.). Somit ist die Form Maßstab der Qualität, und das Zeigen muss die Kriterien der Verständlichkeit (Nachvollziehbarkeit), der Zumutbarkeit und der Anschlussfähigkeit erfüllen (vgl. ebd., 145-149). Wie dies in Bezug auf das Diskursivieren zutrifft wurde bereits erläutert.

Der Bezug auf das Zeigen, im Sinne von Darstellen, das in Bezug zum Begriff des Diskursivierens gebracht werden kann, verankert die Thematik des Aufzeigens von Diskursivierungen in einem Feld, das pädagogisch bedeutsam ist. Die Weise der Vermittlung und des Weitergebens von Inhalten ist zentraler Gegenstandsbereich der Bildungswissenschaft (vgl. Prange 2005, 47). Somit kann die Bildungswissenschaft nicht

---

<sup>43</sup> Publikationen können als Einrichtung der Wissenschaft gesehen werden, welche ermöglicht den Austausch und die Diskurse innerhalb der Scientific Community zu pflegen.

einfach nur *auch* einen Beitrag zur Qualitätsdiskussion leisten, sondern auf Grund ihres Gegenstandsbereichs kann sie einen Aspekt von Qualität ins Zentrum rücken, der eindeutig als pädagogische (pädagogisch-didaktische) Perspektive auf die Thematik ins Feld geführt werden kann. Das bedeutet jedoch nicht, dass diese Perspektive nur auf Texte der Bildungswissenschaft adäquat Anwendung finden kann, sondern auf alle wissenschaftliche Publikationen, da diese immer einen pädagogisch-didaktischen Anspruch, dem der Vermittlung, erheben und diesem mehr oder weniger nachkommen.

Im Zuge dieser Überlegung ist nochmals die Frage zu stellen, ob es ev. wünschenswert wäre, dass WissenschaftlerInnen, in Bemühung um qualitativ hochwertige Forschung (zumindest im Aspekt der Vermittlung), bislang unbewusste Diskursivierungsarten bewusst zur Textproduktion einsetzen würden. Das würde auf das Feld der Wissenschaftsdidaktik verweisen, wenn es darum geht angehende WissenschaftlerInnen bezüglich des Aspekts des pädagogisch-didaktischen Anspruchs wissenschaftlicher Publikationen zu sensibilisieren.

Vermittlung von Diskursen meint jedoch auch, dass bestimmte Diskurse innerhalb einer Gesellschaft zirkulieren. Bereits angesprochen wurde der Kommentar als Ausschließungsmechanismus. Der Kommentar hält aber Diskurse auch am Leben. Wir erachten vor allem jene Diskurse für wertvoll, welche von anderen kommentiert werden (vgl. Mills 2007, 72). Dieses Prinzip ist für die Wissenschaften zentral, weil es auch dem entspricht, was Zitieren bedeutet. Es wird auf bereits verfasste Texte verwiesen bzw. auf einzelne Aussagen, im Sinne von wörtlichen Wiedergaben, zurückgegriffen, um diese aufzuarbeiten, zu kommentieren und für neue Forschungsansätze fruchtbar zu machen, bzw. im Rahmen neuer Forschungsansätze zu problematisieren.

Dafür ist es jedoch notwendig, dass die Kriterien, welche Prange dem „guten“ Zeigen zuschreibt, Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit, optimiert werden, damit die Vermittlung in einer Weise stattfindet, welche ermöglicht, dass die Kenntnisse, welche über eine Publikation an eine LeserInnenschaft übermittelt werden, für weitere Forschungsvorhaben produktiv genutzt werden können.

#### 4. Resümee

Dieser Abschnitt setzt sich zum Ziel einen Überblick darüber zu geben, welcher Erkenntnisstand innerhalb des ersten Teilbereichs erreicht wurde, inwiefern dieser Erkenntnisstand mit dem übereinstimmt, was Zielsetzung war und etwaige offene Fragen festzuhalten.

Der erste Teilbereich des Abschnitts A hat die theoretisch-inhaltliche Diskussion der Thematik umfasst. Ziel war es den Begriff des Diskurses innerhalb der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung zu bestimmen und zwar in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen diskurstheoretischen Ansätzen und deren Rezeption (in der Bildungswissenschaft).

Um dieses Ziel zu erreichen wurden unterschiedliche Diskursbegriffe überblicksartig vorgestellt, um im Zuge dessen Merkmale des Ausdrucks „Diskurs“ herauszuarbeiten. Dies erfolgte nicht im Sinne eines „kleinsten gemeinsamen Nenners“ aller Ansätze, sondern es wurden jene Merkmale festgehalten, welche für wissenschaftliche Diskurse im Sinne der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung fruchtbar schienen. Besondere Aufmerksamkeit wurde den Diskurstheorien Foucaults und Habermas' geschenkt, weil diese (implizit, bzw. explizit im Fall Habermas') in der Bildungswissenschaft rezipiert werden. Auch hier wurde das Ziel verfolgt Merkmale von „Diskurs“ herauszuarbeiten.

Im Anschluss daran wurden diskurstheoretische Überlegungen zu (wissenschaftlichen) Diskursen mit wissenschaftsreflexiven Überlegungen resp. Überlegung der Wissenschaftsforschung zu wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion verbunden und es konnte aufgezeigt werden, dass wissenschaftliches Arbeiten als Diskurstätigkeit gesehen werden kann, auch wenn nicht in jedem Beitrag der Wissenschaftsforschung der Ausdruck Diskurs Verwendung findet. Dieser Schritt war zentral, um den Diskursbegriff der ZRD-Forschung zu legitimieren, bzw. im Feld der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung den gemeinten Prozess mit dem Begriff Diskurs zu benennen. Ebenfalls relevant ist die Tatsache, dass aufgezeigt werden konnte, dass das, was nun in diesem Feld als Diskursivierung expliziert wurde, mit Grundannahmen des Empirischen Zirkels (dem Paradigma der EHT) verwoben werden kann.

Es wurde diskutiert, dass Diskurse, in diesem Sinne, nicht in allen wissenschaftlichen Disziplinen den selben Stellenwert einnehmen, wie in Disziplinen, welche der Bildungswissenschaft nahe stehen. Außerdem wurde angedacht, dass sich Diskursführungen auch innerhalb wissenschaftlicher Disziplinen unterscheiden, je nach Paradigma, das verfolgt wird. Diese theoretische Annahme muss jedoch noch empirisch gestützt werden.

In Auseinandersetzung mit Literatur, die sich aktuell mit Qualitätsmessung in den Wissenschaften (vor allem den Geisteswissenschaften) beschäftigt, konnten Hinweise zu dem Schluss verdichtet werden, dass Diskursivierung (in Disziplinen, die diesem Prozess einen hohen Stellenwert geben und dies auch in Publikationen abbilden) als *ein* Qualitätsmerkmal wissenschaftlicher Forschungsleistung, das sich in Publikationen widerspiegelt, gesehen werden kann. Somit kann die Hypothese in Folge der theoretischen Diskussion vorerst gestützt werden, dass Diskursivierung ein Qualitätsmerkmal (bildungs-)wissenschaftlichen Arbeitens darstellt und die EHT im Feld der ZRD-Forschung, die Diskursivierungen erfassen kann, adäquat scheint zentrale Aspekte bildungswissenschaftlicher Forschungsleistungen sichtbar werden zu lassen. Der Diskursbegriff im Sinne der ET-FT-Relationen konnte expliziert werden und vereint somit wissenschaftsreflexive und diskurstheoretische Überlegungen zur Produktion und Vermittlung wissenschaftlichen Wissens. Außerdem konnte herausgearbeitet werden, dass wissenschaftliche Publikationen aller Disziplinen einen pädagogisch-didaktischen Anspruch erheben. Dies hat zur Folge, dass die Bildungswissenschaft sich nicht auch mit Themen der Forschungsqualität, die sich in wissenschaftlichen Publikationen abbildet, beschäftigen sollte, sondern auf Grund ihres Gegenstandsbereichs gerade zum Erkenntnisgewinn in dem Bereich beitragen kann. Diese Annahme wurde vor allem mit Überlegungen Pranges gestützt.

Die Zielsetzungen konnten erreicht und die Forschungsfrage der theoretisch-inhaltlichen Diskussion konnte beantwortet werden.

Nur angedacht werden konnte der Aspekt, inwiefern nicht intendierte Effekte von Evaluation auch im Feld der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung auftreten. Dies würde zu Fragen führen, welcher Art diese Effekte wären und ob sie wünschenswert wären oder nicht. Das nicht intendierte Effekte auftreten könnten scheint, in Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur zu diesem Thema, wahrscheinlich.

Auch offen bleibt die Frage, ob Diskursivierung als Qualitätsmerkmal auch als Postulat für andere Wissenschaften, bzw. Versionen von Wissenschaften dienen sollte, welche ihre Diskurse nicht umfassend in ihren Publikationen ersichtlich machen. Zu dieser Überlegung gelangt man, wenn man berücksichtigt, dass das Führen von Diskursen und die Berücksichtigung von Diskursmerkmalen im Sinne der ET-FT-Relationen in allen Wissenschaften vorliegen, jedoch nicht immer über die Publikationen vermittelt werden. Der zentrale Aspekt der Vermittlung, als pädagogischer Anspruch aller wissenschaftlichen Publikationen, wurde bereits betont. Ein geringes Nachkommen dieses Anspruchs könnte jedoch deshalb problematisch sein, weil Wissen und Erkenntnisse durch Diskurse vermittelt werden. Die Qualität könnte somit darunter leiden, wenn Diskursführungen sich nicht auch in

der Verschriftlichung der Forschung abbilden. Andererseits muss auch mit berücksichtigt werden, dass die Forderung besteht, jeweils die Eigenarten der jeweiligen Disziplin zu berücksichtigen (somit auch die jeweilige Art der Textproduktion) und dies auch im Projekt der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung hochgehalten wird (vgl. Stephenson 2009, 39). Dem ist jedoch entgegenzuhalten, dass die Abbildung der Diskursivierung kein alleiniges bzw. das einzige Qualitätsmerkmal wissenschaftlicher Publikationen darstellt, sondern einen Aspekt besonders hervorhebt. Somit ist ein fehlendes Nachkommen des pädagogisch-didaktischen Anspruchs nicht gleichbedeutend mit einer umfassend schlechten Forschungsqualität!

Beide genannten Fragen müssten umfassend diskutiert werden, bzw. bedürfen einer empirischen Untersuchung, was im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden kann.

Neben der nun erfolgten theoretisch-inhaltlichen Diskussion sind jedoch zur Zuarbeitung der übergeordneten Forschungsfrage eine theoretisch-methodische Diskussion und eine empirische Untersuchung, welche auf dieser theoretischen Basis aufbaut notwendig.

Zu diesem Stand der Arbeit können deshalb auch all jene Andeutungen nicht diskutiert werden, welche einer empirischen Überprüfung bedürfen. Wie aber an den betreffenden Stellen im Text vermerkt, werden diese Aspekte im Zuge der empirischen Untersuchung wieder aufgegriffen werden.

Es folgt nun der zweite Teilbereich des Abschnitts A, die theoretisch-methodische Diskussion.

## II Theoretisch-methodische Diskussion

Der nun folgende Teilbereich II des Abschnitts A beschäftigt sich, wie bereits angekündigt, mit methodischen Fragen im Rahmen der Diskursforschung und der Methodik des Aufzeigens von Diskursivierungen im Sinne der ET-FT-Relationen in der ZRD-Forschung.

Die theoretisch-methodische Diskussion gliedert sich in mehrere Schritte, um so der Forschungsfrage dieses Teilbereichs systematisch zuarbeiten zu können, welche lautet:

*„Inwiefern kann die Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen innerhalb der Methodendiskussion der Diskursforschung verortet werden und welche Aspekte bisheriger Methodendiskussionen können für die Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung fruchtbar gemacht werden?“*

Dazu ist es erforderlich, dass einleitend allgemeines bezüglich des aktuellen Standes der Methodendiskussion erläutert wird, um so auch gewisse Problemkreise aufzeigen zu können. Dies geschieht im Sinne eines Hinführens zu unterschiedlichen konkreten methodischen Ansätzen in der Diskursforschung.

Nach diesen einleitenden und hinführenden Gedanken werden spezifische methodische Ansätze der Diskursforschung vorgestellt und diskutiert. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass nur jene Ansätze hier Erwähnung finden, welche methodische Überlegungen auch explizit ausformuliert haben. Zentral ist bei der Diskussion dieser Ansätze, dass mitbedacht wird, welche Aspekte welcher Diskursbegriffe in den Diskursbegriff der ZRD-Forschung Eingang gefunden haben. Hierzu zählt z.B. der Fokus auf wissenschaftliche Diskurse (im Gegensatz zu alltäglichen Diskursen), da somit auch z.B. Überlegungen zur Wahl des Untersuchungsmaterials gegebenenfalls anders ausfallen werden.

Im Anschluss an diese Diskussion wird die aktuell vorliegende Methodik des Aufzeigens von Diskursivierungen in der ZRD-Forschung vorgestellt, so wie sie im Pilotprojekt (Strohmer 2008) entwickelt und von Stephenson (2009) weiterentwickelt wurde.

Mit diesem Stand des Diskurses wird die bereits genannte Forschungsfrage in den Blick gerückt und überlegt, welche methodischen Vorgehensweisen aus der Diskursforschung die Methodik der EHT im Feld der ZRD-Forschung bereichern könnten, bzw. in welchem Sinne die EHT im Feld der ZRD-Forschung in der Methodendiskussion der Diskursforschung verortet werden kann.

Das Ziel dieses zweiten Teilbereichs der theoretischen Diskussion ist somit die Verortung der EHT im Feld der ZRD-Forschung in aktuellen methodischen Ansätzen in der Diskursforschung und eine eventuelle Modifizierung der Methodik des Aufzeigens von Diskursivierungen im Rahmen der ZRD-Forschung.

## 1. Methoden der Diskursforschung

Die Methodendiskussion ist innerhalb aller wissenschaftlichen Disziplinen mehr oder weniger problematisch, bzw. ein Feld, in dem es noch vermehrter Forschung bedarf. Dies lässt sich auch dadurch erklären, dass Foucault selbst kein methodisches Verfahren lückenlos expliziert hat<sup>44</sup> (vgl. Parr 2008, 236; Keller 2007a, 51f.; Keller 2007c, 215; Keller 2005b, 12; Lettow 2005, 136; Geisenhanslüke 2001, 60; Diaz-Bone 1999, 120), bzw. selbst seine Werke als „Werkzeugkiste“ bezeichnet hat, was insofern zu verstehen ist, dass sich jeder Anregungen holen kann, aber selbst zusammenstellt, welche Aspekte übernommen werden und welche eben nicht (vgl. Kleiner 2001b, 22; Keller 2005a, 127; Lettow 2005, 136). Keller betont sogar, dass es eine „Foucaultsche Diskursanalyse“ nicht gibt (vgl. Keller 2007d, 1).

Im Anschluss an Foucault haben sich jedoch einige WissenschaftlerInnen das Ziel gesteckt, methodische Vorgehensweisen innerhalb der Diskursforschung mehr zu systematisieren, wobei dies häufig dazu führt über Foucault hinauszugehen (vgl. Geisenhanslüke 2004, 129). Hier ist z.B. Reiner Keller zu nennen, der die Wissenssoziologische Diskursanalyse begründete. Er und drei weitere Autoren publizierten ein Handbuch, dessen erster Teil sich den Theorie-, aber auch Methodenfragen annimmt und dessen zweiter Teil die Forschungspraxis reflektiert (vgl. Keller u.a. (Hg.) 2001; 2003). Dabei wird in der Auseinandersetzung mit der Forschungspraxis expliziert, dass die Auseinandersetzung mit konkreten methodischen Verfahren immer noch lückenhaft wäre (vgl. Keller u.a. 2003, 7; s.a. Landwehr 2001, 103). „[G]erade in der Soziologie, den Geschichts- und Politikwissenschaften finden sich nur wenige **systematische** Versuche, eine an sozialwissenschaftliche Traditionen anschließfähige konsistente **empirische Umsetzung** diskurstheoretischer Überlegungen vorzunehmen.“ (Keller u.a. 2001, 15, Hervorhebungen J.R.S.). Neben den Arbeiten in eben genannten Handbüchern haben sich 2007 im „Forum Qualitative Sozialforschung“ einige WissenschaftlerInnen mit der Thematik der empirischen Diskursforschung auf der Basis der Foucault'schen Diskurstheorie beschäftigt, wie Bührmann u.a. im Editorial der entsprechenden Ausgabe festhalten (vgl. Bührmann u.a., 2007).

---

<sup>44</sup> Trotzdem werden z.B. seine Schriften „Die Archäologie des Wissens“ und „Die Ordnung des Diskurses“ auch als „Methodenschriften“ (Geisenhanslüke 2001, 62; s.a. Detel 2003, 181) bezeichnet.

Trotz der betonten Lücken in diesem Forschungsfeld können einige konkrete Ansätze recherchiert werden. Diese Ansätze sind unterschiedlichen disziplinären Forschungsfeldern zuzuschreiben und deshalb in ihren Fragestellungen und Methoden unterschiedlich (vgl. Keller 2005a, 172).

Landwehr hat das Feld der Historischen Diskursanalyse begründet und hierfür umfassend ein methodisches Vorgehen herausgearbeitet, welches sich grob in die Schritte: Korpusbildung, Kontextanalyse, Analyse der Aussagen und Diskursanalyse gliedert (vgl. Landwehr 2001, 106-133). Siegfried Jäger beschäftigt sich ebenfalls mit der Durchführung von Diskursanalysen und stellt einen möglichen Ablauf einer solchen Analyse vor (vgl. Jäger 1999, 137-144). Er betont jedoch, dass es nicht den „Königsweg“ gibt, der für alle Themen gilt. Immer wieder müssen Festlegungen und Modifikationen durchgeführt und begründet werden (vgl. ebd., 147).

Geisenhanslüke und Baasner verorten die Methode der Diskursanalyse innerhalb der Literaturwissenschaft (vgl. Geisenhanslüke 2004; Baasner 1996). Link, auf den auch Geisenhanslüke in seiner Einführung verweist (vgl. Geisenhanslüke 2004, 129) begründet den Begriff des Interdiskurses und setzt sich mit der „Operativität der Diskursanalyse“ auseinander (vgl. Link 1999, 148-161). Ansätze dieser Art werden als „Linguistische Diskursanalyse“ bezeichnet (vgl. Bluhm u.a. 2005)

Häufig wird die Methode der Diskursanalyse jedoch auch innerhalb der Geschichtswissenschaften (vgl. Jütte 2006, 307-317; Sarasin 2006, 120-131) oder als eine qualitative Methode innerhalb der Sozialwissenschaften (vgl. Parker 2004, 546-556) zur Anwendung gebracht. Gerade die Lektüre des Artikels von Parker legt jedoch die Hauptproblematik im Feld der Methodendiskussion in der Diskursforschung offen, denn obwohl dieser Artikel in einem Band zur qualitativen Forschung zu finden ist, bleibt die Methodenbeschreibung oder Angaben zu methodischen Vorgehensweisen sehr vage.

Dies ist jedoch als äußerst problematisch einzustufen, da, wie bereits in der Auseinandersetzung mit der Bandbreite an Diskursbegriffen gezeigt, auch der Begriff der *Diskursanalyse* oft nicht trennscharf verwendet wird, auch wenn nicht nur unterschiedliche Begriffe von Diskurs zugrunde liegen, sondern auch differierende methodologische Überzeugungen (vgl. Koller/ Lüders 2004, 58; Keller u.a. 2001, 13).

Auch wenn einige Ansätze konkrete Vorschläge zur Durchführung von Diskursanalysen anbieten, sei trotzdem auf den Charakter dieses Forschungsfeldes hingewiesen. Wie schon Jäger betonte, dass es keinen „Königsweg“ der Diskursforschung gibt, der für jedes Forschungsvorhaben zu wählen ist, so leiten auch Keller u.a. in den zweiten Band des Handbuches (der sich der Forschungspraxis widmet) ein, in dem sie darauf hinweisen, dass

Diskursforschung eine Forschungsperspektive wäre, jedoch ohne einer allgemein gültigen, verbindlichen Methode. Methodenkonzepte müssten für das jeweilige Vorhaben adaptiert und weiterentwickelt werden<sup>45</sup>. Dennoch ist es ein Anliegen von VertreterInnen dieses Forschungsfeldes, dass bereits vollzogene Überlegungen zur Methode, welche im Rahmen von konkreten Forschungsprojekten entstanden sind, nachvollziehbar erläutert werden, um Anregungen zu geben, wie Diskursforschung von statten gehen kann (vgl. Keller u.a. 2003, 8f.). Diese Offenheit garantiert für Schrage das „kritische Potential einer Diskursanalyse“ (Schrage 1999, 66).

Auf Grund dieser lückenhaften Beschäftigung mit methodischen Fragen der Diskursforschung werden Forderungen laut, die Theoriediskussion nicht von der Methodendiskussion zu trennen (vgl. Keller u.a. 2001, 16; s.a. „Kompatibilität von Diskurstheorie- und analyse“ Mills 2007, 159). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde bereits offen gelegt, dass dies hier in einem gewissen Sinne dennoch stattfindet. Der Aufbau der vorliegenden Arbeit hat dazu geführt, dass der Diskursbegriff vorerst unabhängig von methodischen Überlegungen diskutiert wurde. Es wurde aber bereits argumentiert, warum dies so vorgenommen wurde. Auf der einen Seite ist dieser Aufbau sinnvoll, um den Fokus zuerst auf den Begriff des Diskurses zu lenken, um den Begriff des Diskurses *begründet* innerhalb der ZRD-Forschung einzusetzen, auf der anderen Seite führt das dazu, dass auch methodische Überlegungen separat in den Blick genommen werden und somit nicht bloß *mit*diskutiert werden, sondern einen besonderen Stellenwert innerhalb dieser Arbeit einnehmen.

Dieses Vorgehen kann auch mit einer Aussage Kellers in Einklang gebracht werden: „An die theoretisch-begriffliche Verortung schließen methodologische Reflexionen über die Passungen von Fragestellung, Datenmaterial und Methoden an. Erst danach bzw. in Auseinandersetzung damit kann die konkrete empirisch-methodische Umsetzung eines Forschungsvorhabens erfolgen.“ (Keller 2007c, 216). „Zusammenfassend könnte man sagen, dass die Theorie vorgibt, um was es bei einer Messung überhaupt geht, die Methodologie die Messbarkeit überprüft und die Methode den konkreten Messakt leitet, wobei sie von der Methodologie normativ reglementiert wird, die ihrerseits durch die Theorie angeleitet ist.“ (Diaz-Bone 1999, 122). Zur Etablierung der Diskursanalyse als Forschungsprogramm muss die methodologische Diskussion geführt werden (vgl. ebd., 129).

Im Rahmen dieser allgemeinen Gedanken zu methodischen Verfahren in der Diskursforschung, der Aufdeckung von Problemlagen in diesem Feld und der Diskussion der Relevanz der Behandlung dieser Thematik, wurden bereits einige Ansätze der Diskursforschung genannt, welche sich direkt mit methodischen Fragen beschäftigen (z.B.

---

<sup>45</sup> Zu diesem Aspekt: s.a. Keller 2007c, 216; Schwab-Trapp 2003, 169; Keller 1997, 325.

Landwehr, Jäger, Keller). Im Folgenden werden Ansätze aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen diskutiert und es wird aufgezeigt, inwiefern methodische Überlegungen der Diskursforschung innerhalb der Bildungswissenschaft Platz gefunden haben, um auf dieser Basis der Forschungsfrage der theoretisch-methodischen Diskussion weiter zuarbeiten zu können.

## **1.1 Ansätze aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen**

Im Folgenden werden unterschiedliche methodische Vorgehensweisen innerhalb der Diskursforschung vorgestellt und diskutiert. Zentrale Berücksichtigung können hier nur jene Ansätze finden, welche auch explizit methodische Vorgehensweisen beschrieben haben. Ausgegangen wird von häufig vagen (Rezeptionen) der Foucault'schen Diskursanalyse, bzw. Ansätzen, die sich sehr zentral auf Foucaults Theorien stützen resp. diese diskutieren, um sie aus dieser Uneindeutigkeit zu befreien. Daran anschließen werden Erläuterungen zu konkreten methodischen Vorgehensweisen innerhalb unterschiedlicher Ansätze von Diskursforschung (z.B. der Ansatz der Historischen Diskursanalyse nach Landwehr oder der Kritischen Diskursanalyse nach Jäger). Abgeschlossen wird diese Erläuterung mit der Thematischen Diskursanalyse, welche Höhne (als Vertreter der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft) vorstellt, um direkt zur Rezeption methodischer Überlegungen der Diskursforschung innerhalb der bildungswissenschaftlichen Forschungslandschaft überzugehen.

### ***1.1.1 Diskursanalyse***

Ausgangspunkt vieler Ansätze der Diskursforschung ist, wie bereits diskutiert wurde, die Diskurstheorie Foucaults. Ebenfalls erwähnt wurden Probleme, die damit verbunden sind, denn Foucault hat weder eine eindeutige Definition von Diskurs geliefert, noch eine konkrete methodische Vorgehensweise publiziert. Die Vorgehensweise Foucaults kann mit Hilfe der Begriffe Archäologie und Genealogie dargestellt werden, wobei festzuhalten ist, dass nun keine systematische Methodenbeschreibung folgen wird.

*Archäologie* ist ein Begriff, welchen Foucault statt Geschichtsschreibung verwendet, im Sinne einer Abgrenzung von dieser (vgl. Ruoff 2007, 67). Foucault schreibt über die Wortbedeutung von Archäologie folgendes: „Ich habe dieses Wort [Archäologie; Anm. J.R.S.] zunächst auf eine etwas blinde Weise gebraucht, um eine Form der Analyse zu bezeichnen, die nicht ganz

Geschichtsschreibung (in dem Sinne, in dem man beispielsweise die Geschichte der Erfindungen oder der Ideen erzählt) und auch keine Epistemologie wäre, das heißt eine interne Analyse der Struktur einer Wissenschaft.“ (Foucault 1969/2001a, 981). Foucault beschreibt weiter, dass Archäologie auch mit „Beschreibung des *Archivs*“ (ebd., 981) übersetzt werden kann, wobei er unter Archiv „die Gesamtheit der tatsächlich geäußerten Diskurse“ (ebd., 981) versteht. Diese Archive sind weiterhin funktional (nicht nur zu einem Zeitpunkt der Geschichte) und transformieren sich weiter und geben so anderen Diskursen die Möglichkeit aufzutreten (vgl. Foucault ebd., 981). Die Archäologie konzentriert sich auf nichtwissenschaftliches Wissen und führt zu einer Beschreibung des Archivs (vgl. Ruoff 2007, 68; Ebeling 2008, 220). Das bedeutet, die Gesamtheit von Regeln anzugeben, „die in einer bestimmten Epoche und für eine bestimmte Gesellschaft die Grenzen und Formen der *Sagbarkeit* definieren: worüber können wir sprechen?“ (Foucault 1968/2001, 869).

Diese noch sehr vage Angabe wird ein wenig präzisiert, wenn Foucault schreibt, dass die Beschreibung des Archivs an verschiedenen Aspekten orientiert sein soll. Folgende Aspekte führt Foucault an:

„- die Grenzen und Formen der *Aufbewahrung* definieren: welche Äußerungen sind dazu bestimmt, ohne Spuren zu vergehen? Welche sind im Gegensatz hierzu dazu bestimmt, in das Gedächtnis der Menschen einzugehen (durch rituelles Rezitieren, durch Pädagogik und Unterricht, der Vergnügungen und Feste, durch Werbung)? (...)

- die Grenzen und Formen des *Gedächtnisses* so definieren, wie es in den unterschiedlichen diskursiven Formationen in Erscheinung tritt: welche Äußerungen erkennt jede von ihnen als gültig, als diskussionswürdig oder als definitiv ungültig an? (...)

- die Grenzen und Formen der *Reaktivierung* definieren: welche aus früheren Epochen oder fremden Kulturen stammenden Diskurse behält man bei, welche wertet man auf, welche importiert man, welche versucht man wiederherzustellen? (...)

- die Grenzen und Formen der *Aneignung* definieren: welche Individuen, welche Gruppen, welche Klassen besitzen Zugang zu diesem Diskurstypus? Wie ist das Verhältnis des Diskurses zu dem, der ihn ‚hält‘, und dem, der ihn empfängt, institutionalisiert? Wie definiert sich das Verhältnis des Diskurses zu seinem Autor, wodurch zeichnet es sich aus? (...).“ (ebd., 869f.).

Als wesentlich sieht Foucault an, dass die Archäologie den „Stammbaum eines Diskurses“ (Foucault 1973, 210) erstellen kann. Die Wurzeln bilden jene Aussagen, welche „Formationsregeln in ihrer weitesten Ausdehnung anwenden“ (ebd.), wobei die Spitze und die Verästelungen jene Aussagen enthalten, welche zwar dieselbe Regelmäßigkeit verwenden, aber nur „feiner gegliedert“ (ebd.) wären. Dieses Bild vom Stammbaum darf jedoch, laut

Foucault, nicht mit dem Prinzip der Deduktion verwechselt werden. Die Ordnung, die so entsteht hat keine Systematizität oder chronologische Abfolge (vgl. Foucault 1973, 209ff.). Foucault grenzt die Archäologie streng von der Ideengeschichte ab (vgl. ebd., 193-200) und sieht sie als „reine[...] Beschreibung der diskursiven Ereignisse“ (ebd., 41; Hervorhebungen gelöscht, J.R.S.) an.

Ebeling rezipiert das Vorgehen der Archäologie als möglichst voraussetzungslose Analyse des Denkens und Wissens, welche anstelle erkenntnistheoretischer Begründungen erfolgen sollte. Beachtet werden die verborgenen Strukturierungsprozesse von Wissen (vgl. Ebeling 2008, 220). Dabei wird auch deutlich, dass zwar nicht primär wissenschaftliches Wissen fokussiert wird, dass dieses jedoch auch betrachtet werden kann, wenn Foucault schreibt, dass es in der Archäologie um die nachträgliche Rekonstruktion der Konstitution wissenschaftlicher Gegenstände geht (vgl. Foucault 1967/2001b, 771-782). Auch Detel hebt bei seiner Rezeption des Konzepts der Archäologie den Aspekt der Strukturierung wissenschaftlicher Bereiche, welche durch die Archäologie aufgedeckt werden kann, hervor (vgl. Detel 2003, 184).

Die *Genealogie* ist ein Konzept Foucaults, welches der Archäologie folgte und diese erweiterte, insbesondere um die Analytik der Macht (vgl. Ruoff 2007, 70; Vogl 2008, 255; Detel 2003, 186). Ruoff unterscheidet die beiden Vorgehensweisen folgendermaßen: „Die Archäologie untersucht die immanenten Regeln des Diskurses im Rahmen der Sprache und der Zeichen (...). Der Genealoge sucht nach den äußeren Bedingungen, den sozialen Praktiken, die den Diskurs unter Beteiligung der Macht bestimmen.“ (Ruoff 2007, 126). In folge dessen ist der zentrale Begriff der Archäologie „Diskurs“ und jener der Genealogie „Macht“ (vgl. Bublitz 2001a, 29). In der Genealogie geht es um das Verhältnis von Wissen und Macht (vgl. Bublitz 2001b, 257; Kreisky 2002, 20).

Diese Erweiterung erfolgte in Auseinandersetzung mit Nietzsches Konzept der Genealogie. Die Methode der Genealogie vermeidet den Rückgriff auf universale Konzepte und Kategorien, stattdessen wird ein systematischer Skeptizismus angestrebt, um Begrifflichkeiten zu überprüfen. Es findet eine Verschiebung statt, von den Archiven hin zu Dispositiven<sup>46</sup>. Foucault geht in seiner Genealogie der Frage nach Subjektkonstitutionen, bzw. Konstitutionen der Kenntnisse der Subjekte nach (vgl. Vogl 2008, 255ff.; zur Subjektkonstitution s.a. Bröckling 2003, 80). Genealogie wird in einen Bezug zur Kritik gestellt (vgl. Vogl 2008, 257). Owen versteht Genealogie „als eine Praxis kritischer Reflexion [er bezeichnet Genealogie auch als „eine Form der Selbstreflexion“ (Owen 2003, 143), Saar bezeichnet Genealogie als

---

<sup>46</sup> Zum Begriff des Dispositivs z.B. Link 2008, 237-242.

„Selbst-Kritik“ (Saar 2003, 168), Anm. J.R.S.] (...), deren Ziel es ist, uns aus einem Zustand der Aspektbefangenheit zu befreien.“ (Owen 2003, 143).

Doch wie sieht dieses Vorgehen nun aus?

„Die Genealogie betrachtet die Entstehung von Diskursen und diskursiven Regelmäßigkeiten aus historisch sich verändernden Machtkonstellationen und Machtspielen; sie analysiert Diskurse als Wirkung von Machtpraktiken.“ (Bublitz 2001b, 257).

Diese Beschreibung Bublitz' zeigt, dass es hier keine konkreten Aufforderungen zu bestimmten Vorgehensweisen gibt. Foucault expliziert seine Methode nicht, er wendet sie an, anstatt sie theoretisch zu erläutern (vgl. Honneth 2003b, 118). Foucault zeigt das methodische Vorgehen, im Sinne einer allgemeinen Umschreibung dieser Methode, an Hand eines Beispiels auf. „Eine derartige Methode besteht im Grunde genommen darin, hinter die Institution zu gelangen, um hinter ihr (...) das wiederzufinden, was man eine Machttechnologie nennen kann. (...) [E]ine genealogische Analyse, die ein ganzes Geflecht von Bündnissen, Verbindungen, Stützpunkten rekonstruiert. Also, erster Methodengrundsatz: Man muß aus der Institution heraustreten, um sie durch den globalen Gesichtspunkt der Machttechnologie zu ersetzen.“ (Foucault 1978/2004, 175f.). Die Genealogie muss „die Ereignisse in ihrer Einzigartigkeit und jenseits aller gleich bleibenden Finalität erfassen, sie dort aufsuchen, wo man sie am wenigsten erwartet, und in solchen Bereichen, die keinerlei Geschichte zu besitzen scheinen: Gefühle, Liebe, Gewissen, Triebe. (...) Die Genealogie benötigt also präzises Wissen, eine Fülle angesammelten Materials und Geduld.“ (Foucault 1971/2002a, 166).

Wo bei der Archäologie noch einige Aspekte genannt wurden, auf welche geachtet werden sollte, so bleibt das Vorgehen im Rahmen der Genealogie noch mehr im Dunkeln. Auch in späteren Gesprächen präzisiert Foucault seine Angaben zum Vorgehen nicht, wenn er Genealogie als eine „Form von Geschichte [bezeichnet], die der Konstitution der Wissensarten, der Diskurse, der Gegenstandsbereiche usw. Rechnung trägt, ohne sich auf ein Subjekt beziehen zu müssen (...).“ (Foucault 1977/2003a, 195).

Wie die Archäologie, so bezieht sich die Genealogie auch auf nicht wissenschaftliches Wissen, wobei die Genealogie noch weiter geht und die Hierarchisierung und den Anspruch wissenschaftlichen Wissens kritisiert (vgl. Ruoff 2007, 127), bzw. werden genau gesagt nicht Inhalte oder Methoden von Wissenschaften kritisiert, sondern deren zentrale Machtwirkungen innerhalb der Gesellschaft (vgl. Foucault 1976/1999, 17f.).

Archäologie und Genealogie ergänzen sich. Die Archäologie legt das System der diskursiven Regelmäßigkeiten offen, die Genealogie erfasst die dazugehörigen Machtpraktiken (vgl. Kreisky 2002, 20f.; Bublit 2001a, 28f., 34).

Anschließend an die nun aufgezeigten Überlegungen Foucaults haben sich einige WissenschaftlerInnen zum Ziel gesetzt, direkt mit Bezug auf Foucault ein methodisches Vorgehen zu entwickeln, bzw. zu diskutieren, inwiefern es möglich ist, ein solches aus den Explikationen Foucaults abzuleiten.

Die Möglichkeit direkt an Foucault anzuschließen sieht Keller als problematisch an, da er über das Thema der Methodologie, bzw. der empirischen Umsetzung mehr oder weniger geschwiegen hat. Er führt weiters aus, dass es zwar Ansätze gibt, welche sich stark an Foucault orientieren (oder dies von sich behaupten), die Unterschiedlichkeit ihres methodischen Vorgehens würde jedoch deutlich offen legen, dass es nicht die eine richtige Fortführung im Sinne seiner wissenschaftlichen Arbeit gibt. Keller betont an dieser Stelle nochmals, dass Foucault selbst das Bild eines Werkzeugkastens benutze, wenn es darum ging Auskunft darüber zu geben, wie Analysen in seinem Sinne durchzuführen wären (vgl. Keller 2007d, 4f.).

Diaz-Bone u.a., aber auch Kajetzke unterscheiden hierbei nicht nur zwischen unterschiedlichen Ansätzen, sondern ziehen auch Grenzen zwischen verschiedenen nationalen Rezeptionen Foucaults und somit auch unterschiedlichen methodischen Schwerpunktsetzungen (vgl. Diaz-Bone u.a. 2007, 7-13; Kajetzke 2008, 99f.). In der weiteren Arbeit wird darauf jedoch nicht näher eingegangen, sondern es werden, unabhängig von den jeweiligen nationalen Verankerungen, unterschiedliche methodische Überlegungen und Konzeptionen vorgestellt und diskutiert. Bevor dies erfolgt werden einige methodischen Überlegungen diskutiert, welche ausgewiesener Weise direkt an Foucault anschließen.

Einen solchen methodischen Ansatz stellen z.B. Diaz-Bone (2006), Bublit (2001b) oder auch Waldschmidt (2003) vor. Diaz-Bone kündigt in der Zusammenfassung des Artikels zur Methodendarstellung folgendes dazu an: „In diesem Beitrag wird eine methodologische Position für die FOUCAULTsche Diskursanalyse vorgestellt und eine darauf aufbauende Schrittfolge für eine empirische Diskursanalyse skizziert.“ (Diaz-Bone 2006, 1). Diaz-Bone sieht dazu Diskursanalysen „als Rekonstruktionen strukturierter diskursiver Praxisformen“ (ebd., 13) an. Diese Sichtweise hat er bereits 1999 formuliert (vgl. Diaz-Bone 1999, 126). Ähnlich ist auch die Sichtweise Bublit', die Diskursanalyse als „Rekonstruktion der Regeln und der Regelmäßigkeit von Diskursen aus Aussagen(komplexen)“ (Bublit 2001b, 244) bestimmt.

Am Beginn der Darstellung einer Schrittfolge für eine empirische Untersuchung betont Diaz-Bone jedoch, dass dies nur eine mögliche Vorgehensweise wäre und nicht die einzig denkbare (vgl. Diaz-Bone 2006, 13). Diese Aussage führt jedoch wiederum zur Feststellung Kellers, dass es sehr schwer ist sich so auf Foucault zu beziehen, dass eine eindeutig „foucaultsche“ Diskursanalyse erfasst werden kann. Die Pluralität der Ansätze scheint nicht lösbar zu sein<sup>47</sup>.

Doch wie wird diese methodische Vorgehensweise nun konkretisiert?

Bereits 1999 hat Diaz-Bone ausgeführt, dass es wesentlich ist ein methodisches Instrumentarium zu haben, da nur über diesen „indirekten“ Weg Diskurse sichtbar gemacht werden können (vgl. Diaz-Bone 1999, 126)<sup>48</sup>. Diese Aussage kann mit der Erläuterung von Bublitz u.a. in Einklang gebracht werden, dass die Aufgabe der Diskursanalyse darin bestünde „sichtbar zu machen, wie Wahrheiten jeweils historisch ‚erfunden‘ und wie sie innerhalb gesellschaftlicher, ökonomischer und kultureller Hegemonie wirksam werden.“ (Bublitz u.a. 1999, 14).

Dafür muss am Beginn der Diskursanalyse die Unterstellung erfolgen, dass ein Diskurs vorliegt, der aus einem Datenmaterial herausgefiltert werden kann. Der Anfangspunkt der Diskursanalyse ist somit mehr oder weniger unspezifisch, auch weil Diskurse nicht als vollständig geschlossene Ordnungen gedacht werden, sondern als dynamisch erfahren werden. Ohne die Regelmäßigkeiten der einzelnen Diskurse zu kennen wird das Material gesichtet, werden Regeln formuliert, die dann nach und nach angepasst und systematisiert werden müssen. Diese Vorannahme ist wesentlich für den Schritt der Theorieformierung (vgl. Diaz-Bone 2006, 13f.; Diaz-Bone 2005, 188; Bublitz 2001b, 237). „Diskursanalyse ist daher nicht als von der Theorie abgelöste Methode denkbar; also nicht nur methodisches Instrumentarium, sondern immer schon Teil dessen, was sie analysiert, und zugleich analysierendes Medium.“ (Bublitz 1999, 28; Zum Verhältnis von Diskursen, Diskursanalyse und Diskurstheorie s.a. Bublitz 2001b, 232f.; Diaz-Bone 2005, 187)<sup>49</sup>.

Bei der Theorieformierung wird davon ausgegangen, dass Diskursanalysen Erklärungszusammenhänge aufdecken können, warum verschiedene diskursive Praktiken

---

<sup>47</sup> An dieser Stelle sei daran erinnert, dass sich unterschiedliche WissenschaftlerInnen dagegen ausgesprochen haben, dass der Diskursbegriff einheitlich für alle Forschungsfelder definiert werden soll. Dies führt eben auch dazu, dass unterschiedliche Begriffe hinter den empirischen Umsetzungen der Analysen stehen. Somit kann angenommen werden, dass auch eine Vereinheitlichung der Methode nicht angestrebt wird.

<sup>48</sup> Zur damaligen Zeit stellt Diaz-Bone vier Phasen der Analyse vor, nämlich: Diskursbegrenzung, Beschreibung der Diskursstruktur, Beschreibung des Verhältnisses des Diskurses zu seiner Umwelt und die Analyse der Diskursdynamik (vgl. Diaz-Bone 1999, 129).

<sup>49</sup> Dieser Aspekt ist auch wesentlich, wenn die Thematik der Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Publikationslandschaft bedacht wird. Denn immer, wenn über Qualität nachgedacht wird, und dies auch in schriftlicher Form zur Diskussion bereitgestellt wird, so wird über etwas nachgedacht, das man selbst in diesem Moment ausführt, oder versucht bestmöglich auszuführen.

entstehen konnten, bzw. wie sich diese im Laufe der Zeit verändert haben. Es folgt eine Sondierungsphase. In dieser Phase wird das Untersuchungsfeld strukturiert, Informationen werden beschaffen und Material wird gesammelt, welches provisorisch einen zu analysierenden Korpus begründet (vgl. Diaz-Bone 2006, 14). Dieser Schritt kann durch Anregungen Waldschmidts ergänzt werden, welche vorschlägt Datenmaterial über Datenbanken zu suchen und es danach auszuwählen, ob Titel und Schlagwörter zu dem gewählten Untersuchungsgegenstand passen. Anhand dieser Texte kann durch Auswertung des Literaturverzeichnisses weitere Literatur ausfindig gemacht werden (vgl. Waldschmidt 2003, 158).

Im dritten Schritt wird provisorisch ein Korpus erstellt, indem Materialien zusammengestellt werden, von denen theoriegeleitet behauptet werden kann, dass gemeinsame Regelstrukturen abgeleitet werden können. Es werden heuristische Fragen formuliert, um den Blick auf die jeweilige Analyse zu fokussieren.

Im nächsten Schritt kommt es zur Oberflächenanalyse. Welche Themen, Problematisierungen sind wiederkehrend, welche SprecherInnen treten wie in Erscheinung, wie sind die Modalitäten der Argumentation? Hierbei helfen die heuristischen Fragen relevante Textstellen zu finden.<sup>50</sup>

Mit dem fünften Schritt beginnt der erste Teil der interpretativen Analytik, indem begonnen wird diskursive Beziehungen zu rekonstruieren. Geleitet wird dies durch Fragen wie: welche Aussagen kommen regelmäßig (das meint hier nicht typisch oder häufig, sondern, dass Aussagen gemäß spezifischen Regeln gebildet wurden) vor, welche Verknüpfungen finden sich, welche Gegenpositionen werden gebracht? Können die Regelmäßigkeiten nicht ausreichend gestützt werden, dann muss der Korpus erweitert werden. Im zweiten Teil der interpretativen Analytik wird die Rekonstruktion fertig gestellt, indem Diskurselemente weiter vernetzt werden. Leitfragen dazu können sein: welche impliziten Klassifizierungen können aufgedeckt werden? Gibt es Hierarchien innerhalb der Gegenpositionen bzw. der Klassifikationen? Können basisbildende Schemata rekonstruiert werden? Wie sind die Elemente angeordnet? Ebenfalls ist wieder zu klären, ob alle Regelmäßigkeiten ausreichend gestützt werden können, bzw. ist zu klären, ob der Diskurs vollständig abgebildet wurde. Abschließend werden die Ergebnisse dargestellt und auf die Fragestellungen rückbezogen, also was bedeuten die Ergebnisse für die diskursive Praxis oder wie stehen Diskurse zueinander? (vgl. Diaz-Bone 2006, 14f.).

---

<sup>50</sup> Bublitz betont, dass zur Abgrenzung von Diskursen jedoch nicht die Themen wesentlich sind, sondern die Unterscheidung der Regeln (vgl. Bublitz 2001b, 245).

Diese Schrittabfolge scheint schon um vieles konkreter zu sein, als das, was Foucault in seinen Schriften expliziert hat. Dennoch bleiben einige Aspekte so vage, dass verschiedene Auslegungen möglich sind. Z.B. ab wann gelten Regelmäßigkeiten als ausreichend gestützt? Wie kann ich bei der Sondierungsphase vorgehen, um nicht randständige, aber wesentliche Diskurspositionen zu vergessen? Wie kann ich wissen, dass ich einen Diskurs vollständig abgebildet habe? Zusammengefasst können diese Bedenken unter dem Schlagwort „fehlende Standardisierungen“ werden.

Die 1999 bei Diaz-Bone angedachten Integrierungen quantifizierender Methoden mit verstehenden Methoden (vgl. Diaz-Bone 1999, 130) können aus den 2006 beschriebenen Analyseschritten nicht entnommen werden. Dies wäre jedoch *eine* Möglichkeit der klareren Methodenbeschreibung, bzw. der Sicherung der Güte der Untersuchung.

Schwab-Trapp führt die Problemlage näher aus, indem er z.B. auf Auswahlprobleme hinweist, wenn es darum geht den zu analysierenden Datenkorpus zu erstellen. Die Grundidee der Diskursanalyse versperrt nämlich den Weg zu exemplarischen Analysen, da es darum geht diskursive Formationen zu rekonstruieren, die an sich erst durch die Verbindung aller Beiträge erkennbar werden (vgl. Schwab-Trapp 2003, 171). Es muss jedoch im Rahmen eines Projekts eine Auswahl getroffen werden, da eine Reduktion der zu analysierenden Texte erfolgen muss (es können nicht alle Texte eines Diskurses erfasst werden). Diese Reduktion darf jedoch nicht zur Folge haben, dass die Untersuchungsergebnisse nicht mehr relevant für die Fragestellung sind. Als Ausweg aus diesem Problemfeld der Auswahl und der Generalisierbarkeit führt er an, dass Strukturierungsprozesse innerhalb der Forschung stattfinden müssen, vergleichbar mit jenen der Grounded Theory. Neben diesen Auswahlproblemen führt er auch Probleme bei der Interpretation an, denn der objektive Blick, der gefordert wird, ist in der qualitativ-interpretierenden Forschung weniger gegeben, als wenn Schlussfolgerungen aus Diskursanalysen z.B. über Häufigkeitsverteilungen von Aussagen und Argumenten vorgenommen werden würden. Da Darstellungen der Forschungsergebnisse oft in der Art erfolgen (müssen), dass über einzelne Texte hinausgehend Interpretationen vorgenommen werden, ist die Nachvollziehbarkeit teilweise gefährdet. Sie wäre besser gegeben, wenn Interpretation auf der Basis des tatsächlich geschriebenen Textes erfolgen würden, also nur Interpretationen zulässig sind, die „Schwarz auf Weiß“ in den Texten vorzufinden sind. Es muss Ziel der weiteren Bemühungen in den Diskussionen über die Diskursanalyse sein, die Beliebigkeit der Interpretationen weiter einzuschränken (vgl. ebd., 174-182).

Problematisch scheint in diesem Zusammenhang auch, dass Bublitz Diskursanalyse kurz charakterisiert als „[m]ethodisches Vorgehen, das Diskurse beschreibt und rekonstruiert. Sie

erfolgt mit Hilfe des archäologischen und genealogischen Verfahrens der Rekonstruktion regelhafter Praktiken und deren Machtwirkungen.“ (Bublitz 2001b, 256). Diese Charakterisierung ist deshalb problematisch, weil das archäologische bzw. genealogische Verfahren an sich nicht eindeutig expliziert wurde. Das Zitat sagt also aus, dass mit Hilfe zweier wenig spezifizierter Verfahren ein methodisches Vorgehen erfolgt, das Diskurse beschreibt und rekonstruiert. Dies macht die bereits referierten Bedenken deutlich, die gegen eine streng an Foucault anschließende Diskursanalyse formuliert wurden.

Waldschmidt führt im Zusammenhang einer Darstellung der Forschungspraxis mit dem „Werkzeugkasten der Diskursanalyse“ aus, dass eine Orientierung an Foucault zwar möglich ist, aber „[u]m die eigene Methodik zu entwickeln, muss man sich (...) nach einem ergänzenden Instrumentarium umschaun. Konkrete Unterstützung in dieser Hinsicht bieten die qualitative Inhaltsanalyse und die kritische Diskursanalyse als zwei gängige Auswertungsverfahren.“ (Waldschmidt 2003, 155).

Die nun erfolgte Darstellung und Diskussion von Diskursanalysen, welche sich streng an Foucaults Theorie orientieren, hat gezeigt, dass auf Grund der Unbestimmtheit der Methodik durch Foucault auch die beschriebenen Vorgehensweisen eher vage bleiben. Die Aufbereitung von Diaz-Bone vermittelt rein optisch (durch die Struktur seines Textes) eine klare Anregung, wie die Vorgehensweise von statten gehen sollte, doch inhaltlich bleibt auch hier einiges unklar, wie auch die Ausführungen Schwab-Trapps und Waldschmidts zeigen.

Neben der Diskursanalyse, die sich mehr oder minder streng an Foucault orientiert, haben sich noch andere methodische Vorgehensweisen etabliert, welche im Folgenden erläutert werden. Erwähnung finden die Historische Diskursanalyse, die Kritische Diskursanalyse, die Critical Discourse Analysis, die Wissenssoziologische Diskursanalyse, der Ansatz Diskurse als Narration zu sehen, die Diskursive Psychologie, die Angewandte Diskursforschung sowie die Thematische Diskursanalyse.

### ***1.1.2 Historische Diskursanalyse***

Die Historische Diskursanalyse (nach Landwehr) wird in Einführungswerken zur Diskursforschung der (Korpus-)linguistisch-historischen Diskursanalyse zugerechnet (s. Kapitel 1.2.2, A/I). Wie die bereits vorgestellten methodischen Ansätze beziehen sich auch die geschichtswissenschaftlichen Zugänge vermehrt auf Foucault (vgl. Landwehr 2001, 75) und haben somit ebenfalls mit den bereits beschriebenen Problemen zu kämpfen.

Landwehr setzt sich mit dem Phänomen der oft fehlenden methodisch fundierten Umsetzung diskursanalytischer Verfahren (vgl. Landwehr 2001, 103) auseinander und hat selbst eine umfassende Methodenbeschreibung veröffentlicht, welche nun erläutert wird.

Das methodische Vorgehen gliedert sich in vier Abschnitte: die Korpusbildung, die Kontextanalyse, die Analyse der Aussagen und die Diskursanalyse. Dabei unterteilt sich die Kontextanalyse in den situativen, medialen, institutionellen und historischen Kontext und die Analyse der Aussagen in die Makro- und Mikrostruktur des Textes (vgl. ebd., 134).

Bei der *Korpusbildung* ist es zentral, dass dieser über Material verfügt, indem sich ähnlich Gesagtes bzw. Geschriebenes wiederholt und zwar gleichförmig. Um das sicher zu erreichen ist eine Quantität an Texten nötig, die Landwehr (unpräzise) als ausreichend bezeichnet. Die Korpusbildung hängt mit der Fragestellung zusammen, wobei dies dazu führen kann, dass Themen zu weit oder zu eng gefasst werden. Der Diskurs besteht aus Einzeltexten. Zu unterscheiden ist ein *imaginärer* Korpus, worin die Gesamtheit aller Äußerungen zum Diskurs enthalten ist. Der imaginäre Korpus ist meist nur noch unvollständig erhalten oder kann nicht zur Gänze recherchiert werden. Alle erhalten gebliebenen Texte bilden den *virtuellen* Korpus, aus welchem gezielt eine Auswahl eines *konkreten* Korpus getroffen werden muss. Dies kann durch Sichtung und Gewichtung der Texte erfolgen (vgl. ebd., 106f.). „Die ausgewählten Texte sollten sich als möglichst repräsentativ für den Diskurs erweisen, in ausreichender Anzahl vorhanden sein und sich seriell über einen gewissen Zeitraum erstrecken.“ (ebd., 107).

Dabei ist zu bedenken, dass für diese Auswahl Vorwissen und Hypothesen nötig sind und somit dieser Schritt nie objektiv verläuft. Diese Tatsache rechnet Landwehr der Nähe zur Hermeneutik zu.

Die *Kontextanalyse* ist der zweite Schritt. In der Historischen Diskursanalyse sollen Text und Kontext in gleichem Maße berücksichtigt werden. Dies ist jedoch auch von der jeweiligen Fragestellung abhängig. Dieser Analyseschritt verdeutlicht die Verbindung von Geschichts- und Sprachwissenschaft innerhalb der historischen Diskursanalyse. Kontextanalyse ist ein typisch geschichtswissenschaftliches Vorgehen, Textanalyse ein Vorgehen der Sprachwissenschaft. Die historische Diskursanalyse setzt sich zum Ziel beides zu beachten, wobei sie typisch geschichtswissenschaftliches Vorgehen umkehrt und nicht vom Kontext, sondern vom Text ausgeht.

Innerhalb der Kontextanalyse werden vier Ebenen unterschieden. Der *situative* Kontext bemüht sich um Fragen nach Personen, deren Handlungen an geschichtlichen Orten, zu gewissen Zeitpunkten und deren Verhaltensweisen (z.B. Rituale). Der *mediale* Kontext setzt

sich mit dem Medium auseinander, in dem der Text vorliegt (z.B. handschriftlich, gedruckt, Monografie, Einblattdruck, Radio, Fernsehen). Im *institutionellen* Kontext werden alle Bedingungen der jeweiligen Institution berücksichtigt, in der der Diskurs verläuft. Der *historische* Kontext kümmert sich um die Gesamtsituation (politisch, gesellschaftlich, kulturell, ökonomisch, usw.). Zu den jeweiligen Ebenen werden Einzelfragen gestellt, welche auch im Laufe der Untersuchung hinzugefügt werden können. Die Kontextanalyse ist notwendig, um die Textanalyse einbetten und sinnvoll Aussagen über Diskurse treffen zu können.

Der dritte Schritt ist die *Analyse von Aussagen*, wobei damit nicht ausschließlich Sätze gemeint sind (vgl. Landwehr 2001, 107-111), sondern Aussagen (ganz im Sinne Foucaults) „regelmäßig auftauchende und funktionstragende Bestandteile eines Diskurses“ (ebd., 111) sind. Zentral ist innerhalb dieses Schrittes die Wechselwirkung zwischen Subjekt (welches die Aussage tätigt) und Diskurs zu betonen, bzw. herauszuarbeiten. Dabei wird nicht unbedingt eine hermeneutische Deutung angestrebt, sondern Fragen der Existenz einer Aussage (warum existiert sie, was bedeutet die Existenz, usw.). Wesentlich für diesen Analyseschritt ist zu bedenken, dass Text hier nicht nur schriftlichen, sondern auch mündlichen Text meint, der eine Makro- und eine Mikrostruktur aufweist. Texte werden im Zuge der Diskursanalyse häufig nicht zur Gänze analysiert, sondern es werden nur spezifische Aussagen untersucht.

Zur Analyse der *Makrostruktur* des Textes zählen die Themenbestimmung, die Analyse der Textur (Organisation, Aufbau, usw.) und der grafischen bzw. gestalterischen Form. Der Text wird in einzelne Abschnitte geteilt (häufig folgt die Teilung dem vorgegebenen Inhaltsverzeichnis) und es wird nach der Funktion der einzelnen Abschnitte gefragt, wobei Einleitung, Schluss und Übergänge zwischen Abschnitten besonders in den Blick genommen werden sollten. Weiteres wird nach dem Subjekt des Textes gefragt, also in welcher (grammatikalischen) Person tritt Autor oder Autorin zu Tage? Ist der Text mündlich oder schriftlich? Ein besonderes Augenmerk ist auch auf die Darstellungsweise zu legen, also welche Vermittlungstechniken angewandt werden. Es werden schließlich mehrere Makroanalysen kombiniert, um ein Bild davon zu erhalten, welche sprachlichen Merkmale einen Diskurs charakterisieren.

Die *Mikrostrukturanalyse* bezieht sich auf Argumentation, Stil und Rhetorik. Landwehr stellt nun eine Reihe von Analysemöglichkeiten vor, wobei es nicht zielführend ist, unabhängig von der Fragestellung, alle Möglichkeiten auszuschöpfen. Auf der Textebene können z.B. Untersuchungen des Gesamtaufbaus vorgenommen werden, also Redeanfang, Erzählung, Argumentation und Schluss analysiert werden. Die Satzebene gibt Aufschluss darüber, ob z.B. kurze Sätze gewählt wurden, um etwas einprägsam zu vermitteln oder lange Sätze, die eine

Argumentation ausführen. Aber auch Satzgefüge und Satzarten können für bestimmte Fragestellungen aufschlussreich sein. Die Wortebene eignet sich vor allem zur Aufdeckung stilistischer Mittel. In diesem Zusammenhang wird auch eine Verbindung zu quantitativen Vorgehensweisen angedeutet, denn hier kann es z.B. von Bedeutung sein, wie oft ein bestimmtes Wort oder eine Wortart gewählt wurde. Die lexikalische Ebene gibt unter anderem Auskunft darüber, ob eine Fachsprache oder ein Dialekt vorliegt. Erwähnt werden auch eine parasprachliche Ebene in der Interpunktion und Typografie analysiert werden und eine visuelle Ebene, die beschreibt, wie ein Text visuell beschaffen ist (werden z.B. nur Stichwörter angeführt?).

Der letzte Schritt ist die *Diskursanalyse*. Hierbei ist es wesentlich, dass immer ein Bezug zu den konkreten Aussagen hergestellt werden muss, wobei eine komplexe Wechselbeziehung zwischen Diskurs und Subjekt angenommen wird. Die Analyse des Diskurses besteht darin regelmäßig wiederholte Aussagen zu einem Thema zu finden. Angaben, wie viele Texte analysiert werden müssen, um einen Diskurs abbilden zu können, sind schwer zu formulieren, da dies abhängig vom Gesamtkorpus ist.

Ist ein Diskurs identifiziert, so müssen die in ihm enthaltenen Themen isoliert werden. In der Diskursanalyse kann unterschieden werden zwischen logisch stabilisierten und nicht-stabilisierten Diskursen. Logisch stabilisierte Diskurse (Landwehr nennt z.B. den juristischen, den technischen und den naturwissenschaftlichen Diskurs) sind meist institutionalisiert und lassen meist keine individuellen Aussagen zu, wie es z.B. in nicht-stabilisierten Diskursen über Literatur möglich ist. Die Distanz zu Institutionen lässt es z.B. in Bezug auf Literatur nicht mehr eindeutig zu auszusagen, was das einzig sinnvoll Sagbare ist.

Neben dieser Differenz ist es nötig intradiskursive Zusammenhänge (z.B. Thema) und interdiskursive Verbindungen (wie stehen Diskurse zueinander?) in den Blick zu nehmen. Der Diskurs ist immer auch in Bezug zu den vorher bestimmten Kontextbedingungen zu stellen (vgl. Landwehr 2001, 111-133).

Betrachtet man die Ausführungen Landwehrs, so erscheint das methodische Vorgehen der historischen Diskursanalyse dem Baukastensystem zu gleichen. Es gibt eine Vielzahl an Analysemöglichkeiten, welche nicht alle sinnvoll bei jeder Fragestellung ausgeschöpft werden können und sollen. Somit muss die jeweilige Methodik an das Forschungsvorhaben angepasst werden.

Auffallend häufig erwähnt Landwehr, dass die Methodenbeschreibung zwar umfassend scheint, aber vieles weitere (nicht erwähnte) auch denkmöglich analysierbar wäre. Das hält zwar Wege für kreative, innovative Forschungen offen, deutet jedoch möglicherweise auch

darauf hin, dass die gewünschte Systematisierung der Diskursanalyse noch nicht vollständig erfolgt ist. Gerade im Bereich der Korpusbildung fehlen präzise Angaben, denn die Frage, was als repräsentativ gilt, wird an dieser Stelle kaum angedacht. Auch die Ausführungen, wie von den Zwischenergebnissen der Schritte 1-3 zu einer Bestimmung eines Diskurses gelangt wird, bleibt an manchen Stellen vage, z.B. wie von der Regelmäßigkeit von Aussagen auf die Wechselbeziehung zwischen Subjekt und Diskurs eingegangen werden kann, bzw. wie diese Wechselbeziehung als Erklärungsmuster dienlich sein könnte. Es bleibt auch unklar, warum zuerst Aussagen zu *einem* Thema gesucht werden sollen, wenn dann einzelne Themen eines Diskurses isoliert werden müssen.

Um Kritik dieser Art vorzugreifen führt Landwehr im Anschluss an diese Methodenbeschreibung an, dass die „Historische Diskursanalyse (...) keine etablierte Methode, kein eingerichtetes Fach und keine institutionalisierte Disziplin [ist]. Da ihr all diese Eigenschaften fehlen, wurde das vorangegangene Kapitel [die Methodenbeschreibung; Anm. J.R.S.] auch als methodischer Vorschlag konzipiert, nicht als Zusammenfassung bereits etablierter Standards.“ (Landwehr 2001, 135).

2008 veröffentlicht Landwehr eine Überarbeitung dieses Buchs unter dem Titel „Historische Diskursanalyse“. Darin spricht er immer noch von möglichen Vorgehensweisen im Zusammenhang mit der Methodenbeschreibung (vgl. Landwehr 2008, 100), aber er relativiert ein wenig den Grad der Etablierung. 2001 schreibt er noch, dass die Historische Diskursanalyse keine institutionalisierte Disziplin wäre, 2008 wird die Formulierung ein wenig abgeschwächt, indem Landwehr schreibt, „dass sich eine Diskursgeschichte bisher noch nicht wirklich institutionalisieren konnte“ (ebd., 132).

Auch in der Methodenbeschreibung gibt es zwei geringfügige Änderungen zur Fassung von 2001. Der Korpusbildung wird der Schritt der Themenfindung vorangestellt, wobei Landwehr betont, dass diese und die Formulierung der Forschungsfrage in Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Literatur und historischen Quellen geschehen soll (vgl. ebd., 100f.). Die Phase der Aussagenanalyse wird geteilt und im Zuge dessen eine Textanalyse explizit integriert. Die Textanalyse enthält jedoch keine zusätzlichen Analyseschritte im Vergleich zum Schritt der Aussagenanalyse von 2001 (vgl. ebd., 112-126).

Als nächstes wird die Kritische Diskursanalyse dargestellt und diskutiert, welche von Waldschmidt als Ergänzung zur Diskursanalyse (welche sich an Foucault anschließt) vorgeschlagen wurde (s. S. 165 in dieser Arbeit).

### ***1.1.3 Kritische Diskursanalyse/ Critical Discourse Analysis***

Im Rahmen der theoretisch-inhaltlichen Diskussion wurde der Ansatz der Kritischen Diskursanalyse von jenem der Critical Discourse Analysis auf Grund der theoretischen Fundierung unterschieden. Folgend werden die methodischen Vorgehensweisen beider Ansätze erläutert werden, wobei jeweils auf die Ausführungen eines Hauptvertreters Bezug genommen werden wird. Die Kritische Diskursanalyse wird nach Jäger vorgestellt und die Critical Discourse Analysis nach Fairclough.

Jäger definiert als allgemeines Ziel der Diskursanalyse einen Diskursstrang (der sich über das Thema definiert) bzw. verschränkte Diskursstränge „historisch und gegenwartsbezogen zu analysieren.“ (Jäger 1999, 136). Dabei geht es nicht nur um die Deutung von vorhandenen Bedeutungszuweisungen, sondern auch um die diskursive Produktion von Wirklichkeit (vgl. Jäger 2001b, 301).

Indem Diskurse analysiert werden, können sie kritisiert und problematisiert werden. Dabei ist jedoch immer zu bedenken, dass die Kritik nicht außerhalb von Diskursen geübt wird, sondern der Bezug auf Werte, Normen, usw. die zur Kritikübung herangezogen werden ist auch diskursiv begründet (vgl. ebd., 298f.). Damit schließt er sich Bublitz' Überlegung an, welche bereits im Zuge der theoretisch-methodischen Diskussion referiert wurde, dass Diskursanalysen immer das analysieren dessen Teil sie auch sind (vgl. Bublitz 1999, 28). Er betont jedoch, dass es nicht den einen richtigen „Königsweg“ der Diskursanalyse gibt, sondern jeweils dem Thema entsprechend Anpassungen, welche inhaltlich begründet sind, vorgenommen werden müssen (vgl. Jäger 1999, 147), dennoch führt er 2001 an, dass es so etwas wie ein „Standardrepertoire“ gäbe (vgl. Jäger 2001a, 96).

Um den methodischen Überlegungen besser folgen zu können legt Jäger folgende Operationalisierungen vor:

Ein *Diskursstrang* ist ein Diskursverlauf, der sich an einem Thema orientiert. Er hat jeweils eine Geschichte, eine Gegenwart und eine Zukunft. Jeder Diskursstrang besteht aus mehreren Elementen (Texten), die als *Diskursfragment* bezeichnet werden. Der Begriff Text wird durch den des Diskursfragmentes ersetzt, weil ein Text mehrere Themen ansprechen kann, ein Diskursfragment ist somit ein Text/(teil), der nur ein Thema anspricht. Sind in einem Text verschiedene Diskursfragmente enthalten liegt eine *Diskursstrang-Verschränkung* vor. Diskursstränge sind auf verschiedenen Diskursebenen angesiedelt. Diskursebenen sind z.B. Wissenschaften, Politik, Alltag, Erziehung, Medien, usw. Sie können auch als soziale Orte gesehen werden, von denen aus gesprochen wird. Im Unterschied dazu ist die Diskursposition

der ideologische Standort einer Person oder eines Mediums (vgl. Jäger 2001a, 97-101; Jäger 2001c, 107ff.).

Wie sieht nun das methodische Vorgehen aus, bzw. welche Überlegungen müssen angestellt werden, wenn die Kritische Diskursanalyse zur Anwendung kommen soll?<sup>51</sup>

Am Beginn der Diskursanalyse steht eine präzise Bestimmung des Themas und die Bestimmung der Diskursebene, wobei zwischen wissenschaftlichen Diskursen (diese nennt er auch Spezialdiskurse) und sonstigen Diskursen, welche er 2001 „Interdiskurse“ (Jäger 2001a, 96; Jäger 2001c, 107) nennt, zu unterscheiden ist (vgl. Jäger 1999, 137). Jäger formuliert, dass knapp gesagt zu bestimmen ist „Wer, Was, Wie, Wann und Wo“ (ebd., 137).

Ebenso wie bisher vorgestellte methodische Vorgehensweisen hat auch die Kritische Diskursanalyse mit der Problematik der Materialfülle zu kämpfen. Jäger führt aus, dass reflektierte und begründete Einschränkungen vorgenommen werden müssen, um diese bewältigen zu können. Durch begründete Einschränkungen sollte ihm nach die Tragfähigkeit der Ergebnisse nicht beeinträchtigt werden (vgl. ebd., 138f.).

Zusammengefasst sieht das methodische Vorgehen folgende Schritte vor: 1. Definition der Fragestellung, Bestimmung des Diskursstrangs, 2. Charakterisierung der Diskursebene, 3. Aufbereitung der Materialbasis, 4. Auswertung in Hinblick auf den Diskursstrang (dies ist die Strukturanalyse), 5. Feinanalyse von typischen Artikeln, 6. Gesamtanalyse und Reflexion bisheriger Ergebnisse, dies sollte zu einer Formulierung einer Gesamtaussage führen (vgl. Jäger 1999, 140; Jäger 2001a, 103f.; Jäger 2001c, 113).

Neben dieser kurzen Zusammenfassung führt Jäger die Schritte der Materialaufbereitung näher aus. Dabei unterscheidet er wiederum zwischen der Materialaufbereitung für die Struktur- bzw. die Feinanalyse und führt dies am Beispiel einer Analyse eines Diskursstranges einer Zeitung an.

Bei der *Strukturanalyse* geht es um die allgemeine Charakterisierung der Zeitung, also wer ist die LeserInnenschaft, welche politische Verortung liegt vor, welche Auflage, usw. Danach folgt ein Überblick über den Jahrgang der Zeitschrift in Hinblick auf die Thematik des Diskursstranges und es wird eine Liste angefertigt, welche Artikel für den Diskursstrang relevant sind. Dabei werden nicht nur bibliographische Angaben erfasst, sondern auch Stichworte zu den Besonderheiten, oder Angaben zur Textsorte festgehalten. Nun wird ein Überblick über die Zeitschrift angefertigt, z.B. welche (Einzel)Thematiken fehlen? Die

---

<sup>51</sup> Eine englische Übersetzung des methodischen Vorgehens ist bei Jäger o.J. zu finden. Besonders die Seiten 32-41 sind eine Übersetzung der im Text folgenden Methodenbeschreibung.

Einzelthemen werden den Diskurssträngen zugeordnet, z.B. beim Thema „Biopolitik“ gibt es die Einzelthemen Krankheit/Gesundheit, Tod/Sterben, Ernährung, usw. So können auch Diskursstrang-Verschränkungen aufgefunden werden und durch Zusammenführung der einzelnen Analyseschritte kann die Diskursposition einer Zeitung festgestellt werden.

Bei der *exemplarischen Feinanalyse* werden andere Aspekte in den Fokus gerückt. Es werden für die jeweilige Diskursposition typische Artikel analysiert, wobei zuerst der institutionelle Rahmen, der Kontext, festgehalten wird. Das meint, dass die Auswahl des Artikels begründet wird, Angaben über den Autor/ die Autorin gemacht werden und der Artikel charakterisiert wird, also aus welchem Anlass wurde der Artikel geschrieben und wo ist er erschienen (z.B. in welcher Rubrik der Zeitung).

Danach wird die Textoberfläche untersucht. Es wird dabei auf die grafische Gestaltung geachtet, auf Überschriften und Zwischenüberschriften, die Gliederung und Diskursfragmente und Diskursstrang-Verschränkungen. Nach diesem Schritt werden tiefere „Schichten“ des Textes in den Blick genommen, z.B. sprachlich-rhetorische Mittel (Form der Argumentation, Logik, Symboliken, Wortschatz, Anspielungen, Referenzbezüge, usw.). Erst danach werden inhaltlich-ideologische Aussagen analysiert (z.B. Menschenbild, Gesellschaftsverständnis, Zukunftsperspektive, usw.). Abgeschlossen wird mit einer Zusammenfassung, die den Artikel im Diskursstrang verortet und die Kernaussage erfasst.

Unter Rückgriff auf die Materialaufbereitungen (die bereits durchgeführten Struktur- und Feinanalysen) wird eine abschließende Gesamtinterpretation vorgenommen (vgl. Jäger 1999, 142ff.; Jäger 2001a, 104ff.; Jäger 2001c, 114f.).

Eine Frage, die bis jetzt in den vorgestellten Verfahren mehr oder weniger ausgespart wurde, aber als Problembereich von diskursanalytischen Methoden gesehen wird, greift Jäger gezielt auf, nämlich jene der Repräsentativität. Landwehr hat z.B. nur festgehalten, dass es notwendig ist auf die Vollständigkeit einer Diskursanalyse zu achten (s. Kapitel 1.1.2, A/II). Jäger führt jedoch aus, was er unter Vollständigkeit versteht: „Vollständigkeit der Analyse ist dann erreicht, wenn die Analyse keine inhaltlich und formal neuen Erkenntnisse zu Tage fördert.“ (Jäger 2001a, 101; Jäger 2001c, 111). Er schreibt weiter, dass dieser Punkt „erstaunlich bald“ erreicht sei, denn „Argumente und Inhalte, die zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten sozialen Ort etwa zum Thema Einwanderung zu lesen oder zu hören sind, sind (...) bemerkenswert beschränkt (meist im doppelten Sinne dieses Wortes).“ (Jäger 2001a, 102; Jäger 2001c, 111). Diese Erfassung des Sagbaren sieht Jäger als kritisches Potential der Diskursanalyse an (vgl. Jäger 2001b, 299).

Wie Landwehr, so sieht auch Jäger Verbindungen mit quantitativen Verfahren als sinnvoll an, z.B. um zu erfassen wie häufig bestimmte Argumente vorgebracht werden. Für die Aussagekraft der Diskursanalyse sieht er jedoch die qualitativen Verfahren als relevanter an (vgl. Jäger 2001a, 102; Jäger 2001b, 304; Jäger 2001c, 111).

Auf Grund der operationalisierten Begriffe und die differenzierte Vorstellung des methodischen Vorgehens erscheint die Methodenbeschreibung Jägers als bisher konkreteste. Auch die Angaben zur vollständigen Erfassung eines Diskursstranges sind präziser, auch wenn immer die Frage offen bleibt, woher man weiß, dass nicht der nächste Artikel doch wieder neue Erkenntnisse liefern würde. Klar ist der Umgang mit der Materialfülle in dem Punkt, dass eine Einteilung in eine grobe Strukturanalyse und eine exemplarische Feinanalyse erfolgt (in einem gewissen Sinn ist diese Unterteilung auch beim bisherigen Vorgehen der EHT im Feld der ZRD-Forschung zu finden, worauf an späterer Stellen eingegangen wird).

Die Critical Discourse Analysis (CDA) versteht sich als kritische Sozialforschung (vgl. Fairclough 2003, 202). Diskurse werden als soziale Praxis gesehen, wobei eine soziale Praxis eine relativ stabile Form sozialer Aktivität ist (vgl. ebd., 205). „CDA is analysis of the dialectical relationships between discourse (including language but also other forms of semiosis, e.g. body language or visual images) and other elements of social practis.“ (ibd.). Wie dieser Beschreibung zu entnehmen ist, werden Diskurse nicht nur als Teil einer sozialen Praxis gesehen, sondern auch als Sprachgebrauch erfasst (vgl. Wodak; Meyer 2009, 25).

Fairclough beschreibt die CDA als dreidimensionale Analyse. Die erste Dimension umfasst die Analyse der gesprochenen oder geschriebenen Texte, die zweite Dimension erfasst die diskursive Praxis, z.B. der Textproduktion und die dritte Dimension schließlich beschreibt diskursive Ereignisse als soziokulturelle Praxis (vgl. Fairclough 1995, 2). Hierbei handelt es sich um ein Wechselverhältnis: Das diskursive Ereignis wird durch die Situation, Institutionen und soziale Strukturen beeinflusst, aber es formt auch diese (vgl. Fairclough; Wodak 1997, 258).

Im Rahmen der CDA werden Diskursordnungen als offene Systeme begriffen, wobei bestimmte Strukturen dominanter sind als andere Ausdrucksformen innerhalb von verschiedenen Diskursen. Diskurse begünstigen die Produktion und Zirkulation von Wissen (vgl. Fairclough 2003, 206f.), und es wird von einer Intertextualität ausgegangen, was meint, dass Texte durch andere bereits erschienene Texte beeinflusst werden (vgl. Fairclough 1995, 2). Diese Aspekte sind besonders bedeutsam für die Diskursanalyse im Sinne der EHT und

deshalb kann es lohnend sein, die methodischen Überlegungen, welche im Rahmen der CDA angestellt werden, in den Blick zu nehmen.

Methodisch versteht sich die CDA als Sprachkritik, wobei anzumerken ist, dass die CDA keine in sich geschlossene Methode mit standardisiertem Vorgehen ist, sondern für einzelne Analyseschritte andere Methoden, vor allem aus der linguistischen und qualitativ-sozialwissenschaftlichen Forschung, integriert werden (vgl. Fairclough 2003, 210; Wodak; Meyer 2009, 27). Die CDA gilt demnach als interdisziplinärer Ansatz (vgl. Fairclough; Wodak 1997, 271). Fairclough beschreibt auf Grund dessen die CDA als sehr anschlussfähiges Konzept (vgl. Fairclough 2003, 210f.).

Diese Anschlussfähigkeit zeigt sich z.B. in den Ausführungen von Wodak und Meyer. Sie stellen nicht einen methodischen Ansatz der CDA umfassend vor, sondern sie beleuchten in skizzierender Weise unterschiedliche Zugänge, welche zur CDA gezählt werden. Dabei betonen sie auch, dass es keine fixen Methodenvorgaben gäbe. Die Erstellung des Datenkorpus orientiert sich laut Wodak und Meyer stark an den Prinzipien der Grounded Theory, was dazu führt, dass der Datenkorpus nicht vor der Untersuchung vollständig erhoben und zusammengestellt sein muss, sondern es eine Entwicklung im Laufe des Forschungsprozesses gibt. Nach Wodak und Meyer steht die CDA mit ihren Analysen in einer hermeneutischen, in ihren Operationalisierungen (z.B. von AkteurIn, Argumentationsweise, usw.) in einer linguistischen Tradition (vgl. Wodak; Meyer 2009, 27f.). Betrachtet man die unterschiedlichen Ausprägungen, welche nach Wodak und Meyer der CDA zugerechnet werden, so sind unterschiedliche methodische Vorgehensweisen und Schwerpunktsetzungen vorzufinden. Exemplarisch zu nennen sind hier z.B. die Unterteilung zwischen Kontext- und Feinanalyse, die Analyse von semantischen Makrostrukturen, oder auch die methodischen Schritt der Themenbestimmung, der Analyse diskursiver Strategien (z.B. der Argumentation) und die Fokussierung auf sprachliche Aspekte. In einigen Richtungen der CDA werden auch quantitative Verfahren eingesetzt, welche als Basis für qualitative Analysen und Interpretationen dienen (vgl. ebd., 28-31).

Näher beleuchtet werden soll nun der Ansatz von Fairclough, welcher eine Schrittabfolge für das methodische Vorgehen publiziert hat, jedoch darauf hinweist, dass diese Schritte an das jeweilige Forschungsvorhaben angepasst werden müssen und die Abfolge nicht als stetiges Voranschreiten gesehen werden soll, sondern es durchaus fruchtbar sein kann im Zuge der Analyse mit ersten Zwischenergebnissen wieder erste Schritte der Analyse in Betracht zu ziehen, um Ergebnisse zu vertiefen (vgl. Fairclough 2009, 167).

Fairclough stellt die CDA in fünf (vgl. Fairclough 2003, 209f.) resp. vier (vgl. Fairclough 2009, 167-171) Stufen vor.

In der ersten Stufe geht es um die Fokussierung eines sozialen Problems, welches einen semiotischen Aspekt aufweist. Fairclough betont, dass am Anfang keine formulierte Forschungsfrage steht, sondern eben ein Problem, wodurch der kritische und emanzipatorische Aspekt der CDA unterstrichen wird.

Danach ist das Herausarbeiten von Hindernissen, die der Problemlösung im Wege stehen, zentral. Dies geschieht, indem das Netzwerk sozialer Praktiken analysiert wird, in dem das Problem angesiedelt ist, die Beziehung zwischen der Semiotik und anderen Elementen dieser Praktik in den Blick genommen wird und Diskurse analysiert werden, wobei es hierbei einerseits um die Analyse der Struktur, also der Diskursordnung geht und andererseits um eine sprachliche und interdiskursive Analyse.

In einem dritten Schritt geht es darum nachzudenken, warum es zu keiner Lösung des Problems kommt, also welche AkteurInnen ein Interesse daran haben, dass die soziale Ordnung in dieser Weise besteht und auch bestehen bleibt.

Das führt dazu, dass mögliche Wege angedacht werden, wie die aufgezeigten Hindernisse umgangen werden können, um einen Wandel in der sozialen Ordnung anzuregen.

Der 5. Schritt umfasst eine Reflexion auf die vorgenommene Analyse, eigene Positionierungen, usw. (vgl. Fairclough 2003, 209f.).

Diese grobe Stufenabfolge stellt Fairclough 2009 näher dar und fügt in die einzelnen Stufen Schrittabfolgen ein.

Die erste Stufe (Fokussierung eines sozialen Problems) teilt sich in zwei Schritte. In einem ersten Schritt geht es um die Wahl eines Forschungsgegenstandes, um im Anschluss daran, in einem zweiten Schritt, dieses theoretisch zu fassen. Fairclough betont hier die Bedeutsamkeit eines interdisziplinären Zugangs.

In der zweiten Stufe (Herausarbeiten von Hindernissen) können drei Schritte unterschieden werden. Einerseits die Analyse des Verhältnisses zwischen semiotischen und anderen sozialen Elementen, zwischen Diskursordnungen und sozialen Praktiken, usw. Es werden Texte, Perspektiven und Kategorien für die Analysen gewählt, welche dem Forschungsgegenstand gegenüber adäquat sind. Andererseits werden linguistische und interdiskursive Analysen durchgeführt.

Die Stufen drei und vier werden nicht weiter differenziert, die fünfte Stufe wird 2009 nicht mehr angeführt (vgl. Fairclough 2009, 167-171).

Wie bereits bei anderen Ansätzen, so fällt auch hier auf, dass einzelne Analyseschritte nicht eindeutig definiert werden, also keine Standardisierung stattfindet. Anstelle dessen wird, wie

auch bei anderen methodischen Ansätzen, ein Beispiel einer solchen Untersuchung angeführt (vgl. Fairclough 2009, 171-182).

Es wird in der Literatur jedoch betont, dass mit Hilfe der CDA (durch ihre Mikro- und Makroanalyse) Prozesse der Textproduktion und –interpretation sichtbar werden, welche den beteiligten Personen zum Zeitpunkt der Produktion bzw. Interpretation nicht bewusst sind. Dieses Aufzeigen der Prozesse ist nur möglich, wenn alle drei genannten Dimensionen betrachtet werden, also sowohl eine sprachliche Analyse des Textes erfolgt, als auch eine Interpretation der Beziehungen zwischen diskursiver Praxis und Text und das Zusammenwirken von diskursiven Prozessen und sozialer Praxis geklärt werden. Fairclough bezeichnet dies auch als Leseweisen eines sozialen Ereignisses (vgl. Fairclough 1995, 96f.; 133f.).

Wie bereits aufgezeigt sind einige Aspekte für die Diskursforschung im Rahmen der EHT interessant, jedoch kann die Methodik auf der Grundlage dieser Ausführungen nicht modifiziert werden, weil dafür weitere Präzisierungen fehlen.

#### ***1.1.4 Wissenssoziologische Diskursanalyse***

Die Wissenssoziologische Diskursanalyse wurde von Keller begründet. Er hat diese folgendermaßen beschrieben: „Der Wissenssoziologischen Diskursanalyse geht es darum, Prozesse der sozialen Konstruktion und Vermittlung von Deutungs- und Handlungswissen auf der Ebene von institutionellen Feldern, Organisationen und sozialen Akteuren zu rekonstruieren. Im Anschluss daran untersucht sie die gesellschaftlichen Wirkungen dieser Prozesse. Es handelt sich dabei nicht um eine Methode, sondern um ein Forschungsprogramm zur Analyse der *diskursiven Konstruktion von Wirklichkeit*, eine Perspektive auf besondere, eben als Diskurse begriffene Forschungsgegenstände.“ (Keller 2005b, 17). Dabei werden sowohl öffentliche als auch wissenschaftliche Diskurse in den Blick genommen, wobei bei wissenschaftlichen Diskursen SprecherInnenpositionen klarer bestimmt sind als bei öffentlichen (vgl. Keller 2005a, 227; 259).

Die Nähe der Wissenssoziologischen Diskursanalyse an der Theorie Foucaults ist dadurch zu erkennen, dass auch Keller von Rekonstruktionen spricht, wenn er die Analyse von Diskursen beschreibt. Diese Wortwahl war auch bei jenen Ansätzen von Diaz-Bone, Bublitz und Waldschmidt zu finden, welche die Methode der Diskursanalyse eng an Foucaults Überlegungen anbinden (s. S. 161-165 in dieser Arbeit). Keller betont, dass es sich bei der Wissenssoziologischen Diskursanalyse nicht um eine Methode, sondern um ein Forschungsprogramm handelt (vgl. Keller 2005c, 49). Er stellt aber Vorgehensweisen (methodische Umsetzungen) innerhalb dieses Forschungsprogramms vor, welche im

Folgenden auch diskutiert werden. Diese Betonung Kellers kann dahingehend gelesen werden, dass die Wissenssoziologische Diskursanalyse mehr als eine Methode ist, und zwar im zweifachen Sinne. Auf der einen Seite, weil auch hier nicht der eine mögliche Weg vorgestellt wird, sondern mögliche Vorgehensweisen und auf der anderen Seite, weil es eben nicht nur ein methodisches Vorgehen ist, sondern es auch um spezielle theoretische Fundierungen und Bezugnahmen auf spezifische wissenschaftliche Ansätze geht.

Ebenfalls ein Aspekt, der bereits in der Erläuterung anderer methodischer Vorgehensweisen gefunden werden konnte ist jener der Selbstbezüglichkeit. „Diskursforschung produziert nicht ‚Wahrheit‘, sondern Aussageereignisse, die selbst Teil eines (hier: sozialwissenschaftlichen) Diskurses sind.“ (Keller 2007c, 216).

Die methodische Umsetzung der Wissenssoziologischen Diskursanalyse wird in der Sozialwissenschaftlichen Hermeneutik verortet (vgl. Keller 2007a, 10). Die Anbindung an die Hermeneutische Wissenssoziologie sieht Keller als „Lösung des Foucaultschen ‚Methodenproblems‘“ (Keller 2005c, 59). Die Wissenssoziologische Diskursanalyse ist in diesem Sinne keine eigenständige Methode, weil unterschiedliche Methoden der Datenerhebung und -auswertung (wie sie im Rahmen des interpretativen Paradigmas, bzw. der hermeneutischen Wissenssoziologie üblich sind), angepasst an die jeweilige Fragestellung, herangezogen werden (vgl. Keller 2001, 135f.; 2007c, 216).

Die empirische Grundlage der Analysen sind vor allem Texte, wobei wissenschaftliche Diskurse in erster Linie in Fachpublikationen zirkulieren. Obwohl es nicht um rein sprachliche Analysen geht, so sind Fragen bezüglich rhetorischer Mittel, Einsatz von Fachsprache, usw. für die Analyse oft fruchtbar. Sie geben Auskunft darüber, welche Wege gegangen werden, um Emotionen zu wecken, zu überzeugen, oder ähnliches. Das deutet bereits darauf hin, dass Subjektpositionen eine zentrale Bedeutung einnehmen und in der Analyse bedacht werden müssen. Keller sieht Diskursforschung als „multi-methodisch“ an (auch quantitative Verfahren werden eingesetzt) und betont, dass er keine Standardvorgehensweise vorstellen wird (vgl. Keller 2007a, 66-71). Die Wissenssoziologische Diskursanalyse „kombiniert (...) eine analytisch genaue Zerlegung von Aussageereignissen mit Schritten ihrer hermeneutisch reflektierten und kontrollierten Interpretation. Die Analyse der eingesetzten Sprache richtet sich primär auf die dadurch konstruierten Inhalte, d.h. die damit konturierte Wissens-Ordnung weltlicher Phänomene;“ (ebd., 71).

Auch wenn Keller eine empirische Grundlage angegeben hat, so betont er, dass Diskursanalyse immer mit hermeneutischer Textauslegung zu tun hat. Ganz im Sinne Foucaults (dessen Ansatz von Dreyfus und Rabinow als „interpretative Analytik“ bezeichnet

wurde), wird auch die Wissenssoziologische Diskursanalyse als solche gesehen. Somit wird der Ansatz der Interpretation mit jenem der Analytik zusammengeführt. Um die interpretativen Schritte offen zu legen und nachvollziehbar zu machen, ist eine gewisse Systematik der Vorgehensweise notwendig.

Die Diskursforschung adaptiert qualitative Methoden (teilweise in Kombination mit quantitativen), wobei der Unterschied zwischen Diskursanalyse und anderen Ansätzen der interpretativen Sozialforschung darin besteht, dass regelgeleitete Zusammenhänge zwischen Texten angenommen werden (vgl. Keller 2007a, 71-74; Keller 2005a, 268ff.).

Auch wenn die Methodik jeweils an das Forschungsvorhaben angepasst werden muss, so legt Keller gewisse Grundstrukturen fest, welche sich forschungspraktisch bewährt haben.

Am Beginn steht die Festlegung welche Diskurse analysiert werden sollen, dies kann thematisch, aber auch disziplinspezifisch oder bezogen auf AkteurInnen geschehen. Daran anschließend werden eine Forschungsfrage und erste Hypothesen (die im Laufe der Untersuchung ergänzt werden können) formuliert, welche auch das weitere methodische Vorgehen fixieren, z.B. die jeweiligen Erhebungsverfahren. Keller betont auch die Bedeutung von Kontextmaterial für die Analysen bzw. Interpretationen. Nicht nur das Erhebungsverfahren, sondern auch das Auswertungsverfahren muss an das Forschungsprojekt angepasst werden. Als bewährt führt Keller Verfahren der dokumentarischen Interpretation, der Grounded Theory und der Deutungsmusteranalyse an. Als wesentlich hebt Keller Typisierungs- und Kodierungsprozesse hervor, um Strukturen erkennen zu können, die über einen Text hinausgehen. Den Abschluss bildet eine Ergebnisdarstellung, wobei zu bedenken ist, dass nicht alle Interpretationsschritte nachgegangen werden können, sondern dies exemplarisch vorgeführt wird. Ansonsten geht es um den Zusammenhang zwischen Datenmaterial und Erkenntnisgewinn (vgl. Keller 2001, 136; 138ff.; Keller 2007a, 81; Keller 2007c, 218f.).

Betrachtet man diese Methodenbeschreibung, so fällt auf, dass sie sehr allgemein bleibt und praktisch jeden Forschungsprozess beschreibt, denn an sich lauten die Schritte: Einschränkung des Forschungsfeldes, Formulierung der Forschungsfrage, Auswahl der Erhebungs- und Auswertungsverfahren und abschließende Ergebnisdarstellung. Auch wenn Hinweise geliefert wurden, welche Erhebungs- bzw. Auswertungsverfahren sich bewährt haben, so ist das Vorgehen, im Spezielle die Integration dieser Verfahren in die diskursanalytische Perspektive, offen geblieben.

Es können jedoch an anderer Stelle einige Spezifizierungen aufgefunden werden. Keller führt zum Beispiel aus, dass die Wissenssoziologische Diskursanalyse in der Hermeneutischen Wissenssoziologie verortet wäre und somit „ForscherInnen über ihren Forschungsprozess

reflektieren und Auswertungsstrategien wählen, die methodisch kontrollierbar Vorurteile ausschließen sowie die argumentativ begründete Erzeugung und Selektion von Textinterpretation erlauben.“ (Keller 2005a, 263). Dies führt nach Keller dazu, dass der Text dekonstruiert, also analytisch zerlegt und rekonstruiert, wird. Das schließt quantitative Verfahren jedoch nicht aus. Bei der Rekonstruktion geht es um das Verstehen der Erscheinungsweise und des Verlaufs von Diskursen. Dafür ist es notwendig die Regeln, AkteurInnen und Inhalte der Diskursproduktion in den Blick zu nehmen (vgl. ebd., 263; 267). Konkreter wird Keller, wenn er die Analyse von Einzeldaten beschreibt. Hierbei wird deutlich, dass Keller ebenfalls zwischen einer groben Analyse und einer Feinanalyse unterscheidet. Die grobe Analyse dient der Informationsgewinnung, in diesem Schritt sollen alle Daten des Korpus analysiert werden. Die Rekonstruktion der Diskursstruktur erfolgt im Sinne einer Feinanalyse, die ein interpretativer Akt ist. Hierfür werden begründet Texte aus dem Datenkorpus ausgewählt, welche eine gewisse Breite des Korpus entsprechen sollten und vergleichbar sind. Seine Beispiele für Vergleichbarkeit legen vor allem eine Gleichheit der Textsorte nahe, denn er führt z.B. an, dass Flugblätter nicht mit Sachverständigengutachten verglichen werden können (vgl. Keller 2007c, 219)<sup>52</sup>. Auf den Aspekt der Repräsentativität, welcher hier bereits angedeutet wurde, wird an späterer Stelle eingegangen werden.

Die Phase der Informationsgewinnung nennt Keller an anderer Stelle „Sondierung des Untersuchungsfeldes“ (Keller 2007a, 82). Hierbei wird der Diskussionsstand in dem gewählten Feld erhoben, dazu werden Materialien gesammelt, Literatur für die spätere Kontextualisierung gesichtet, usw. Diese Informationen helfen bei der Zusammenstellung des Datenkorpus für die eigentliche Untersuchung. Bei der Datenauswahl ist darauf zu achten, welche Formate gewählt werden. Obwohl meist Texte die Datenbasis bilden, so können auch audiovisuelle Daten oder soziale Praktiken den Datenkorpus bilden. Die Korpusbildung hängt vom Forschungsinteresse ab. Es ist z.B. nicht bei jedem Forschungsprojekt sinnvoll nur wissenschaftliche Publikationen oder nur Printmedien miteinzubeziehen. Zentral ist es, dass bereits die Zusammenstellung des Datenkorpus theoriegeleitet und reflektiert geschieht (vgl. ebd., 82-86).

Als nächsten Untersuchungsschritt setzt Keller die Kontextanalyse an. Hierbei geht es darum der Frage nachzugehen wer wie wo für wen eine Aussage formuliert hat. Dabei sind auch die Positionen der AussagenproduzentInnen und –rezipientInnen wichtig. Mit Kontext ist nicht bloß der soziale Kontext gemeint, sondern auch der mediale, also das Medium, in dem die Aussage erscheint. Die Kontextebenen beziehen sich auf einzelne Dokumente des

---

<sup>52</sup> Keller spricht in diesem Text von Methoden sozialwissenschaftlicher Diskursforschung. Im Einführungswerk in die Diskursforschung wird jedoch deutlich, dass er sozialwissenschaftliche und wissenssoziologische Diskursforschung gleichbedeutend gebraucht (vgl. Keller 2007a, 115).

Datenkorpus, wobei Keller davor warnt vorschnell Zusammenhänge zwischen Text und Kontext herzustellen. Die Analyse von Text und Kontext sollte erst unabhängig geschehen und dann zusammengeführt werden.

Die Feinanalyse wird mit Hilfe von Wissenskategorien durchgeführt, wobei er hier Deutungsmuster, Klassifikationen, Phänomenstrukturen und narrative Strukturen als Beispiele anführt (vgl. Keller 2007c, 220f.). Unter *Deutungsmuster* versteht er „allgemeine und typisierbare Organisationsmuster für Wahrnehmen, Deuten und Handeln, die einzelne Zeichen- oder Handlungselemente in spezifischer Weise konfigurieren und dabei in unterschiedlicher sprachlich-materialer Gestalt manifest werden (...) Diskurse können als spezifische Produktionsstätten und Verknüpfungen solcher Deutungsmuster analysiert werden.“ (ebd., 220f.). Auch bei *Klassifikationen* geht es um Typisierung, wobei es sich um institutionell stabilisierte, soziale Typisierung von Phänomenen handelt. In Diskursen bilden sich Klassifizierungen ab, z.B. wie eine Katastrophe zu interpretieren sei, welches Verhalten in der Gesellschaft akzeptabel ist, usw. (vgl. ebd., 221).

Unter *Phänomenstruktur* wird die Tatsache verstanden, „dass Diskurse in der Konstitution ihres ‚Themas‘ unterschiedliche Elemente oder Dimensionen benennen und zu einer spezifischen Gestalt, einer Phänomenkonstellation verbinden.“ (ebd., 221). Es kommt hier zu einer Analyse benutzter Begriffe und es wird der Frage nachgegangen welche Differenz diese Begriffe zu anderen möglichen Begriffen aufweisen, wie Begriffe zusammenhängen, usw.

*Narrative Strukturen* führen die ersten drei genannten Wissenskategorien zusammen. „Dabei [bei narrativen Strukturen; Anm. J.R.S.] handelt es sich um diejenigen strukturierenden Momente von Aussagen und Diskursen, durch die verschiedene Deutungsmuster, Klassifikationen und Dimensionen der Phänomenstruktur (z.B. Akteure, Problemdefinitionen) zueinander in spezifischer Weise in Beziehung gesetzt werden.“ (ebd., 221). Als Beispiele narrativer Strukturen führt Keller plots, story lines und rote Fäden an, wobei hier zwischen Haupt- und Nebenerzählungen, allgemeinen und beispielhaften Erzählungen unterschieden werden kann<sup>53</sup>.

Als letzten Untersuchungsschritt stellt Keller die *qualitativ-interpretative Arbeit* dar. Dafür schlägt er eine Orientierung an der Grounded Theory vor. Die Auswahl der Materialien zur Feinanalyse soll aus dem Forschungsprozess heraus begründet werden. Am Beginn steht ein Dokument, das einem bedeutsam erscheint, man analysiert es und sucht innerhalb des bereits erstellten Datenkorpus nach einem Dokument, welches sich stark vom bereits analysierten unterscheidet und eines, welches dem ersten Dokument ähnlich ist. So erreicht man eine minimale und maximale Kontrastierung. Der maximale Kontrast ermöglicht es, das

---

<sup>53</sup> Beispiele zu den einzelnen Wissenskategorien sind bei Keller 2007a, 99-108 zu finden.

Gesamtspektrum zu erfassen, z.B. unterschiedliche Diskurse zu einem Thema, oder gegenläufige Aspekte innerhalb eines Diskurses. Der minimale Kontrast leistet die Feinarbeit. Bereits erfasste Aspekte können so möglichst vollständig rekonstruiert werden. Dieser Prozess wird so lange fortgeführt, bis die Analyse weiterer Dokumente keine neuen Erkenntnisse mehr liefern. Aus den Detailergebnissen wird eine Gesamtaussage über den Diskurs formuliert.

Für die Analyse einzelner Daten schlägt Keller vor während einem wiederholten Lesen Memos anzufertigen, zu Kodieren und Kommentare festzuhalten. Das führt dazu, dass Kategorien gebildet werden können. Die Kontextanalyse soll in diesen Prozess schrittweise eingebunden werden, um nach einer detaillierten Interpretation zu einer Gesamtzusammenfassung zu gelangen (vgl. Keller 2007c, 221f.; s.a. Keller 2007a, 87ff.). Für die Sicherung der Transparenz des Vorgehens ist es wesentlich dieses beispielhaft zu verdeutlichen. Eine vollständige Abbildung des Interpretationsprozesses, bzw. der Zusammenführung von Detailergebnissen zur Gesamtaussage ist auf Grund der Materialfülle und der textübergreifenden Charakteristik von Diskursanalysen nicht möglich (vgl. Keller 2007a, 113).<sup>54</sup>

Abschließend wird nun noch auf die Aspekte der Repräsentativität, der Gütekriterien und der Grenzziehungs- und Geltungsprobleme eingegangen.

Keller diskutiert, dass Gütekriterien, so wie sie in den quantitativen Verfahren gedacht werden, für die qualitative Sozialforschung, also auch für die Wissenssoziologische Diskursanalyse nicht geeignet wären. Er plädiert für weiche Gütekriterien, die auf die Konsistenz des Forschungsprozesses abzielen (vgl. ebd., 111). Diese Diskussion wird an dieser Stelle nur angedeutet, aber im Rahmen eines Exkurses im folgenden Hauptkapitel nochmals aufgegriffen werden.

In Bezug auf das Untersuchungsmaterial können drei Problemfelder ausgemacht werden, Grenzziehungsprobleme, Geltungsprobleme und Fragen der Repräsentativität.

Unter *Grenzziehungsproblemen* versteht Keller Probleme bei der Einschränkung des Untersuchungsfeldes (also Zeitraum und Gegenstand der Untersuchung) und der Auswahl des Untersuchungsmaterials, bzw. der Zuordnung bestimmten Materials zu einem Diskurs. Es müssen begründete Entscheidungen getroffen werden, welches Material welchem Diskurs zugeordnet werden und wie das Material für den analytischen Prozess handhabbar gemacht werden kann. Eine Möglichkeit der Materialreduktion wurde bereits vorgestellt, nämlich jene der minimalen und maximalen Kontrastierung, es kann aber auch Material reduziert werden,

---

<sup>54</sup> Einige Schritte der Analyse sind bei Keller 2007d, 18-25 mit Beispielen illustriert.

indem man sich an bestimmten Ereignissen orientiert (z.B. Institutionsgründungen) oder Schlüsseltexte wählt. Auf Grund dessen, dass die Annahme besteht, dass Diskurse typisierbar sind (gewisse Regelmäßigkeiten aufweisen), ist der Forschungsprozess meist rasch an einem Punkt angelangt, an dem weitere Analysen keine neuen Erkenntnisse mehr liefern. Das kann als natürliche Einschränkung des Datenkorpus angesehen werden.

*Geltungsprobleme* umfassen Schwierigkeiten bei der Begründung unterschiedliche Datenformate zusammenzuführen, von einzelnen Dokumenten auf dokumentenübergreifende Zusammenhänge zu schließen, bei der Begründung, wann der Forschungsprozess abgeschlossen ist und bei der Generalisierung von Detailergebnissen zu Gesamtaussagen über einen Diskurs (vgl. Keller 2001, 137f.; Keller 2007a, 76; Keller 2007c, 218)

Eng verbunden mit Grenzziehungs- und Geltungsproblemen ist der Aspekt der *Repräsentativität*. Keller hat zwar einige Kriterien aufgestellt, welche es ermöglichen sollten, Untersuchungsmaterial auszuwählen, zum Beispiel nach dem Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung, dennoch sieht er es als schwierige Frage an festzulegen, wie umfangreich das Material sein muss, um Aussagen über Diskurse zu treffen, die als gültig angesehen werden. Er macht dies von der Fragestellung abhängig. Außerdem ist es wesentlich, dass der Stellenwert einzelner Dokumente für den Diskurs begründet wird. Es gibt also einen Gesamtkorpus des Datenmaterials, der Informationen liefert und den Kontext verdeutlicht und dann gibt es einen Korpus des, im Sinne einer Feinanalyse, zu analysierenden Materials. Welche Einzeltexte (oder Textfragmente) zu diesem eingeschränkten Korpus zählen, muss plausibel begründet sein (vgl. Keller 2001, 136).

Die Teilung des Datenkorpus erinnert an die Ausführungen Landwehrs bezüglich der Vorgehensweise bei der Korpusbildung. Die bereits mehrmals beschriebene Sättigung der Ergebnislage, zur Feststellung, ob eine Analyse abgeschlossen werden kann, wurde auch bei Jäger als wesentlicher Aspekt im Zusammenhang mit der Repräsentativität des ausgewählten Datenmaterials genannt (s. S. 172 in dieser Arbeit).

Dies lässt den Schluss zu, dass Keller die methodische Umsetzung der Wissenssoziologischen Diskursanalyse nicht nur an qualitative Verfahren der sozialwissenschaftlichen Forschung anbindet, sondern auch an bereits bestehende Überlegungen aus unterschiedlichen methodischen Ansätzen der Diskursforschung.

Es verdichten sich nun einige methodische Vorgehensweisen bzw. einige Grundüberlegungen, welche als bewährt in der Diskursforschung erscheinen, resp. in unterschiedlichen Akzentuierungen in den verschiedenen Ansätzen angedacht werden.

Bevor nun ein kurzes Resümee folgt, welches zentrale Aspekte, Auffälligkeiten und Problemlagen der vorgestellten Ansätze erfasst, werden noch vier Ansätze vorgestellt, um zu

überprüfen, ob die nun erfolgte Feststellung haltbar ist, oder nicht. Erläutert und diskutiert wird der Ansatz Diskurse als Narrationen zu analysieren, die Diskursive Psychologie, die Angewandte Diskursforschung und die Thematische Diskursanalyse.

### ***1.1.5 Diskurse als Narrationen***

Viehöver schlägt 2001 vor „**das** Verfahren der Diskursanalyse durch die Einbeziehung narrationstheoretischer Methoden zu erweitern.“ (Viehöver 2001, 200; Hervorhebung J.R.S.). An dieser Stelle sei angemerkt, dass er nicht näher ausführt welche mögliche Vorgehensweise einer Diskursanalyse er mit narrationstheoretischen Methoden erweitern möchte.

Folgend wird auf einen Artikel Viehövers zurückgegriffen, in dem er auf öffentliche Diskurse Bezug nehmend methodische und methodologische Überlegungen anstellt. Er führt aber, ebenfalls in diesem Artikel, aus, dass auch akademische Texte im Sinne solcher Erzählungen gesehen werden können (vgl. ebd., 178).

Viehöver bezieht, nachdem er Parallelen beider Konzepte festgehalten hat, neben Narrationsanalysen auch Rahmenanalysen in die Diskursanalyse mit ein und stellt nun das Verfahren in vier Hauptschritten dar (welche strukturell an bereits vorgestellte Verfahren erinnert). Am Beginn steht die Definition einer Forschungsfrage. Daran anschließend werden das Untersuchungsmaterial und die Analyseeinheiten festgelegt. Nun folgt die Analyse zentraler Symbole, Codes (z.B. Schlagworte, Argumente) und narrativer Strukturen, welche einen Rahmen und/oder eine Erzählung konstituieren. Viehöver empfiehlt das Anlegen eines Codebuchs. Abschließend werden typische narrative Strukturen, diskursive Praktiken und der Verlauf des Diskurses, welcher themenbezogen ist, interpretiert.

Wie bereits innerhalb unterschiedlicher diskutierter Ansätze weist auch Viehöver auf den Aspekt der Selbstbezüglichkeit hin, denn narrative Strukturen sind nicht nur bei der Produktion von Aussagen zentral, sondern auch bei der Interpretation. Dies ist jedoch nicht nur auf das methodische Vorgehen bezogen, sondern auch auf den Prozess im Diskurs selbst, also welche Deutungs- und Handlungsschemata aktiviert werden, wenn bestimmte Argumentationsfiguren oder Symbole eingesetzt werden. Um diese Strukturen ausfindig zu machen schlägt Viehöver zwei Vorgehensweisen vor, welche er als kompatibel ansieht (vgl. ebd., 188ff.).

„Im einen Fall wird von *Markern* (verschiedene rhetorische Mittel) auf der wörtlichen Ebene der Texte, auf Deutungsrahmen, narrative Strukturen und schließlich grundlegende Wert- und Glaubenssysteme geschlossen (...). Bei der zweiten Strategie (...) wird von heuristisch angenommenen narrativen Strukturen (formale Episodenstrukturen, Aktantenrollen, Plots)

ausgegangen und dann nach *Markern* auf der wörtlichen Ebene des Textes gesucht, die die formalen Strukturen inhaltlich ausfüllen und konfigurieren.“ (Viehöver 2001, 190).

Nun werden diese beiden Herangehensweisen dargestellt und diskutiert:

a) von der wörtlichen Ebene zu narrativen Strukturen

In einem ersten Schritt wird hierbei die formale Struktur von Texten in den Blick genommen, da hier erste Hinweise vorgefunden werden, um die zentralen Rahmungen eines Textes zu identifizieren. Titel und Untertitel geben erste inhaltliche Hinweise. Die Gliederung eines Textes lässt darauf schließen, wo zentrale Symboliken vorzufinden sind.

Nach diesem Schritt wird das Thema eines Textes und dessen „Problemstruktur“ festgestellt. Der Kern der Analyse ist der Schluss von der Textoberfläche auf Rahmen und Kernpositionen, welche als Elemente der narrativen Struktur gelten. Das wird mit Hilfe von Leitfragen erreicht. Durch Beantwortung dieser können Kodierungen (das Feststellen typischer Marker) vorgenommen werden. Es wird also von der Textoberfläche ausgehend auf Sinneinheiten geschlossen, welche so nicht wörtlich im Text zu finden sind (vgl. ebd., 190-193).

b) von narrativen Strukturen zu Inhalten

„Das Verfahren geht davon aus, daß es drei narrative Strukturelemente gibt: 1.) die episodische Struktur der Narration, 2.) die Aktantenstruktur und 3.) (typische) narrative Plots. Die rekonstruktive Aufgabe besteht darin, nach den konkreten rhetorischen Figuren, den ‚Akteuren‘ und den Plots der Geschichten zu suchen, die 4.) die zugrunde liegende Wertstruktur der Narration mit Inhalten und Wertungen füllen.“ (ebd., 194).

Im Folgenden werden nun die jeweiligen Aspekte genauer dargestellt, um zu verdeutlichen, was in diesem Verfahren geschieht.

*Episoden* einer Geschichte (Viehöver geht von Mythen aus) geben dieser eine formale Struktur, indem sie zeitlich und/oder kausal verknüpft sind. Komplexe Geschichten verfügen über eine Einleitung, verschiedene Episoden, die das Thema entfalten und einem Ende. Für die Analyse ist es wichtig zu bedenken, dass die Episoden nicht in einem Text enthalten sein müssen, sondern im Diskurs. Das methodische Vorgehen beginnt bei der heuristischen Annahme einer spezifischen Episodenreihe. Anhand von Beispieltexten wird nun nach den darin enthaltenen Sequenzen gesucht, wobei es von Viehöver als hilfreich angesehen wird, wenn Texte vom Beginn und vom Ende des Untersuchungszeitraums herangezogen werden, sowie Texte, bei denen angenommen wird, dass sie unterschiedlichen Ideologien folgen. Aus der Analyse der Beispieltexte wird nun eine Sequenz festgelegt, die als typisch identifiziert

werden kann. Nachdem Sequenzen herausgefiltert werden konnten, wird der Frage nachgegangen, wie eine Episode erzählt wird. Hierbei werden einer Episode Symbole, AkteurInnen, usw. zugeordnet.

Die Untersuchung narrativer Strukturen lässt sich teilweise verbessern, wenn man auch die *Aktanten*, als Vermittler zwischen wörtlicher Struktur und Wertestruktur, analysiert.

Aktanten sind das Personal einer Narration (z.B. eines Mythos) und repräsentieren Werte. Sie haben die Aufgabe die Geschichte vom Anfang bis zum Ende zu transformieren. Wie bei Mythen, so gibt es auch bei Diskursen des Alltags Rollenverteilungen, wie die des Helden/der Heldin und des Bösewichts. Diese Hauptrollen haben auch HelferInnen. Diese Charaktere sind bei der Analyse zu identifizieren. Am leichtesten ist dies dann möglich, wenn der Frage nachgegangen wird, wer mit wem, zu welchem Zeitpunkt, kooperiert, bzw. wer bestimmte Prozesse behindert. Jede solche Erzählung hat auch SenderInnen und EmpfängerInnen. SenderInnen machen auf bestimmte Themen, Probleme, usw. aufmerksam und stoßen damit mit ihrer Erzählung auf EmpfängerInnen. Jede solche Sendung benennt ein Ziel, das die Subjekte anstreben sollten. In dieser Aktantenstruktur können einzelne Menschen auch Doppelrollen einnehmen. Die Analyse der einzelnen Rollen kann Einblick in die Wertestruktur von Diskursen geben.

Als nächstes wird der *Plot* fokussiert, welcher zwischen Textoberfläche, Aktantenstruktur und Wertestruktur vermittelt und die Aktanten in Beziehung setzt. Der Plot strukturiert die Geschichte, er ist eine narrative Handlungsstruktur. Innerhalb eines Plots wird es den DiskursteilnehmerInnen möglich, Ereignisse neu zu bewerten und anders als bisher zu interpretieren.

Die Analyse verfolgt das Ziel konkurrierende Erzählungen aufzudecken. Eine Geschichte wird jeweils anders erzählt, je nachdem wer welches Ziel damit verfolgen möchte. Die Analyse der Episoden, der Aktanten und der Plots verdeutlichen *Wertstrukturen und Argumentationsformen* eines spezifischen Diskurses. Weil in Diskursen selten Gegenpositionen im Sinne von Schwarz/Weiß zu finden sind, sondern teilweise feine Abstufungen vorliegen, stellt Viehöver die grafische Darstellung in einem Argumentenbaum als sinnvoll dar. Dort werden zentrale gegensätzliche Werte und eventuell deren quantitatives Auftreten festgehalten. Ausgangspunkt des Argumentenbaumes ist jene Episode, die das Problem beschreibt. Es werden also jene Rahmen, Aktanten und Wertstrukturen herangezogen, die Problemdefinitionen liefern. Die zweite Stufe des Argumentenbaumes ist jene, die die Ursachen für die Problemlage nennt, dann kommt die Stufe der Problemfolgen, der Problemlösungen/-lösungsversuche, der Konsequenzen dieser Problemlösungen/-lösungsversuchen und schließlich die Stufe der legitimierenden Leitbilder und Prinzipien.

Das allgemeine Ziel dieser Art von Diskursanalyse ist es den Wandel sozialer Praktiken zu erklären und typische Problemnarrationen unterscheiden zu können (vgl. Viehöver 2001, 194-201).

Die eben vorgestellte Methode beschreibt die Analyse von alltäglichen oder besser öffentlichen und meist politischen Diskursen. Zu überlegen gilt es, inwiefern dieses Vorgehen auch auf wissenschaftliche Texte angewandt werden kann. Wie bereits zitiert, sieht Viehöver auch in akademischen Texten narrative Strukturen. Dies kann insofern interpretiert werden, dass auch dort der Aufbau, das heißt die Rahmung bzw. Gliederung analysiert werden kann, um die formale Struktur eines Textes feststellen zu können, bzw. können auch „Episoden“ bestimmt werden, auch wenn diese andere Bezeichnungen erhalten müssten (z.B. Problemaufriss, Forschungsstand, Diskussion, usw.). Auch verschiedene Rollenverteilungen können vorgenommen werden, zumindest die Einteilung in SenderIn und EmpfängerIn scheint evident zu sein. Als Plot könnte die Möglichkeit gesehen werden, in einen Diskurs einzusteigen bzw. diesen fortzuführen, und im Zuge dessen Forschungsergebnisse (neu) zu interpretieren oder Positionierungen zu bestimmten Erkenntnissen (neu) zu gestalten. Das Aufdecken von Argumentationsformen (oder auch Wertungen) wäre auch in diesem Sinne möglich.

Das ist nun nicht als vollständige methodische Umsetzung, bzw. Übersetzung zu verstehen, sondern als ein erstes Überlegen, ob dies überhaupt möglich ist. Diese grundsätzliche Überlegung ist deshalb wesentlich, weil methodische Anregungen für eine eventuelle Modifizierung der EHT im Feld der ZRD-Forschung nur dann aus diesem Ansatz geholt werden könnten, wenn die Elemente des Vorgehens auf wissenschaftliche Texte übertragbar wären. Außerdem ist dies wesentlich, um die hier anzuwendende Methode verorten zu können.

Insgesamt kann dieses Vorgehen als konkrete Beschreibung angesehen werden, welche auch der Integration der einzelnen Schritte hin zum Gesamtergebnis genügend Aufmerksamkeit schenkt. Wie bereits zu Beginn angemerkt ist jedoch die Integration dieses Verfahrens in die diskursanalytische Perspektive, bzw. besser in methodische Verfahren der Diskursforschung nicht präzise. Das kann jedoch aus der Tatsache heraus erklärt werden, dass es nicht das eine diskursanalytische Verfahren gibt, auf welches Viehöver angespielt hat. Somit können seine methodischen Überlegungen als Zusatz zu anderen methodischen Verfahren der Diskursforschung verstanden werden. Diese müssten jedoch mit einem Diskursbegriff arbeiten, welcher ebenfalls Diskurse als Narrationen sieht, bzw. diesen Aspekt in ihren Diskursbegriff integrieren können.

### ***1.1.6 Diskursive Psychologie***

Die Diskursive Psychologie (nach Potter) wird von Keller dem Sammelbegriff der discourse analysis zugeordnet. Obwohl sie, wie bereits dargestellt vor allem Alltagskommunikationen, bzw. „natürliche“ Kommunikationen in den Blick nimmt, soll sie an dieser Stelle hinsichtlich des methodischen Vorgehens erläutert werden, vor allem deshalb weil das methodische Verfahren als streng empirisch beschrieben wird und somit eventuell einen Kontrast bietet. Zu bedenken ist jedoch wiederum, ob das beschriebene Verfahren, bzw. Elemente dieses Verfahrens eventuell für die Analyse wissenschaftlicher Diskurse (bzw. für die Methodik der EHT im Feld der ZRD-Forschung) bedeutsam sein könnte.

Das methodische Vorgehen der Diskursiven Psychologie wird von Potter streng von üblichen Vorgehensweisen der Kognitionsforschung abgegrenzt. Die Diskursive Psychologie betont die Empirie. Bei dieser strengen empirischen Ausrichtung spielt die Materialanalyse eine zentrale Rolle, wobei berücksichtigt wird, dass Daten weder theorie- noch methodenunabhängig sind. Dieser Ansatz übt Kritik am hypothesengeleiteten Deduktivismus, das meint, dass ohne Einschränkung durch eine spezifische Hypothese Material gesammelt und untersucht wird. Dabei wird nach Mustern gesucht. Werden solche Muster erkannt, wird in weiteren Texten nach Beispielen und Gegenbeispielen gesucht. Dabei wird nicht davon ausgegangen, dass diese Muster durch Ursache-Wirkungszusammenhänge, sondern, dass soziale Wechselwirkungen durch Normen und Rhetorik entstehen. Dabei werden natürliche Daten bevorzugt, welche nicht für die Forschung (z.B. durch Experimente oder Interviews) produziert wurden. Bei der Analyse soll auf Einzelheiten der Interaktionen geachtet werden, z.B. Pausen in Gesprächen, Ausbesserungen durch GesprächsteilnehmerInnen, Auslassungen von Wörtern, usw.

Analysiert werden nicht nur Texte oder audiovisuelle Daten, sondern auch Kombinationen unterschiedlicher Datenformate. Je nach Forschungsvorhaben wird entweder eine Datenquelle, z.B. ein Transkript oder ein Video intensiv analysiert oder es wird ein großer Datenkorpus gebildet. Die Organisation des Diskurses wird durch Analysen von Wortwahl, Zögerungen, Verbesserungen oder auch der Variabilität zwischen Gesprächsabschnitten rekonstruiert und interpretiert.

Potter beschäftigt sich auch mit der Frage nach den Gütekriterien und führt dazu aus, dass die Ergebnisse am empirischen Material belegt werden und die Präsentation dieser so erfolgen muss, dass jeder Leser/ jede Leserin selbst eine Überprüfung vornehmen kann und nicht bloß durch die Illustrierung mit Hilfe eines Beispiels die Vorgehensweise transparent gemacht wird (vgl. Potter 2001, 321-324).

In der Beschreibung des methodischen Vorgehens wird ein Hinweis Kellers deutlich, welcher in dieser Arbeit bereits angeführt wurde (s. S. 27 in dieser Arbeit), nämlich, dass Ansätze, die der discourse analysis zugerechnet werden können eher dem entsprechen, was im deutschen Sprachraum mit Gesprächs- bzw. Kommunikationsanalyse übersetzt werden würde. Dies wurde durch die Begriffsbestimmung von Diskurs, welche auf der Grundlage des gleichen Textes von Potter vorgenommen wurde nicht in diesem Maße deutlich. Nun kann jedoch davon ausgegangen werden, dass dieser Ansatz im Rahmen der methodischen Verortung der Diskursanalyse im hier vertretenen Sinn als Beispiel der Abgrenzung dienen wird und somit einen Beitrag zur besseren Eingrenzung der EHT im Feld der ZRD-Forschung leistet.

Interessant für die hier vertretene Methodik sind dennoch die stark empirisch ausgerichtete Forschungshaltung und die Überlegung, dass die Güte der Forschung durch Nachvollziehbarkeit gegeben ist. Dies wird im nächsten Hauptkapitel noch weiter diskutiert werden.

### ***1.1.7 Angewandte Diskursforschung***

Wie die Diskursive Psychologie, so wird auch die Angewandte Diskursforschung von Keller dem Sammelbegriff der discourse analysis zugerechnet, womit es teilweise problematisch ist, diese auch auf wissenschaftliche Diskursbegriffe zu übertragen. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass es auch in wissenschaftlichen Texten, im Sinne des Diskursbegriffs der ZRD-Forschung so etwas wie SprecherInnenwechsel gibt, nämlich im Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext.

Aus diesem Grund soll das methodische Vorgehen der Angewandten Diskursforschung allgemein charakterisiert werden. Becker-Mrotzek und Meier haben neben einer allgemeinen Charakteristik auch einzelne mögliche Verfahren detaillierter vorgestellt (vgl. Becker-Mrotzek; Meier 1999, 25-40). Diese werden jedoch nur in jenen Aspekten Erwähnung finden, welche mögliche Ansatzpunkte für die EHT im Feld der ZRD-Forschung bieten könnten.

In der Angewandten Diskursforschung geht es um die Analyse von Gesprächen, welche auf Tonband oder Video aufgezeichnet wurden. Dabei ist es zentral, dass es sich um natürliche Gespräche handelt, welche nicht extra für die Untersuchung inszeniert wurden. Diese Aufzeichnungen werden dann transkribiert, um Details der Sprechakte und Formen der Äußerungen festzuhalten. Somit sind auch Gegenüberstellungen möglich. Nach diesem Schritt wird mit der analytischen Arbeit begonnen. Hierbei ist die Beobachtung des Geschehens wesentlich, wobei einerseits möglichst offen an das Material herangetreten wird, andererseits bietet Vorwissen erste Orientierungspunkte. Tritt ein bestimmtes Phänomen häufiger auf, wird der Frage nachgegangen, ob dies zufällig ist oder Teil eines Musters. Um

dies feststellen zu können wird eine Sammlung von Fällen abgefertigt, in denen das Phänomen auftritt. Die Regelmäßigkeiten werden dann interpretiert und begrifflich rekonstruiert. Es wird dabei der Frage nachgegangen, wie die Muster zustande kommen. Die Interpretationen sind dabei nicht beliebig, sondern die Muster müssen für die beteiligten Personen selbst „real“ sein. Um dies zu belegen haben so genannte „abweichende Fälle“ eine große Bedeutung. Hierbei wird beobachtet, was geschieht, wenn diese Muster ausbleiben.

Um die Regelmäßigkeiten herausfiltern zu können werden drei Verfahren vorgestellt, die Sequenzanalyse, die Schemaanalyse und die Musteranalyse (vgl. Becker-Mrotzek; Meier 1999, 22-25).

Diese allgemeine Beschreibung des methodischen Vorgehens zeigt auf, dass hier andere Ziele und Forschungsideen verfolgt werden als bei der Anwendung der EHT im Feld der ZRD-Forschung. Trotzdem erscheinen einige Aspekte der Sequenz-, Schema- und Musteranalyse für die Methodik des Aufzeigens von Diskursivierungen im Sinne von ET-FT-Relationen als interessant, bzw. können die Begriffe Sequenz, bzw. Muster/ Schema, so wie sie in der Angewandten Diskursforschung verstanden werden, auch für die Analyse wissenschaftlicher Texte bedeutsam sein.

In der Sequenzanalyse wird davon ausgegangen, dass DiskursteilnehmerInnen sich innerhalb von Diskursen direkt auf vorangegangene Handlungen und Äußerungen beziehen. Sequenzen sind Äußerungsformen, die fest zusammenhängen (vgl. ebd., 25). „Bei einer Sequenz handelt es sich um aneinander gekoppelte, von verschiedenen Personen produzierte Äußerungen.“ (ebd., 25).

Bei der Sequenzanalyse geht es also vor allem um kleine Einheiten, welche analysiert werden sollen. Werden großräumige Strukturen analysiert, dann wird auf die Schema- oder Musteranalyse zurückgegriffen. Die Diskursanalyse spricht von Mustern, in der Gesprächsanalyse werden sie Schemata genannt (vgl. ebd., 29f.). „Muster bzw. Schemata sind verfestigte sprachliche Handlungsformen zur Bewältigung komplexer kommunikativer Aufgaben.“ (ebd., 30). SprecherInnen wissen intuitiv über diese Muster bescheid und dieses Wissen wird nur unter bestimmten Bedingungen bewusst gemacht. Die Diskursanalyse zielt darauf ab, die Zusammensetzung dieser Muster herauszufiltern, bzw. die Systematik zu rekonstruieren. Im Alltag kommt das Problem erschwerend hinzu, dass nur selten Muster in Reinform vorliegen.

Die Analyse beginnt deshalb bei möglichst klaren, überschaubaren Fällen. Diese Fälle werden dann in die Phasen des Diskurses (hier ist ein Gespräch gemeint) geteilt. Mit Hilfe der Sequenzanalyse können nun Details des Verlaufs sichtbar gemacht werden. Es werden Minimalmuster erstellt, welche anhand weiterer Beispiele geprüft werden.

In der Anwendung kommt es meist zu Problemanalysen. Es werden kommunikative Verfahren analysiert, welche in beruflichen und institutionellen Feldern zum Einsatz kommen. Interessant für die vorliegende Arbeit ist die Qualitätsanalyse, als eine Form der Problemanalyse, welche den Blick auf die Effizienz der Muster in der Praxis richtet. Hierbei wird der Frage nachgegangen, in welcher Weise sich beteiligte Personen der Muster bedienen (vgl. Becker-Mrotzek; Meier 1999, 30-39).

Diese Überlegungen können auch für die EHT im Feld der ZRD-Forschung teilweise interessant sein. Hierfür verantwortlich sind die Begriffe der Sequenz, bzw. des Musters. Der Wechsel von Fremd- und Eigentext kann als SprecherInnenwechsel verstanden werden, in dem Sinne, dass unterschiedliche Personen innerhalb eines wissenschaftlichen Textes „zu Wort kommen“. Wechsel zwischen diesen Textteilen können als Sequenzen gesehen werden. Das Führen eines wissenschaftlichen Diskurses kann andererseits auch als komplexes kommunikatives Geschehen gedeutet werden, und somit sind intuitiv gewusste Muster notwendig, um diese Aufgabe bewältigen zu können. Es handelt sich also um (intuitiv) regelgeleitetes sprachliches Handeln, um Diskursformen. Auch die Frage, wie sich WissenschaftlerInnen im Rahmen der wissenschaftlichen Praxis dieser Muster bedienen, ist eine Grundfrage der ZRD-Forschung.

Zu diskutieren gilt es an späterer Stelle, ob die methodischen Hinweise, wie diese Muster aufgefunden werden können die Methodik der EHT im Feld der ZRD-Forschung aufbessern, d.h. die Diskursanalyse der EHT effizienter, detaillierter, usw. gestalten können.

### ***1.1.8 Thematische Diskursanalyse***

Den Abschluss der Darstellung und Diskussion methodischer Vorgehensweisen bildet die Thematische Diskursanalyse (TDA). Diese Reihenfolge wurde deshalb gewählt, weil die Thematische Diskursanalyse von Höhne vorgestellt wird, welcher Bildungswissenschaftler ist. Somit bildet die Darstellung und Diskussion dieser methodischen Überlegungen den Übergang zur Thematik des Standes der Methodendiskussion in der bildungswissenschaftlichen Forschung.

Die Thematische Diskursanalyse verfolgt das Ziel typische thematische Verknüpfungen herauszufiltern, welche in Diskursdokumenten vorkommen. Die TDA beginnt mit der Eingrenzung des Diskursdokumentes anhand der Forschungsfrage, des Untersuchungsgegenstandes und der diskursformalen Aspekte. Zuerst wird diskursimmanent das Dokument hinsichtlich Verknüpfungen untersucht, diese Ergebnisse werden mit Ergebnissen weiterer Dokumente verglichen. So wird ein Diskursgerüst herausgearbeitet,

welches über Muster und Regelmäßigkeiten verfügt. Die TDA verfährt auf unterschiedlichen Ebenen und interessiert sich für das Zusammenwirken dieser. Gemeint sind die textlinguistischen, argumentationstheoretischen, semantischen oder strukturalistischen Ebenen.

Das methodische Vorgehen läuft in sechs Schritten ab. Zuerst wird eine Fragestellung formuliert und ein Datenkorpus erstellt. Dieser wird anhand eines semantischen Feldes gebildet. Geht es z.B. um die Analyse des Migrantendiskurses, dann kann das semantische Feld die Begriffe Flüchtlinge, Integration, Rassismus, usw. enthalten. Außerdem bestimmt die Festlegung der Diskursform (Höhne meint hier das Medium) den Datenkorpus. Höhne untersucht z.B. Schulbücher. Höhne erwähnt den zweiten Schritt der Ersteindrucksanalyse, doch führt diesen nicht näher aus. Nähere Angaben werden zur Diskursformanalyse gemacht. Hier geht es um die Analyse der Markanz (Typografie, Größe, Farben), der Position (auf einer Buchseite oben, unten, rechts, links) und des prozentualen Raumes, welches ein Thema (ein Dokument, z.B. Bild, Grafik, Text dieses Themas) einnimmt (z.B. ein Unterkapitel in einem Schulbuch). Dies ist auch eine quantitative Erfassung mit qualitativer Interpretation.

Danach werden die intradiskursiven Relationen untersucht, z.B. die Kohäsion (grammatische, lexikalische Mittel, die den Zusammenhang auf der Textoberfläche erzeugen), daran anschließend die interdiskursiven Relationen, z.B. die Kohärenz. Bei der Erfassung der Kohärenz geht es darum, die Dichte des vorausgesetzten Wissens, der Implikationen und Prämissen zu erfassen. Auch die Argumentanalyse kann herangezogen werden. Welche intradiskursiven und interdiskursiven Relationen betrachtet werden hängt von der Fragestellung ab.

Abschließend ist eine Bildanalyse vorgesehen, auf welche Höhne jedoch nicht weiter eingeht (vgl. Höhne 2003, 397-404). An die allgemeine Methodenbeschreibung fügt Höhne ein Beispiel einer solchen Untersuchung an (vgl. ebd., 404-412).

Im Zuge der TDA wird der thematische Diskurs als empirischer Ort angenommen. An diesem Ort können, mit Hilfe des beschriebenen rekonstruktiven methodischen Vorgehens (vgl. ebd., 412) „semantisch-thematische Strukturmuster eines Diskurses analysiert werden“ (ebd., 412). Mit der Annahme einer rekonstruktiven Methode wird jedoch kein hermeneutischer Anspruch erhoben. Es geht nicht um die Erschließung von latenten Sinnstrukturen. Den Ausgangspunkt der Analyse stellt ein einzelnes Dokument dar, welches außerhalb des Kontextes analysiert und in einem zweiten Schritt wieder kontextualisiert wird (vgl. ebd., 412-415).

Auch bei dieser Methodenbeschreibung ist auffällig, dass das Verfahren so beschrieben wird, dass immer auch weitere Analysemöglichkeiten offen gelassen werden. Außerdem werden

ebenfalls zwar Angaben zur Korpusbildung gegeben, jedoch auch diese sind relativ unspezifisch. Fragen nach der Repräsentativität oder der Güte der Untersuchung werden von Höhne nicht diskutiert.

Nachdem nun mehrere Ansätze dargestellt und diskutiert wurden, wird an dieser Stelle eine kurze Zusammenfassung folgen, welche allgemeine Auffälligkeiten, häufige Problemlagen, usw. festhält.

Auffällig ist, dass, unabhängig davon welchen Ansatz man betrachtet, zwar Ideen geliefert werden, wie eine Untersuchung aufgebaut sein könnte, doch entweder werden mehrere Möglichkeiten, im Sinne eines „Baukastensystems“ vorgeschlagen, oder zwar ein Untersuchungsweg aufgezeigt, doch mit mehrmaliger Betonung, dass dies nicht der einzig mögliche Weg wäre. Dies kann einerseits daher erklärt werden, dass die Diskussion bezüglich der Offenlegung methodischer Umsetzungen noch nicht weit vorangeschritten ist, andererseits sind die Untersuchungsgegenstände, welche mit den methodischen Verfahren analysiert werden können oftmals so heterogen, dass Adaptionen an das jeweilige Projekt erfolgen müssen. Teilweise erscheinen die vorgeschlagenen methodischen Wege als sehr präzise, z.B. weil sie in einer Schrittabfolge präsentiert werden, häufig bleiben jedoch Zusammenhänge zwischen den Schritten unklar, bzw. die Integration von Einzelergebnissen zu einer Gesamtaussage bleibt lückenhaft erklärt.

Die meisten Methodenbeschreibungen arbeiten auch mit Illustrierungen. Damit ist gemeint, dass anhand einer Beispieluntersuchung die Abfolge des Weges exemplarisch verdeutlicht wird. Auf Grund dessen, dass jedoch bei jedem Projekt Modifikationen vorgenommen werden müssen um Forschungsvorhaben realisieren zu können, sind diese nur bedingt hilfreich.

Operationalisierungen von Begriffen liegen selten vor, dies erschwert auch die Anwendung der Ansätze, weil oftmals nicht eindeutig geklärt ist, was gemeint wird, wenn von einem Diskurselement oder von Strukturen die Rede ist. Operationalisierungen sind jedoch für erste Schritte der Standardisierung, und somit auch der Klärung von Gütekriterien, wesentlich.

Ein Aspekt, den viele VertreterInnen als problematisch beschrieben haben ist jener der Datenfülle. Wenig diskutiert sind dabei die Punkte der Korpusbildung, bzw. der Auswahl von Materialien für Detailanalysen (s.a. Keller u.a. 2003, 11; Keller 1997, 326f.) also die Frage wie Repräsentativität erreicht werden kann.

## 1.2 Forschungsstand innerhalb der bildungswissenschaftlichen Forschung

Im Zuge der Literaturrecherche zeigte sich, dass die methodische Auseinandersetzung mit Ansätzen der Diskursforschung innerhalb der Bildungswissenschaft eher randständig ist, worauf auch Koller und Lüders (vor allem in Bezug auf methodische Auseinandersetzung in Anschluss an Foucault) hinweisen. Sie sehen in diesem Bereich ein größeres Forschungsaufkommen in Disziplinen wie Literaturwissenschaft, Geschichte, Politikwissenschaft oder auch Soziologie. (vgl. Koller; Lüders 2004, 57f.). Dieses Bild wird auch bestätigt, wenn man bedenkt aus welchen Disziplinen VertreterInnen der oben diskutierten Ansätze stammen.

Koller und Lüders widmen sich in dem bereits zitierten Aufsatz explizit der Spezifik der Foucault'schen diskursanalytischen Vorgehensweise, indem sie Schriften Foucaults nach explizierenden Aussagen bezüglich der Methodik untersuchen. Außerdem widmen sie sich der Frage, inwiefern dieses Verfahren für die Bildungswissenschaft relevant sein kann (vgl. ebd., 59).

Sie gehen dabei so vor, dass sie Archäologie und Genealogie als methodische Vorgehensweisen näher bestimmen, wobei sie feststellen, dass es sich hierbei um „keine vollständige und beliebig übertragbare Methode“ (ebd., 63) handelt, sondern um „mögliche Annäherungsweise[n] an die Quellen“ (ebd., 63). Dennoch arbeiten sie allgemeine Prinzipien einer Diskursanalyse, welche in Anlehnung an Foucaults Theorien erfolgt, heraus. Als erstes betrachten sie den Aspekt der Untersuchungsgegenstände und kommen zu dem Schluss, dass diese sehr vielfältig sein können. Dabei nimmt der Gegenstand starken Einfluss auf die Forschungsfrage und die Methode. Obwohl die Untersuchungsgegenstände heterogen sind, ist die Art der Fragen homogen. Erfragt werden jeweils Regeln, welche Aussagen und Diskurse konstituieren. Als methodologischer Grundsatz kann die Ablehnung der Ideengeschichte (vgl. ebd., 67f.), sowie die „Abgrenzung zu Methoden der (hermeneutischen) Exegese und der (strukturalistischen) linguistischen Formalisierung“ (ebd., 68) gesehen werden.

Nach dieser kurzen Beschreibung methodischer Prinzipien gehen sie der Frage nach, inwiefern bildungswissenschaftliche Forschung von einem derartigen Ansatz profitieren könnte.

Einen möglichen Bereich der Anwendung sehen sie in der Durchführung von Studien, welche sich den Regeln der Zirkulation und Verwendung pädagogischen Wissens widmen (vgl. ebd., 69). „Die Bedeutung diskursanalytischer Verfahren läge dabei vor allem darin, für je spezifische Diskursformationen in archäologischer Perspektive die Regeln der Hervorbringung, Verbreitung und Verwendung pädagogischen Wissens zu beschreiben und

genealogisch deren Entstehung im Kontext jeweiliger Machtverhältnisse herauszuarbeiten.“ (Koller; Lüders 2004, 70). Mit dieser Forschungsperspektive könnten sowohl historische als auch aktuelle pädagogische Diskurse analysiert werden. Für diese Arbeit besonders relevant ist der Aspekt, dass Koller und Lüders sowohl die Betrachtung von wissenschaftlichem pädagogischen Wissen als relevant ansehen als auch jenes Wissen, welches in Zeitungen und Ratgeberliteratur kursiert.

Als ein weiteres Feld, in dem die Diskursanalyse relevant sein könnte führen Koller und Lüders qualitative Forschungsprojekte an. Diese könnten durch diskursanalytische Perspektiven bereichert werden.

Aus der Sicht von Koller und Lüders können Diskursanalysen im Sinne Foucaults nicht eingesetzt werden, um Fragen nach Ursachen nachzugehen oder normative Handlungsorientierungen zu formulieren. Andere Probleme sehen sie bei der Anwendung der Methode, denn diese ist wenig präzise, bzw. gibt es bestimmte Problemfelder, welche auch im Anschluss der vorgestellten methodischen Überlegungen bereits aufgezeigt werden konnten (s. S. 192 in dieser Arbeit). Als problematisch sehen Koller und Lüders die Einschränkung des Forschungsfeldes und die Erstellung von Datenkorpora an oder auch die Zusammenführung von Einzelergebnissen auf unterschiedlichen Ebenen zu Gesamtaussagen über einen Diskurs (vgl. ebd., 70ff.).

Obwohl die Auseinandersetzung mit Verfahren der Diskursforschung innerhalb der Bildungswissenschaft randständig ist, können einzelne Beispiele gefunden werden.

Wie bereits im Zuge der Darstellung und Diskussion methodischer Vorgehensweisen hingewiesen, hat sich z.B. Höhne mit Verfahren der Diskursanalyse auseinandergesetzt. Er hat jedoch nicht nur methodische und methodologische Überlegungen angestellt, sondern auch mehrmals diskursanalytische Perspektiven eingenommen, um pädagogischen Fragestellungen nachzugehen (vgl. Höhne 2003; 2004).

Neben Höhne beschäftigt sich auch Casale mit dieser Thematik. Im HerausgeberInnenband „Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung“ beschäftigt sich Casale, unter Bezugnahme auf historiographische Probleme der historischen Bildungsforschung, mit der sozialen Entstehung von Diskursen (vgl. Casale 2006).

Aktuell können noch weitere Publikationen genannt werden, welche sich unterschiedlich mit der Thematik des Diskurses bzw. der Diskursanalyse im Rahmen der Bildungswissenschaft auseinandersetzen. Es kann hierbei unterschieden werden zwischen Texten, welche den Begriff verwenden, um thematische Auseinandersetzungen im Laufe der Jahre im Rahmen

einer Disziplin zu erfassen und Arbeiten, welche diskursanalytische Vorgehensweisen anwenden, um Erkenntnisse zu generieren.

Als Beispiel für die erste Art von Texten kann die Publikation „Diskurse des Lernens“ von Meyer-Drawe (2008) genannt werden. Aber auch innerhalb des Herausgeberbandes „Erziehungsdiskurse“ (Marotzki; Wigger 2008) sind Artikel zu finden, in denen die Begriffe „Diskurs“, „Diskursgemeinschaft“ „Diskursanalyse“ verwendet werden, ohne jedoch offen zu legen in welcher Art und Weise (z.B. Schulze 2008, Bilstein 2008, Groppe 2008, Stojanov 2008, Andresen 2008, Ecarius 2008, Brachmann 2008).

Dem gegenüber stehen Arbeiten, welche sich dezidiert mit den Begriffen, bzw. methodischen Vorgehensweisen auseinandersetzen, um Erkenntnisse zu gewinnen (z.B. Wrana 2006, Höffer-Mehlmer 2008, Nohl 2008, Brumlik 2008, Jäckle 2009). Hierbei sind jedoch Abstufungen erkennbar. Höffer-Mehlmer beschäftigt sich mit „Erziehungsdiskursen in Elternratgebern“<sup>55</sup> (Höffer-Mehlmer 2008) und untersucht in diesem Zusammenhang Elternratgeber als spezifische Diskursform (vgl. ebd., 138-147). Er legt zwar nicht explizit offen, was er unter „Diskursform“ versteht, doch wird beim Lesen dieses Abschnitts deutlich, dass es sich hierbei um Strukturen des Bezugsnehmens, um sprachliche Formulierungen, Arten der Aussagen, usw. handelt. Auch die Betonung der Diskontinuität der Art und Themen der Auseinandersetzung verweisen auf die Thematik des Diskurses und es werden auch bildungswissenschaftliche Diskurse über Elternratgeber angesprochen (vgl. ebd., 147-150). Methodische Überlegungen werden jedoch nicht expliziert, auch wenn die Analyse von Diskursen im Zentrum steht.

Ein wenig mehr Bezug zur Diskursanalyse lässt Brumlik erhoffen, da er direkt mit Bezug auf Habermas, Foucault und Landwehr einsteigt, jedoch folgt dieser groben Verortung keine tiefergehende Auseinandersetzung (vgl. Brumlik 2008).

Im Rahmen des erwähnten Herausgeberbandes (Marotzki; Wigger 2008) führt Nohl vor, wie Diskursanalysen im Rahmen der Erziehungs-, resp. Bildungswissenschaft eingesetzt werden können. Er führt auf der einen Seite kurz aus, was Diskurs für ihn bedeutet, wobei er vor allem Deutungsmuster in den Blick nimmt (vgl. Nohl 2008, 177), erörtert jedoch auch sein Verständnis von Diskursanalyse und bezieht sich hierbei auf Keller und Viehöver, ordnet sein Vorgehen somit der wissenssoziologischen Diskursanalyse zu. Der Hauptteil des Artikels umfasst die Darstellung der Anwendung und der Ergebnisse der Analyse (vgl. ebd. 181-196). Jäckle führt eine diskursanalytische Vorgehensweise im Bereich der Schulpädagogik vor (Jäckle 2009). Sie orientiert sich deutlich an den theoretischen Überlegungen Foucaults und

---

<sup>55</sup> Dies würde von der Grundidee her dem entsprechen, was Koller und Lüders postuliert haben (s. S. 193f. in dieser Arbeit).

bezieht diese auf schulpädagogische Denkweisen (vgl. Jäckle 2009, 15-28). Sie formuliert ihre Annahmen und Thesen aus diskurstheoretischer Perspektive und sieht die Vorteile dieser Sicht auf die Schulpädagogik darin, dass Prozesse der Macht und Deutungskämpfe innerhalb der Institution Schule sichtbar gemacht und somit thematisiert werden können (vgl. Jäckle 2009, 16; 22). Sie stellt in Ausblick, dass diskursanalytische Umsetzungen für die Forschungspraxis insgesamt relevant wären, indem sie mögliche Fragestellungen aufzeigt (vgl. ebd., 396-403).

Somit kann ihre Arbeit als eine mögliche methodische Umsetzung innerhalb der bildungswissenschaftlichen Forschung gesehen werden. Ebenfalls als Diskursanalyse weist Wrana seine Arbeit aus und bietet somit ein Beispiel dieses methodische Vorgehen in der Erwachsenenbildungsforschung anzuwenden (vgl. Wrana 2006).

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass ein Aspekt, welchen Koller und Lüders ansprechen, für diese Arbeit relevant ist. Dies ist die Betonung der Möglichkeit diskursanalytische Verfahren innerhalb der Bildungswissenschaft einzusetzen, um z.B. die Produktion und Zirkulation wissenschaftlichen, pädagogischen Wissens zu untersuchen. Koller und Lüders sehen dies an einem eng an Foucault anbindenden methodischen Vorgehen realisierbar. Dieser Einschränkung wird in der Arbeit nicht Rechnung getragen. Aber die Idee, die Produktion und Zirkulation pädagogischen Wissens in der Wissenschaft als Diskurs zu sehen und es zu analysieren wird in einem bestimmten Sinne im Projekt der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung aufgegriffen. Dies gilt es im folgenden Kapitel zu erläutern.

## **2. EHT in der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung: ET-FT-Relationen**

Dieses Kapitel dient der Einführung in die Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen im Sinne der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung. Um dieses Ziel zu erreichen wird zunächst die Methode der EHT in Anwendung in der ZRD-Forschung vorgestellt, so wie sie im Rahmen des Diplomarbeitprojekts von Strohmer (2008) entwickelt wurde und von Stephenson 2009 bereits vertiefende Weiterentwicklungen erfahren hat. Im Zuge dessen werden auch spezifische Begrifflichkeiten, welche operationalisiert wurden, angeführt.

Diese Darstellungen werden auch von zwei Exkursen begleitet. Einerseits wird die Erweiterung des Begriffs der Intersubjektivität innerhalb der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung diskutiert, andererseits wird der Frage nach der Interkoderreliabilität, bzw. nach Gütekriterien im Allgemeinen nachgegangen.

Abschließend wird die Forschungsfrage der methodisch-inhaltlichen Diskussion aufgegriffen und diskutiert, inwiefern das aktuelle methodische Vorgehen unter Bezugnahme auf unterschiedliche Ansätze in der Diskursforschung sinnvoll erweitert, bzw. modifiziert werden kann.

### **2.1 Einführung in die Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen**

Im Rahmen der Vorstellung des theoretischen Vorhabens dieser Arbeit wurde bereits der Stand der ZRD-Forschung skizziert. Im Zuge dieses Kapitels erfolgt eine Vertiefung, bzw. eine Explizierung von Aspekten, welche im Zuge der Einleitung in den Abschnitt A nur angedeutet wurden. An dieser Stelle sei jedoch nochmals darauf hingewiesen, dass die ZRD-Forschung ein Forschungsfeld ist, welches im Rahmen methodischer Überlegungen der Empirisch-Hermeneutischen-Textarbeit (EHT) entwickelt wurde und somit auch auf den Prinzipien des Empirischen Zirkels (EZ) beruht. Die der ZRD-Forschung zugrunde liegende Methode, die EHT wurde, ebenso wie der EZ, im Zuge der Diplomarbeit, auf der Grundlage von Publikationen Stephensons (v.a. Stephenson 2003a) dargestellt (Strohmer 2008, 73-80; 2009, 13f.). Diese Darstellung wird in der vorliegenden Arbeit nicht mehr wiederholt.

Im Folgenden werden jedoch jene methodischen Überlegungen angeführt, welche zentral sind für das Aufzeigen von ET-FT-Relationen. Dabei wird so vorgegangen, dass zunächst die grundlegenden Aspekte der Methodik nach Strohmer dargelegt und darauf aufbauend die vertiefenden Überlegungen Stephensons (2009) angeführt werden.

Wie verläuft nun die Empirisch- Hermeneutische- Textarbeit im Feld der ZRD-Forschung?

### 2.1.1 Skizze des Untersuchungsverlaufs

Die Untersuchung beginnt, wie jede Untersuchung im Zuge der EHT, mit der Festlegung von *Rahmenbestimmungen*. Hierbei geht es um die Bestimmung, welche Textsorten an welchen Stellen der Untersuchung in die eigene Arbeit Eingang finden.

Nach diesem vorbereitenden und die Untersuchung einschränkenden, bzw. konkretisierenden Schritt werden *Fragestellungen* formuliert, weil jede Analyse fragegeleitet erfolgen muss. Dabei gilt es *drei Ebenen* zu berücksichtigen, wobei die forschungsleitende Frage der Untersuchung die mittlere Ebene bildet. Die übergeordnete Ebene gibt an, welchem Untersuchungsgegenstand zugearbeitet wird, die Subfragen explizieren bestimmte Aspekte der forschungsleitenden Frage.

Nun erfolgt die Festlegung der *Rahmung des Materials*. Dies erfolgt durch qualitative und quantitative Erfassung. Welche Artikel werden analysiert, ist die Textmenge ausreichend?

Der nächste Schritt ist der erste, welche die Texte direkt bearbeitet. Es ist nun notwendig eine *Rahmung der Textteile* (Kerntext [Haupttext], Nebentext [Abstract, Verzeichnisse], Supratext [Überschriften], Subtext [Fußnoten]) vorzunehmen und es muss angegeben werden, ob der Text als Ganzes oder in bestimmten Teilen analysiert wird. Für weitere Analysen ist es notwendig kleinere Untersuchungseinheiten zu bilden, so genannte *Textfelder*, welche nach festgelegten (in Abhängigkeit zur Forschungsfrage) Dimensionen des EZ<sup>56</sup> bestimmt und markiert werden.

In der EHT im Feld der ZRD-Forschung wird nun zwischen Grob- und Feinanalyse unterschieden.

Die **Grobanalyse** umfasst folgende Arbeitsschritte:

1. Erfassung des Umfangs der zu analysierenden Texte (vgl. Strohmer 2008, 111ff.). Das meint, „dass die Anzahl der kleinsten inhaltgenerierenden Textelemente, also der Wörter (resp. einzelner Symbole und Abkürzungen) erfasst wird (und zwar a) des Textkorpus (also des Gesamt des abgeschlossenen Textes), b) des zu analysierenden (...) [Textteils] und c) die Wörteranzahl der einzelnen intratextlichen präfixierten Rahmen und Strukturen: Einleitung, Hauptteil, Schluss; einzelne Kapitel.“ (ebd., 113).
2. Erfassung der Fremdtextstellen und farbliche Markierung dieser (dies ermöglicht die Unterscheidbarkeit von Eigentext).

---

<sup>56</sup> Möglichkeiten der Festlegung von Dimensionen (z.B. Präfixierung von Dimensionen oder freie Dimensionen) werden im Folgenden noch diskutiert werden.

3. Unterteilung der Fremd- und Eigentextstellen nach deren Arten. Dies ermöglicht die erste quantitative Erfassung (z.B. Prozent an Eigentext/ Fremdtext, bzw. der einzelnen Arten)
4. Berücksichtigung jenes Eigentextes, der sich auf Fremdtext bezieht (insbesondere der fremdbezogene Eigentext ist für die Diskursivierung relevant).

Die **Feinanalyse** bezieht sich auf vorher festgelegte untersuchungsleitende Dimensionen und Dimensionskombinationen, bzw. – konstellationen. Auch diese Analysephase muss wiederum durch Fragen geleitet sein (z.B. Wie produktiv ist der Umgang mit Fremdtext? Welche Struktur<sup>EZ57</sup> (Textarten und Texttypen) hat der Eigentext? Welche Chronologie<sup>EZ</sup> der Fremd- und Eigentextarten liegt innerhalb der intratextuellen Rahmen<sup>EZ</sup> und Strukturen<sup>EZ</sup> vor?).

Abschließend werden die Ergebnisse anhand der Signierungen formuliert und diskutiert. Hierbei gibt es auch Zusammenführung von Ergebnissen der Fein- und Grobanalyse. Die Ergebnisse werden in Bezug auf die untersuchungsleitenden Fragestellungen diskutiert. Außerdem sind im Vorfeld der Untersuchung Hypothesen, auf Grund theoretischer Auseinandersetzungen, zu formulieren, welche mit Hilfe der Untersuchungsergebnisse gestützt oder zurückgewiesen werden (vgl. Strohmmer 2008, 113ff.).

Diese kurze Skizzierung des Untersuchungsaufbaus vermittelt eine erste Vorstellung, worum es sich bei dem Aufzeigen von ET-FT-Relationen handelt. Um diese Vorstellungen zu konkretisieren ist es wesentlich, dass verschiedene Begriffe geklärt werden, bzw. ein besserer Einblick in die Dimensionen des EZ gewährt wird.

### ***2.1.2 Operationalisierungen der Begriffe Fremd- und Eigentext, bzw. deren Arten***<sup>58</sup>

Operationalisiert werden die Begriffe des Fremd- und Eigentextes, bzw. der einzelnen Arten dieser.

Fremd- und Eigentext sind Bezugsformen und der Dimension der Bezüge<sup>EZ</sup> zuzuordnen<sup>59</sup>. Um Operationalisierungen dieser Begriffe vorzunehmen wurde der Forschungsstand in der Zitationsforschung berücksichtigt, in der üblicherweise zwischen Zitaten und Verweisen

---

<sup>57</sup> Das hochgestellte EZ weist darauf hin, dass es sich hierbei um eine Dimension des Empirischen Zirkels handelt.

<sup>58</sup> Diese Operationalisierungen entstanden im Rahmen des Diplomarbeitprojekts (Strohmmer 2008, 90-95) und werden als Beitrag (Strohmmer, in Arbeit) in das Glossar des Handbuchs zur Empirisch-Hermeneutischen-Textarbeit aufgenommen (Stephenson; Strohmmer, in Arbeit). Die Operationalisierungen sind teilweise wörtlich aus diesen Publikationen übernommen, teilweise liegen leichte Überarbeitungen vor.

<sup>59</sup> In dieser Dimension wird zwischen Bezugsformen und Bezugsverwendungen unterschieden. Auf die Bezugsverwendungen wird im Folgenden nicht näher eingegangen.

unterschieden wird, wobei Zitate meist in direkte und indirekte Zitierungen unterteilt werden (vgl. Jakobs 1999, 94-101; Rabl 2006, 6-10).

Die Begriffe Fremdtext bzw. Eigentext (und die einzelnen Arten dieser) ermöglichen jedoch eine differenziertere Erfassung der Verknüpfungen zwischen diesen, als dies durch die Begriffe Zitat und Verweis möglich wäre.

Es ist anzumerken, dass die verschiedenen Arten von Fremdtext grundsätzlich das Ausmaß an intersubjektiver Nachvollziehbarkeit wiedergeben. Um diese Aussage näher erläutern zu können werden nun die Operationalisierungen angeführt.

Auf allgemeinsten Ebene wird zwischen Fremd- und Eigentext unterschieden. Fremdtext differenziert sich weiter in Verweise und Wiedergaben, welche sich wiederum in externe und interne Verweise, sowie wörtliche, sinngemäße und erweiternde Wiedergaben gliedern.

Eigentext differenziert sich in originären Eigentext, fremdbezogenen Eigentext, übergangsbildende Textelemente, Verknüpfungselemente und interne Verweise auf Eigentext.

#### 1. Fremdtext und dessen Arten:

**Fremdtext** sind all jene Textelemente, in denen ein anderer Denk-Raum<sup>EZ</sup> als jener des/der für den Textkorpus verantwortlichen Autors/Autorin in die Gestaltung dieses Textkorpus hereingenommen wird. Grob zu unterscheiden ist zwischen Verweisen auf und Wiedergaben aus einem solchen „anderen Denk-Raum<sup>EZ</sup>“.

**Verweise** sind **allgemein** all jene Fremdtextelemente, welche *keine inhaltliche Entfaltung* aufweisen. Beispiele dafür sind Nennung von Denk-Räumen<sup>EZ</sup> (AutorInnen und deren Werke), oder auch die bloße Nennung eines Themas<sup>EZ</sup>. Unter Beachtung der Chronologie<sup>EZ</sup> kann nur auf jenen Fremdtext verwiesen werden, der bereits *vor* der eigenen Arbeit (bzw. in machen Fällen während des Erstellens der eigenen Arbeit) innerhalb eines Denk-Raums<sup>EZ</sup> entfaltet wurde.

**Wiedergaben** sind **allgemein** all jene Textelemente, die Fremdtext (welcher chronologisch vor bzw. während der Erstellung des analysierten Textes verfasst wurde) *inhaltlich entfalten*. Es werden konkrete Aussagen aus einem fremden Denk-Raum<sup>EZ</sup> innerhalb des im Rahmen<sup>EZ</sup> des vorliegenden Textes befindlichen Denk-Raums<sup>EZ</sup> wiedergegeben, dadurch können Positionen<sup>EZ</sup> des Autors/der Autorin als auch Stellungnahmen zu einem Thema<sup>EZ</sup> identifiziert werden (diese Stellungnahmen, bzw. Ausführungen sind in einer identifizierbaren Modalität<sup>EZ</sup> formuliert, können aus unterschiedlichen Bereichen<sup>EZ</sup> und Ebenen<sup>EZ</sup> stammen

und bezüglich unterschiedlicher Abschnitte<sup>EZ</sup> getroffen werden). Das Ausmaß der Entfaltung ist zur Bestimmung der allgemeinen Wiedergabe nicht zu berücksichtigen, weil es dafür spezielle Untergliederungen des Begriffs der Wiedergabe gibt.

Es liegt dann *keine* Wiedergabe vor, wenn vom Autor/ von der Autorin eines Textes bloß gesagt wird, was *nicht* in einem anderen Denk-Raum<sup>EZ</sup> ausformuliert wurde, weil dann keine Information vorliegt, welche Aussagen in den jeweiligen Räumen<sup>EZ</sup> getroffen wurden.

#### a) Verweisarten:

**Externe Verweise** liegen dann vor, wenn auf einen anderen Denk-Raum<sup>EZ</sup> durch Nennung des Autors/ der Autorin verwiesen wird oder durch Nennung des Themas<sup>EZ</sup>, welches innerhalb des genannten Denk-Raums<sup>EZ</sup> angeführt wurde. Es liegt in diesem Fall keine Information bezüglich der Art und Weise der Auseinandersetzung mit dem genannten Thema<sup>EZ</sup> vor.

Beispiele für typische externe Verweise sind der Verweis auf ein Werk eines anderen Autors/ einer anderen Autorin; Nennung eines Themenfeldes zu dem ein anderer Autor/ eine andere Autorin geforscht hat, bzw. forscht.

**Interne Verweise** liegen dann vor, wenn im Rahmen<sup>EZ</sup> der vorliegenden publizierten Forschungsarbeit bereits ein Thema<sup>EZ</sup> inhaltlich wiedergegeben wurde (egal in welchem Ausmaß diese Wiedergabe stattgefunden hat) und im Anschluss (Chronologie<sup>EZ</sup>) an diese Wiedergabe im Verlauf des Diskurses durch zentrale Begriffe an dieses Thema<sup>EZ</sup> angebunden wird, ohne es erneut inhaltlich zu entfalten. Unter Beachtung der Chronologie<sup>EZ</sup> kann vorausgesetzt werden, dass LeserInnen an die entfalteten Inhalte Kraft ihrer Gedächtnisfunktion anschließen können.

Die Chronologie<sup>EZ</sup> ist hierbei besonders zu berücksichtigen, denn folgt die Entfaltung erst nach dem aktuell zu analysierenden Textelement, dann liegt kein interner, sondern ein externer Verweis vor, da zum Zeitpunkt des Verweisens intratextuell noch keine Textelemente vorhanden waren, auf die verwiesen werden könnte. Die Modalität<sup>EZ</sup> 2 („Vorzeichen“: bejahend, verneinend) darf hierbei nicht verneinend sein.

#### b) Wiedergabearten:

Eine **wörtliche Wiedergabe** liegt dann vor, wenn eine Aussage aus einem anderen Denk-Raum<sup>EZ</sup> wörtlich (daher auch ohne Änderungen z.B. der Modalität<sup>EZ</sup>) in den eigenen Denk-Raum<sup>EZ</sup> übernommen wird. Diese Übernahme muss durch entsprechende Formalangaben

(Anführungszeichen; Angabe des Denk-Raums<sup>EZ</sup>, dem es entnommen wurde (AutorIn Jahr, Seite)) ausgewiesen werden.

Bei einer **sinngemäßen Wiedergabe** werden aus einem anderen Denk-Raum<sup>EZ</sup> Gedanken zu einem Thema<sup>EZ</sup> innerhalb des im Rahmen<sup>EZ</sup> der vorliegenden Arbeit befindlichen Denk-Raums<sup>EZ</sup> angeführt. Es ist darauf zu achten, dass die Übernahme in einer Art geschehen ist, welche die Modalität<sup>EZ</sup> oder Struktur<sup>EZ</sup> einer Aussage aus einem anderen Denk-Raum<sup>EZ</sup> nicht unzulässig transformiert. Formalangaben (AutorIn Jahr, Seite) kennzeichnen das Textfeld der sinngemäßen Wiedergabe.

Eine **erweiternde Wiedergabe** kann signiert werden, wenn im Rahmen<sup>EZ</sup> eines vorliegenden Textes Aussagen aus anderen Denk-Räumen<sup>EZ</sup> durch Gedanken und Ausführungen des im Rahmen<sup>EZ</sup> der vorliegenden Arbeit befindlichen Denk-Raums<sup>EZ</sup> ergänzt, bzw. Aussagen unterschiedlicher fremder Denk-Räume<sup>EZ</sup> durch den im Rahmen<sup>EZ</sup> der vorliegenden Arbeit befindlichen Denk-Raum<sup>EZ</sup> in Verbindung gebracht werden.

Nachdem diese Begrifflichkeiten operationalisiert sind, wird deutlich, dass vom externen Verweis bis hin zur wörtlichen Wiedergabe es für LeserInnen eines Textes immer einfacher wird, den unmittelbar vorliegenden Text und dessen Argumentation zu verfolgen. Dies ist deshalb der Fall, weil immer mehr Inhalte expliziert werden, weswegen immer weniger Vor- und Zusatzinformationen aktiviert werden müssen. Diese Tatsache macht einen einzelnen Text (unabhängig von weiteren Publikationen aus diesem Gebiet) intersubjektiv besser nachvollziehbar, als wenn bloß mit Verweisen gearbeitet werden würde.<sup>60</sup>

## 2. Eigentext und dessen Arten:

**Eigentext** lässt sich unterteilen in: originären Eigentext, fremdbezogenen Eigentext, interne Verweise auf Eigentext, übergangsbildende Textelemente und Verknüpfungselemente.

**Originärer Eigentext** meint jene Textelemente, welche sich nicht auf andere als den im Rahmen<sup>EZ</sup> des vorliegenden Textes befindlichen Denk-Raum<sup>EZ</sup> beziehen.

Es handelt sich um **fremdbezogenen Eigentext**, wenn sich Ausführungen des im Rahmen<sup>EZ</sup> des vorliegenden Textes dominanten Denk-Raums<sup>EZ</sup> *auf bereits entfaltete thematische*

---

<sup>60</sup> Auf die Erweiterung des Begriffs der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und dessen Bedeutung für die Qualitätsdiskussion wird an späterer Stelle noch eingegangen werden.

*Ausführungen eines anderen Denk-Raums<sup>EZ</sup> beziehen oder Ausführungen des im Rahmen<sup>EZ</sup> des vorliegenden Textes dominanten Denk-Raums<sup>EZ</sup> Auseinandersetzungen mit Ausführungen aus anderen Denk-Räumen<sup>EZ</sup> vorbereiten. Diese besondere Form des Eigentextes treibt den Diskurs voran, indem sie sich mit fremdem Gedankengut auseinandersetzt.*

**Übergangsbildende Textelemente** (bzw. Textsegmente) gewährleisten die Lesbarkeit eines Textes, indem Aussagen in diese eingebettet werden. Diese Elemente (Segmente) können keinem fremden Denk-Raum<sup>EZ</sup> zugeordnet werden, sind jedoch auch keine vollständige Aussage, die von dem im Rahmen<sup>EZ</sup> des vorliegenden Textes dominanten Denk-Raums<sup>EZ</sup> geprägt ist. In den meisten Fällen handelt es sich um einzelne Wörter (Textelemente) oder Wortgruppen (Textsegmente).

**Verknüpfungselemente** werden zwischen Eigen- oder Fremdtext eingefügt, um Relationen zwischen Aussagen bekannt zu geben bzw. ebenfalls der Lesbarkeit zu dienen. Beispiele dafür sind: aber, und, oder.

Ein **interner Verweis auf Eigentext** liegt dann vor, wenn innerhalb des im Rahmen<sup>EZ</sup> des vorliegenden Textes befindlichen Denk-Raums<sup>EZ</sup> ein Thema<sup>EZ</sup> bereits (originär) inhaltlich entfaltet wurde und innerhalb des selben Denk-Raums<sup>EZ</sup> im Verlauf des Diskurses, ohne neuerliche inhaltliche Entfaltung, auf dieses Thema<sup>EZ</sup> verwiesen wird. Die Dimension der Chronologie<sup>EZ</sup> ist hierbei besonders wesentlich, denn folgt die Entfaltung erst nach dem aktuell zu analysierenden Textelement, dann liegt keine interne Bezugnahme auf Eigentext vor. Die Modalität<sup>EZ</sup> 2 darf auch hier nicht verneinend sein.

### **2.1.3 Textkategorien und Textdimensionen**

Nachdem die Begrifflichkeiten nun geklärt sind, werden einige Dimensionen, bzw. Dimensionskombinationen vorgestellt, welche relevant sind, um Diskursivierungen im Sinne der ET-FT-Relationen analysieren zu können. Im Rahmen der Diplomarbeit wurden mehrere Aspekte in den Blick genommen, welche zwar Diskursivierungen kontextualisieren können, aber nicht rein auf die Analyse dieser abstellen. Diese Kombinationen und Konstellationen werden an dieser Stelle nur kurz Erwähnung finden, da es im Rahmen dieser Arbeit vor allem um das Erfassen des Diskursivierens geht, weniger um Aspekte des Kontextes.

Allgemein sei an dieser Stelle festzuhalten, dass im Zuge von Untersuchungen in der EHT Textdimensionen und Textkategorien präfixiert werden und bestimmte Textdimensionen frei

bleiben. Präfixierung von Dimensionen, bzw. Kategorien meint, dass „Voreinstellungen“ vorgenommen werden, welche das Untersuchungsmaterial einschränken (z.B. die Präfixierung der Kategorie Textformen kann bedeuten, dass nur Fließtext analysiert wird) (vgl. Stephenson 2009, 31). Die Einschränkung erfolgt, „um dann dieses Material in Bezug auf die ‚freien‘ Dimensionen einer genaueren Untersuchung unterziehen zu können.“ (ebd., 31).

Zunächst sollen die **freien** Dimensionen, bzw. Dimensionskombinationen oder -konstellationen erläutert werden, welche im Rahmen der ZRD-Forschung bereits Anwendung fanden.

Als erste Dimension ist jene der **Strukturen**<sup>EZ</sup> zu nennen. Diese Dimension ist in zwei Unterdimensionen mit unterschiedlichen Ausprägungen geteilt und kann somit sehr differenziert und systematisch erfasst werden. Die zwei Unterdimensionen sind die *Strukturformen* und die *Strukturtypen*.

Bezüglich der Strukturformen kann auf der einen Seite (inhaltlich und vor allem mit hermeneutischen Mitteln) bestimmt werden, welche Elemente den Diskurs organisieren (qualitative Struktur<sup>EZ</sup>), andererseits kann hier empirisch und quantitativ erfasst werden, welche Elemente räumlich den meisten Platz beanspruchen (quantitative Struktur<sup>EZ</sup>) (vgl. ebd., 44). Dies wurde z.B. im Rahmen der Pilotstudie erfasst, um feststellen zu können, welchen quantitativen Anteil bestimmte Fremdtextarten in Bezug auf den analysierten erweiterten Kerntext umfassen (vgl. Strohmmer 2008). Die Klärung dieser Frage ist z.B. hilfreich um feststellen zu können, in welcher Weise Diskursführungen Platz gegeben wird. Damit ist folgendes gemeint: weist ein Text einen sehr hohen Anteil originären Eigentextes auf, es können jedoch nur wenige Wiedergaben signiert werden, weil der wenige Fremdtext in externen Verweisen vorliegt, so ist wenig Raum für inhaltliche Entfaltungen und Diskursanschluss gegeben.

Darüber hinaus können jedoch auch Strukturentypen analysiert werden. Diese können dimensionsorientiert oder textkategorieorientiert untersucht werden. Beim dimensionsorientierten Strukturtyp geht es um das Aufzeigen einer Textorganisation durch das Anwenden von Dimensionen, wie Rahmen, Themen, Bereiche, Ebenen, Abschnitte und Modalitäten. Ist der Strukturtyp textkategorieorientiert, dann geht es um die Erfassung von Texttypen (typographisch, pictographisch, typographisch-pictographieähnlich, pictographisch-typographieähnlich), Textarten (Haupttext, Intratext, Kerntext, Nebentext, Supratext, Subtext) und Textformen (Fließtext, Listen, Punktationen, Tabellen Graphiken, Abbildungen, usw.) (vgl. Stephenson 2009, 44-47).

In der Pilotstudie wurde damit z.B. untersucht, inwiefern sich die Musterbeispieltexte hinsichtlich der verwendeten Textformen unterscheiden (vgl. Strohmer 2008).

Hinsichtlich der Analyse von Eigentext war im Rahmen der Pilotstudie die freie Dimension der Abschnitte zentral.

Die Dimension der **Abschnitte**<sup>EZ</sup> beschreibt den Umstand, dass das wissenschaftliche Denken vier unterschiedliche Abschnitte<sup>EZ</sup> umfasst. Wissenschaft widmet sich Beschreibungen (Phänomenalisierung), Erklärungen (Kausalisierung), Zielen (Finalisierung) und Mitteln (Medialisierung). Je nach Zugehörigkeit zu einer Scientific Community sind andere Beschreibungen, Erklärungen, Ziele und Mittel zulässig, resp. anerkannt (vgl. Stephenson 2003a, 123f.).

Im Rahmen der Pilotstudie wurden Medialisierungen und Finalisierungen in Bezug auf Eigentext analysiert, also es wurde nach Aussagen gesucht, welche Ziele (Finalisierungen) benennen, welche der Autor/ die Autorin mit der im Text dargelegten Forschung verfolgt und nach Aussagen, die offen legen, welche Wege beschrten werden, bzw. welche Mittel eingesetzt werden, damit dieses Ziel erreicht werden kann (vgl. Strohmer 2008, 96).

Zentral, auch für die vorliegende Arbeit, ist die Dimensionskonstellation von Chronologie<sup>EZ</sup>, Rahmen<sup>EZ</sup> und Bezüge<sup>EZ</sup>.

Die Dimension der **Rahmen**<sup>EZ</sup> teilt sich in intertextuelle Rahmen<sup>EZ</sup> (Textgruppen) (z.B. Zeitschriftenausgabe, HerausgeberInnenband) und intratextuelle Rahmen<sup>EZ</sup> (Einzeltex-te). Für die Pilotstudie waren vor allem die intratextuellen Rahmen<sup>EZ</sup> von Bedeutung. Die intratextuellen Rahmen<sup>EZ</sup> gliedern sich in Haupttext (Kerntext + Supratext + Subtext), Überrahmen (Verlagsangaben, usw.), Unterrahmen (Teile, Kapitel, usw.) und Nebenrahmen (Anhänge, usw.) (vgl. Stephenson 2009, 43). Im Rahmen der Pilotstudie wurde das Hauptaugenmerk auf die Unterrahmen gelegt, wobei immer wieder Rückführungen zum Haupttext stattgefunden haben (vgl. Strohmer 2008, 96).

In der Dimension der **Chronologien**<sup>EZ</sup> wird zwischen Text- und Gegenstandschronologie unterschieden (vgl. Stephenson 2009, 42). Im Rahmen der Pilotstudie ist vor allem die Textchronologie relevant, welche sich in größter Gliederung in Anfang, Mitte und Ende des Textes einteilen lässt (vgl. Strohmer 2008, 89).

Die Dimension der **Bezüge**<sup>EZ</sup> ist in der ZRD-Forschung hauptsächlich hinsichtlich der Unterdimension der Bezugsformen (Verweise und Wiedergaben) (vgl. Stephenson 2009, 42) relevant.

In **Dimensionenkonstellation** bedeutet dies nun, dass in Hinblick auf Eigen- und Frem-dtext analysiert werden kann, wie viele Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext innerhalb

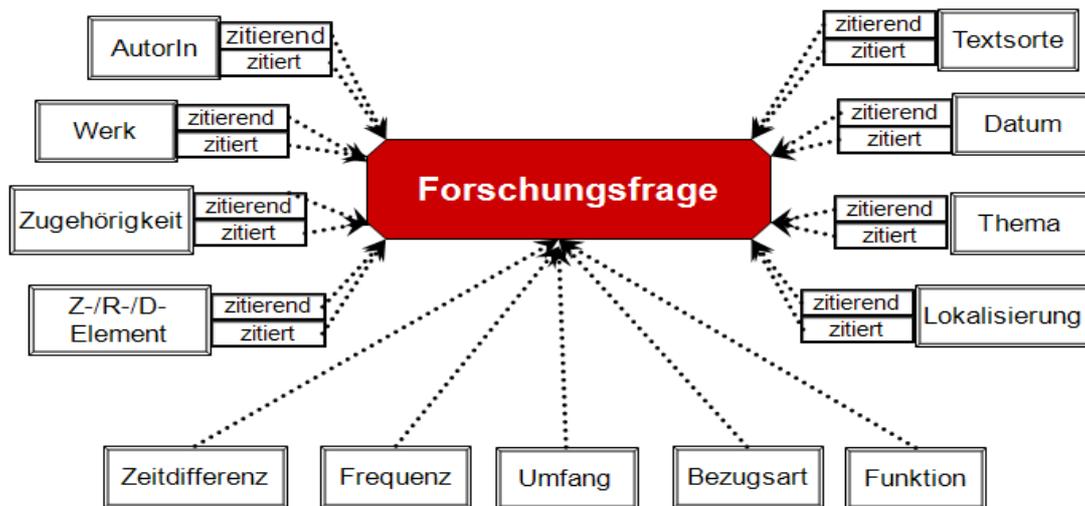
einzelner Textteile vorgenommen werden und zwischen welchen Arten von Fremd- und Eigentext in welcher Chronologie innerhalb der einzelnen Textteile gewechselt wird (vgl. Strohmeyer 2008, 96). „Diese Analyse erlaubt es die Verwobenheit des Textes zu erkennen, also erfassen zu können, wie stark die Verknüpfung zwischen Fremd- und Eigentext ausgeprägt ist, bzw. ob innerhalb bestimmter intratextueller Rahmen Fremd- und Eigentext isoliert voneinander oder aber ineinander verschränkt auftauchen. Gerade Zweiteres muss jedoch in die Chronologie<sup>EZ</sup> des Hauptrahmens eingebunden werden, weil für die Verknüpfung von Fremd- und Eigentext auch entscheidend wird, was weiter mit (möglicherweise innerhalb eines Kapitels isolierten Fremd- oder Eigentextes) geschieht, bzw. wie dies von Seiten<sup>EZ</sup> des Autors/ der Autorin für die Erlangung der angegebenen Ziele verwendet wird.“ (ebd., 96).

Bezugnehmend auf den Diskursbegriff im Sinne der ET-FT-Relationen (s. S. 136 in dieser Arbeit) bedeutet dies, dass erfasst wird, ob und in welcher Weise an den Forschungsstand angeknüpft wird, inwiefern dieser diskutiert und problematisiert wird, um neue Erkenntnisse zu generieren, also den Diskurs fortzuführen und anschlussfähig zu halten. Deswegen wird in der Beschreibung des Untersuchungsdesigns für die vorliegende Untersuchung dieser Aspekt besonders relevant sein.

Wie bereits erwähnt wird die Untersuchung durch das **Präfixieren bestimmter Dimensionen** oder **Kategorien** eingeschränkt. Das bedeutet, dass eine Dimension/ Unterdimension bzw. eine Kategorie hinsichtlich einer Ausprägung bestimmt wird (und nicht wie bei freien Dimensionen oder Kategorien bestimmt wird, welche Ausprägungen vorliegen). Zum Beispiel wird die Materialwahl durch diese Präfixierungen geleitet. Wird z.B. die Kategorie Textsorte der Art präfixiert, dass nur HerausgeberInnenbände analysiert werden, dann werden z.B. alle Monographien aus der Untersuchung ausgeschlossen. Die Untersuchung kann jedoch auch weiter eingeschränkt werden, indem die Dimension der intertextuellen Rahmungen auf einen Verlag hin präfixiert wird, usw.

Somit helfen die einzelnen Präfixierungen das Untersuchungsfeld einzugrenzen und das Untersuchungsmaterial auszuwählen.

Stephenson hat die hier vorgestellte Methodik vor allem hinsichtlich der Systematisierung von möglichen Untersuchungsaspekten dieser Form der Zitations-, Rezeption- und Diskursforschung weiterentwickelt und einige Beispiele dazu angeführt (vgl. Stephenson 2009, 29-38). Diese Systematisierung (siehe Graphik 2) hilft bei der Formulierung der Forschungsfrage als auch bei der Festlegung von präfixierten und freien Dimensionen und Kategorien.



Graphik 2: Drei Gruppen von Untersuchungsaspekten (Graphik übernommen aus Stephenson 2009, 30)

Folgende Legende dient der Erläuterung dieser Graphik:

„

- 1) **„AutorIn“**: Ein/e einzelne/r zitierende/r oder zitierte/r *Autor/in* oder eine (nach verschiedenen Kriterien für die Untersuchung gebildete) *AutorInnengemeinschaft*
- 2) **„Werk“**: Ein einzelner zitierender oder zitierter wissenschaftlicher *Text* oder eine (nach verschiedenen Kriterien für die Untersuchung gebildete) zitierende oder zitierte *Textgruppe*
- 3) **„Zugehörigkeit“**: Nach drei Kriterien bestimmte Gruppenzugehörigkeit eines/einer zitierende/r oder zitierte/r *Autors/Autorin*: a) akademisch begründete *Disziplin-zugehörigkeit* (Studium, Zuordnung, *venia [sic!]*); b) *Berufsausbildung*; c) *Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte*
- 4) **„Z-/R-/D-Elemente“**: Die zitierten/rezipierten/diskursivierten Inhalte (bzw. Formalaspekte)
- 5) **„Textsorte“**: zitierende oder zitierte *Publikationsform* (s. Anhang 2.6 „Textsorten“)
- 6) **„Datum“**: *Erscheinungsdatum* des zitierenden/rezipierenden Textes (Zeitpunkte bzw. Zeitstrecken („Entwicklungsphasen“ bzw. „Schaffensperioden“ eines *Autors/einer Autorin* bzw. einer *scientific community*))
- 7) **„Thema“**: Ergibt sich entweder nur aus dem *Titel* der Publikation oder aus der Angabe des *Themenschwerpunktes*, unter dem dieser Text publiziert wird (v.a. bei Zeitschriftenausgaben und „Reihen“)
- 8) **„Lokalisierung“**: Systematischer Ort im zitierenden/rezipierenden Text (s.v.a. Anhang 2.2 „Textbausteine“ bzw. 2.1 „Textarten“)
- 9) **„Zeitdifferenz“**: Relative Zeit *zwischen* Zitierung/Rezeption und Erscheinungsdatum des zitierten/rezipierten Textes

- 10) „**Frequenz**“: Anzahl der Bezugnahmen/Wiedergaben des zitierten/rezipierten/diskursivierten Textes
- 11) „**Umfang**“: Anzahl der *Textelemente* (zumeist Worte) in den Bezugnahmen/Wiedergaben des zitierten/rezipierten/diskursivierten Textes
- 12) „**Bezugsart**“: Formen des Verweises und der Wiedergabe (s. Anhang 1.2 Dimension/Unterdimension „Bezüge/Bezugsart“)
- 13) „**Funktion**“: Motivation bzw. Zweck der Einbeziehung von Fremdtext an der Position, die der/die zitierende/rezipierende/diskursivierende Autor/in dem zitierten/rezipierten/diskursivierten Text im Untersuchungs- bzw. Argumentationsgang seines/ihrer eigenen Textes gibt (s. Anhang 1.2 Dimension/Unterdimension „Bezüge/Bezugsfunktionen““ (Stephenson 2009, 30f.).

In der Graphik wird auch deutlich, dass zwei Richtungen der Analysen möglich sind. Auf der einen Seite können die zitierten Texte in den Fokus gerückt werden, auf der anderen Seite kann der zitierende Text Zentrum der Analyse sein. „Für den zitierten Text kann das Ausmaß an ‚Anschlussfähigkeit‘ berechnet werden, für den zitierenden das Ausmaß an ‚Diskursanbindung‘.“ (Stephenson 2009, 28).

Für die hier vorliegende Arbeit geht es vor allem um Zweiteres, also um die Analyse der zitierenden Texte und deren Diskursanbindung, bzw. deren diskursivierende Erkenntnisproduktion.

Um etwas so komplexes wie wissenschaftliche Texte analysieren zu können, um Aussagen über Wirkung oder Qualität treffen zu können, wird es laut Stephenson (und der ForscherInnengemeinschaft der EHT) notwendig „Empirie und Hermeneutik in die Kooperation [zu zwingen]“ (ebd., 22). Dabei geht es zwar um ein aufweichen der strikten Trennung einer empirischen und einer hermeneutischen „Welt“, jedoch müssen die Eigenheiten dieser Zugänge erhalten bleiben. Die Empirisch- Hermeneutische- Textarbeit hat dieses Prinzip bereits vor dem Anwendungsfeld der ZRD-Forschung vertreten (vgl. ebd., 22), in diesem Sinne ist es keine Neuerung in der Methodik, dennoch geht es darum diesen Aspekt für das Feld der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung hervorzuheben.

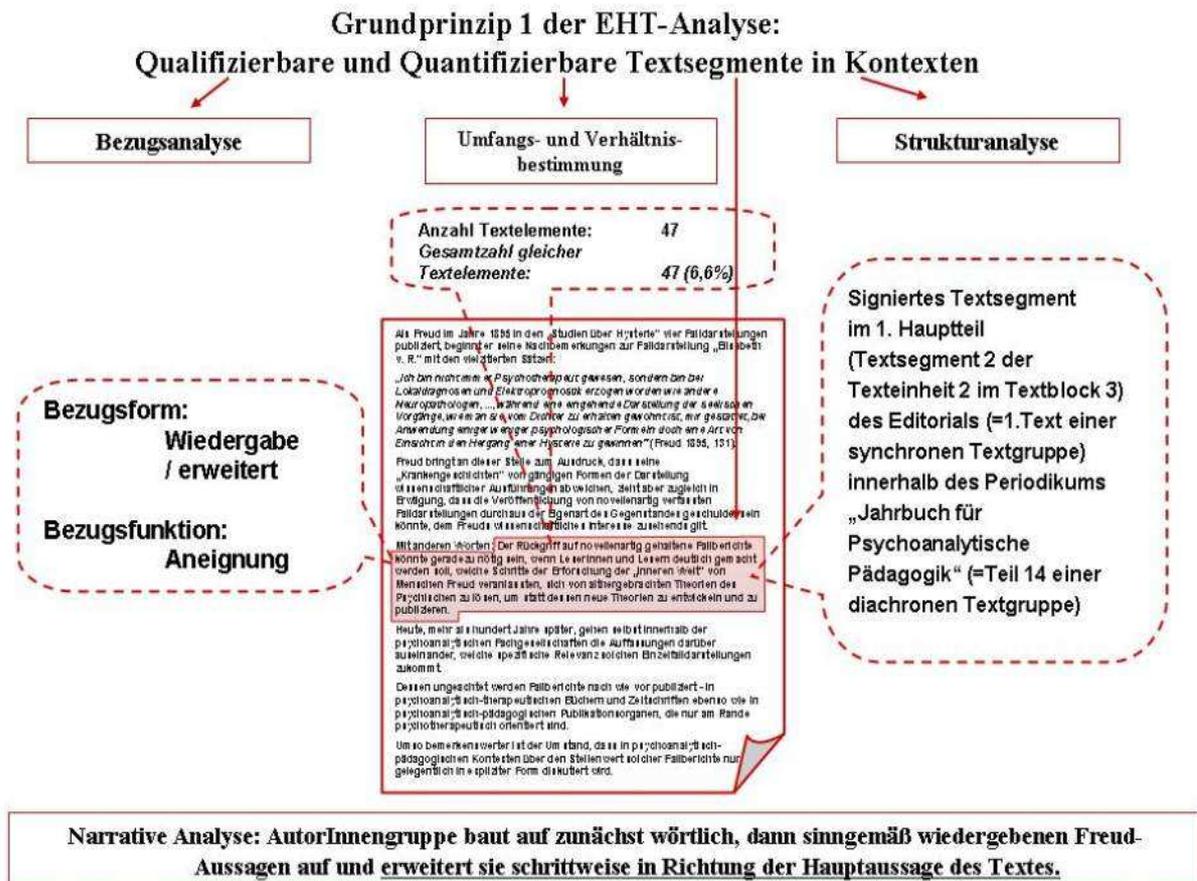
Diese Verbindung wird im Zuge der Verortung der EHT im Feld der ZRD-Forschung innerhalb diskursanalytischen Methodiken interessant werden und somit ein zentraler Aspekt bei der Beantwortung der Forschungsfrage sein.

Stephenson konkretisiert dieses Prinzip, indem er zwei Grundprinzipien formuliert und graphisch darstellt.

Das erste Grundprinzip handelt von der Verbindung von Bezugsanalyse und Strukturanalyse. In der Bezugsanalyse wird die Form und Funktion von Textsegmenten, in der Strukturanalyse

der Ort, in dem dieses Textsegment wirkmächtig wird, erfasst (vgl. Stephenson 2009, 23f.). Bedeutsam sind „[q]ualifizierbare und [q]uantifizierbare Textsegmente in Kontexten“ (ebd., 23). Die Bezugsanalyse kümmert sich hierbei um die qualitative Erfassung, die Strukturanalyse um die Verortung, also um den Kontext, in den das Textsegment eingebunden ist und durch Umfang- und Verhältnisbestimmung kann das Textsegment quantitativ erfasst werden.

Dies soll nun graphisch dargestellt werden:



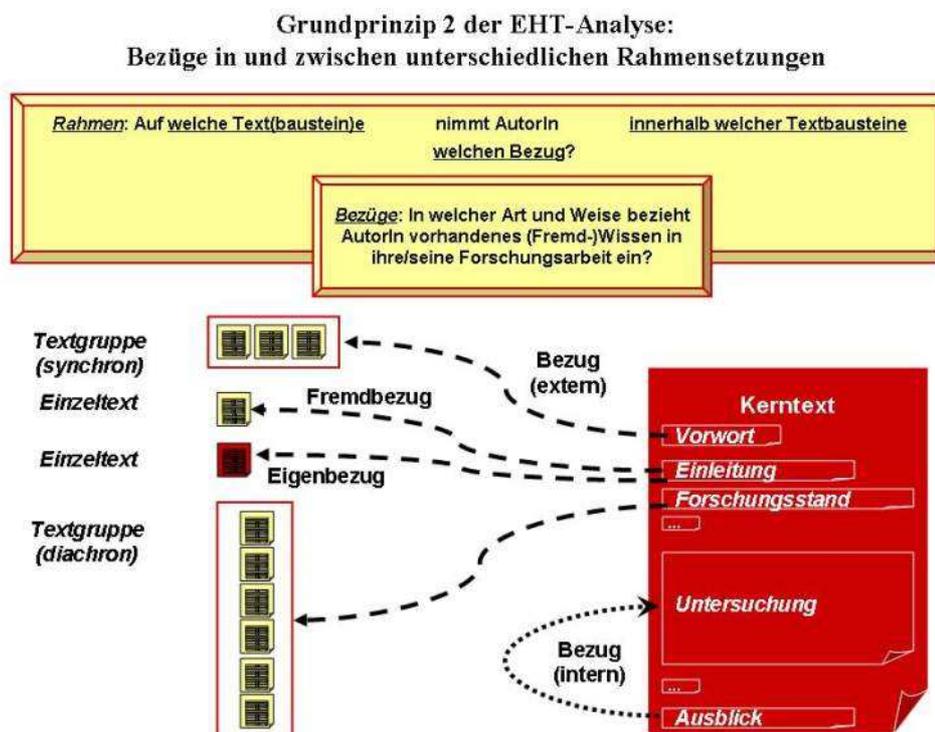
Graphik 3: Grundprinzip 1 der EHT-Analyse (Graphik übernommen aus Stephenson 2009, 23).

Das zweite Grundprinzip beschäftigt sich mit „Bezügen in und zwischen unterschiedlichen Rahmensetzungen“ (Stephenson 2009, 26).

Es ist nämlich nicht nur von Bedeutung, welche Arten von Fremdtext in das eigene Textprodukt eingewoben werden und in welchem Ausmaß dies geschieht, sondern auch an welchen Stellen im Text diese Bezüge vorgenommen werden (vgl. ebd., 25). So kann ein Zitat (eine wörtliche Wiedergabe) Grundlage der weiteren Argumentation, hin zur Hauptaussage des Textes sein, aber auch „Zierde“ im Rahmen des Vorworts. Dieses Textsegment ermöglicht zwar beide Male einen starken Einblick in das Originalwerk und ermöglicht somit

LeserInnen, ohne Vorwissen den Inhalt zu erfassen, dennoch liegen zwei unterschiedliche Wirkungen des Fremdtextes für das neue Textprodukt vor.

Das kann in dieser Graphik verdeutlicht werden:



Graphik 4: Grundprinzip 2 der EHT-Analyse (Graphik übernommen aus Stephenson 2009, 26).

Bevor nun exkursartig die Erweiterung des Begriffs der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit in der ZRD-Forschung erfolgt und die Diskussion bezüglich Gütekriterien geführt wird, soll nochmals kurz zusammengefasst werden, warum diese Methodik eine Alternative sein kann, um Aussagen bezüglich der Qualität (bildungs-)wissenschaftlicher Publikationen formulieren zu können. Dafür sei nochmals daran erinnert, dass besonders der Aspekt der Eigenheiten der jeweiligen Disziplin betont wird, wenn es darum geht festzuhalten, welche Verfahren sich eignen könnten, um die Qualität wissenschaftlicher Publikationen zu erfassen. Außerdem konnten bereits Hinweise verdichtet werden, dass Diskursivierung nicht nur ein Merkmal (bildungs-)wissenschaftlicher Texte wäre, sondern dieses auch im Sinne eines Qualitätsmerkmals angesehen werden kann (s. Kapitel 2.3, A/I).

Stephenson fasst die Möglichkeit des Stellenwerts einer alternativen Methodik wie folgt zusammen: „Eine differenzierte und vielschichtige Analyse von zitierenden und zitierten Texten könnte zunächst vor allem ermöglichen, die *Eigenart* der jeweiligen Traditionen schärfer herausarbeiten zu können. Die ‚Talität‘ [„talis = so beschaffen, qualis = wie beschaffen“ (Stephenson 2009, 28)] einer Wissenschaft, also die *jeweilige Eigenart, die zunächst ohne Bewertung* festgestellt wird, könnte sich sehr wohl gerade *im Umgang mit*

*Fremdtext* zeigen. Die Eigentext- Fremdtext- Relationen in ihren verschiedenen Kategorisierungs- und Systematisierungsmöglichkeiten, die eine Empirisch- Hermeneutische- Textanalyse zu leisten vermag, sind integrativer Bestandteil jeder wissenschaftlichen Schreibhandlung, insofern jede Aussage in unterschiedlichem Ausmaß und in unterschiedlicher Weise aus einer ‚fremden‘ und/oder einer ‚eigenen‘ Quelle schöpft.“ (Stephenson 2009, 28f.).

Nach dieser Feststellung, dass etwas in einer bestimmten Weise beschaffen ist, also nachdem die Talität einer Wissenschaft bekannt ist, kann mit Hilfe der Bestimmung von Fremdtext- Eigentext- Relationen auch der Frage nachgegangen werden, wie etwas beschaffen ist, wie sich Unterschiede auswirken, was gewisse Unterschiede für die Beschaffenheit eines Textes bedeuten, usw. Es können somit Aussagen über die Qualität, anhand festgelegter Kategorien, getroffen werden.

Diese Erweiterung bzw. Fortführung der Gedanken Stephensons mündet (ebenso wie seine Überlegungen zur Talität) in einer Dreiteilung der möglichen Forschungsaspekte. Diese können entweder zitations-, rezeptions- oder diskursanalytisch sein.

In der **Zitationsanalyse** geht es um Fremdtextsegmente, und die Frage, wie viel Raum diese im Text einnehmen, oder welche Funktion diese im Argumentationsgang haben. In der **Rezeptionsanalyse** geht es um größere Zusammenhänge, z.B. um die Frage, welcher Werke und/oder AutorInnen in welchen Phasen der Geschichte einer Scientific Community besondere Beachtung finden, oder welche Theorien besonders häufig herangezogen werden, um Fallmaterial zu interpretieren, usw.

Die **diskursanalytische Perspektive** widmet sich nun der Eigenaktivität des zitierenden Autors/ der zitierenden Autorin. Die Fremdtextsegmente werden in den Text der Art integriert, dass diese diskutiert werden, problematisiert werden, mit Gegenpositionen konfrontiert werden, usw.

Diese Perspektiven können in einzelnen Forschungsarbeiten auch in Mischformen vorkommen (vgl. ebd., 29).

Betrachtet man nun diese Perspektiven, dann wird deutlich, dass vor allem in der Diskursanalyse, teilweise auch in der Zitationsanalyse jene Aspekte in den Vordergrund treten, welche in der theoretisch-inhaltlichen Diskussion mit „Qualität“ in Verbindung gebracht wurden. Dies sind z.B. die Leistung der Anbindung an den Forschungsstand und die Diskussion, Problematisierung, Diskutierung dieses, um eigene Gedanken zu entwickeln, also Fremdtext in Eigentext zu integrieren und die Hervorhebung der Bedeutung von Fremdtext im

Argumentationsgang, was wiederum auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit (ebenfalls häufig als Qualitätskriterium genannt) verweist.

An dieser Stelle scheint es angebracht den Begriff der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, so wie er innerhalb der ZRD-Forschung verwendet wird, zu explizieren. Dies kann im vorliegenden Rahmen nur in Form eines Exkurses geschehen und nicht im Sinne einer systematischen Herleitung erfolgen. Ziel dieses Exkurses ist somit das Vermitteln eines Bildes, also ein Verständlichmachen der Wortbedeutung in diesem Forschungsfeld und nicht eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Begriff, der Begriffsgeschichte, usw.

## **2.2 Exkurs: Erweiterung des Begriffs der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit innerhalb der ZRD-Forschung**

Es wurde bereits in einer Fußnote darauf hingewiesen, dass der Begriff der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit im Rahmen der ZRD-Forschung eine Erweiterung erfahren hat.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit ist ein Begriff der qualitativen Forschung. Für diese kann nämlich „nicht der Anspruch auf intersubjektive *Überprüfbarkeit* erhoben werden.“ (Steinke 2004, 324). Intersubjektive Überprüfbarkeit (Objektivität) meint, dass eine Untersuchung auf Grund der Angaben zum Aufbau der Testung identisch wiederholt werden kann und unabhängig von den VersuchsleiterInnen die gleichen Ergebnisse erzielt werden können (vgl. Brühl; Buch 2006, 10f.).

Üblicherweise wird unter intersubjektiver Nachvollziehbarkeit verstanden, dass Forschungsergebnisse derart präsentiert werden, dass andere Personen als der Forscher/ die Forscherin selbst diese Ergebnisse prüfen (nachvollziehen) können (vgl. Steinke 2004, 324). Der Fokus liegt alleinig auf der Ergebnislage einer Forschung, also auf einem Element des Forschungsprozesses, welcher (in grober Einteilung) zumindest aus den Elementen: Ausgangslage, Weg der Erkenntnisgewinnung und Ergebnis besteht.

Wie bereits angesprochen, wurde im Zuge der EHT auch der Methodenbegriff erweitert, also nicht nur der Weg gemeint ist (als ein Element des Prozesses), sondern die Verbindung der Elemente Ausgangslage und Zielvorstellung durch das Element des Weges (vgl. Stephenson 2003a, 241f.).

Unter intersubjektiver Nachvollziehbarkeit im Sinne der ZRD-Forschung wird nun die Nachvollziehbarkeit des gesamten Forschungsprozesses verstanden. Dafür ist es notwendig, dass sowohl die Ausgangslage präsentiert wird, also ein (mehr oder weniger umfangreicher) Einblick in den Forschungsstand, in die identifizierte Forschungslücke und die Zielsetzung einer Arbeit (also welche Forschungsfrage verfolgt wird), als auch der Erkenntnisweg, z.B.

der Argumentationsweg (Stephenson hebt vor allem die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Argumentation hervor; vgl. Stephenson 2009, 21) und die Ergebnislage, also der durch Publikation wieder der Scientific Community zur Diskussion (und weiteren Diskursivierung) gestellte Erkenntniszuwachs.

Stephenson betont die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, neben der intensiven als auch extensiven Diskursanbindung, als zentrales Qualitätsmerkmal (vgl. ebd., 21).

Diskurse werden im Sinne der ZRD-Forschung im Wechsel zwischen (bestimmten Arten von) Fremd- und Eigentext repräsentiert und können somit über Fremdtext- Eigentext- Relationen analysiert werden. Wie bereits angemerkt tragen verschiedene Arten von Fremdtext unterschiedlich zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit bei. Je mehr Inhalte im Zuge einer Publikation entfaltet und im Sinne von erweiterten Wiedergaben vom Autor/ der Autorin in eigenes Denken integriert werden (und somit zur Generierung neuer Erkenntnisse beitragen), desto höher ist die Nachvollziehbarkeit dieser neuen Erkenntnisse durch LeserInnen, welche ausschließlich den einen Text lesen. Wird hingegen häufig extern verwiesen, also werden nur Theorien oder Themen beim Namen genannt, ohne durch Entfaltung der Inhalte Einblick in diese zu gewähren, und schließen daran (mehr oder weniger) isoliert eigene Forschungsergebnisse an, so müssen LeserInnen viel Vorwissen aktivieren, oder sich Zusatzwissen aneignen, um diesem Text folgen, also die Erkenntnisgewinnung nachvollziehen zu können (dazu s.a. die Aspekte der Integration bzw. der Verwebung; vgl. ebd., 38).

### **2.3 Exkurs: Interkoderreliabilität**

Wie bereits gezeigt werden konnte, wurde die Methodik der EHT im Feld der ZRD-Forschung, so wie sie bei Strohmeyer 2008 zur Anwendung kam, weiter systematisiert und im Zuge dessen auch ergänzt, bzw. Überlegungen zu anderen Anwendungsfeldern wurden angestellt.

Eine Thematik, welche noch kaum berücksichtigt wurde ist jene der Gütekriterien. Hier kann an einem Arbeitspapier von Brühl und Buch angeschlossen werden, welche in die Diskussion eingestiegen sind, ob für qualitative Verfahren die gleichen Gütekriterien gelten sollen, bzw. können, welche bei quantitativen Verfahren angesetzt werden, wobei ihre Position jene ist,

dass die Standards der quantitativen Forschung übernommen werden sollten (vgl. Brühl; Buch 2006)<sup>61</sup>.

Standards in der Forschung sind wesentlich, um Aussagen über die Qualität von Forschung treffen zu können (vgl. ebd., 1). An dieser Stelle muss nun betont werden, dass nicht die Qualitätsdiskussion wieder aufgenommen wird, welche bereits im Rahmen der theoretisch-inhaltlichen Diskussion geführt wurde. Es wird nun nicht die Qualität einzelner wissenschaftlichen Forschungsleistungen anhand von Publikationen diskutiert, sondern die Güte des Forschungsinstruments der EHT im Feld der ZRD-Forschung.

Brühl und Buch unterscheiden Gütekriterien für Methoden (für Aussagen, die anhand dieser Methode generiert wurden) (z.B. Tests) und Gütekriterien für Untersuchungsdesigns. Die Hauptgütekriterien für Methoden sind die Reliabilität, Validität und die Objektivität. Gütekriterien für das Untersuchungsdesign sind die interne und externe Validität (vgl. ebd., 8).

Diese Gütekriterien werden nun kurz erläutert.

Ein Test ist **objektiv**, wenn dieser unabhängig vom Versuchsleiter/ der Versuchsleiterin die gleichen Ergebnisse ergibt. Absolute Objektivität wird jedoch nur als Ideal angenommen. Unterschieden werden kann zwischen einer Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität. Die Durchführungsobjektivität ist um so eher gegeben, je standardisierter das Verfahren ist. Für eine hohe Auswertungsobjektivität sind genaue Regeln zur Auswertung notwendig. Interpretationsobjektivität ist dann gegeben, wenn unterschiedliche Personen zu gleichen Schlussfolgerungen kommen.

Die **Reliabilität** gibt die Zuverlässigkeit (Messgenauigkeit) eines Tests an. Werden zeitstabile Merkmale getestet, führt ein reliabler Test bei gleichen Testpersonen zu gleichen Ergebnissen.

Die **Validität** (Gültigkeit) gibt an, ob der Test das misst, was er messen soll. Die Validität eines Tests kann nicht direkt gemessen werden, sondern nur indirekt, über Methode, Daten und Ergebnisse, erschlossen werden (vgl. ebd., 10ff.).

---

<sup>61</sup> Es gilt anzumerken, dass es auch Positionierungen gibt, welche nicht für die Übernahme quantitativer Standards (auch nicht durch Akzentsetzungen, wie jene der Interkoderreliabilität) in der qualitativen Forschung stimmen. Das meint nicht, dass es in der qualitativen Forschung keine Bewertungskriterien geben sollte, sondern nur, dass diese anders beschaffen sein müssen. In diesem Sinne formuliert Steinke so genannte Kernkriterien (vgl. Steinke 2004).

Bei den Gütekriterien des Untersuchungsdesigns meint die **interne Validität**, „dass die Veränderung der abhängigen Variablen ausschließlich durch die Variation der unabhängigen Variablen aufgetreten ist. Je mehr Störeinflüsse auf die abhängige Variable wirken, umso weniger erklärt die unabhängige Variable die Veränderungen.“ (Brühl; Buch 2006, 15).

„Die **externe Validität** gibt Auskunft, inwieweit die Ergebnisse der Untersuchung auf Personen, Situationen etc. außerhalb der untersuchten Stichprobe übertragen werden können (...).“ (ebd., 16).

Brühl und Buch diskutieren diese Gütekriterien für qualitative Forschungsverfahren (vgl. ebd., 24-35). Diese Diskussion wird an dieser Stelle nicht vollständig abgebildet, sondern es wird der Aspekt der Reliabilität, bzw. der Interkoderreliabilität erläutert und für die EHT im Feld der ZRD-Forschung diskutiert, jedoch in einem engen Verweisungszusammenhang zur Objektivität.

Um Objektivität zu erreichen ist es notwendig, dass die einzelnen Phasen und Schritte im Forschungsprozess so weit wie möglich standardisiert sind, sowohl in der Durchführung der Untersuchung als auch in der Auswertung. Dies erhöht die Chancen, dass auch gleiche Schlussfolgerungen gezogen werden.

Brühl und Buch haben dargestellt, dass die Objektivität Einfluss auf die Reliabilität hat, diese jedoch nicht ersetzt (vgl. ebd., 18; 28).

Mit Bezug auf Lamnek (2005) schlagen Brühl und Buch vor, Handlungs- und Denkanweisungen, sowie Such- und Findehilfen einzuführen, um die Reliabilität (vor allem der Interpretation) in der qualitativen Forschung zu erhöhen, indem eine Standardisierung des Forschungsprozesses vorgenommen wird (vgl. Brühl; Buch 2006, 28).

Solche Handlungs- und Denkanweisungen sind bei der EHT im Feld der ZRD-Forschung durch das Paradigma des Empirischen Zirkels, bzw. durch detaillierte Methoden- und Methodikbeschreibungen vermehrt aufzufinden. Such- und Findehilfen sind z.B. durch Operationalisierungen der Fremd- und Eigentextarten gegeben.

Dies stellt die Basis für die Interkoderreliabilität dar. Sie ist ein Maß dafür, inwiefern ForscherInnen in ihren Kodierungen (Interpretationen) übereinstimmen (vgl. ebd., 28). „Es wird vermutet, dass, wenn verschiedene Forscher zum gleichen Ergebnis gelangen, das Codier-Schema auch valide Ergebnisse erzeugen kann.“ (ebd., 28f.). Sie führen die Grounded Theory als Beispiel an, um aufzuzeigen, dass sich Kodierungen durchaus standardisieren lassen, und damit Reliabilität gesichert werden kann. Reliabilität ist deswegen so wesentlich, weil sie Voraussetzung für Validität ist (vgl. ebd., 30).

Was bedeutet das nun für die EHT im Feld der ZRD-Forschung?

Dadurch, dass dem Kriterium der Validität nicht nur in der quantitativen Forschung eine große Rolle zugesprochen wird (vgl. Brühl; Buch 2006, 35) und Reliabilität Voraussetzung für diese ist, hat sich die EHT im Feld der ZRD-Forschung mit dieser Thematik zu befassen. Der Aspekt der Reliabilität ist auch deswegen zentral, weil er mit der Objektivität ebenfalls zusammenhängt.

Was meint nun Interkoderreliabilität in der EHT im Feld der ZRD-Forschung und wie kann diese erreicht, bzw. überprüft werden?

Interkoderreliabilität in der ZRD-Forschung meint, dass unterschiedliche ForscherInnen Texte hinsichtlich der unterschiedlichen Fremd- und Eigentextarten übereinstimmend signieren und auf dieser Basis auch Objektivität erreicht werden kann, also die Durchführung, Auswertung und Interpretation von der Person des Forschers/ der Forscherin unabhängig sind.

Dies ist deshalb auch relevant, weil es so möglich wäre, dass große Textkorpora im Team bearbeitet werden könnten. Dadurch wäre es wiederum möglich die EHT im Feld der ZRD-Forschung in einem großen Rahmen als Alternative zu Bewertungs- bzw. Messungsmethoden wie dem Impact Faktor zu etablieren.

Die Basis für Interkoderreliabilität ist, dass die Kategorien, welche zur Kodierung (Signierung) möglich sind operationalisiert sind, so wie dies im Falle der Fremd- und Eigentextarten vorliegt. Es muss jedoch überprüft werden, ob die Operationalisierungen der Art vorgenommen wurden, dass sie von der Person, welche sie formuliert hat, unabhängig verstanden werden und somit Signierungen übereinstimmen.

Interkoderreliabilität kann in diesem Sinne erreicht werden, indem ForscherInnen in die Signierung von Texten (und die Methodik der EHT im Feld der ZRD-Forschung allgemein) eingeführt und geschult werden. Erst nach dieser Schulungsphase kann ermittelt werden, ob die Interkoderreliabilität in ausreichendem Maße gegeben ist. Werte von 0,7-1 sind erstrebenswert, Werte unter 0,7 weisen auf eine geringe Interkoderreliabilität hin (vgl. ebd., 29).

Die Testung der Interkoderreliabilität müsste mit einer größeren Anzahl an SigniererInnen durchgeführt werden, um die Aussagekraft zu erhöhen.

Im Zuge des Exkurses wurden nur theoretische Überlegungen angestellt. Eine Durchführung dieser Testung ist im Zuge meines Dissertationsvorhabens nicht geplant.

## **2.4 Verortung und Modifikation der Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen**

Im Folgenden Abschnitt werden die Erkenntnisse aus der theoretisch-methodischen Diskussion, im Zuge der Beantwortung der Forschungsfrage dieses Teilbereichs, zusammengeführt.

Zur Erinnerung sei die theoretisch-methodische Forschungsfrage nochmals angeführt:

*„Inwiefern kann die Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen innerhalb der Methodendiskussion der Diskursforschung verortet werden und welche Aspekte bisheriger Methodendiskussionen können für die Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung fruchtbar gemacht werden?“*

Um Überlegungen bezüglich der Modifikation der Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen anstellen zu können ist es wesentlich zu erst der Frage nach der Verortung dieser innerhalb der unterschiedlichen methodischen Ansätze in der Diskursforschung nachzugehen. Erst dadurch kann der Blick auf jene Verfahren gelenkt werden, welche eventuell Potential für Modifikationen liefern.

Allgemein kann bezüglich der Aspekte der Verortung und der Modifikation gesagt werden, dass trotz der Versuche von VertreterInnen der Diskursforschung methodische Verfahren offen zu legen und intensiver zu diskutieren, einige Aspekte der jeweiligen Vorgehensweisen bisher wenig präzisiert wurden und auf Grund dessen nicht immer deutlich ist, was genau mit bestimmten Bezeichnungen gemeint ist, wie das Verfahren nun wirklich angewendet werden soll, wie Schritte im methodischen Vorgehen verbunden werden, usw.

Dennoch kann in einem gewissen Sinne eine Verortung vorgenommen werden. Gemeint ist hiermit, dass einige methodische Vorgehensweisen derart angelegt sind, dass mit der Verfolgung dieser Überlegungen nicht das erfasst werden kann, was in der ZRD-Forschung als Diskurs angesehen wird, und somit für die hier vorgestellte Methodik zentral wäre.

Die Diskursive Psychologie kann hier als Beispiel genannt werden. Obwohl die Begriffsbestimmung von Diskurs im Rahmen der Diskursiven Psychologie durchaus Elemente enthält, welche auch im Diskursbegriff im Sinne der ET-FT-Relationen zu finden sind (s. Kapitel 1.2.1, A/I) und die methodische Ausrichtung empirisch ist, so kann mit Hilfe dieses Vorgehens kein wissenschaftlicher Diskurs im hier vertretenen Sinne erfasst werden. Die Diskursive Psychologie befasst sich mit Gesprächs- und Kommunikationsanalyse und nicht mit Diskursen, welche auch in wissenschaftlichen Publikationen vorgefunden werden können. Aus diesem Grund grenzt sich die hier verfolgte Methodik auch vom Ansatz der Angewandten Diskursforschung ab. Es gibt zwar Begrifflichkeiten, wie Sequenz, die ihrer

Bestimmung nach an das erinnert, was in der EHT mit Textfeld benannt ist. Oder die Suche nach Mustern kann mit dem verglichen werden, was Arten von Diskursivierungen meint, jedoch kann hierfür weder die Materialbasis übernommen werden, noch Elemente der Verfahrensweise.

Im Zuge der Diskussion des Ansatzes Viehövers Diskurse als Narrationen zu sehen wurden zwar Überlegungen angestellt, wie seine methodischen Überlegungen auch zur Analyse wissenschaftlicher Diskurse herangezogen werden könnten, doch wiederum liegen nur Begrifflichkeiten vor, die in ähnlicher Weise auch in der EHT Anwendung finden, z.B. der Begriff der Episode, der dem der intratextuellen Rahmen<sup>EZ</sup>, bzw. der Kategorie der Textbausteinen (z.B. Vorwort, Einleitung, usw.) (vgl. Stephenson 2009, 43; 45) ähnlich ist. Außerdem kann das Prinzip vom wörtlichen Text zu übergeordneten Strukturen und Interpretationen zu gelangen auch in der EHT vorgefunden werden, in dem Sinne, dass es dort um das Erfassen bestimmter Dimensionen (Reduktion) und die anschließende Kontextualisierung dieser geht (vgl. Stephenson 2003a, 118). Das methodische Verfahren an sich kann zu diesem Zeitpunkt jedoch in seinen Elementen keine Modifikation für das Aufzeigen von ET-FT-Relationen bereitstellen.

Da die Thematische Diskursanalyse bereits in der Bildungswissenschaft angewandt wurde, kann die Vermutung nahe liegen, dass hier besonders viele Elemente vorgefunden werden können, welche eine Nähe zu diesem Ansatz andeuten. Das Vorgehen der Analyse von ET-FT-Relationen kann jedoch nur in diesem Sinne in einer Nähe zur Thematischen Diskursanalyse gestellt werden, weil beide Vorgehen quantitative Untersuchungsschritte vorsehen. Auch die Idee hinter der quantitativen Erfassung ist eine ähnliche, denn beide Male wird der prozentuale Raum erfasst, welchen ein Element einnimmt. In der Thematischen Diskursanalyse ist dies das Element „Thema“, in der hier verfolgten Methodik der Textanalyse stehen die Fremd- und Eigentextelemente und die Elemente der jeweiligen Art von Fremd- und Eigentext im Zentrum.

Während in Bezug auf diese Ansätze eine Verortung mehr im Sinne einer Abgrenzung oder teilweisen Überschneidung möglich ist, so ist in Bezug auf Ansätze, welche als Diskursanalyse (im Anschluss an Foucault) bezeichnet werden eine Abgrenzung oder teilweise Annäherung schwer. Die Schwierigkeit ergibt sich auf Grund der unpräzisen methodischen Beschreibungen. Wie bereits referiert sehen Koller und Lüders in einer Diskursanalyse, die sich an Foucault orientiert, die Möglichkeit die Produktion und Zirkulation von wissenschaftlichem pädagogischem Wissen zu analysieren (s. S. 193f. in dieser Arbeit). Dieses Ziel kann auch mit Hilfe der ZRD-Forschung erreicht werden. Eine

eindeutige Verortung in der Nähe dieser Ansätze ist jedoch kaum möglich, weil erstens nicht alle Diskursbegriffacetten des Foucault'schen Diskursbegriffs in den Diskursbegriff der ZRD-Forschung Eingang gefunden haben und außerdem methodische Überlegungen kaum verglichen werden können, weil keine ähnliche Systematizität vorliegt. Auf allgemeine Anschlusspunkte wird im Zuge der Überlegung inwiefern eine Modifikation der Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen sinnvoll erfolgen kann zurückgekommen.

Es konnten jedoch auch Ansätze dargestellt werden, welche starke Ähnlichkeiten zur hier vertretenen Methodik in ihren methodischen Überlegungen aufweisen und das nicht nur im Sinne von einzelnen (nicht gleichlautenden aber weitestgehend gleichbedeutenden) Begrifflichkeiten, welche in beiden Ansätzen vorkommen, sondern in Bezug auf Grundüberlegungen und Strukturmerkmale. Anzumerken ist aber, dass keiner der Ansätze mit der EHT-A/ZRD identisch ist, bzw. in allen Aspekten übereinstimmt. Auch die Zielsetzung ist nicht immer gleich (z.B. stehen in der Historischen Diskursanalyse geschichtswissenschaftliche Fragestellungen im Zentrum, die in diesem Sinne nicht in der EHT-A/ZRD aufgegriffen werden).

Zu nennen ist hierbei z.B. der Ansatz der Historischen Diskursanalyse nach Landwehr.

Landwehr sieht für Diskursanalysen eine Struktur vor, die der der Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen sehr ähnlich ist. Als zentral sieht Landwehr eine Kontextanalyse an, welche z.B. erfasst in welchem Medium ein Diskurs vorliegt, oder in welcher Institution dieser verankert ist. Dies erinnert an die Textdimensionen der vorgegebenen intertextuellen Rahmen<sup>EZ</sup> oder auch der Räume<sup>EZ</sup> (vgl. Stephenson 2009, 43). Zentral für das Näheverhältnis zwischen der Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen und der Historischen Diskursanalyse ist das Ziel, das mit dieser Analyse verfolgt wird, nämlich die Einbettung der weiteren Textanalyse und die Möglichkeit sinnvoll Aussagen über den Diskurs treffen zu können. Auch im Zuge des Aufzeigens von ET-FT-Relationen werden im Vorfeld einige Dimensionen präfixiert, um im Anschluss an Feinanalysen Aussagen in Bezug auf diesen geschaffenen Rahmen treffen zu können.

Daran anschließend werden Aussagen analysiert, wobei Aussagen „regelmäßig auftauchende und funktionstragende Bestandteile eines Diskurses“ (Landwehr 2001, 111) sind. Somit sind Aussagen vergleichbar mit Fremdtext- bzw. Eigentextfeldern, denn auch sie sind funktionstragende Bestandteile eines in der Publikation abgebildeten wissenschaftlichen Diskurses und sie kommen auch in regelgeleiteter Weise im Text vor (wobei die Annahme besteht, dass ihr Vorkommen innerhalb unterschiedlicher Versionen von Pädagogik different ist). Auch die Überlegung, dass nicht immer der ganze Text (alle Textarten, siehe Stephenson

2009, 44) analysiert wird, ist in beiden Ansätzen vorzufinden, genauso wie die Betonung des Subjekts.

Landwehr unterscheidet bei der Analyse von Aussagen eine Makro- und eine Mikrostruktur. Bei der Analyse der Makrostruktur wird z.B. auf die intratextuellen Rahmen<sup>EZ</sup> fokussiert. Die Mikrostruktur beschreibt jenes Prinzip der EHT, dass unterschiedliche Tiefen des Textes analysiert werden können, also von der Wortebene, zur Satzebene und zur Textebene. Dabei sehen beide Ansätze neben einer hermeneutischen Vorgehensweise auch den Einsatz quantitativer Verfahren als fruchtbar an, z.B. um Häufigkeiten und Gewichtungen zu erfassen.

Die Nähe zur Kritischen Diskursanalyse (nicht zur Critical Discourse Analysis) ist vor allem dadurch gegeben, dass in beiden Ansätzen die Wichtigkeit von Operationalisierungen hervorgehoben wird, um eine gewisse Standardisierbarkeit des methodischen Vorgehens zu erreichen, auch wenn die jeweilige Methodik, also das konkrete Verfahren im Zuge einer Untersuchung angepasst werden muss, denn wie so viele methodische Ansätze in der Diskursforschung, so geht auch die EHT (und somit auch die EHT-A/ZRD) von einem großen Repertoire an Analysemöglichkeiten aus. Im Falle der EHT sind dies verschiedene Textdimensionen und Textkategorien, die für das jeweilige empirische Vorhaben begründet ausgewählt werden müssen.

Wie in der Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen liegt auch in der Kritischen Diskursanalyse die Unterscheidung in eine Grobanalyse (Strukturanalyse) und eine Feinanalyse vor. Die Strukturanalyse ist wiederum eine allgemeine Charakterisierung der Texte, ähnlich der Kontextanalyse Landwehrs. Bei der Feinanalyse werden nicht alle Texte eines Datenkorpus analysiert, sondern exemplarische Analysen typischer Texte eines Diskurses vorgenommen. Hierbei wird nochmals unterschieden zwischen einer Analyse der Textoberfläche und der Tiefenschichten. Die Textoberfläche wird hinsichtlich der Gliederung (intratextuelle Rahmen<sup>EZ</sup>)<sup>62</sup>, der graphischen Gestaltung (Textformen; Texttypen), Überschriften (Textarten), usw. untersucht. Die Untersuchung tieferer Schichten kann mit der Signierung und Analyse der Fremd- und Eigentextarten verglichen werden.

Auch hier werden quantitative Verfahren als wesentlich angesehen, doch den qualitativen Elementen wird ein Vorzug gegeben.

Ebenfalls ein Näheverhältnis besteht zur Wissenssoziologischen Diskursanalyse nach Keller. Blickt man zurück auf die Ausführungen zu diesem Ansatz, so wird deutlich, dass von der

---

<sup>62</sup> In Klammer stehen die Referenzbegriffe der EHT.

gleichen empirischen Grundlage ausgegangen wird um wissenschaftliche Diskurse zu erfassen, nämlich wissenschaftlichen Publikationen.

Außerdem wird in beiden Ansätzen die Bedeutung des Subjekts innerhalb von Diskursen betont und die Möglichkeit von quantitativen Analysen offen gehalten.

Nun werden bereits zitierte Aussagen Kellers herangezogen, um das Näheverhältnis weiter zu diskutieren.

Die Wissenssoziologische Diskursanalyse „kombiniert (...) eine analytisch genaue Zerlegung von Aussageereignissen mit Schritten ihrer hermeneutisch reflektierten und kontrollierten Interpretation. Die Analyse der eingesetzten Sprache richtet sich primär auf die dadurch konstruierten Inhalte, d.h. die damit konturierte Wissens-Ordnung weltlicher Phänomene;“ (Keller 2007a, 71).

Dieses Zitat verdeutlicht den bereits beschriebenen Prozess der Reduktion und Kontextualisierung, denn auch dabei geht es zuerst um eine Zerlegung, um differenzierte Analysen durchzuführen, welche dann (im Zuge der Kontextualisierung) reflektiert Interpretation erfahren. Außerdem ist es auch Ziel der EHT-A/ZRD Wissens-Ordnungen zu analysieren, speziell jene der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion und vor allem der Erkenntnisvermittlung innerhalb wissenschaftlicher Publikationen.

Keller spricht auch ein weiteres Prinzip der EHT an, nämlich die Verschränkung von Empirie und Hermeneutik. Er geht zwar von einer empirischen Grundlage und der Möglichkeit quantitativer Erfassungen aus, aber betont die Notwendigkeit der hermeneutischen Textauslegung im Zuge von Diskursanalysen. Diese Tatsache ermöglicht es im Vergleich mit allen vorgestellten methodischen Vorgehensweisen die EHT-A/ZRD am engsten mit der Wissenssoziologischen Diskursanalyse zu verbinden. Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass innerhalb der EHT betont wird, dass es nicht Ziel ist quantitative Verfahren als „minderwertig“ anzusehen und qualitative und hermeneutische Verfahren in den Vordergrund zu stellen, sondern dass die unterschiedlichen Vorgehensweisen derart eingesetzt werden sollen, dass jeweils Vorzüge zu tragen kommen, bzw. sie so Anwendung finden, dass sie das erfassen, was sie erfassen sollen. So ist z.B. nicht die Idee der quantitativen Erfassung im Rahmen von Qualitätsbewertungen an sich schlecht, sondern die Datenbasis, welche für die Messung des IF herangezogen wird. Innerhalb von Literaturverzeichnissen bildet sich nämlich kein Umgang mit Fremdtext ab, bzw. kann auf Grund dieser Datenbasis nichts Inhaltliches über eine Publikation ausgesagt werden (vgl. Stephenson 2009, 9-12; 21).

Weitere Aspekte der methodischen Vorgehensweise verdeutlichen die Feststellung, dass die Wissenssoziologische Diskursanalyse in einem Näheverhältnis zur EHT gedacht werden kann.

Am Beginn der Wissenssoziologischen Diskursanalyse steht die Festlegung welche Diskurse analysiert werden. Diese Festlegung kann thematisch (Thema<sup>EZ</sup>), disziplinspezifisch (Räume<sup>EZ</sup>) oder akteurInnenspezifisch (Seiten<sup>EZ</sup>) erfolgen. Die EHT-A/ZRD sieht hier jedoch auch eine Festlegung der Rahmen vor.

Um Strukturen von Diskursen erkennen zu können müssen nach Keller Typisierungs- und Kodierungsprozesse vorgenommen werden (Keller orientiert sich dabei an der Grounded Theory und der Deutungsmusteranalyse). Die Typisierungs- und Kodierungsprozesse im Rahmen der EHT-A/ZRD orientieren sich an den Textdimensionen und Textkategorien. Für Keller ist die begründete Selektion und Textinterpretation zentral, diese ist ebenfalls durch den begründeten Einsatz von Textdimensionen und Textkategorien gegeben.

Um begründet Textinterpretationen formulieren zu können wird nach Keller der Text dekonstruiert, um ihn anschließend rekonstruieren zu können, um den Verlauf von Diskursen zu verstehen. Dies erinnert an die Reduktion und Kontextualisierung im Rahmen der EHT.

Ein wesentliches Prinzip der Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen ist auch bei Keller zu finden, nämlich die Unterscheidung zwischen einer Grob- und einer Feinanalyse.

Die Grobanalyse dient der Informationsbeschaffung, also der Analyse mit welchem Material ich es zu tun habe und der Kontextbestimmung (Medien, usw.). Dies entspricht in etwa der Festlegung des Untersuchungsrahmens (durch intertextuelle Rahmen<sup>EZ</sup>, Themen<sup>EZ</sup>, usw.) und der Grobanalyse der EHT-A/D, bei der auch erste Informationen gesammelt werden, wobei diese schon um einiges differenzierter sind, aber auch das Ziel verfolgen der Beantwortung der Fragestellung zuzuarbeiten.

Die Feinanalysen sind sich ihrem Prinzip nach ähnlich. Die Analyse erfolgt laut Keller nach „Wissenskategorien“ (s. S. 180 in dieser Arbeit), diese organisieren die Analyse des Datenmaterials. Die Wissenskategorien, die Keller vorstellt, entsprechen inhaltlich nicht den Textdimensionen oder Kategorien, aber verfolgen das gleiche Prinzip. Der Text wird im Zuge der Feinanalyse anhand vorher festgelegter Bestimmungen erfasst. Auf Grund solcher Detailergebnisse werden Gesamtaussagen über den Diskurs möglich.

Betrachtet man nun die erfolgte Verortung, so wird deutlich, dass kein Verfahren identisch mit dem der EHT-A/D ist, aber in Bezug auf einige Verfahren strukturelle Ähnlichkeiten gegeben sind, bzw. Analysephasen Ähnlichkeiten in der Zielsetzung oder Grundidee aufweisen.

Alle drei Ansätze, welche in ein Näheverhältnis zur EHT-A/D gestellt werden können, weisen das Prinzip der Untersuchungsteilung in eine Grob- und eine Feinanalyse auf. Da dieses Prinzip zentral für Diskursanalysen unterschiedlicher Art zu sein scheint, wird im Folgenden

überlegt, ob die Grob- und Feinanalyse der EHT-A/D durch Aspekte anderer Überlegungen dieser Teilung effizienter gestaltet werden kann.

Im Zentrum steht nun die Frage nach der Notwendigkeit und Möglichkeit der Modifizierung der Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen auf Grund der erfolgten Auseinandersetzung mit anderen Ansätzen der Diskursforschung.

Im Zuge eines ersten Zwischenresümees konnten Auffälligkeiten, Problemlagen, usw. methodischer Überlegungen unterschiedlicher Ansätze festgehalten werden, welche über Gemeinsamkeiten verfügen.

Dazu zählen z.B. das Problem der Datenfülle und somit auch die Frage der Repräsentativität, welche unabhängig von weiteren methodischen Überlegungen für alle Ansätze wesentlich ist. Außerdem ist auffällig, dass alle vorgestellten Verfahren nach einem „Baukastenprinzip“ funktionieren, das heißt, dass unterschiedliche Aspekte vorgestellt wurden, welche unterschiedlich kombiniert werden können und müssen, um das jeweilige Forschungsvorhaben realisieren zu können. Es gibt kein Standardverfahren das immer einzusetzen ist, sondern es liegen grobe Vorstellungen von Strukturen vor, z.B. unterschiedlicher Phasen der Analyse, die mit unterschiedlichem Inhalt bestückt werden können. Wie bereits erwähnt folgt auch die EHT diesem Baukastenprinzip, denn es gibt zwar Schrittfolgen und wesentliche zu berücksichtigende Aspekte, aber es können immer andere Dimensionen und Kategorien in den Blick genommen, und deshalb unterschiedliche Fragestellungen verfolgt werden. Wie auch in anderen Ansätzen der Diskursforschung ist die Analyse selbst durch Leitfragen gekennzeichnet.

Die Probleme der Datenfülle und der Repräsentativität liegen ebenfalls vor, bzw. bedürfen diese Themen weiterer Diskussion.

Außerdem muss auch die EHT im Rahmen der Diskursforschung (so wie alle anderen methodischen Verfahren in der Diskursforschung) mit der Spannung umgehen, dass sie etwas analysiert, dessen Teil sie ist, denn sie analysiert wissenschaftliche Diskurse und steigt im Zuge dessen in spezifische wissenschaftliche Diskurse ein, nämlich in jenen der Qualitätsmessung, bzw. -beurteilung und in jenen der Diskursforschung.

Neben diesen Aspekten scheint die EHT Systematisierungen anbieten zu können, welche vor allem die genannten Probleme der Korpusbildung bei großer Datenmenge und der Generalisierbarkeit durch Repräsentativität minimieren können. Diese Probleme werden in einigen Ansätzen der Diskursforschung vor allem durch die Hilfenahme der Grounded Theory diskutiert. Durch deren Einsatz treten jedoch häufig Interpretationsprobleme auf (vgl. Schwab-Trapp 2003, 174-182). Würde die Strukturierung mit Hilfe der EHT erfolgen, welche

systematisch Möglichkeiten bietet Textdimensionen und Textkategorien zu erfassen und mit Hilfe dieser, wie bereits von Stephenson gezeigt, Untersuchungen designt und durchgeführt werden können (vgl. Stephenson 2009, 30-33), wäre das Interpretationsproblem geringer, weil in der EHT der Text die empirische Grundlage bildet und Interpretationen auf Elemente zurückgeführt werden können, welche „Schwarz auf Weiß“ im Text vorkommen. Interpretationen auf diese Grundlage zurückzubinden ist auch eine Forderung Schwab-Trapps zur Minimierung des Interpretationsproblems (vgl. Schwab-Trapp 2003, 182).

Die Probleme der Korpusbildung und der Repräsentativität verweisen auf das Prinzip die Analyse in zwei Phasen zu teilen, wobei einmal eine Grobanalyse und einmal eine Feinanalyse durchgeführt werden. Dieses Prinzip wurde für die EHT-A/D bereits etabliert (vgl. Strohmmer 2008, 113ff.), jedoch mit einem anderen Grundgedanken. Es ging damals weniger um die Minimierung einer Datenmenge als um die Möglichkeit einen Text in seinen (groben) Strukturen erfassen zu können (Grobanalyse), um mit Hilfe dieser Informationen gezielt bestimmte Strukturen tiefergehender analysieren zu können. Die Phasen der Grob- und der Feinanalyse wurden jedoch bei jedem zu analysierenden Text durchgeführt.

Der Gedanke innerhalb unterschiedlicher Ansätze in der Diskursforschung ist aber die Teilung eines großen Datenkorpus um viele Texte einer groben Analyse zu unterziehen und wenige, begründet ausgewählte, Texte tiefgehend zu analysieren. Die Ergebnisse der Grobanalyse bieten einen Interpretationskontext, die Ergebnisse der Feinanalyse binden sich in diesen ein und spezifizieren bestimmte Aspekte, auf welche der Fokus gerichtet wurde.

Das Problem der Datenmenge verschärft sich für die EHT-A/D in dem Moment, in dem nicht nur wenige Texte (im Rahmen einer Pilotstudie) analysiert und verglichen werden sollen, sondern der Blick auf größere Teile einer Wissenschaft (z.B. der Bildungswissenschaft) resp. auf bestimmte Versionen dieser Wissenschaft gelenkt wird. Sollen Aussagen über Diskursivierungen und Unterschiede in den Arten der Diskursivierungen von mehreren Versionen von Pädagogik getroffen werden, so muss eine größere Datenmenge herangezogen werden als wenn musterbeispielhaft-exemplarisch Texte analysiert und verglichen werden, um exemplarisch erste Hypothesen zu stützen bzw. zu diskutieren. Auch für die Etablierung der EHT-A/D als alternative Methodik um Aussagen über Qualität wissenschaftlicher Publikationen zu treffen ist es relevant, dass große Datenmengen bearbeitbar sind.

Somit scheint der Aspekt der Gliederung in eine Grob- und Feinanalyse nicht nur für alle Ansätze, welche in einem Näheverhältnis zur EHT-A/ZRD stehen, zentral, sondern auch jener im Zuge einer notwendigen und möglichen Modifikation der EHT-A/D zu diskutierende Aspekt zu sein.

Es soll geklärt werden:

1. Wie wird der Datenkorpus für eine Analyse von Diskursivierungen im Sinne der ZRD-Forschung erstellt?
2. Inwiefern können Überlegungen aus Ansätzen, die der EHT-A/ZRD nahe stehen, bei einer Neustrukturierung der Analysephasen (Grob- und Feinanalyse) helfen?
3. Wie sieht diese Neustrukturierung aus? Was meint nun Grobanalyse, was meint Feinanalyse? Welche Ziele werden jeweils verfolgt? Wie können Ergebnisse dieser Phasen zu einem Gesamtergebnis zusammengeführt werden?
4. Wie muss, in Folge dieser Neustrukturierung, ein Datenkorpus für die Feinanalyse erstellt werden, damit die Ergebnisse repräsentativ (z.B. für Diskursivierungen innerhalb einer Version von Pädagogik) sind.
5. Können mit Hilfe einer Neustrukturierung der Phasen „Grob- und Feinanalyse“ größere Datenmengen analysiert werden?

#### ***2.4.1 Zur Erstellung eines Datenkorpus***

Im Rahmen der Pilotstudie wurden die Musterbeispieltexte anhand von Auswahlkriterien zusammengestellt, welche sich z.B. auf die Dimension des Themas<sup>EZ</sup> beziehen. Außerdem wurde eine vergleichbare Länge der drei Artikel angestrebt und es musste sich um Artikel aus Zeitschriften handeln für die der Impact Faktor berechnet wird, da sonst keine Aussage möglich ist, ob die Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen differenzierter inhaltliche Aspekte erfassen kann und diese eventuell den Impact Faktor relativieren können. Somit war auch die Textkategorie der Textsorte präfixiert und zwar auf die Ausprägung „Fachartikel“ (vgl. Strohmmer 2008, 102).

Es wird deutlich, dass das Untersuchungsdesign (auch hier gab es Vorgaben durch Präfixierungen von Dimensionen und Kategorien, z.B. durch die Präfixierung der Positionen) als auch die Auswahl des Untersuchungsmaterials mit Hilfe der Textdimensionen und Textkategorien, welche der Empirische Zirkel zu Verfügung stellt, zusammengestellt wird. Diese Möglichkeiten wurden, wie bereits referiert, von Stephenson für das Forschungsfeld der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung weiter systematisiert (vgl. Stephenson 2009, 30f.). Wie die Graphik 2 (S. 207 in dieser Arbeit) zeigt sind bestimmte Textkategorien und Textdimensionen im Fokus, um eine Forschungsfrage zu formulieren. Die Erstellung des Datenkorpus ist nun abhängig von der jeweiligen Forschungsfrage. Wird z.B. die Dimension des Themas aktiviert und hinsichtlich der zitierenden Perspektive präfixiert, also wird ein

Thema festgelegt, welches in der Textsorte „Fachartikel“ (welche zitierende Publikationen sind) zentral sein soll, so können nur jene Artikel Eingang in den Datenkorpus finden.

Ein kurzes Beispiel:

Die Forschungsfrage bezieht sich auf das Thema „Kinder in Schulklassen aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht“, so können nur jene Artikel für Analysen herangezogen werden, welche dieses Thema zentral behandeln.

Liegen dann z.B. noch Aktivierungen wie Datum oder Zugehörigkeit vor, dann schränkt sich der potentielle Datenkorpus weiter ein, denn dann sind z.B. nur Artikel dieser Thematik interessant, welche in einem festgelegten Zeitraum (z.B. in den Jahren 2000 bis 2005) von bestimmten VertreterInnen einer Disziplin verfasst wurden.

Es wird nun deutlich, dass aus der Sicht der EHT-A/ZRD Möglichkeiten der Korpuserstellung bedacht wurden, die bereits über die Methodik, wie sie in der Pilotstudie vorgestellt wurde, hinausgehen. Hier haben also bereits Modifikationen stattgefunden.

Bei der Erstellung des Untersuchungsdesigns wird es nun möglich, abhängig vom Forschungsinteresse, Untersuchungsaspekte festzulegen, welche sowohl bei der Formulierung der Forschungsfrage helfen, als auch bei der Zusammenstellung des Datenkorpus (vgl. Stephenson 2009, 31).

Diese Systematisierung schränkt zwar das Untersuchungsmaterial ein (es sind dann z.B. nicht mehr alle wissenschaftlichen Publikationen, die jemals zu irgendeinem Thema von irgendwelchen WissenschaftlerInnen geschrieben wurden relevant), aber sie ermöglicht nicht, dass nun mit Hilfe dieser Suchanleitung alle Texte gefunden werden, auf die diese Suchkriterien zutreffen. Bzw. sind gerade Fragen nach typischen Diskursivierungen in unterschiedlichen Versionen einer Wissenschaft auf einen breiteren Datenkorpus angewiesen, z.B. bräuchte eine Präfixierung auf einen Zeitraum von einem Jahr zwar eine starke Einschränkung, aber eventuell werden dann zentrale Artikel eines Fachbereichs so nicht mehr erreicht oder Schwankungen in den akzeptierten Formen der Diskursführungen werden nicht sichtbar.

Somit gilt es noch weitere Überlegungen anzustellen, wie dieser potentielle Datenkorpus weiter eingeschränkt werden kann, um trotz begrenzter Anzahl analysierter Artikel Aussagen über typische Diskursivierungen und Unterschiede in der Art der Diskursführung treffen zu können.

Die Systematisierung der Erstellung eines Datenkorpus durch Stephenson ermöglicht die Fragestellung soweit zu konkretisieren, dass die Textlandschaft bereits Einschränkungen

erfährt und ForscherInnen ein Bild davon erhalten nach welchen Kriterien nun Analysematerial gesucht und zusammengetragen wird. Das Ergebnis dieser Suche ist nun jedoch ein Gesamtpool an Texten, welche die Kriterien erfüllen und kann gerade im Zuge groß angelegter Forschungsprojekte trotz weitgehender Konkretisierungen sehr weitläufig sein. Gerade im Feld der Diskursforschung hat auch die EHT-A/D mit dem Problem der Materialfülle zu kämpfen, denn weitere Einschränkungen der Forschungsfrage können auch dazu führen, dass die erzielten Ergebnisse kaum Relevanz für die Disziplin haben. Dies kann z.B. dann der Fall sein, wenn nicht nur die Textsorte eingeschränkt wird, sondern auch das Publikationsorgan an sich, also z.B. nur Einzelbeiträge und Fachartikel aus einer bestimmten Zeitschrift oder Buchreihe in Betracht gezogen werden. Das kann dazu führen, dass Vorgaben der HerausgeberInnen die Artikel in gewissen Merkmalen prägen (z.B. in der Art der Diskursführung), wodurch das Ergebnis nicht mehr auf die typische Diskursivierungsweise einer Version von Pädagogik umgelegt werden kann.

An dieser Stelle ist es hilfreich Überlegungen aus anderen diskursanalytischen Ansätzen heranzuziehen, um das Problem der Korpuserstellung weiter diskutieren zu können.

Die Systematisierung Stephenson's entspricht einer Differenzierung einer Grundidee, die auch bei Landwehr zu finden ist. Für ihn ist, wie bereits diskutiert, für die Korpusbildung zentral, dass der Korpus über Material verfügt, in dem sich ähnlich Geschriebenes wiederholt und zwar gleichförmig. Der Zusammenhang zwischen Datenkorpus und Forschungsfrage wird ebenfalls betont, wobei auch Landwehr darauf aufmerksam macht, dass dies dazu führen kann, dass der Korpus zu weit oder zu eng gefasst ist. Bei der Zusammenstellung des Datenkorpus geht es (sowohl bei Stephenson als auch bei Landwehr) um die Erfassung von Einzeltexten (vgl. Landwehr 2001, 106).

Nun führt Landwehr jedoch Unterscheidungen ein, welche auch für Untersuchungen im Rahmen der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung zentral sein kann.

Landwehr unterscheidet einen imaginären, virtuellen und konkreten Korpus. Jene Ebene, welche auch durch die Systematisierung von Stephenson erreicht werden kann ist jene des imaginären Korpus, bzw. des virtuellen. Der imaginäre Korpus enthält die „Gesamtheit an Äußerungen zum Diskurs“ (ebd., 107). Umgelegt auf die EHT-A/ZRD meint dies die Gesamtheit an Texten, welche die präfixierten Merkmale aufweisen. Diese Texte sind jedoch teilweise nicht publiziert, also nicht alle Texte, die jemals zu einem Thema, in einem Zeitraum, usw. geschrieben wurden, können auch recherchiert werden.

Landwehr weist jedoch auf die bereits genannte Problematik hin, dass dieser Korpus üblicherweise nur teilweise recherchierbar ist. Deshalb führt er weitere Unterteilungen ein. Alle recherchierbaren Texte bilden nun den virtuellen Korpus (vgl. Landwehr 2001, 107).

Dies bedeutet nun für die EHT-A/ZRD, dass nur jene Texte überhaupt analysiert werden können, welche potentiell recherchierbar (weil publiziert) sind.

Durch Sichtung und Gewichtung dieses virtuellen Korpus kann nun eine Auswahl an Texten zu einem konkreten Korpus zusammengestellt werden (vgl. ebd., 107). Wie bereits zitiert schlägt Landwehr diesbezüglich vor, dass „[d]ie ausgewählten Texte (...) sich als möglichst repräsentativ für den Diskurs erweisen, in ausreichender Anzahl vorhanden sein und sich seriell über einen gewissen Zeitraum erstrecken [sollten].“ (ebd., 107).

Es wird die Zusammenstellung eines konkreten Korpus, dessen Texte die präfixierten Merkmale und eine gewisse Bedeutsamkeit für den zu analysierenden Diskurs aufweisen, behandelt.

Die erste Bedingung kann mit Hilfe der vorgestellten Systematisierung erfüllt werden. Ob dieses zweite Merkmal für die Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung im Sinne der EHT-A/ZRD zentral ist und wie es im Falle der Notwendigkeit erfüllt werden kann, gilt es noch zu diskutieren.

Ob ein Text bedeutsam ist, bzw. welche Wirkung ein Text innerhalb einer Publikations- und Diskurslandschaft hat ist gerade eine der Fragen, welcher sich die Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung widmet (vgl. Stephenson 2009, 6). Somit müsste an sich ein Text erst im Sinne einer vor allem rezeptionsanalytischen Perspektive (vgl. ebd., 29) untersucht werden, damit festgestellt werden könnte, inwiefern es sich um einen Text handelt, der bedeutsam für den zu analysierenden Diskurs ist. Erst nach dieser umfangreichen Untersuchung könnte die eigentliche Untersuchung, welche die Diskursmuster (also vor allem die diskursanalytische Perspektive) betrifft, durchgeführt werden.

Aus forschungspraktischer Sicht ist dies im Rahmen der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung keine sinnvolle Alternative.

Landwehr betont an dieser Stelle jedoch auch, dass die Auswahl auf Vorwissen und Hypothesen beruht und somit nicht objektiv sein wird (vgl. Landwehr 2001, 107).

Wie bereits gezeigt könnte durch Analysen im Sinne der Rezeptionsforschung diese Auswahl sehrwohl objektiver gestaltet werden, doch der Aufwand zur Erstellung eines Datenkorpus für die diskursanalytische Untersuchung wäre sehr hoch, die Arbeit im Feld der Diskursforschung würde so nicht ökonomisch gestaltet werden können.

Eine pragmatische Möglichkeit wäre es, den virtuellen Korpus der potentiell recherchierbaren Texte dahingehend einzuschränken, dass der konkrete Korpus aus jenen Texten besteht, welche die präfixierten Merkmale aufweisen und real recherchiert werden können, also in Bibliotheken (Universitätsbibliotheken, Nationalbibliothek, usw.) oder als Volltext im Internet zugänglich und erfassbar sind. Dieser konkrete Korpus kann dann im Zuge der Analysephasen nochmals geteilt werden, dies meint, dass nicht alle recherchierten Texte in eine Feinanalyse miteinbezogen werden.

Überlegungen dieser Art führen also zum Prinzip der geteilten Analyse in eine Phase der groben Analyse und eine der Feinanalyse. Dieses Prinzip erlaubt es von einem großen Datenkorpus auszugehen und diesen für konkrete Untersuchungsaspekte weiter einzuschränken.

#### ***2.4.2 Modifikation der Analysephasen Grobanalyse und Feinanalyse***

Dieser Abschnitt widmet sich den weiteren Fragen, welche im Rahmen der Überlegungen bezüglich einer notwendigen und möglichen Modifikation der Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen gestellt wurden:

1. Inwiefern können Überlegungen aus Ansätzen, die der EHT-A/D nahe stehen, bei einer Neustrukturierung der Analysephasen (Grob- und Feinanalyse) helfen?
2. Wie sieht diese Neustrukturierung aus? Was meint nun Grobanalyse, was meint Feinanalyse? Welche Ziele werden jeweils verfolgt? Wie können Ergebnisse dieser Phasen zu einem Gesamtergebnis zusammengeführt werden?
3. Wie muss, in Folge dieser Neustrukturierung, ein Datenkorpus für die Feinanalyse erstellt werden, damit die Ergebnisse repräsentativ (z.B. für Diskursivierungen innerhalb einer Version von Pädagogik) sind.
4. Können mit Hilfe einer Neustrukturierung der Phasen „Grob- und Feinanalyse“ größere Datenmengen analysiert werden?

Wie bereits aufgezeigt ist das Prinzip von Grob- und Feinanalyse bereits in der EHT-A/D verankert, aber nicht im Sinne einer Einschränkung der Datenmenge, sondern im Sinne einer Systematisierung der Erkenntnisgewinnung. Die Grob- und Feinanalyse wurde also auf jeden Einzeltext angewandt und hat nicht die Gruppe der Einzeltexte geteilt.

In Anbetracht der potentiell großen Datenmenge, die auch gegeben ist, wenn ein konkreter Datenkorpus in der beschriebenen Art gebildet wurde, scheint es jedoch fruchtbar zu sein die

Methodik der EHT-A/D dahingehend zu modifizieren, dass in Grob- und Feinanalysen unterschiedliche Datenumfänge bearbeitet werden.

Anregungen für eine solche Modifizierung können den Ansätzen der Historischen Diskursanalyse, der Kritischen Diskursanalyse und der Wissenssoziologischen Diskursanalyse entnommen werden.

In der Historischen Diskursanalyse dient die Analyse der Makrostruktur (Grobanalyse) der Erfassung des Textaufbaus und der (graphischen) Textgestaltung, bei der Analyse der Mikrostrukturen stehen Wort-, Satz- und Textebene im Vordergrund, somit wird der Text inhaltlich erfasst (vgl. Landwehr 2001, 114-130).

Die Analyse nach Jäger ist ein wenig feiner. Hier dient die Strukturanalyse (Grobanalyse) eine allgemeine Charakteristik eines Publikationsorganes, in dem Artikel erschienen sind (z.B. eine Zeitung) und die exemplarische Feinanalyse umfasst eine Analyse der Textoberfläche (dies entspricht der Analyse der Makrostruktur nach Landwehr) und eine Analyse der Tiefenstrukturen (dies entspricht weitestgehend der Analyse der Mikrostrukturen) (vgl. Jäger 1999, 142ff.; Jäger 2001a, 104ff.; Jäger 2001c, 114f.).

Keller nimmt auch eine Unterteilung in die beiden Phasen vor.

Die Grobanalyse hat das Ziel der Informationsgewinnung und der Zusammenstellung des Datenkorpus für die eigentliche Untersuchung. Somit ist die Möglichkeit einer Kontextbildung gegeben. Der Kontext dient der Verortung der Einzelergebnisse aus der Feinanalyse (vgl. Keller 2007a, 82-87; Keller 2007c, 219). Für die Feinanalyse sind Auswertungstechniken notwendig, die kontrolliert eingesetzt werden können. Ausgewählte Texte aus dem Gesamtkorpus werden hinsichtlich spezifischer Wissenskategorien untersucht (vgl. Keller 2007a, 87; Keller 2007c, 220f.).

Im Rahmen der Feinanalyse folgt Keller einem Prinzip aus der Grounded Theory, nämlich jenem der minimalen und maximalen Kontrastierung. Dies ermöglicht es die Auswahl von Datenmaterial für die Feinanalyse aus dem Forschungsprozess heraus vorzunehmen. Zur Erinnerung an dieses Prinzip, welches bereits im Zuge der Methodendiskussion vorgestellt wurde, wird das Vorgehen hier nochmals kurz nachgezeichnet.

Zu Beginn analysiert man ein Dokument, das einem bedeutsam erscheint, und sucht innerhalb des bereits erstellten Datenkorpus nach einem Dokument, welches sich stark vom bereits analysierten unterscheidet und eines, welches dem ersten Dokument ähnlich ist. So erreicht man eine minimale und maximale Kontrastierung. Der maximale Kontrast ermöglicht es, das Gesamtspektrum zu erfassen. Der minimale Kontrast leistet die Feinarbeit. Bereits erfasste Aspekte können so möglichst vollständig rekonstruiert werden. Dieser Prozess wird so lange

fortgeführt, bis die Analyse weiterer Dokumente keine neuen Erkenntnisse mehr liefern. Aus den Detailergebnissen wird eine Gesamtaussage über den Diskurs formuliert.

Die Überlegungen aus den drei Ansätzen können für die EHT-A/D fruchtbar gemacht werden. Somit kann die erste Frage: „Inwiefern können Überlegungen aus Ansätzen, die der EHT-A/D nahe stehen, bei einer Neustrukturierung der Analysephasen (Grob- und Feinanalyse) helfen?“ mit Zustimmung beantwortet werden. Die drei Ansätze, welche als der EHT-A/D nahe stehend angesehen werden können, bieten Überlegungen, welche helfen die Methodik im Aspekt der Grob- und Feinanalyse zu modifizieren. Inwiefern dies nun erfolgt wird im Folgenden deutlich, wenn der Frage nachgegangen wird, wie die Neustrukturierung aussieht, welche Ziele die jeweiligen Phasen nun verfolgen und wie die Ergebnisse der beiden Phasen zusammengeführt werden können. Außerdem wird die Frage aufgegriffen, wie der Datenkorpus für die Feinanalyse erstellt werden kann.

Gleich zu Beginn soll festgehalten werden, dass diese Modifizierung vor allem für den Bereich der Diskursforschung im Rahmen der EHT gilt. Inwiefern diese Überlegungen auch bereichernd für die Perspektiven der Zitations- und Rezeptionsforschung sind, muss jeweils gesondert diskutiert werden. Dies findet im Rahmen dieser Arbeit nicht statt.

Die Datenbasis der **Grobanalyse** ist nun der konkrete Datenkorpus, also alle real recherchierbaren Texte, die die präfixierten Merkmale aufweisen, zu welchen man über Bibliotheken und Volltextsammlungen im Internet Zugang hat.

Die Grobanalyse verfolgt das Ziel, einen ersten Überblick über Merkmale von Diskursivierung, bzw. über die Strukturierung von Texten zu geben. In dieser Phase wird zuerst der Umfang der zu analysierenden Texte (Kerntext und erweiterter Kerntext in den einzelnen intratextuellen Rahmungen) erfasst, um im Anschluss daran nur zwischen Fremd- und Eigentext innerhalb der einzelnen intratextuellen Rahmungen zu unterscheiden. Welche Art von Fremd- und Eigentext vorliegt ist hierbei noch nicht relevant. Es kommt zu einer rein quantitativen Auswertung: Wie viel Prozent des (erweiterten) Kerntextes umfasst Fremdttext? Wie viel Prozent des erweiterten Kerntextes umfasst Eigentext? In welchem quantitativen Verhältnis stehen Fremd- und Eigentext in den einzelnen intratextuellen Rahmungen?

Im Zentrum steht, so wie auch bei Landwehr, Jäger und Keller, die Informationsgewinnung und der Überblick über das Datenmaterial. Die Auswertung in diesem Sinne ermöglicht erste Hinweise auf den Grad der Diskursivierung. Dadurch wird es auch möglich Hypothesen

bezüglich Tendenzen zu formulieren, z.B. im Falle dieser Untersuchung, ob es Unterschiede zwischen der Diskursivierung in unterschiedlichen Versionen von Pädagogik gibt.

Übernimmt man nun die Anlehnung Kellers an das Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung, so kann aus diesem Prozess der Forschung heraus Datenmaterial ausgewählt werden, das in die Feinanalyse eingeht.

Es können nun Texte gewählt werden, welche auf Grund der quantitativen Kennzahlen große und kleine Unterscheidungen vermuten lassen. Diese werden im Sinne der Feinanalyse betrachtet. Durch den maximalen Kontrast wird auch hier die Breite des Spektrums an Diskursivierung erfasst, durch den minimalen Kontrast wird der Blick in die Tiefe möglich und einzelne Texte können hinsichtlich eines gemeinsamen Musters untersucht werden. Dieses vorgehen wird allgemein (und nicht nur in der Grounded Theory) für Verfahren (dies sind vor allem qualitative Verfahren), die sich mit nicht eindeutigen Grundgesamtheiten (oder sehr breiten Untersuchungsfeldern) beschäftigen, vorgeschlagen, damit ein Untersuchungsgegenstand facettenreich erfasst werden kann (vgl. Merkens 2004, 291).

Nachdem nun die Datenbasis für die **Feinanalyse** geklärt ist, soll nun der Vorgang näher beschrieben werden.

In die modifizierte Feinanalyse fließen nun Aspekte ein, die in der ersten Fassung der EHT-A/D noch zur Grobanalyse gezählt haben. Fremd- und Eigentextarten werden differenziert und quantitativ erfasst. Dadurch wird deutlich, ob Fremd- und Eigentextarten, welche auf Diskursivierung hinweisen (z.B. erweiternde Wiedergabe und fremdbezogener Eigentext) in hohem oder niedrigem Ausmaß signiert werden können. Um den Verlauf der Diskursivierung erfassen zu können müssen nun die Wechsel zwischen Fremd- und Eigentextarten innerhalb der intratextuellen Rahmen analysiert werden. Es werden also die Textdimensionen der Chronologie, der Rahmen und der Bezüge in spezifischen Ausprägungen, im Sinne einer Dimensionskonstellation, zur Analyse herangezogen.

Mit Hilfe dieser Ergebnisse können Diskursivierungsweisen und der Grad der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit erfasst werden, also Aussagen über Qualität im Sinne der EHT-A/ZRD (s.a. Stephenson 2009, 17-22) getroffen werden.

Um Aussagen über Diskursivierungsweisen nicht nur für einen Text treffen zu können, sondern für eine Version von Pädagogik ist es wesentlich, dass die Ergebnisse der Feinanalyse auf jene der Grobanalyse zurückgeführt werden. Also eine Integration der Ergebnisse der Feinanalyse in jenen der Grobanalyse stattfindet. Konnte z.B. festgestellt

werden, dass eine bestimmte Textlänge zu einer bestimmten Art der Diskursivierung führt, so könnte eventuell angenommen werden, dass Texte mit ähnlicher Textlänge potentiell vergleichbare Arten der Diskursführung aufweisen. Die Überblicksinformationen der Grobanalyse können auch dienlich sein, um Erkenntnisse aus der Feinanalyse nachvollziehbarer interpretieren zu können.

Das Vorgehen der Feinanalyse kann an die jeweils konkreten Forschungsfragen angepasst werden, indem z.B. andere Textdimensionen und/oder Textkategorien in unterschiedlichen Kombinationen und Konstellationen für die Analyse herangezogen werden. Somit sind auch in diesem Feld der Diskursforschung Abweichungen von dieser einen vorgestellten Vorgehensweise möglich, ganz im Sinne des Baukastensystems, welches auch durch den Empirischen Zirkel in systematisierter Weise für die Empirisch- Hermeneutische- Textarbeit vorliegt.

Nun wird noch auf die letzte Frage eingegangen, nämlich ob in diesem Sinne größere Datenkorpora analysiert werden können.

Die Neustrukturierung der Analysephasen bewirkt einen größeren Kontrast zwischen Grob- und Feinanalyse. Die Grobanalyse stützt sich nur noch auf Differenzierungen auf allgemeinsten Ebene (z.B. nur die Unterscheidung zwischen Fremd- und Eigentext; oder intratextuelle Rahmen nur in Bezug auf Einleitung, Hauptteil, Schluss) und ermöglicht somit einen ersten Eindruck von der Datenlage. Diese groben Analysen können auf einer größeren Datenmenge angewandt werden als die Grobanalysen, wie sie im Rahmen der Pilotstudie durchgeführt wurden. Natürlich können aber auch mit diesem Vorgehen nicht beliebig viele Texte in einer überschaubaren Zeit signiert werden. Bei sehr umfangreichen Projekten empfiehlt sich die Arbeit im Team<sup>63</sup>.

Für die Feinanalyse ist zu empfehlen, die Fragestellungen so gut als möglich zu konkretisieren und einzuschränken, um die Textdimensionen und –kategorien gezielt wählen zu können, bzw. nicht allzu viele Dimensionen und Kategorien berücksichtigen zu müssen.

Zum Beispiel kann im Zuge der Diskursforschung in der ZRD-Forschung nicht nur die Chronologie von Fremd- und Eigentext in den intratextuellen Rahmen angesehen werden, sondern auch der Umgang mit Fremd- und Eigentext im Licht der Textformen oder eine Analyse von Eigentext hinsichtlich der Abschnitte, usw.

---

<sup>63</sup> Um das realisieren zu können, müssen jedoch erst Schulungen durchgeführt werden, damit eine möglichst hohe Interkoderreliabilität bei den Signierungen erreicht wird.

Es ist also notwendig das Forschungsvorhaben auf einen zentralen Aspekt einzuschränken, um mehrere Texte in angemessener Zeit in die Tiefe gehend analysieren zu können.

Ist es jedoch das Ziel, Aussagen über einen spezifischen Text zu treffen, z.B. vergleichbar mit einem Peer-Review-Verfahren, so können natürlich mehrere Aspekte innerhalb einer Feinanalyse erfasst werden.

Der Einsatz der verschiedenen Möglichkeiten ist somit eng an das jeweilige Forschungsvorhaben (dessen Zielsetzung, Umfang, usw.) gebunden.

Dies wird sich auch zeigen, wenn im Zuge der Darstellung des Untersuchungsdesigns der im Rahmen des Dissertationsprojekts durchgeführten empirischen Forschung, die Methodik offen gelegt wird. Es wird deutlich, dass zur Realisierung des Vorhabens bestimmte Fokussierungen getroffen werden müssen.

### **3. Resümee**

Im Zuge der Ausführungen des Teilbereichs II wurde deutlich, dass nicht nur der Diskursbegriff innerhalb unterschiedlicher Ansätze der Diskursforschung variiert, sondern auch Vorstellungen bezüglich der methodischen Vorgehensweise von einander abweichen. Dennoch zeigten sich Gemeinsamkeiten, vor allem hinsichtlich der Schwierigkeiten, welche mit Diskursanalysen verbunden sind. Hierzu zählen unter anderem die Datenfülle und die Frage der Repräsentativität.

Außerdem wird in allen Ansätzen die Diskursforschung als ein sehr offenes Feld angesehen, in dem wenige Standardisierungen vorliegen.

Obwohl das Vorgehen der EHT-A/D mit keiner vorgestellten Methode identisch ist (dies kann auch daran liegen, dass kein Diskursbegriff zur Gänze und alleinig übernommen wurde), können doch einige Parallelen gezogen werden. Die EHT-A/D kann in der Diskursforschung derart verortet werden, dass ein Näheverhältnis zur Historischen, Kritischen und Wissenssoziologischen Diskursanalyse aufgezeigt werden kann. Dies ist jedoch nicht im Sinne gleicher Zielsetzungen zu verstehen, sondern ähnlicher struktureller Überlegungen, wie ausgehend von einer Fragestellung das jeweilige Ziel erreicht werden kann.

Die EHT-A/D grenzt sich aber auch von einigen Ansätzen ab, z.B. von jenen, welche sich der Gesprächs- und Kommunikationsanalyse widmen.

Es konnte aufgezeigt werden, dass das Forschungsfeld der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung aktuell intensiv beforscht wird und bereits erste Modifizierungen im methodischen Vorgehen im Vergleich zur Pilotstudie vorgenommen wurden. Das hier

vorliegende Projekt verdeutlichte jedoch, dass weitere Veränderungen vorgenommen werden müssen, da sonst die Datenfülle nicht bewältigbar wäre.

Die genannten Ansätze der Historischen, Kritischen und Wissenssoziologischen Diskursanalyse haben Möglichkeiten aufgezeigt, wie eine Modifizierung erfolgen könnte. In diesem Sinne wurden Anregungen aus allen drei Ansätzen herangezogen, um die Phasen der Grob- und Feinanalyse neu zu strukturieren, um eine größere Datenmenge bearbeitbar zu machen, ohne die Differenziertheit der Ergebnisse zu verlieren.

Im Rahmen des Teilbereichs II wurden auch Themen angeschnitten, welche offene Fragen aufgeworfen haben, die jedoch in diesem Rahmen nicht umfassend bearbeitet werden können. Es handelt sich hierbei um die Frage nach Gütekriterien, vor allem um die Interkoderreliabilität, welche wesentlich ist, um große Forschungsprojekte im Team durchführen zu können, bzw. ganz allgemein die EHT-A/D als methodisches Vorgehen im größeren Rahmen etablieren zu können. Andererseits wurde die Thematik der Begriffserweiterung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit nur in groben Zügen skizziert.

Im Zuge dieses Dissertationsprojekts werden die beiden Themenbereiche nicht weiter diskutiert werden, es ist jedoch festzuhalten, dass in diesen Bereichen noch weitere Forschung von Nöten ist.

Am Ende des Abschnitts A kann nun ein Gesamtresümee erstellt werden. Obwohl innerhalb beider Teilbereiche Fragen aufgekommen sind, bzw. offen bleiben müssen konnten die Ziele der theoretischen Diskussion erreicht werden.

Der Diskursbegriff im Sinne der ET-FT-Relationen ist in Anlehnung an unterschiedliche Diskursbegriffe der Diskursforschung expliziert worden und es wurden Hinweise verdichtet, dass Diskursivierung als *ein* Qualitätsmerkmal (bildungs-)wissenschaftlicher Publikationen gesehen werden kann. Dieses Ergebnis ist wesentlich, wenn der übergeordneten Forschungsfrage zugearbeitet werden soll.

Die Methodendiskussion hat dazu geführt, dass die EHT-A/D innerhalb der Diskursforschung verortet werden konnte und Probleme, welche bei größeren Datenmengen aufgekommen wären, konnten durch Modifikationen, minimiert werden.

Für die Etablierung der EHT-A/D als alternative Methodik zur Messung von Forschungsqualität ist es jedoch unausweichlich, dass die aufgeworfene Frage bezüglich der Gütekriterien weiter diskutiert wird.

## **Abschnitt B**

### **1. Das empirische Vorhaben der vorliegenden Arbeit**

Im folgenden Kapitel wird das empirische Vorhaben dieser Arbeit vorgestellt. Die empirische Untersuchung befasst sich mit der Thematik der Abbildung von Diskursivierungen innerhalb von bildungswissenschaftlichen Publikationen, im Sinne der Zuarbeitung einer zum Impact Faktor alternativen Methodik zur Bewertung von Forschungsqualität. Im Rahmen dieser Arbeit wird hierbei eine bestimmte Perspektive eingenommen, denn fokussiert wird auf einen spezifischen Aspekt von Qualität, nämlich jenem der Vermittlung von Forschungsleistungen in Publikationen. Die Begründung dieser Perspektive erfolgte bereits im Rahmen der theoretischen Diskussion.

Damit baut diese Untersuchung auf der Pilotstudie (Strohmer 2008) zu dem Projekt „Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung“ auf und vertieft bzw. überprüft kritisch die damals gewonnenen Erkenntnisse.

Die Erläuterung der Forschungslücke, der Forschungsfrage und der Relevanz dieser Untersuchung für die Bildungswissenschaft dienen der Verortung und Eingrenzung der Untersuchung.

#### **1.1 Forschungslücke**

Wie bereits im Zuge der Vorstellung des theoretischen Vorhabens der Arbeit ausgeführt ist die Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung unter Anwendung der EHT ein junges Forschungsfeld. Dies bringt mit sich, dass empirische Ergebnisse zurzeit nur exemplarisch vorliegen. Ergebnisse, welche auf einer breiteren Datenbasis beruhen liegen noch nicht vor, sind jedoch wesentlich, um 1. zu überprüfen, ob die Methodik (in ihrer Modifikation) geeignet ist, um Diskursivierungen sichtbar werden zu lassen und 2. festzustellen, ob spezifische Arten des Diskursivierens innerhalb (ausgewählter Versionen) der Bildungswissenschaft vorliegen.

Dem nachzugehen ist für die Zuarbeitung der übergeordneten Forschungsfrage zentral. Es gilt zu klären, ob die Methodik des Aufzeigens von Diskursivierungen geeignet ist, um spezifische Aspekte von Forschungsleistungen der Bildungswissenschaft adäquat aufzuzeigen. Im Rahmen dieser Arbeit wird dieses Vorhaben vor allem auf einen Aspekt von Qualität

fokussiert, nämlich jenem der Vermittlung von Forschungsleistungen, also der Einlösung eines pädagogisch-didaktischen Anspruchs wissenschaftlicher Publikationen.

Somit zielt die vorliegende Untersuchung auf folgende Forschungslücke ab: Im Zuge der Diskussion bezüglich Qualitätsbeurteilungen in den Geistes- und Sozialwissenschaften wird von unterschiedlichen VertreterInnen betont, dass Messungen bzw. Bewertungen von Forschungsqualität jeweils die Besonderheiten der Disziplinen berücksichtigen müssten (s. S. 17 in dieser Arbeit), Unklarheit besteht jedoch was nun die Besonderheiten, in diesem Fall der Bildungswissenschaft, sind. Als eine mögliche Besonderheit wird das Diskursivieren innerhalb von Publikationen angenommen. Diese Annahme stützt sich z.B. auf die Ausführungen Gradmanns (s. S. 104 in dieser Arbeit) und soll nun empirisch überprüft werden. Im Speziellen wird nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Diskursivieren innerhalb und zwischen unterschiedlichen Versionen von Pädagogik gesucht.

Dieses Vorhaben wird nun im Zuge der Formulierung der Forschungsfrage konkretisiert.

## **1.2 Forschungsfrage**

Die empirische Untersuchung basiert auf der theoretischen Diskussion innerhalb der vorliegenden Arbeit. Erst durch die Explizierung des Diskursbegriffs und der Modifikation der Methodik kann die folgende Forschungsfrage auf einer möglichst abgesicherten Basis formuliert und beantwortet werden.

Um das Feld möglicher Diskursivierungen innerhalb der Bildungswissenschaft abzugrenzen und auf ein für das Dissertationsvorhaben realisierbares Projekt einzuschränken, werden nur zwei Versionen von Pädagogik in den Blick genommen. Einerseits ist dies die Psychoanalytische Pädagogik, auf der anderen Seite die systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Auf den Begriff „Version von Pädagogik“ wird an späterer Stelle noch genauer eingegangen werden und im Rahmen dessen wird auch die Wahl dieser beiden Versionen für die vorliegende Untersuchung begründet.

Da auch die Einschränkung auf lediglich zwei Versionen von Pädagogik ein großes Feld an möglichen thematischen Auseinandersetzungen und somit Diskursivierungen eröffnet, folgt eine weitere Einschränkung auf den Bereich der Schulpädagogik, wenn dieser psychoanalytisch-pädagogisch bzw. im Sinne der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik betrachtet wird. Im Speziellen werden die Themen „Grundfragen des schulischen Unterrichts/der Didaktik“ und „die Person der LehrerInnen und LehrerInnenbildung“ für die Analyse ausgewählt.

Das Untersuchungsfeld scheint nun schon begrenzt zu sein, doch selbst diese Grenzsetzungen sind noch weitläufig. Somit erfolgen zwei abschließende Einschränkungen: 1. es werden ausschließlich deutschsprachige Publikationen analysiert, welche 2. von 2000 bis 2009 erschienen sind. Diese Einschränkungen ermöglichen die Formulierung einer konkreten Fragestellung für die empirische Untersuchung. Die Wahl des Untersuchungsmaterials wird noch explizit thematisiert werden.

Die **Forschungsfrage der empirischen Untersuchung** lautet:

*„Inwieweit weisen verschiedene Versionen von Pädagogik, im Speziellen der Psychoanalytischen Pädagogik und der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik, in deren Auseinandersetzung mit Grundfragen des schulischen Unterrichts/der Didaktik bzw. der Lehrperson/LehrerInnenbildung innerhalb ausgewählter deutschsprachiger Publikationen von 2000 bis 2009, verschiedene Arten von Diskursivierungen, im Sinne der ET-FT-Relationen, auf?“*

Diese Frage impliziert folgende zwei **Subfragen**:

- a) Inwieweit weisen die ausgewählten deutschsprachigen Publikationen von 2000 bis 2009 zu den Grundfragen des schulischen Unterrichts/der Didaktik bzw. der Lehrperson/LehrerInnenbildung, verschiedene Arten von Diskursivierungen, im Sinne der ET-FT-Relationen, **innerhalb** der jeweiligen Versionen von Pädagogik auf?
- b) Inwieweit weisen die ausgewählten deutschsprachigen Publikationen von 2000 bis 2009 zu den Grundfragen des schulischen Unterrichts/der Didaktik bzw. der Lehrperson/LehrerInnenbildung, verschiedene Arten von Diskursivierungen, im Sinne der ET-FT-Relationen, **zwischen** den jeweiligen Versionen von Pädagogik auf?

Wird die nun formulierte leitende Forschungsfrage und deren Subfragen genauer betrachtet, so fällt auf, dass in ihrem Zentrum der im Rahmen dieser Arbeit definierte Begriff des Diskursivierens im Sinne der ET-FT-Relationen steht. Das an dieser Stelle bewusst zu machen ist wesentlich, um die Fokussierung der empirischen Untersuchung verdeutlichen zu können. Einerseits wurde bereits eine Perspektive eingenommen, welche einen besonderen Aspekt von Qualität hervorhebt, nämlich jenen des Vermittelns von Forschungsleistungen im Zuge wissenschaftlicher Publikationen, andererseits erinnert die Formulierung der Definition daran, dass strukturelle Analysen den Hauptanteil der Untersuchung ausmachen werden, denn die Definition lautet dahingehend, dass sich Diskursivierungen innerhalb von Publikationen in den Wechseln zwischen ET und FT abbilden (s. S. 136 in dieser Arbeit). Strukturelle

Analysen dienen der Herausarbeitung der Diskursivierungen. Das sei an dieser Stelle zur Erläuterung der Forschungsfrage angemerkt, doch dieses Vorgehen wird klarer werden, wenn das Untersuchungsdesign aufgezeigt werden wird. Die genannte Fokussierung meint nun nicht, dass quantitative Aspekte keine Beachtung mehr finden werden. Sowohl die Grobanalyse als auch Teile der strukturellen Analyse werden sich auf quantitative Daten beziehen. Damit wird auch der Forderung in der aktuellen Qualitätsdebatte nachgegangen, dass Qualitätsaspekte nicht rein quantitativ erfasst werden können, sondern immer qualitative Elemente herangezogen werden müssen, welche durch quantitative Daten ergänzt werden können (s. S. 126 in dieser Arbeit).

Die Beantwortung dieser Forschungsfrage (und ihrer Subfragen) dient der Zuarbeitung der übergeordneten Forschungsfrage in dem Sinne, dass diskutiert werden kann, ob Diskursivierungen eine Besonderheit der Bildungswissenschaft darstellen (wie theoretisch annehmbar ist) und ob sich die Methodik eignet diese aufzudecken, um Aussagen über Aspekte von Qualität der Forschungsarbeiten treffen zu können. Der Zusammenhang zwischen Diskursivierung und Qualität wurde theoretisch bereits diskutiert (s. Kapitel 2.3, A/I), auch wenn hier noch weiterer Diskussionsbedarf besteht.

### **1.3 Relevanz für die Disziplin**

Die Relevanz dieser Untersuchung für die Disziplin der Bildungswissenschaft, insbesondere für die Psychoanalytische Pädagogik, wurde im letzten Absatz bereits angedeutet. Einerseits ermöglicht die empirische Untersuchung die Art der Wissensproduktion, aber vor allem der Wissensvermittlung aufzuzeigen, womit Versionen der Bildungswissenschaft, somit auch die Psychoanalytische Pädagogik als Wissenschaft, wissenschaftsreflexiv betrachtet werden, andererseits dient dies dem empirischen Erkenntnisgewinn, ob Diskursivierung eine Besonderheit der Bildungswissenschaft darstellt, so wie dies auf Grund theoretischer Überlegungen angenommen werden kann. Diese Klärung ist wesentlich, um aufzeigen zu können, inwiefern die Bildungswissenschaft einen Beitrag zur Qualitätsdiskussion leisten kann. Wie bereits angesprochen ist es hierfür nötig festzustellen, welche Eigenheiten innerhalb der Disziplin vorliegen, und das nicht nur theoretisch, sondern auch empirisch.

Somit ist die Überprüfung, ob die entwickelte und modifizierte Methodik der EHT Diskursivierungen aufdecken kann relevant, um weiter an einer alternativen Methodik zur Feststellung von Qualitätsaspekten wissenschaftlicher Publikationen zu forschen.

Die vorliegende Untersuchung hat jedoch auch eine Relevanz für die „thematische“ Forschung. Gemeint ist damit jene Forschung, welche nicht wissenschaftsreflexiv die Metaebene beleuchtet, sondern sich wissenschaftlich den Gegenständen der Disziplin widmet. In diesem Fall wäre dies zum Beispiel die schulpädagogische Forschung, wenn diese aus psychoanalytisch-pädagogischer bzw. systemisch-konstruktivistisch-pädagogischer Perspektive erfolgt. Dies hängt mit der bereits erwähnten wissenschaftsreflexiven Betrachtung der Bildungswissenschaft zusammen. WissenschaftlerInnen kann so bewusst gemacht werden, wie Forschungen innerhalb des eigenen Forschungsfeldes von statten gehen, bzw. welche Eigenheiten innerhalb einer Version von Pädagogik oder der Disziplin insgesamt vorliegen und eingehalten werden sollten, damit Forschungsbeiträge innerhalb der Scientific Community Anerkennung resp. Akzeptanz finden. Diskursivierungen, welche sich in Publikationen abbilden, geben Auskunft über die Art der Wissensproduktion, aber vor allem auch über die Weise der Wissensvermittlung. Die Beforschung der Metaebene, in diesem Fall eingeschränkt auf schulpädagogische Themenbereiche, ist dienlich für weitere inhaltliche Auseinandersetzungen in diesem Feld. Das ist in diesem Sinne zu verstehen, dass das Aufzeigen, in welcher Weise mit fremden Gedanken und Theorien verfahren wird, um neue Erkenntnisse zu generieren und wie der Forschungsprozess aufbereitet wird, um diese Erkenntnisse zu vermitteln, hilfreich sein kann, um weitere Forschungen in Gang zu setzen (z.B. im schulpädagogischen Bereich), bzw. Erkenntnisvermittlungen so zu gestalten, dass das diskursivierende Moment, neben den inhaltlichen Erkenntnissen, ebenso vermittelt wird. Dies verweist wiederum auf die Einlösung des pädagogisch-didaktischen Anspruchs wissenschaftlicher Publikationen und ist als Erkenntnis u. a. auch im Rahmen der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses relevant.

Nachdem das empirische Vorhaben in groben Zügen skizziert ist, wird im nächsten Kapitel der Begriff „Version von Pädagogik“ erläutert und im Zuge dessen näher auf die gewählten Versionen der Psychoanalytischen Pädagogik und der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik eingegangen.

## 2. Versionen von Pädagogik

Das folgende Kapitel verfolgt zweierlei. Einerseits wird allgemein der Begriff „Versionen von Pädagogik“ erläutert, andererseits werden zwei Versionen von Pädagogik vorgestellt. Es sei jedoch angemerkt, dass die Vorstellung der Versionen der Psychoanalytischen, bzw. der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik keine systematische Einführung in diese bedeutet bzw. leisten kann. Ziel ist es diese kurz zu charakterisieren vor allem anhand deren Auseinandersetzung mit schulpädagogischen Themen. Im Zuge dessen wird auch die Wahl der beiden Versionen für die Untersuchung begründet.

### 2.1 Was bedeutet „Versionen von Pädagogik“?

Stephenson unterscheidet „zwei ‚Ordnungsprinzipien‘ bei der Differenzierung des Gebietes der Pädagogik“ (Stephenson 2003a, 415). Diese zwei Ordnungsprinzipien tragen die Bezeichnungen „Teilbereiche“ und „Versionen“.

Teilbereiche der Pädagogik sind jeweils „*Ausschnitte[...] aus dem Gesamt aller Phänomene der Erziehungswirklichkeit*“ (ebd.).

Versionen von Pädagogik unterscheiden sich hinsichtlich „des Paradigmas, durch welches diese Phänomene [der Erziehungswirklichkeit; Anm. J.R.S.] erfasst, untersucht und behandelt werden“ (ebd.).

Wie ist diese Unterteilung nun zu verstehen?

Anhand dieser Begriffsbestimmungen wird deutlich, dass es sich hierbei um verschiedene Ebenen handelt. Das Gebiet der Pädagogik (oder Bildungswissenschaft) kann nicht nur in verschiedene Teilbereiche unterteilt werden (z.B. Schule, Heimerziehung, Heil- und Integrativpädagogik, usw.), sondern die Teilbereiche können jeweils aus einer anderen Perspektive heraus betrachtet werden. Das meint, dass je nach Paradigma, dem eine Version von Pädagogik folgt, ein Phänomen anders beschrieben oder erklärt wird, bzw. andere Ziele gesetzt und andere Mittel zur Zielerreichung eingesetzt werden.

Als Beispiel für eine Version von Pädagogik führt Stephenson die Psychoanalytische Pädagogik an. Sie ist eine Version von Pädagogik, weil sie „*weniger auf ein bestimmtes Klientel* [wie z.B. in der Heil- und Integrativpädagogik; Anm. J.R.S.] *als auf eine bestimmte Grundannahme über spezifische Wesensmerkmale aller pädagogischen ‚Gegenstände‘ hin*[weist].“ (ebd., 531). Im Unterschied zu Teilbereichen der Pädagogik ist die Einsatzmöglichkeit von Versionen von Pädagogik nicht begrenzt (vgl. ebd.). Es ist somit

möglich aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht auf Heimerziehung, Schule, Integrativpädagogik, usw. zu blicken und auch wenn sich die Klientel der Teilbereiche ändert, so werden durch den spezifischen Blick gewissen Grundannahmen der jeweiligen Version an die Bereiche herangetragen. Dieser wechselseitige Verweis von Teilbereich und Version kann folgendermaßen beschrieben werden: „Mit ‚Teilbereich‘ ist in diesem Zusammenhang gemeint, dass sich die jeweilige Subdisziplin einen bestimmten Ausschnitt aus dem gesamten Feld, das von der jeweiligen Disziplin erfasst wird, herausnimmt und hier das jeweilige disziplinäre Paradigma immer spezifischer ausdifferenziert und ausformuliert.“ (Stephenson 2003a, 319).

Psychoanalytische Pädagogik meint „eine vom psychoanalytischen Paradigma geleitete Version von Pädagogik“ (ebd., 532). Genauer gesagt handelt es sich bei der Psychoanalytischen Pädagogik „um jene Version von Pädagogik (...), die auf dem Paradigma der Tiefenpsychologie aufbaut und dieses in ihre Modelle und Konzepte pädagogischen Handelns zu integrieren versucht.“ (ebd., 24).

Jede Version von Pädagogik hat somit Bezugstheorien und Paradigmen, welche die Betrachtung, Erfassung, usw. von Phänomenen der Erziehungswirklichkeiten leiten.

Im Anschluss an diese allgemeine Bestimmung des Ausdrucks „Version von Pädagogik“ werden nun jene zwei Versionen in Hinblick auf deren Auseinandersetzung mit schulpädagogischen Thematiken skizziert. Im Zuge dessen wird auch begründet, warum jene zwei Versionen für die empirische Untersuchung herangezogen werden.

## **2.2 Psychoanalytische Pädagogik**

Im Zuge der allgemeinen Erläuterung des Begriffs „Version von Pädagogik“ wurde zur Verdeutlichung bereits die Psychoanalytische Pädagogik herangezogen. Das es sich bei der Psychoanalytischen Pädagogik um eine Version von Pädagogik handelt, belegt auch folgende Aussage: „Die dort [in der Kommission für Psychoanalytische Pädagogik innerhalb der DGfE; Anm. J.R.S.] kooperierenden Forscher sind bemüht, die psychoanalytischen Theorien für alle Felder pädagogischer Arbeit fruchtbar zu machen (...).“ (Schaub; Zenke 2007a, 517).

Die Bezugstheorie der Psychoanalytischen Pädagogik ist die Tiefenpsychologie, bzw. das Paradigma der Tiefenpsychologie und der Versuch dessen Integration in Konzeptionen und Modellvorstellungen pädagogischen Handelns (s.o.). Die Grundannahmen, denen in der Psychoanalytischen Pädagogik gefolgt wird, sind im Paradigma der Psychoanalyse angelegt (vgl. Stephenson 2003a, 413). Die Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik wird seit

den 20er Jahren des vergangenen Jahrhunderts diskutiert, in den Anfangsjahren vor allem durch VertreterInnen wie Anna Freud, Zulliger, Aichhorn, Bernfeld, Bettelheim oder auch Redl (vgl. Böhm 2005a, 513; Schaub; Zenke 2007a, 517). Freud selbst sah sich nie als Pädagoge, doch er betonte früh seine Überzeugung, dass Erkenntnisse der Psychoanalyse fruchtbar und relevant für das Feld der Pädagogik sein können (vgl. Dörr 2010, 81).

Zentrale Grundannahme der Psychoanalyse ist das ubiquitäre, dynamische Unbewusste (vgl. Datler 1999, 14f.; Stephenson 1999; Hirblinger 2001, 50-53). Aber auch die Annahme, dass Subjektstrukturen szenisch konstituiert sind und das damit verbundene Konzept des Szenischen Verstehens (vgl. Trescher 1992, 126-143) kann als ein Paradigma der Psychoanalytischen Pädagogik gesehen werden (vgl. Stephenson 2003a, 544-564).

Vor dem Hintergrund dieser Grundannahmen blicken VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik nun auf unterschiedliche Teilbereiche der Pädagogik, somit auch auf den Teilbereich der Schule, des Unterrichts, usw., bzw. allgemein auf die Subdisziplin der Schulpädagogik.

Bereits die Pioniere der Psychoanalytischen Pädagogik, z.B. S. Bernfeld, F. Redl, B. Bettelheim und H. Zulliger, haben sich mit der Institution Schule beschäftigt (vgl. Hirblinger 2001, 16-30). Die Bereiche der LehrerInnenbildung und des Unterrichts waren von Beginn an zentrale Themen der Psychoanalytischen Pädagogik (vgl. Schaub; Zenke 2007a, 517).

„Das Unbewusste begegnet uns (...) in der Schule immer wieder auch als eine Form des ‚lebendigen Denkens‘. Im Spiel der Kinder, in den Bildern und Metaphern, im Agieren und im Konstellieren von Übertragungsszenen entfaltet es eine prozesshafte Dynamik, die eigentümlich quer steht zu den Hierarchien [und] zur Institutionalisierung (...).“ (Hirblinger 2001, 49). Ein Aspekt einer psychoanalytischen Schulpädagogik ist die Annahme, dass „[d]as Verhalten von Lehrern und Schülern (...) mit **unbewussten** seelischen Abläufen verbunden [ist] (...).“ (Kreuzer 2007, 104; Hervorhebung J.R.S.). Als Beispiel werden unbewusste Motive bei der Berufswahl oder im Zuge von Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen genannt (vgl. ebd.). Auf den Aspekt der Motive der Berufswahl hat bereits Trescher hingewiesen (vgl. Trescher 1992, 24f.).

Weiteren Ausführungen Hirblingers ist zu entnehmen, dass LehrerInnen nicht nur kompetent sein müssen, in Bezug auf die Begegnung mit dem Unbewussten, sondern dass diese Begegnung auch Respekt und Achtung voraussetzt (vgl. Hirblinger 2001, 49).

Als Ziel einer Psychoanalytischen Pädagogik der Schule sieht Hirblinger das zur Sprache Bringen des Unbewussten und die Entwicklung einer Haltung des aufmerksamen Hinhorchens und Wahrnehmens (vgl. ebd., 49f.). Die Bedeutsamkeit der Interaktion zwischen

LehrerInnen und SchülerInnen hebt auch Kreuzer hervor, wobei er vor allem die Übertragungsphänomene in der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung betont. Den affektiven Bezug sieht er als Grundbedingung für erfolgreiches Lernen an (vgl. Kreuzer 2007, 95; 104).

Im Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik wird vor allem die aktuelle Beziehungsdynamik (vgl. Trescher 1992, 185f.), „das Bemühen um ein tieferes Verständnis der Beziehungsdynamik im Sinne des szenischen Verstehens.“ (ebd., 188) in den Blick gerückt. Dies setzt eine hohe Reflexionsfähigkeit auf Seiten der PädagogInnen voraus (vgl. ebd.). Das szenische Verstehen wird auch als wesentlicher Aspekt im Rahmen der LehrerInnenbildung angesehen (vgl. Schäfer 2001, 194-198; Würker 2007).

Im Zuge Psychoanalytischer Pädagogik kann Unterricht als ein Setting, bzw. Rahmen oder Prozess gesehen werden, der verschiedene Materialien zu Tage fördert, bzw. sich an ihnen abspielen kann. Dieses Material kann aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht vielfältig sein. Angefangen bei Vorstellungsinhalten, Phantasien, nonverbalen Äußerungen oder atmosphärischen Wahrnehmungen können darüber hinaus auch Bewegungen und Situierung im Raum oder szenische Konstellationen gemeint sein. Bedeutsam ist dieses Material, weil die *Möglichkeit* besteht, dass Unbewusstes über es Ausdrucksmöglichkeiten findet (vgl. Hirblinger 2001, 54f.).

Von der traditionellen Unterrichtskultur unterscheidet sich das eben Beschriebene. Dem traditionellen Unterricht wird eine „normative, rollenbezogene[...] Wahrnehmungsvorstellung“ (ebd., 56) zugeschrieben. Die Konzentration liegt hierbei auf den „kultivierbaren Vorstellungsinhalte[n]“ (ebd.) und emotionale Äußerungen werden als Störungen erlebt und bekämpft.

Die Haltung von psychoanalytisch-pädagogischen LehrerInnen wird hingegen als „Wahrnehmungseinstellung der situationsadäquaten Realisierung von gleichschwebender Aufmerksamkeit im pädagogischen Bezugsfeld, die der *gesamten Szene empathische Beachtung schenkt*, also auch Randphänomene, Unverständliches und Zustände emotionaler Verstrickung mit berücksichtigt und möglicherweise sogar fokussiert“ (ebd.) beschrieben. Emotionen, das Erleben dieser und die Beachtung des Beziehungsaspekts werden als wesentliche Faktoren im Rahmen von Schule und Unterricht angesehen und nicht als Störfaktoren (u.a. vgl. Salzberger-Wittenberg 1997; Krebs 2002; Datler 2003).

Vor dem Hintergrund des Paradigmas der Psychoanalyse kann festgestellt werden, dass Schule in seinen Strukturen als zwanghaft beschrieben werden kann und „[z]wanghafte Charakterzüge (...) im Schulbetrieb z.T. als hohe Werte angesehen“ (Muck; Muck 1987, 79) werden. In den Blick genommen werden auch „Auswirkungen der Institution Schule auf die Entwicklung von bestimmten Persönlichkeitsstrukturen“ (ebd., 85).

Kreuzer setzt sich mit diesem Aspekt ebenfalls auseinander, hebt jedoch hervor, dass dies nicht bedeuten solle, „dass die Schule zwangsneurotische Kinder ‚produziert‘ oder nur solche in ihr bestehen können.“ (Kreuzer 2007, 96). Auch wenn verschiedene Methoden innerhalb der Schule eine Wandlung erfahren haben, so bestehen jedoch immer noch die gleichen normativen Anforderungen wie Ordnung, Pünktlichkeit, emotionale Kontrolle, usw. (vgl. ebd., 97).

Die eben vorgestellten Sichtweisen betonen vor allem den positiven Nutzen psychoanalytischer Erkenntnisse innerhalb der Schulpädagogik und auch die Ausführungen Kreuzers heben dies im Besondern hervor. Er sieht psychoanalytisch geschulte MitarbeiterInnen als Gewinn für jede Bildungseinrichtung an (vgl. ebd., 18) und arbeitet die positiven Aspekte im Laufe seiner Arbeit heraus (vgl. ebd., 94; 100ff., 104). Dies führt dazu, dass er im Rahmen der Zusammenfassung und des Ausblicks darauf hinweist, dass die positiven Aspekte dieses Zugangs nur fruchten können, wenn LehrerInnen im Rahmen ihrer Ausbildung eine Eigenanalyse durchlaufen (vgl. ebd., 111). Dennoch erwähnt Kreuzer an anderer Stelle, dass „die Ziele der Psychoanalyse als Behandlungstechnik von denen der Psychoanalytischen Pädagogik grundlegend verschieden [sind]. Wo der Analytiker zuwarten kann, ist der Lehrer aus institutionellen Gründen und aus Gründen, die dem Erziehungsprozess selbst immanent sind, aktiv und manipulativ.“ (ebd., 113).

Müller sieht zwar ebenfalls positive Auswirkungen, wenn PädagogInnen über psychoanalytische Kenntnisse verfügen, jedoch nicht in diesem Sinne, dass sie nun Rezepte hätten, wie Erziehung geschehen kann, sondern weil psychoanalytische Kenntnisse ein besseres Verständnis bezüglich Beziehungen ermöglichen (vgl. Müller 2006, 379). In diesem Zusammenhang spricht er auch von „Psychoanalytischer Pädagogik als selbstreflexive Pädagogik“ (ebd.).

An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass Sichten dieser Art auch innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik kritisch hinterfragt werden. Es wird z.B. kritisch nachgefragt, ob „Bewusstmachung“ ein Unterrichtsgegenstand sein kann (vgl. Stephenson 1991). Im Zuge dessen wird in Frage gestellt ob und in welcher Weise psychoanalytische Erkenntnisse für LehrerInnen nutzbar sein können (vgl. ebd., 124f.). Damit Kenntnisse dieser Art in der Schule Einzug finden können, sieht es der Autor als notwendig an, dass „Begriffe, die aus therapeutisch-klinischen Kontexten stammen, in ihrem Bezug zu schulischen Kontexten explizit erarbeitet würden, bzw. (...) die Begegnung mit außerpädagogischen wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Anlaß genommen würde, schulpädagogische Modelle und Konzepte mit wissenschaftlichen Mitteln, die für die Wissenschaft der Pädagogik

spezifisch sind, zu reorganisieren und weiterzuentwickeln.“ (Stephenson 1991, 127f.). Häufig herrscht jedoch der Anspruch in der Schule psychoanalytisch-aufdeckend zu arbeiten (vgl. ebd., 128). Anhand von zwei Beispielen (eines von Oskar Spiel, das andere von Margret Imhof) zeigt der Autor auf, inwiefern dieser Anspruch sowohl der Pädagogik als auch der Tiefenpsychologie nicht zuträglich ist (vgl. ebd., 132-139). Stephenson formuliert dies folgendermaßen: „Es scheint (...) in der Natur der Sache zu liegen, daß bei aller Betonung psychoanalytischer Grundsätze die Subsummierung einzelner Elemente bestimmter tiefenpsychologischer Theoriebildungen respektive Konzeptualisierungen unter die übrigen Elemente pädagogischen Handelns in der Schule sowohl die Pädagogik als auch die Tiefenpsychologie in ihren tatsächlichen Bedeutungen destruiert.“ (ebd., 139). Kritisiert wird vor allem die wenig reflektierte Übernahme von einzelnen Elementen anderer Disziplinen, welche im Zuge dessen aus ihren Bedeutungsrahmen gerissen werden. Somit plädiert Stephenson für eine Neudefinition der psychoanalytischen Begrifflichkeiten, wenn diese in schulpädagogische Theoriebildungen Einzug finden sollen (vgl. ebd., 142f.).

Dass die Psychoanalyse im Feld der schulpädagogischen Theoriebildung aktuell Beachtung findet, zeigt z.B. das Einführungswerk in die Theorie der Schule von Gerstner und Wetz (2008). In diesem Buch wird der Verbindung von Psychoanalyse und Schule ein wenig Platz eingeräumt (vgl. Gerstner; Wetz 2008, 86-89), auch wenn es sich hierbei mehr um einen kurzen historischen Überblick handelt, denn um eine aktuelle Theoriebildung unter Einbeziehung psychoanalytischer Begrifflichkeiten.

Inwiefern sich der Blick dieser Version von Pädagogik von jenem der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik unterscheidet, unter besonderer Berücksichtigung der Subdisziplin der Schulpädagogik, zeigt das nächste Unterkapitel.

### **2.3 Systemisch-konstruktivistische Pädagogik**

Die Bezugstheorien der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik sind unterschiedliche Strömungen der Systemtheorie und des Konstruktivismus (vgl. Siebert 2008, 39-64).

Palmowski hat sich näher mit dem Begriff „systemisch“ beschäftigt und folgenden Grundgedanken festgehalten: „Der Grundgedanke des Systemischen für pädagogisches, beraterisches oder therapeutisches Handeln besteht darin, dass die Wahrnehmung des Beobachters sich nicht auf die beteiligten Personen konzentriert, sondern auf die Beziehungsmuster zwischen diesen. Hier liegt der Fokus, wenn es um Prozesse des Bewahrens oder der Veränderung geht.“ (Palmowski 2007, 70; Löschung der

Hervorhebungen, J.R.S.). Der Prozess und nicht das Produkt stehen im Zentrum des systemtheoretischen Denkens (vgl. Böhm 2005b, 624).

Palmowski sieht systemisch-konstruktivistisches Denken in Bezug auf die Schule als Haltung an, „die sich aus systemischen und konstruktivistischen Sichtweisen her ableiten und begründen lässt.“ (Palmowski 2007, 10; Löschung der Hervorhebungen, J.R.S.). Auf dieser wissenschaftlichen Ebene werden Vorstellungen über Unterrichtssituationen, LehrerInnenrolle, usw. entwickelt (vgl. Terhart 1999, 27). Dabei geht es innerhalb der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik nicht nur um einen Bezug zur Schule, sondern generell um eine „konstruktivistische Sicht erzieherischer Phänomene“ (Böhm 2005b, 624).

Diese Ausführungen verdeutlichen bereits, dass es sich hierbei um eine Version von Pädagogik und nicht um einen Teilbereich handelt. Denn einerseits ist systemisches Denken nicht auf bestimmte Teilbereiche der Pädagogik beschränkt und zweitens wird von Palmowski betont, dass die Sicht auf das Phänomen (das Beschreiben dieses und das Denken über dieses) von Bezugstheorien abgeleitet und begründet wird. Also die Art und Weise, wie über Schule, Heimerziehung, usw. gedacht wird, ist von den Grundannahmen der Systemtheorie und des Konstruktivismus geprägt.

Diese Grundannahmen werden im Zuge der vorliegenden Arbeit nicht ausführlich und systematisch behandelt. Ein kleiner Einblick in diese Art des Betrachtens pädagogischer Phänomene wird jedoch geboten, indem die systemisch-konstruktivistische Perspektive auf das Feld der Schule skizziert wird.

Allgemein wird im systemisch-konstruktivistischen Ansatz von einem „Ökosystem Kind-Schule“ (Sander 1994, 68) ausgegangen. Das meint, dass das System Kind-Schule durch unterschiedliche Faktoren von Seiten der Schule mitgestaltet wird, z.B. durch MitschülerInnen, LehrerInnen, Klassenatmosphäre, Klassenraum, Schulleitung, usw. Die Schule als System ist jedoch nicht isoliert, sondern steht im Austausch mit anderen Systemen der Umwelt (vgl. ebd., 68f.). „Das konkrete Ökosystem Kind-Schule (...) beeinflusst seine Umwelt und wird von ihr beeinflusst; zudem ist es durch viele schulinterne Komponenten (...) ebenfalls beeinflussbar.“ (ebd., 69).

Systemisches Denken bzw. Handeln nach Palmowski meint im Kontext von Schule, dass der Lehrer, bzw. die Lehrerin Teil des Systems ist und somit mit seinem/ihrem Verhalten Änderungen oder Stabilisierungen herbeiführen kann. Es ist jedoch zu bedenken, dass ein Lehrer/ eine Lehrerin über eine hohe Reflexionsfähigkeit verfügen muss, weil er/sie eben Teil des Systems ist. Innerhalb des Systems werden Spielregeln ausgehandelt und es gilt die Grundannahme, dass Verhalten immer funktional, bezogen auf den jeweiligen Kontext, ist.

Die Sinnhaftigkeit eines Verhaltens ergibt sich aus dem jeweiligen Kontext (vgl. Palmowski 2007, 74ff.).

Die von Palmowski erwähnten „Spielregeln“ werden von Hubrig und Herrmann näher in den Blick genommen, wenn diese über die Organisation Schule nachdenken. Sie gehen davon aus, dass Prozesse, die innerhalb von Organisationen ablaufen in ihren Strukturen determiniert sind (vgl. Hubrig; Herrmann 2005, 248). „Demnach wirken sich die Regeln und Normen des Systems wie auch des Metasystems (in diesem Fall Ministerialbürokratie und politische Leitlinien) direkt oder indirekt auf die interaktionellen Regeln zwischen den direkt Handelnden im System aus.“ (ebd.). Jede Organisation bildet eine Gestalt und ist somit „mehr als die Summe der Teile“ (ebd.). Diese Gestalt ist geprägt von offenen und, als wirksamer eingeschätzten, verdeckten Normen und Regeln (vgl. ebd., 248f.). Auch die kontextbezogene Sinnhaftigkeit von Verhalten wird von Hubrig und Herrmann betont (vgl. ebd., 253).

Unterricht aus systemisch-konstruktivistischer Sicht ist durch die Selbstorganisation der Lernenden (siehe auch Selbstorganisiertes Lernen als systemischer Ansatz von Unterricht; vgl. Herold; Landherr 2003, 5) geprägt. Durch Partizipation von SchülerInnen soll ein kritisches Bewusstsein gefördert werden. Es wird eine lineare Instruktion oder Vermittlung von Wissen (z.B. nach dem Modell des Nürnberger Trichters) in Frage gestellt. Im Unterricht gilt es individuelle Vorerfahrungen, Strategien und Vorwissen der Lernenden zu berücksichtigen, es wird somit nahe an den Erfahrungs- und Erlebenswelten der SchülerInnen angesetzt. Eine weitere Grundannahme systemisch-konstruktivistischen Unterrichts ist die Verknüpfung von aktuellem und neuem Wissen. Dafür ist es notwendig, das bereits vorhandene Wissen zu aktualisieren, um das Anknüpfen neuen Wissens daran zu erleichtern. Die Aufgabe des Lehrers/ der Lehrerin kann in der Hilfe beim Prozess der Selbstorganisation der Schüler/Schülerinnen gesehen werden. Dafür ist es wesentlich, dass in der Ausbildung die Selbsterfahrung von pädagogischen Beziehungen erlebbar und vermittelt wird (vgl. Palmowski 2007, 195; 197; Reich 2005, 268f.).

Die Bezugstheorien der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik werden deutlich, wenn man z.B. eine Definition von Didaktik in den Blick nimmt, die im Rahmen einer Einführung in die systemisch-konstruktivistische Pädagogik publiziert wurde. Didaktik ist demnach ein „symbolisches System bestimmter pädagogischer Regeln des Unterrichts, der Übermittlung von Wissen, des Transfers von Zielen und Inhalten mittels Methoden und Medien in potentielle Verhaltensbereitschaften oder Informationsverarbeitungen von Lernern.“ (Reich 2005, 265). Weiters formuliert Reich vier Postulate für eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Diese werden nun nicht wörtlich wiedergegeben, sondern in ihren Themenkomplexen nachgezeichnet. Einerseits betont Reich, dass Didaktik als Raum für

Weltfindung gesehen wird, welcher sowohl von LehrerInnen als auch von SchülerInnen genutzt werden soll, andererseits vertieft er diesen Gedanken der Beidseitigkeit, indem er den Beziehungsaspekt hervorhebt und Unterricht und Didaktik als Konstruktion ansieht, die sowohl von SchülerInnen als auch von LehrerInnen hervorgebracht und ausgehandelt wird (vgl. Reich 2005, 265f.). Um dies zu ermöglichen ist es zentral, dass LehrerInnen in ihrer Ausbildung kommunikative Kompetenzen erwerben (vgl. ebd., 271).

Den Aspekt der Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen greift Reich nochmals auf. Im Zuge dessen wird wiederum der systemisch-konstruktivistische Ansatz deutlich erkennbar, wenn er schreibt: „[W]ir [wollen] prinzipiell die herkömmlichen Zuschreibungsmuster von Lehrer und Schüler auflösen (...). Zusammen bilden Lehrer und Schüler ein zirkuläres Beziehungssystem, das vielgestaltiger, differenzierter und lebendiger ist, als es auf die ewig alte und für die traditionelle Schule mit ihrer Lehrerdominanz geltende Dualität nach dem vertrauten Schema von Herr und Knecht reduzieren zu können.“ (ebd. 277). Die LehrerInnenrolle ändert sich dadurch grundlegend. Unterricht unter systemisch-konstruktivistischer Sicht ist kein lehrerInnenzentrierter Unterricht, sondern ein schülerInnenzentrierter Unterricht. Das meint nicht, dass LehrerInnen nicht mehr für ihren Unterricht verantwortlich wären, aber sie treten vermehrt in den Hintergrund, um Platz für Aktivitäten der SchülerInnen zu schaffen. Als LehrerIn bleibt man FachexpertIn, aber LehrerInnen sind auch LernerInnen. Sie begeben sich in einen gemeinsamen Prozess mit den SchülerInnen (vgl. Herold; Landherr 2003, 166-169; Konrad; Traub 1999, 44). Die Arbeit der LehrerInnen verlagert sich dadurch vor allem in den Bereich der Vorbereitungsphase (vgl. Konrad; Traub 1999, 45). LehrerInnen sind in der Unterrichtsphase jedoch nicht untätig. Selbstgesteuertes Lernen bewegt sich zwischen den Polen der absoluten Autonomie und der vollkommenen Fremdsteuerung (vgl. ebd., 160). „Der Begriff Selbststeuerung markiert damit eine Lernform, bei der der Lernende mehr oder weniger Initiator und Verantwortlicher seiner Lerntätigkeit ist und in unterschiedlichem Ausmaß Unterstützung und Hilfe erfahren und heranziehen kann.“ (ebd.).

In Bezug auf die Thematik des Unterrichts stellt Arnold das Konzept der „Ermöglichungsdidaktik“ als zentral heraus. Charakteristisch für diesen Ansatz ist die Grundannahme, dass „didaktische Planung die Vermittlung nicht vorwegnehmen, sondern bloß gestalten“ (Arnold 2007, 37) kann.

Arnold setzt sich weiters mit Zielen, Inhalten, Medien, Methoden und wissenschaftstheoretischen Positionen und Einflüssen der Ermöglichungsdidaktik auseinander. An dieser Stelle soll eine kurze Zusammenfassung Arnolds dargestellt werden.

Als Ziele der Ermöglichungsdidaktik nennt Arnold die „Anbahnung von Kompetenzen zum selbst gesteuerten Lernen, zur Kooperation und zur Problemlösung“ (Arnold 2007, 45), wobei dies für ihn bedeutet, dass die Inhalte nicht vorrangig relevant sind. Zentral ist vielmehr, dass diese Inhalte ermöglichen, in der Auseinandersetzung mit ihnen, die genannten Kompetenzen entwickeln zu können. Dafür ist es nötig, dass „offen gestaltbare Medien“ (ebd.) eingesetzt werden und „aktologische und lebendige Methoden“ (ebd.) gewählt werden, die die Selbsterschließung fördern. Weiters führt Arnold zwei wissenschaftstheoretische bzw. forschungsmethodische Positionen an, welche Einfluss auf dieses Konzept ausüben, nämlich den pädagogischen Konstruktivismus und die Kompetenztheorie (vgl. ebd.).

Arnold und Gómez Tutor setzen sich mit Konsequenzen aus einer Ermöglichungsdidaktik für Lehr- und Lernprozesse auseinander und nennen im Zuge dessen drei Konsequenzen, welche sie jeweils näher ausführen (vgl. Arnold; Gómez Tutor 2007, 123-160). An dieser Stelle soll es jedoch bei der Nennung bleiben: Selbstgesteuertes Lernen und Selbstlernkompetenz, Methoden und Medien für ein ermöglichungsdidaktisches Arrangement und Entgrenzung des Lernens durch virtuelle Lernumgebungen (vgl. ebd.).

Ähnliches wird auch beim Konzept des Selbstorganisierten Lernens angesprochen. Hierbei ist ebenso die Vermittlung von Kompetenzen (Schlüsselqualifikationen) zentral. Dennoch wird im Rahmen dieses Ansatzes betont, dass es in erster Linie um das Fachwissen gehe, jedoch dieses einen Mehrwert erhält, da andere Kompetenzen mit vermittelt und geschult werden (vgl. Herold; Landherr 2003, 27).

Die systemisch-konstruktivistische Sicht auf Schule ist nicht unproblematisch, folgt man Palmowski. Er sieht die systemisch-konstruktivistische Grundhaltung in der Schule als inkompatibel mit dem jetzigen Schulsystem, dessen Strukturen, Hierarchien und Organisationsformen an. Die Schulkultur aus dieser Sicht wird als reflexiv angenommen (vgl. Palmowski 2007, 193f.).

Außerdem wird darauf hingewiesen, dass es sich bei systemisch-konstruktivistischen Ansätzen um „Beobachtungswissenschaften“ handelt, die wenig Orientierungshilfen für die Praxis geben. Es wird durch diese Metaebene aber möglich Praxis zu reflektieren und über diese Reflexion Impulse für weitere Theoriebildungen zu liefern (vgl. Krüger 2006, 178).

Dem setzt Terhart entgegen, dass die Grundideen des Konstruktivismus nicht im vollen Umfang in die Didaktik übernommen wurden, sondern an den Rahmen von Schule angepasst werden müssen (vgl. Terhart 1999, 44). Meist wird hierbei ein gemäßigter Konstruktivismus vertreten (vgl. Terhart 2008, 22).

Anders als die psychoanalytisch-pädagogische Sicht auf das Feld der Schule wurde die konstruktivistische Didaktik in die Reihe der „allgemeinen Didaktik“ aufgenommen (vgl.

Terhart 2008). Terhart schreibt dieser einen gewissen Grad der Etablierung zu, auch wenn er diesen Ansatz als neueren Ansatz in der allgemeinen Didaktik vorstellt (vgl. ebd., 20).

Nachdem nun beide Versionen von Pädagogik, welche im Rahmen der vorliegenden Untersuchung Beachtung finden werden, kurz charakterisiert wurden soll an dieser Stelle begründet werden, warum diese beiden Versionen Eingang in die Untersuchung finden.

Im Zuge der Pilotstudie wurde ein Text der Psychoanalytischen Pädagogik für die Analysen gewählt und anhand dessen das hohe Maß an Diskursivierung in bildungswissenschaftlichen Texten festgestellt. Somit ist es nahe liegend diese Hypothese weiter anhand von Publikationen dieser Version von Pädagogik zu überprüfen.

Außerdem konnte aufgezeigt werden, dass diese Version von Pädagogik über ein hohes Maß an Reflexionsbereitschaft verfügt, die Voraussetzung für Diskursivierung ist. Dies führt zu der Annahme, dass in psychoanalytisch-pädagogischen Texten höchst wahrscheinlich auch ein hohes Maß an Diskursivierung zu finden sein wird.

Die Notwendigkeit hoher Reflexionsfähigkeit wurde jedoch auch im Zusammenhang mit systemisch-konstruktivistischen Überlegungen zur Schulpädagogik erwähnt. Dieses Näheverhältnis führt zur Wahl dieser Version von Pädagogik für die vorliegende Untersuchung. Obwohl beide Reflexionsfähigkeit als zentrales Kriterium erwähnen, so konnte doch deutlich herausgearbeitet werden, dass unterschiedlichen Referenztheorien gefolgt wird und somit unterschiedliche Paradigmen zu tragen kommen. Das Phänomen Schule wird jeweils anders beschrieben und erklärt, andere Zielsetzungen werden formuliert und andere Mittel eingesetzt. Somit besteht die Möglichkeit, dass die Betonung der Reflexionsfähigkeit innerhalb beider Ansätze dennoch zu unterschiedlichen Weisen der Wissensproduktion – und Vermittlung innerhalb der Versionen von Pädagogik führt.

Diese Mischung von Nähe und Kontrast<sup>64</sup> führt zu der Einschätzung, dass die Weisen der Diskursführung vergleichbar sind, ohne jedoch identisch zu sein. Diese Annahme gilt es im Rahmen der empirischen Untersuchung zu überprüfen.

Außerdem fällt die Wahl auf diese beiden Versionen von Pädagogik, weil in ihnen aktuell zu dieser Thematik diskutiert wird, was unter anderem durch die aktuellen Publikationen zu diesem Thema aufgezeigt werden kann (dies wird bei der Wahl des Untersuchungsmaterials deutlich werden), aber auch durch Tagungen. Die Kommission der Psychoanalytischen Pädagogik der DGfE widmet der Thematik eine Tagung unter dem Titel „Schule als Bildungsort und ‚emotionaler Raum‘. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu

---

<sup>64</sup> Diese Thematik wird aktuell innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik diskutiert. Verwiesen sei hier auf das 18. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik (vgl. Ahrbeck u.a. (Hg.) 2010).

Unterrichtsgestaltung und Schulkultur.“ (DGfE Kommission Psychoanalytische Pädagogik 2009).

Es ist jedoch nicht nur notwendig die Wahl der Versionen von Pädagogik, welche in die empirische Untersuchung einbezogen werden, zu begründen, sondern das Untersuchungsdesign muss hinsichtlich der gewählten Methodik, des konkreten Untersuchungsmaterials und des Untersuchungsablaufs erläutert und begründet werden.

### **3. Untersuchungsdesign**

Dieses Kapitel dient der Einführung in das Design der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit. Dies soll einerseits dadurch geschehen, dass die gewählte Methodik erläutert wird und im Zuge dessen begründet wird, warum diese Methodik zur Anwendung gebracht wird, um die empirische Forschungsfrage und deren Subfragen zu beantworten. Andererseits wird im Anschluss an die Darstellung der Methodik das Auswahlverfahren des Untersuchungsmaterials, also das Sampling, erläutert und der Datenkorpus wird angeführt. Im Anschluss daran wird der Fragenkatalog der Textanalyse formuliert. Diese Fragen leiten und strukturieren die Textanalysen. Es werden so, geleitet durch den Fragenkatalog, Daten gewonnen, welche der Beantwortung der Subfragen und der Forschungsfrage dienlich sind.

#### **3.1 Wahl und Begründung der Methodik**

Um der genannten Forschungsfrage und deren Subfragen zuarbeiten zu können ist es wesentlich, dass deutschsprachige bildungswissenschaftliche Publikationen analysiert werden, welche sich den in der Frage genannten Themen psychoanalytisch-pädagogisch, bzw. im Sinne der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik zuwenden. Die Wahl des Untersuchungsmaterials wird separat erläutert werden.

Die Pilotstudie zu diesem Projekt hat gezeigt, dass mit Hilfe der Empirisch-Hermeneutischen-Textanalyse im Bereich der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung Daten gewonnen werden mit denen Diskursivierungen, im bereits genannten Verständnis, herausgearbeitet werden können. Wobei es auch gilt, im Rahmen der vorliegenden Untersuchung dies an umfassenderem Material aufzuzeigen.

Im Zuge der theoretisch-methodischen Diskussion wurde das Verfahren bereits vorgestellt und hinsichtlich einiger Aspekte modifiziert. An dieser Stelle werden jedoch die wesentlichen

Punkte nochmals angeführt und in Bezug auf die konkrete Untersuchung expliziert und somit eine Fokussierung auf für diese Untersuchung relevante methodische Aspekte vorgenommen.

Wie bereits erläutert teilt sich das methodische Vorgehen in zwei Phasen. Einerseits der Grobanalyse, die vor allem der ersten Informations- und Überblicksgewinnung dient, andererseits der Feinanalyse, welche an die jeweils konkreten Forschungsfragen angepasst wird.

Im Zuge der **Grobanalyse** werden alle Dokumente des konkreten Datenkorpus (alle real recherchierbaren Texte) erfasst. Dies erfolgt in mehreren Schritten, mit dem Ziel erste Hinweise auf die Art der Diskursivierung, bzw. einen Überblick über die Strukturierung von Texten zu erhalten.

Um dieses Ziel zu erreichen sind folgende Arbeitsschritte notwendig, welche auf jedes Dokument angewandt werden:

1. *Erfassung des Umfangs des zu analysierenden Textes*: Hierbei wird sowohl der Umfang des Kerntextes, bzw. erweiterten Kerntextes erfasst als auch der Umfang der einzelnen intratextuellen Rahmungen.
2. *Signierung des Textes hinsichtlich der Kategorien Fremdtext und Eigentext*: Innerhalb der Grobanalyse werden nicht die Arten von Fremd- und Eigentext signiert, sondern es wird ausschließlich auf der groben Ebene zwischen Fremd- und Eigentext unterschieden.
3. *Quantitative Auswertung*: Diese erfolgt sowohl in Bezug auf den (erweiterten) Kerntext, als auch hinsichtlich der einzelnen intratextuellen Rahmungen. Es wird erfasst, wie viel Prozent des (erweiterten) Kerntextes Fremd- bzw. Eigentext umfasst und in welchem quantitativen Verhältnis Fremd- und Eigentext in den einzelnen intratextuellen Rahmungen bzw. im (erweiterten) Kerntext stehen.

Innerhalb der Grobanalyse kommt es somit nur zu einer quantitativen Auswertung. Wie bereits argumentiert wurde, können nicht alle Texte im Sinne einer Feinanalyse erfasst werden. Die quantitativen Daten ermöglichen jedoch einen Überblick über das vorliegende Material und dienen, neben anderen Kriterien, der Auswahl des Materials für die Feinanalyse. Eines dieser Kriterien ist das Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung, welches bereits in der theoretisch-methodischen Diskussion ausgeführt wurde. Kurz zur Erinnerung: Nachdem die quantitativen Daten erhoben wurden, können Texte gewählt werden, welche sehr ähnliche Werte aufweisen und Texte mit gegenläufigen Werten, um innerhalb einer Feinanalyse genauer betrachtet zu werden. Durch den maximalen Kontrast wird die Breite des

Feldes bedacht, der minimale Kontrast ermöglicht eine vertiefende Analyse. Wie bereits erwähnt eignet sich dieses Vorgehen vor allem, wenn man sich nicht sicher sein kann, die gesamte Population zu kennen. Darauf wird jedoch noch genauer im Zuge der Wahl und Begründung des Untersuchungsmaterials eingegangen werden.

Die **Feinanalyse** verfolgt andere Ziele als die Grobanalyse. Die Feinanalyse wird auf die konkrete Forschungsfrage abgestimmt. Das meint, dass jene Dimensionen und Kategorien des Empirischen Zirkels gewählt und in Kombination oder Konstellation angewandt werden, welche der Beantwortung der Forschungsfrage dienlich sind. Um der Frage nach der Diskursivierung innerhalb ausgewählter Publikationen zuarbeiten zu können sind nun folgende Schritte notwendig, welche wiederum auf jeden Text, welcher Eingang in die Feinanalyse findet, angewandt werden:

1. *Differenzierung von Fremd- und Eigentextarten*: Innerhalb der Feinanalyse reicht nicht mehr die bloße Unterscheidung von Fremd- bzw. Eigentext aus, sondern die jeweiligen Arten von Fremd- und Eigentext müssen signiert werden.
2. *Verlauf der Diskursivierung erfassen*: Hierbei wird der Wechsel von Fremd- und Eigentextarten innerhalb der intratextuellen Rahmungen analysiert. Dafür ist es notwendig die Textdimensionen der Chronologie<sup>EZ</sup>, der Rahmen<sup>EZ</sup> und der Bezüge<sup>EZ</sup>, im Sinne einer Dimensionskonstellation, heranzuziehen.
3. *Quantitative Erfassung*: Die einzelnen Fremd- und Eigentextarten werden quantitativ erfasst, und zwar wiederum sowohl hinsichtlich des (erweiterten) Kerntextes, als auch in Bezug auf die einzelnen intratextuellen Rahmungen<sup>65</sup>.

Was ermöglicht diese Vorgehensweise? Die Differenzierung von Fremd- und Eigentextarten ist einerseits für deren quantitative Erfassung notwendig. Es kann somit deutlich gemacht werden, welche Fremd- und Eigentextarten in welchem Umfang (innerhalb welcher intratextuellen Rahmungen) vorliegen. Das ermöglicht festzustellen, ob Fremd- und Eigentextarten, welche besonders der Diskursivierung dienlich sind (erweiternde Wiedergabe, fremdbezogener Eigentext), in einem hohen Maße vorliegen, oder nicht. Da innerhalb der forschungsleitenden Fragestellung vor allem die Arten der Diskursivierung in den Vordergrund rücken, werden mögliche Auswertungen dieser quantitativen Daten im Rahmen eines Exkurses behandelt, denn um feststellen zu können, inwiefern diese Arten von Fremd- und Eigentext innerhalb des Textes verankert sind und wirklich im Sinne der intersubjektiven

---

<sup>65</sup> Dieser Schritt wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung den anderen Fokussierungen untergeordnet. Dies wird im Laufe der Beschreibung des Untersuchungsdesigns noch weiter ausgeführt werden.

Nachvollziehbarkeit eingesetzt werden, reicht die quantitative Erfassung nicht aus. Dafür ist es wesentlich, dass die Chronologie<sup>EZ</sup> (also der Verlauf) der Fremd- und Eigentextarten innerhalb der intratextuellen Rahmungen<sup>EZ</sup> angesehen werden. Auf Grund der Annahme, dass es unterschiedliche Verläufe geben kann, können innerhalb der ausgewählten Publikationen unterschiedliche Arten der Diskursivierung vorliegen, aber auch Gemeinsamkeiten in Bezug auf bestimmte Aspekte sind erwartbar.

Diese Daten sind der Beantwortung der empirischen Forschungsfrage dienlich, aber auch der übergeordneten Forschungsfrage wird hiermit zugearbeitet. Diskursivierung und intersubjektive Nachvollziehbarkeit sind laut ZRD-Forschung mögliche Merkmale von Qualität (s.a. Stephenson 2009, 17-22), insbesondere von bildungswissenschaftlichen Texten. Wenn im Zuge der Untersuchung deutlich wird, dass die Methodik sich eignet Diskursivierungen aufzudecken, dann wird der übergeordneten Forschungsfrage dahingehend zugearbeitet, dass die Hypothese weiter gestützt werden kann, dass sich die Methodik eignet um spezifische Aspekte von Forschungsleistungen der Bildungswissenschaft, vor allem der Aspekt der Vermittlung von Forschungsergebnissen, aufzuzeigen und somit einen Beitrag zur Qualitätsdiskussion leisten kann.

Um jedoch Aussagen über Diskursivierungsweisen nicht nur für einen Text treffen zu können, sondern für eine Version von Pädagogik ist es wesentlich, dass die Ergebnisse der Feinanalyse auf jene der Grobanalyse zurückgeführt werden. Es muss eine Integration der Ergebnisse der Feinanalyse in jene der Grobanalyse stattfinden.

Diese erfolgt einerseits dadurch, dass Informationen aus der Grobanalyse herangezogen werden, um Interpretationen von Erkenntnissen aus der Feinanalyse zu stützen, andererseits werden Überlegungen angestellt, inwiefern die Daten der Feinanalyse auf Arten der Diskursivierung innerhalb von Texten, welche ausschließlich grob analysiert wurden, schließen lassen (z.B. durch Gemeinsamkeiten der Diskursivierung bei ähnlicher Textlänge).

Bevor nun das methodische Vorgehen hinsichtlich der Datenauswertung konkretisiert wird, wird die Auswahl des Untersuchungsmaterials erläutert. Danach werden die einzelnen Schritte der Auswertung vor dem Hintergrund des konkreten Materials dargelegt.

### 3.2 Auswahl des Untersuchungsmaterials

Es wurde bereits diskutiert, dass das Vorhaben der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung eine Problematik mit Ansätzen der aktuellen Diskursforschung teilt, nämlich die Unsicherheit bezüglich der Größe der Population. Darauf wurde bereits eingegangen, als die unterschiedlichen Datenkorpora nach Landwehr erläutert wurden. Es ist jedoch wesentlich an dieser Stelle nochmals darauf hinzuweisen, dass man sich nie sicher sein kann, ob alle Texte, welchen den Auswahlkriterien entsprechen erfasst wurden, bzw. recherchiert werden konnten. Dies ist auch der Grund, warum auf das Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung zurückgegriffen wird.

Nach welchen Kriterien wurden nun Publikationen für die vorliegende Untersuchung ausgewählt?

Im Rahmen der Pilotstudie stand die exemplarische Relativierung des Impact Faktors im Zentrum, weswegen ausschließlich Artikel aus Zeitschriften analysiert wurden, für welche der Impact Faktor berechnet wird. Innerhalb dieser Untersuchung wird jedoch eine Erweiterung vorgenommen. Das Auswahlkriterium ist an sich jenes, dass es sich um die Publikationsart des Fachartikels handeln muss. Um weiterhin auch den Bezug zum Impact Faktor aufrechterhalten zu können werden dabei Fachartikel aus zwei deutschsprachigen bildungswissenschaftlichen Zeitschriften, für welche der Impact Faktor berechnet wird, berücksichtigt. Diese zwei Zeitschriften sind die Zeitschrift für Pädagogik und die Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (vgl. Institute for Scientific Information, 2008). Darüber hinaus werden aber auch Fachartikel berücksichtigt, die in HerausgeberInnen- und Sammelbänden publiziert wurden. Das Publizieren in Bänden und Büchern wird mehr der Tradition von Geistes- und Sozialwissenschaften zugesprochen (vgl. Jokić; Ball 2006, 91; Stock 2002, 24; Felt; Nowotny; Taschwer 1995, 67).

Weitere Auswahlkriterien sind durch die Formulierung der Forschungsfrage festgelegt. Die Untersuchungsmaterialien müssen nicht nur Fachartikel sein, sondern welche, die innerhalb der Versionen der Psychoanalytischen bzw. der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik verfasst wurden. Die Wahl dieser beiden Versionen von Pädagogik wurde bereits begründet. Außerdem müssen die Artikel in den Jahren 2000 bis 2009 erschienen sein. Dieser Zeitraum ermöglicht einen aktuellen Blick auf die Publikationslandschaft.

Darüber hinaus wurde festgelegt, dass ausschließlich deutschsprachige Publikationen erfasst werden. Dieses Kriterium wurde beigefügt, um die Vergleichbarkeit aufrecht zu erhalten. Würden zum Beispiel auch englischsprachige Artikel erfasst werden, so müsste nochmals

eine Teilung des Datenkorpus erfolgen, um beiden Sprach- und Schreibtraditionen gerecht werden zu können, bzw. nur Texte der gleichen Tradition in einen Vergleich zu stellen (vgl. Thiel; Rost 2001, 126).

Es sind noch weitere Einschränkungen notwendig, um das Vorhaben realisieren zu können. Dies sind thematische Einschränkungen. Es werden nämlich nur Artikel erfasst, welche sich psychoanalytisch-pädagogisch, bzw. im Sinne der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik den Themen des Unterrichts/ der Didaktik bzw. der Lehrperson/ der LehrerInnenbildung widmen.

Mit Hilfe dieser Kriterien wird der konkrete Datenkorpus, also die real recherchierbaren Texte, zusammengestellt. Als Recherchemedium dienten Bibliothekskataloge und Datenbanken der Universität Wien, außerdem wurden die Literaturverzeichnisse der recherchierten Texte hinsichtlich weiterer Artikeln, die diesen Kriterien entsprechen, ausgewertet.

Auf diesem Weg ist folgender Datenkorpus entstanden, welcher nun zahlenmäßig angeführt wird.

Aus der Psychoanalytischen Pädagogik konnten keine Fachartikel aus Zeitschriften<sup>66</sup> aber 25 Fachartikel aus 15 HerausgeberInnenbänden recherchiert werden. Thematisch befassen sich 6 Artikel mit Unterricht/ Didaktik und 19 dieser Artikel mit Lehrperson/ LehrerInnenbildung. Im Bereich der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik konnten 3 Fachartikel aus Zeitschriften und 33 aus 11 HerausgeberInnenbänden recherchiert werden. Thematisch befassen sich 24 der recherchierten Artikel mit Unterricht/ Didaktik und 12 weitere Artikel mit der Lehrperson/ LehrerInnenbildung.

Diese Artikel sind im Literaturverzeichnis der Analysetexte angeführt.

Auf Grund der Modifizierung der Phasen Grob- und Feinanalyse können alle Texte in die Grobanalyse aufgenommen werden. Welche Texte Eingang in die Feinanalyse finden werden wird aus dem Forschungsprozess heraus festgelegt. Der Auswahlprozess gestaltet sich nach folgendem Prinzip: Die erste Grundlage stellen die Kenndaten aus der Grobanalyse dar. Je nachdem, ob die Kenngröße „Wortanzahl des analysierten Textes“ in Bezug auf die Gesamtexte einer Version von Pädagogik einer Normalverteilung entspricht oder nicht, wird (wenn keine Normalverteilung vorliegt) der Median und die erste und dritte Quartil berechnet, um jenen Bereich festzustellen, der die Bandbreite der Textlängen am besten repräsentiert.

---

<sup>66</sup> Es konnte ein Artikel von Göppel (2000) in der Zeitschrift für Pädagogik recherchiert werden. Dieser Artikel befasst sich mit der Thematik der Lehrperson aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht, jedoch mit einem Schwerpunkt auf die sonderpädagogische Diskussion. Aus diesem Grund wird dieser Artikel nicht in die Hauptuntersuchung aufgenommen werden. Für die Bekräftigung der Hypothesenprüfung wird dieser Artikel jedoch analysiert werden.

Liegt eine Normalverteilung vor, dann werden die Maße des arithmetischen Mittels und der Standardabweichung herangezogen werden.

Ist derjenige Bereich ausgemacht, welcher die Gesamtmenge am besten repräsentiert, wird eine Liste erstellt aus welchen Bänden/ Zeitschriften und zu welchen Themen Texte (auf Grund ihrer Wortanzahl) in die Feinanalyse aufgenommen werden könnten. Um eine möglichst große Streuung zu erhalten kann je Band bzw. Zeitschrift nur ein Artikel zu einem Thema aufgenommen werden. Außerdem werden je AutorIn maximal zwei Artikel (einer je Thema) in die Auswahl einbezogen. Wenn es möglich ist doppelte AutorInnenaufnahme zu vermeiden, dann ist dieser Textkombination zu folgen, ebenfalls um die Streuung zu erhalten. Muss trotz dieser Kriterien zwischen zwei Texten entschieden werden, dann kommt das Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung zur Anwendung. Das meint, dass jene Texte in die Feinanalyse aufgenommen werden, die auf Grund ihrer Wortanzahl in den ermittelten Bereich fallen und dann auf Grund ihrer prozentualen Verteilung der Fremd- und Eigentextanteile des (erweiterten) Kerntextes ähnlich, bzw. abweichend sind. Hierbei wird darauf geachtet, welche weiteren Texte bereits auf Grund der anderen Kriterien Einzug in die Feinanalyse gefunden haben. Es wird dadurch berücksichtigt, dass sowohl ein minimaler als auch ein maximaler Kontrast ermöglicht wird.

In Bezug auf die Texte der beiden Versionen von Pädagogik bedeutet dieses Vorgehen folgende Zusammenstellung des Untersuchungsmaterials für die Feinanalyse:

Die quantitativen Daten zur Wortanzahl des (erweiterten) Kerntextes und zu den ET-FT-Verhältnissen im (erweiterten) Kerntext sind in Excel-Tabellen festgehalten. Es wird nun für jede Version von Pädagogik ein Bereich der repräsentativen Textlänge ermittelt. Dafür werden die Textlängen auf Normalverteilung geprüft (mittels Histogramm und Normalverteilungskurve in SPSS) und je nach Ergebnis werden entweder Median, erste und dritte Quartil errechnet oder es wird mit dem arithmetischen Mittel und der Standardabweichung gerechnet. Dies wurde bereits beschrieben, nun wird es für beide Versionen von Pädagogik konkretisiert.

Im Falle der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik liegt keine Normalverteilung hinsichtlich der Textlängen vor. Die erste Quartil liegt bei 2784 Wörtern und die dritte Quartil bei 5204 Wörtern. In diesen Bereich fallen 18 der 36 Texte, je neun zu jedem Themenkreis. Auf Grund der oben beschriebenen weiteren Auswahlkriterien werden je 5 Texte von jedem Themenkreis in die Feinanalyse aufgenommen.

In der Textgruppe der Psychoanalytischen Pädagogik liegt eine Normalverteilung vor, also werden das arithmetische Mittel und die Standardabweichung herangezogen, um den Bereich

der repräsentativen Textlänge zu ermitteln. Dieser Bereich umfasst Texte mit einer Wortanzahl von 4806 bis 8127 Worten. 18 der 25 Texte fallen in diesen Bereich, 14 zum Themenkreis Lehrperson/ LehrerInnenbildung und 4 zum Thema Unterricht/ Didaktik. In die Feinanalyse werden 9 Texte des Themenkreises Lehrperson und 2 aus dem Themenkreis Unterricht aufgenommen.

Es fällt bereits bei dieser Beschreibung der Datenkorpora auf, dass es Unterschiede zwischen den Texten der beiden Versionen von Pädagogik gibt. Dies bezieht sich einerseits auf die unterschiedliche repräsentative Textlänge und andererseits auf die Verteilung zwischen den beiden Themenkreisen. Diese Verteilung bildet sich auch wieder in den Textpools für die Feinanalyse ab. Diese und andere Auffälligkeiten werden detailliert in den nächsten Kapiteln diskutiert werden.

### **3.3 Schritte der Datenauswertung**

Die Auswertung der auf eben beschriebenen Weg gewonnen Daten erfolgt nach Schritten, welche hier zwecks besseren Überblicks aufgelistet und anschließend erläutert werden:

1. Vergleich der Chronologien der ET-FT-Arten innerhalb einzelner intratextuellen Rahmen des (erweiterten) Kerntextes (innerhalb der jeweiligen Version von Pädagogik).
2. Herausarbeitung von Grundstrukturen der Diskursführungen innerhalb einzelner intratextueller Rahmen des (erweiterten) Kerntextes (innerhalb der jeweiligen Version von Pädagogik).
3. Festlegung von Textprofilen anhand der Grundstrukturen der Diskursführung innerhalb einzelner intratextueller Rahmen des (erweiterten) Kerntextes (innerhalb der jeweiligen Version von Pädagogik).
4. Vergleich der Profile zwischen Themenkreisen einer Version von Pädagogik und zwischen Texten mit ähnlichen/ abweichenden ET-FT-Verhältnissen des (erweiterten) Kerntextes.
5. Vergleich der beiden Versionen von Pädagogik (quantitative Auffälligkeiten [Anzahl der Wechsel zwischen ET- und FT-Arten, Profilvergleiche hinsichtlich der Textlänge, Fokussierung auf minimale und maximale Kontrastierungen], Grundstrukturen, Profile, usw.).
6. Hypothesenprüfung und Interpretation der Datenlage

Vor allem der zweite Schritt der Auswertung bedarf näherer Erläuterung, weil dieses Vorgehen als prototypisch anzusehen ist. Innerhalb eines intratextuellen Rahmens liegen unterschiedliche Chronologien der einzelnen ET- und FT-Arten vor, welche im Zuge der Feinanalyse signiert wurden. Diese Chronologien umfassen unterschiedliche Wechselhäufigkeiten zwischen den ET- und FT-Arten. In den Analyseprotokollen werden alle Wechsel je intratextuellen Rahmen erfasst. Die Wahrscheinlichkeit, dass in Texten völlig identische Chronologien vorliegen ist als unwahrscheinlich anzunehmen. Rein strukturell betrachtet ist jedoch davon auszugehen, dass Chronologien vorliegen, die in ihren strukturellen Grundzügen vergleichbar sind. Das meint, dass z.B. in den Einleitungen mehrerer Texte die AutorInnen diesen Rahmen vor allem nutzen, um fremde Denkräume zu entfalten und das eigene Vorhaben und ihr dazu nötiges Vorgehen erläutern. Dafür ist es notwendig gewisse Abstraktionen vorzunehmen, die nicht mehr jeden chronologischen Wechsel in den Blick nehmen, sondern auf jene Chronologien fokussieren, welche abbilden, was im jeweiligen Rahmen, strukturell betrachtet, geschieht. Um solche Grundstrukturen innerhalb eines intratextuellen Rahmens herausarbeiten zu können ist es wesentlich, dass gewisse Fixpunkte markiert werden, an welchen sich die Abstraktion orientiert. Solche Fixpunkte sind der Einstieg und der Ausstieg aus jedem intratextuellen Rahmen. Welche ET- und FT-Arten sind hier signierbar? Zu beachten sind hier vor allem die Wiedergabearten sowie fremdbezogener und originärer ET. Diese ET- und FT-Arten beziehen sich auf inhaltliche Aussagen, wobei z.B. übergangsbildende Textelemente oder auch Verknüpfungselemente vor allem Beziehungen zwischen den Aussagen herstellen. Nachdem geklärt ist, welche ET- und FT-Arten am Beginn bzw. am Ende eines intratextuellen Rahmens stehen, werden die dazwischenliegenden Signierungen betrachtet. Hierbei fällt der Blick vor allem auf sich wiederholende Wechsel zwischen ET- und FT-Arten (z.B. es liegen chronologisch mehrmals Wechsel zwischen den Wiedergabearten vor) und auf Wechsel zwischen ET- und FT-Arten, die auf Grund ihrer Operationalisierungen selten erwartet werden, z.B. erweiterte Wiedergaben, die direkt an einen externen Verweis anschließen. Ebenfalls wesentlich sind Positionierungen von fremdbezogenem und originärem ET. Ist z.B. nach mehrfachen Wechseln zwischen den Wiedergabearten originärer ET signierbar und schließen daran wieder Wiedergabearten an, so kann das Element des originären ET nicht abstrahiert werden. Es ist bedeutungsvoll, dass an Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen originäre Aussagen (z.B. Fragen, Thesen, Antworten, usw.) anschließen, welche dann erneut in Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen diskutiert werden, bzw. weitere Auseinandersetzungen anregen. Häufig abstrahiert werden dahingehend übergangsbildende Textelemente und Verknüpfungselemente, welche vor allem dem Lesefluss dienen oder

Elemente darstellen, welche z.B. die Entfaltung und Diskussion von fremden Denkräumen erst ermöglichen.

Über diesen Weg kann dann z.B. festgestellt werden, dass im Rahmen der Einleitung zuerst über fremdbezogenen ET (fbET) die Entfaltung von fremden Denkräumen (sinngemäße und/oder wörtliche Wiedergaben) eingeleitet wird und daran anschließend der Autor oder die Autorin Fragen formuliert (originärer ET = oET), die ihm/ihr in Auseinandersetzung mit diesen fremden Denkräumen aufkommen und die im folgenden Artikel Bearbeitung finden werden. Die Grundstruktur ließe sich dann abgekürzt darstellen: fbET – E – oET. Das E in der Mitte steht für die Entfaltung fremder Denkräume. Dabei ist nicht mehr wesentlich wie oft sinngemäße und/oder wörtliche Wiedergaben sich abwechseln, da für die Grundstruktur nur relevant ist, dass hier Entfaltungen von fremden Denkräumen stattfinden.

Werden die intratextuellen Rahmen umfangreicher (z.B. die Rahmen des Hauptteils), dann können diese Grundstrukturen durchaus komplexer sein und mehr als drei Elemente aufweisen. Würde z.B. der oben genannten Grundstruktur eine weitere Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen folgen, bei denen es nicht nur um das Entfalten und Kommentieren weiterer fremde Denkräume geht, sondern bereits vorher entfaltete Denkräume und die eben entfalteten Denkräume durch den Autor/ die Autorin in Verbindung zueinander gebracht werden, dann würde die eben beschriebene Grundstruktur durch das Element des Entfaltens, Kommentierens und Diskutierens (EKD) erweitert werden und die Grundstruktur würde nun folgendermaßen abgebildet werden: fbET – E – oET – EKD.

Für jeden Text der Feinanalyse wird für jeden intratextuellen Rahmen<sup>67</sup> eine Grundstruktur identifiziert. Herausgearbeitete Grundstrukturen werden in Folge mit Ziffern angegeben werden, Variationen dieser mit Kleinbuchstaben. Variationen von Grundstrukturen sind Veränderungen, welche zwar nicht mehr identisch die Grundstruktur abbilden, welche aber auch nicht gänzlich andere Merkmale aufweisen und somit als eigene Grundstruktur identifizierbar sind. Für jeden Text kann somit ein Profil erstellt werden, welches in der Chronologie der intratextuellen Rahmen die Grundstrukturen angibt (weitere Erklärungen dazu sind an entsprechenden Stellen im Rahmen der Auswertung zu finden). Einige der Vergleiche werden auf der Grundlage dieser Profile erfolgen.

Im Zuge der Auswertung sind auch einige Vergleiche auf der Basis von quantitativen Aspekten vorgesehen, z.B. hinsichtlich der durchschnittlichen Anzahl an Wechsels innerhalb

---

<sup>67</sup> Jeder zu analysierende Text wird so eingeteilt, dass fünf intratextuelle Rahmen vorliegen. Dabei handelt es sich um die Rahmen Einleitung, Hauptteilanfang, Hauptteilmitte, Hauptteilende, Schluss. Weist ein Text an sich mehr oder weniger als drei Rahmen des Hauptteils auf, dann kommt es zu Zusammenführungen und Trennungen von diesen Rahmen. Darauf wird im Zuge der Auswertungen noch konkreter eingegangen werden.

der intratextuellen Rahmen oder auch in Bezug auf die Textlänge. Der Methodenbeschreibung ist aber auch zu entnehmen, dass im Rahmen der Feinanalyse die signierten ET- und FT-Arten je intratextuellem Rahmen und in Bezug auf den (erweiterten) Kerntext quantitativ erfasst werden. Dies geschieht im Rahmen der vorliegenden Arbeit vor allem, um Überlegungen anzustellen, welche weiteren quantitativen Auswertungsmöglichkeiten noch in Betracht gezogen werden könnten und welchen Wert diese für das Forschungsfeld hätten. Wie jedoch im Zuge der Erläuterung der empirischen Forschungsfrage ausgeführt, liegt der Fokus dieser Arbeit, ganz im Sinne der erarbeiteten Definition von Diskursivierung, auf den strukturellen Aspekten der Chronologien der Wechsel zwischen ET- und FT-Arten, durch die sich Arten von Diskursivierung abbilden. Diese Fokussierung ist auch vor allem deshalb zu wählen, weil im Rahmen dieser Arbeit ein bestimmter Aspekt von Qualität Beachtung finden soll, nämlich jener der Vermittlung von Forschungsleistungen.

Der Exkurs, der im Anschluss an die Hypothesenprüfung erfolgen wird, hat somit vor allem die Funktion eines Ausblicks, welche Möglichkeiten der Datenauswertung noch offen stehen würden und welche Arten von Forschungsfragen sich noch anbieten könnten, bzw. welche weiteren Aspekte von Qualität, die mit Diskursivierungen in Verbindung stehen (s.a. Stephenson 2009), auf diese Weise Betrachtung finden könnten.

Im Folgenden werden nun die Hypothesen vorgestellt, welche im Rahmen der vorliegenden Untersuchung, mit den bereits erwähnten Fokussierungen, geprüft und diskutiert werden, und der Fragenkatalog, welcher die Untersuchung leitet wird angeführt.

### **3.4 Hypothesen und Fragenkatalog zur vorliegenden Untersuchung**

Im Folgenden werden nun Hypothesen angeführt, welche im Rahmen der Untersuchung geprüft werden. Diese Hypothesenprüfung dient ebenfalls der Beantwortung der Forschungsfrage, bzw. der übergeordneten Forschungsfrage. Die Hypothesen wurden aus der theoretischen Auseinandersetzung im Rahmen dieser Arbeit gewonnen und werden hier mit Angabe von Referenzstellen gelistet aufgeführt.

1. Es gibt keinen Unterschied in der Diskursivierung innerhalb von Fachartikeln einer Version von Pädagogik, egal ob der Themenkreis Unterricht/ Didaktik oder Lehrperson/ LehrerInnenbildung betrachtet wird.

Diese Hypothese wird von der Annahme abgeleitet, dass Stil und Diskursarten vom *Paradigma* abhängen (s. S. 114 in dieser Arbeit). Somit dürfte es nicht relevant sein, welcher Gegenstand auf der Grundlage dieses Paradigmas in den Blick genommen wird.

Auf Grund dieser Annahme folgt auch diese Hypothese:

2. Es gibt Unterschiede in der Diskursivierung zwischen Texten der Psychoanalytischen und der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik.

3. Diskursivierung ist paradigmatisch ein Merkmal bildungswissenschaftlicher Texte. Diese Hypothese wurde bereits allgemein für geistes- und sozialwissenschaftliche Disziplinen theoretisch gestützt (s. Kapitel 2.1-2.3, A/I), wird aber im Zuge dieser Untersuchung empirisch für eine bestimmte Textgruppe überprüft.

Um diese Hypothesen prüfen und die Forschungsfrage und deren Subfragen beantworten zu können, sind folgende Fragen im Rahmen der Analyse zu beantworten:

Die folgenden Fragen der *Grobanalyse* werden in Bezug auf jeden Text gestellt:

Welchen quantitativen Umfang hat der (erweiterte) Kerntext?

Wie viel Prozent des (erweiterten) Kerntextes umfasst Fremdtext?

Wie viel Prozent des (erweiterten) Kerntextes umfasst Eigentext?

In welchem quantitativen (prozentualen) Verhältnis liegen Fremd- und Eigentext innerhalb der einzelnen intratextuellen Rahmen vor?

Die Fragen der *Feinanalyse* werden in Bezug auf jeden Text, welcher Einzug in diese gefunden hat, gestellt:

Welche Arten von Fremdtext können signiert werden und in welchem quantitativen Ausmaß<sup>68</sup> liegen diese vor?

Welche Arten von Eigentext können signiert werden und in welchem quantitativen Ausmaß liegen diese vor?

In welchem Wechsel liegen Fremd- und Eigentextarten innerhalb einzelner intratextueller Rahmen vor?

Wie viele Wechsel zwischen Fremd- und Eigentextarten liegen innerhalb der einzelnen intratextuellen Rahmen vor?

---

<sup>68</sup> Wie oben erwähnt und ausgeführt erfolgt die integrierte quantitative Erfassung vor allem für die Auslotung weiterer Forschungsmöglichkeiten.

#### **4. Arten von Diskursivierungen innerhalb unterschiedlicher Versionen von Pädagogik**

Im nun folgenden Teil der Dissertation werden die Ergebnisse, welche auf Grund der durchgeführten Textanalysen gewonnen werden konnten, dargestellt und diskutiert. Anschließend werden die leitende empirische Forschungsfrage und deren Subfragen beantwortet und die Hypothesen überprüft.

Am Beginn der nun folgenden Unterkapiteln werden Eckdaten zu den Datenkorpora der jeweiligen Version von Pädagogik angegeben (z.B. ET-FT-Verhältnisse der (erweiterten) Kerntexte, Aufteilung nach Themenkreisen, usw.). Diese Hintergrundinformation dient dem besseren Verständnis der folgenden Vergleiche. Danach folgen zuerst die Auswertungen und Diskussionen der strukturellen Analysen des Textaufbaus, also die Grundstrukturen der chronologischen Wechsel zwischen ET- und FT-Arten in den einzelnen intratextuellen Rahmen werden angesehen und vorgefundene Arten der Diskursführung angegeben. Dies erfolgt für beide Versionen von Pädagogik getrennt, wobei hier auch immer der Frage nachgegangen wird, ob sich die Texte aus beiden Themenkreisen unterscheiden und inwiefern die ET-FT-Verhältnisse des (erweiterten) Kerntextes in Zusammenhang mit vorgefundenen Grundstrukturen stehen. Erst im Anschluss daran werden Vergleiche zwischen den beiden Versionen von Pädagogik, hinsichtlich deren Arten von Diskursivierungen, gezogen.

Dieser Darstellung und Diskussion der Ergebnisse der empirischen Untersuchung folgt die Hypothesenprüfung. Danach wird ein Exkurs bezüglich weiterer quantitativer Auswertungsmethoden geführt.

##### **4.1 Arten von Diskursivierungen in der Psychoanalytischen Pädagogik**

Wie bereits ausgeführt ergab die Prüfung auf Normalverteilung, dass die Texte hinsichtlich ihrer Wortanzahl des (erweiterten) Kerntextes normalverteilt sind. Es wurde somit mit Hilfe des arithmetischen Mittels und der Standardabweichung ermittelt, welche Texte Einzug in die Feinanalyse finden. Da auch das Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung Anwendung fand, werden nun die ET-FT-Verhältnisse des (erweiterten) Kerntextes offen gelegt und Gruppierungen von Texten gebildet. Auf diese Gruppierungen wird im Zuge der Auswertung vermehrt zurückgegriffen werden. Folgende Gruppierungen können anhand des ET-FT-Verhältnisses des (erweiterten) Kerntextes gebildet werden, wobei die Gruppen nach ansteigendem FT-Anteil geordnet sind:

Gruppe 1: Schäfer (42:57:1)<sup>69</sup>, Figdor (46:54:1)  
Gruppe 2: Hirblinger H. (33:65:2), Hirblinger A. (34:64:1)  
Gruppe 3: Hoanzl (24:73:2), Datler (22:77:1), Leuzinger-Bohleber (25:74:1),  
Simon (22:76:1), Krebs (22:75:3)  
Gruppe 4: Müller (11:83:5), Neuß (17:82:2)

Um einen besseren Überblick über die Datenlage innerhalb des Korpus der Psychoanalytischen Pädagogik zu erhalten, werden nun die quantitativen Daten der Grobanalyse angeführt. Dies dient als Einstieg in die Auswertung der Feinanalyse, welche, wie bereits erläutert, vor allem auf die Chronologien der Wechsel der ET- und FT-Arten fokussiert.

#### ***4.1.1 Daten der Grobanalyse***

Um einen Überblick über das Textmaterial dieser Version von Pädagogik zu erhalten, sind die Daten aus der Grobanalyse hilfreich. Wie bereits festgehalten, konnten insgesamt 25 Texte recherchiert werden, welche in 15 Bänden publiziert wurden. 6 Artikel sind dem Thema Unterricht und 19 dem Thema LehrerInnenbildung und Lehrperson zuzuordnen. Keiner dieser Artikel ist in einer deutschsprachigen Zeitschrift, für die der IF erhoben wird, publiziert. Ein Artikel von Göppel (2000) ist in der Zeitschrift für Pädagogik zu finden, dieser hat jedoch einen heil- und integrativpädagogischen Schwerpunkt und entspricht somit nicht umfassend den Auswahlkriterien. Dieser Text findet dennoch seinen Platz im Rahmen der Hypothesenprüfung, um einen gewissen Aspekt zu verdeutlichen.

Die analysierten Texte verfügen über unterschiedliche Verhältnisse von ET, FT und FA (Formalangaben). Durchschnittlich verfügen die Texte der Psychoanalytischen Pädagogik über 25,643% ET, 72,224% FT und 2,133% FA.

Um eine genauere Einschätzung dieser Mittelwerte zu ermöglichen werden noch die Minimal- und Maximalwerte angegeben. In den Texten dieser Version von Pädagogik sind mindestens 9,371% ET, 50,526% FT und 0,293% FA signierbar. Die Maximalwerte liegen bei 48,972% ET, 87,097% FT und 8,040% FA.

Die unterschiedlichen ET-FT-Verhältnisse werden vor allem dann deutlich, wenn die Texte, nach diesen geordnet, Gruppen zugeteilt werden. Folgende ET-FT-Verhältnisse können vorgefunden werden:

---

<sup>69</sup> Dieser Ausdruck meint das Verhältnis von Eigentext:Fremdtext:Formalangaben. Die Zahlen sind gerundete Werte, weswegen ein Prozentsatz von über/ unter 100% möglich ist. Dies gilt auch für die Gruppierungen der Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik.

Gruppe 1: (49:51:1), (46:54:0), (41:59:1)

Gruppe 2: (31:68:1) (33:64:3), (33:66:2), (33:66:2), (35:63:2), (35:64:2), (38:58:3)

Gruppe 3: (24:74:2), (22:75:3), (22:77:1), (21:78:2), (25:74:2), (23:76:1), (25:74:1)

Gruppe 4: (11:84:5), (10:82:8), (13:84:2), (19:78:3), (13:86:3), (16:82:2), (15:84:1)

Gruppe 5: (9:87:4)

Es wird deutlich, dass in den Randgruppen (besonders hoher/ niedriger ET-Anteil) weniger Texte vertreten sind und eine Gleichverteilung in den mittleren Gruppen vorliegt. Außerdem liegt der FT-Wert immer über 50%, es liegen somit keine Arten der Diskursführung vor, in denen ET, über den (erweiterten) Kerntext hinweg gesehen, dominiert.

Im Zuge der Einleitung in dieses Kapitel wurden bereits die ET-FT-Verhältnisse jener Texte offen gelegt, welche in die Feinanalyse einbezogen wurden. Vergleicht man die Gruppierungen des Datenkorpus der Grobanalyse mit jenem der Feinanalyse, so fällt auf, dass die Gruppe 5 in der Feinanalyse keine Beachtung mehr findet und vor allem die Texte der Gruppe 3 Einzug in die Feinanalyse gefunden haben. Dies liegt daran, dass diese mittlere Gruppe vor allem Texte enthält, welche über eine repräsentative Textlänge in dieser Version von Pädagogik verfügen und unter anderem über die Textlänge, wie bereits erwähnt, Texte für die Feinanalyse ausgewählt werden. Der Text des Gesamt-Datenkorpus für die Grobanalyse mit der niedrigsten Wortanzahl umfasst 2962 Wörter, die höchste Wortanzahl liegt bei 10355 Wörtern. Das arithmetische Mittel liegt bei 6466,6 Wörtern und eine Standardabweichung von 1660,26 Wörtern liegt vor. Es wurden für die Feinanalyse somit Texte gewählt, welche von 4806 bis 8126 Wörtern umfassen<sup>70</sup>.

#### ***4.1.2 Die Analyse der Chronologien der Wechsel zwischen ET- und FT-Arten***

In einem ersten Schritt werden nun die Texte der Textgruppe „Psychoanalytische Pädagogik“ hinsichtlich der chronologischen Wechsel zwischen ET- und FT-Arten analysiert und zwar unter Einhaltung der Abfolge der intratextuellen Rahmungen. Dabei wird darauf geachtet, welche Strukturen sich herauskristallisieren, die für die einzelnen intratextuellen Rahmen typisch erscheinen.

Nachdem alle intratextuellen Rahmen für sich in den Blick genommen wurden wird der Frage nachgegangen, ob über diese Rahmen hinausgehend Abfolgen festgehalten werden können, die gehäuft in den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik vorgefunden werden (z.B. eine bestimmte Grundstruktur der Einleitung, der immer eine besondere Grundstruktur des Hauptteils folgt, usw.). Weiters wird ein Vergleich zwischen Texten der beiden Themenkreise

---

<sup>70</sup> Die weiteren Kriterien der Textauswahl für die Feinanalyse wurden im Zuge der Methodenbeschreibung ausgeführt.

angestellt – beeinflusst das Thema auf das diese Version von Pädagogik blickt die Chronologie der ET- und FT-Arten, also die Art der Diskursivierung?

Nun zur Analyse des Rahmens „**Einleitung**“. Ein Blick auf die Verteilung der prozentualen Anteile zwischen ET, FT und FA zeigt, dass es allgemein gesprochen zwei Strategien zu geben scheint in den Text einzuleiten, welche relativ gleichwertig in den analysierten Texten dieser Version von Pädagogik vorkommen. Entweder die Einleitung ist von ET geprägt (bei fünf von elf Texten) oder die Hinführung zum Thema geschieht durch starken Rückgriff auf fremde Denkräume (sechs von elf Texten). Dieser allgemeinen Aussage, welche auch wenig verwundern wird, muss nun näher nachgegangen werden. Zunächst werden jene Texte in den Blick genommen, bei denen die Einleitung von FT geprägt ist.

Jene Texte, in denen innerhalb der Einleitung der FT-Anteil überwiegt liegen typischerweise viele Wechsel (durchschnittlich 70)<sup>71</sup> zwischen ET- und FT-Arten vor. Nur ein Text bildet hierbei eine Ausnahme. Dieser Text hat von allen feinanalysierten Texten der Psychoanalytischen Pädagogik die zweitwenigsten Wechsel (4)<sup>72</sup> innerhalb der Einleitung. Dieser Text fällt jedoch auch hinsichtlich des Inhalts auf, also wie auf das Thema eingestimmt wird. Es handelt sich hierbei um den Text von Datler, welcher mittels eines Fallbeispiels zum Thema hinführt. Die Fallgeschichte wird sinngemäß Wiedergegeben und im Anschluss daran mit eigenen Gedanken erweitert (erweiterte Wiedergabe), wobei hier ein interner Verweis den Bezug von der Erweiterung zum Fallbeispiel verdeutlicht. Eigentext kommt nur im Sinne übergangsbildender Textelemente vor, welche die sinngemäße Wiedergabe der Fallgeschichte in das Textgewebe einbindet. Das Grundmuster dieses Textes ist somit eine sinngemäße Wiedergabe, welche durch den Autor erweitert wird.

Für zwei der sechs Texte trifft die Aussage zu, dass die Einleitung jener intratextueller Rahmen ist, welcher die meisten Wechsel aufweist, dies sind die Texte von Figdor (45 + 6 in einer Fußnote) und Neuß (80). Es fällt auf, dass im Text Figdors der Rahmen mit den meisten Wechselln weniger Wechsel als den Durchschnittswert jener Texte, welche innerhalb der Einleitung von FT geprägt sind, aufweist. Dieser Text ist von allen Texten, die von dieser Version von Pädagogik in die Feinanalyse miteinbezogen wurden, der kürzeste.

Typisch ist für diesen Text ein Wechsel zwischen sinngemäßen und wörtlichen Wiedergaben bzw. eine Abfolge von sinngemäßen Wiedergaben, an welche erweiterte Wiedergaben anschließen. Über interne Verweise wird fremdbezogener ET an fremde Denkräume angebunden. Originärer ET ist in der Mitte des Rahmens zu finden und schließt an eine

---

<sup>71</sup> Zwei dieser Texte verfügen über Fußnoten, welche durchschnittlich 5 Wechsel aufweisen.

<sup>72</sup> Die Zahlen in der Klammer geben die Anzahl der Wechsel an.

erweiterte Wiedergabe an, also schließt an einer Stelle an, an der bereits eine Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen stattgefunden hat. Diesem originären ET folgt wiederum eine Diskussion fremder Denkräume mittels des typischen Wechsels zwischen sinngemäßen, wörtlichen und erweiterten Wiedergaben. Das Grundmuster dieses Textes kann beschrieben werden als Abfolge sinngemäßer und wörtlicher Wiedergaben, die durch den Autor erweitert werden und über fremdbezogenen ET in originären ET übergeführt wird an welche wiederum eine Diskussion fremder Denkräume mittels sinngemäßen, wörtlichen und erweiterten Wiedergaben anschließt.

Der Text von Neuß beginnt mit einer wörtlichen Wiedergabe, die sogleich vom Autor erweitert wird. Typisch für die Einleitung innerhalb dieses Textes ist der Wechsel zwischen wörtlichen, sinngemäßen und erweiterten Wiedergaben. Fremdbezogener ET dient der Hinführung zu fremden Denkräumen und originärer ET enthält Angaben zum eigenen Vorhaben und Fragen zu dem Thema. Originärer ET ist gegen Ende des Rahmens zu finden. Externe Verweise in diesem Rahmen werden expliziert. Das Grundmuster ist eine Abfolge sinngemäßer und/oder wörtlicher Wiedergaben, welche durch den Autor erweitert werden. An diese Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen schließt originärer ET an.

Ein Text liegt hinsichtlich der Anzahl an Wechsel deutlich über dem Durchschnitt von 70 Wechseln. Müllers Text weist 160 Wechsel auf, dazu noch 19 Wechsel in fünf Fußnoten. Die Auseinandersetzung des Autors mit fremden Denkräumen kann als sehr dicht bezeichnet werden. Allgemein erfüllt der FT die Aufgabe der Diskussion, der originärer ET gibt Auskunft über das eigene Vorhaben. Externe Verweise werden inhaltlich entfaltet (oft in einem der folgenden intratextuellen Rahmen des Hauptteils) oder stellen Buchnennungen dar. Das Grundmuster dieser Einleitung ist eine Abfolge sinngemäßer und/oder wörtlicher Wiedergaben, die Erweiterung erfahren. ET liegt meist als übergangsbildende Textelemente oder Verknüpfungselemente vor, welche die unterschiedlichen Aussagen aus fremden Denkräumen verbinden und den Text lesbar gestalten. Das eigene Vorhaben (originärer ET) wird aus dieser Auseinandersetzung heraus entwickelt.

Der Text von Hirblinger H. liegt mit seinen 61 Wechseln im Rahmen der Einleitung unterhalb des Durchschnitts. Prinzipiell geht es in der Einleitung dieses Textes darum, aus der Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen Fragestellungen zu entwickeln. Der Text beginnt mit fremdbezogenem ET, der die Aufgabe erfüllt die Auseinandersetzung mit dem fremden Denkraum vorzubereiten. Dann folgen wörtliche und sinngemäße Wiedergaben, welche vom Autor erweitert werden und in originären ET münden. In den originären ET sind interne Verweise integriert, welche den Bezug zu fremden Denkräumen ermöglichen. Mittels übergangsbildender Textelemente sind wörtliche und sinngemäße Wiedergaben verbunden,

welche dann erweitert werden. Die Ablösung von fremden Denkräumen erfolgt auch langsam über fremdbezogenen ET. Das Grundmuster ist somit auch hier der Wechsel zwischen sinngemäßen und/oder wörtlichen Wiedergaben und deren Erweiterung. Originärer ET steht in Zusammenhang mit dieser Auseinandersetzung. An diesen schließt auch wieder die nächste Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen an.

Genau den Durchschnittswert von 70 Wechseln umfasst die Einleitung von Krebs. Das Grundmuster dieses Textes entspricht den bereits Vorgelegten. Der typische Wechsel findet zwischen sinngemäßen und erweiterten Wiedergaben statt. Fremdbezogener ET bereitet entweder die Auseinandersetzung mit fremden Gedanken vor, oder dient der langsamen Ablösung von denen. Über den Wechsel zwischen sinngemäßen und/oder wörtlichen Wiedergaben hin zu erweiterten Wiedergaben werden originäre Antworten formuliert. Teilweise werden diese erneut durch wörtliche Wiedergaben gestützt, bevor davon ausgehend erneut fremde Denkräume in die Diskussion miteinbezogen werden, um schließlich zu einer originären Antwort zu gelangen. Abstrahiert man nun das Grundmuster, so ist dieses wiederum der Wechsel zwischen sinngemäßen und teilweise auch wörtlichen Wiedergaben hin zu erweiterten Wiedergaben, um so originären ET zu formulieren.

Zusammengefasst bedeutet dies für die Texte der Psychoanalytischen Pädagogik, welche im Rahmen der Einleitung einen höheren FT als ET Anteil aufweisen, dass dies in der Regel bedeutet, dass fremde Gedanken wörtlich und sinngemäß wiedergegeben werden und durch den Autor Erweiterung (z.B. Verbindung verschiedener fremder Denkräume, Integration eigener Gedanken in die Ausführungen) erfahren. Über diesen Prozess des Diskutierens, Kommentierens und Problematisierens werden originäre Gedanken und Fragestellungen formuliert. Diese werden teilweise wieder mit Aussagen fremder Denkräume in Beziehung gesetzt. Eine Ausnahme bildet hierbei der Text von Datler, welche über keinen originären ET innerhalb der Einleitung verfügt. Die Einleitung übernimmt hier die Aufgabe der Einstimmung mittels einer Fallschilderung, welche durch den Autor erweitert wird. Es findet somit auch in diesem Text bereits innerhalb der Einleitung eine Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen und nicht bloß eine Darstellung dieser statt.

Als nächstes werden nun jene Einleitungen der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik betrachtet, welche über einen höheren Prozentsatz an ET als FT verfügen. Dies sind immerhin fünf von elf Texten. Bei diesen Texten liegt der Durchschnittswert der Wechsellanzahl deutlich unter jenem der Texte, bei denen der FT überwiegt. Durchschnittlich liegen 28

Wechsel zwischen FT- und ET-Arten vor<sup>73</sup>. Nur ein Text liegt deutlich über diesem Wert, er würde mit seinen 82 Wechseln auch über dem Durchschnitt von 70 Wechseln bei den Texten mit hohem FT-Anteil liegen. Dies ist der Text von Hoanzl. Dieser Text beginnt mit einer wörtlichen Wiedergabe, welche jedoch nur als „Aufhänger“ dient und nicht weiter in die Diskussion miteinbezogen wird. Typisch ist in dieser Einleitung der Wechsel zwischen originärem und fremdbezogenem ET. In Passagen fremdbezogenen ET sind auch bereits interne Verweise auf ET integriert. Es gibt somit zwar Bezug zu fremden Denkräumen, die Bedeutsamkeit des originären ET wird jedoch hervorgehoben. Auch wenn die Wechsel zwischen den genannten ET-Arten das zentrale Gerüst dieses Rahmens bilden, so wird über erweiterte Wiedergaben, welche eigene und fremde Gedanken verbinden und sinngemäßen und/oder wörtlichen Wiedergaben (bzw. sinngemäßen Wiedergaben, die wörtliche integrieren), die vom Autor erweitert werden, Bezüge zu fremden Denkräumen aufgezeigt. Fremdbezogener ET bereitet auf diese Auseinandersetzungen vor, und an die Diskursivierung fremder Denkräume schließen auch wiederum originäre Aussagen an. Die Einleitung dieses Textes ist zwar durch ET geprägt, im Vergleich zu den anderen vier Texten auf die das zutrifft, ist jedoch der Anteil an ET am niedrigsten. Das ist auch am Grundmuster dieser Einleitung zu merken. Originärer und fremdbezogener ET sind zwar zentral, die Einbettung in die weitere Diskursführung ist jedoch bereits in diesem Rahmen gegeben. Das Grundmuster, das in den FT-geprägten Texten vorgefunden wurde, ist auch hier gegeben, gliedert sich jedoch in den Wechsel von originärem und fremdbezogenen ET ein. Die Einleitung dieses Textes scheint somit nicht nur vom Anzahl der Wechsel aus betrachtet gut in die andere Textgruppe zu passen, sondern auch von der Grundstruktur her.

Eine Einleitung, die sich in zweifacher Weise von jener Hoanzls unterscheidet ist die von Simon. Einerseits weist diese Einleitung keinen einzigen Wechsel zwischen ET- und FT-Arten auf, somit liegt der Wert deutlich unter dem Durchschnittswert von 28 Wechseln. Auf der anderen Seite liegt zu 100% ET vor, also deutlich mehr als die rund 62% im Falle der Einleitung Hoanzls. Besonders ist an diesem Text, dass es sich hierbei ausschließlich um originären ET handelt, welcher das weitere Vorgehen und Fragestellungen angibt. Die Grundstruktur ist somit durch originäre Aussagen gebildet.

Der Text von Schäfer weist eine Gemeinsamkeit mit diesem Text auf, nämlich den Anteil von 100% an ET. Die vorliegenden 15 Wechsel zeigen jedoch bereits an, dass die

---

<sup>73</sup> Dies kann darauf hindeuten, dass die Auseinandersetzung mit FT und das Einbinden fremder Denkräume in eigene Gedankengänge, also das Führen von Diskursen, so wie sie in dieser Arbeit verstanden werden, mehr Wechsel zwischen unterschiedlichen FT- und ET-Arten benötigt. Das kann damit zusammenhängen, dass ET oftmals in längeren Passagen eingeführt und erläutert wird, um z.B. originäre Gedanken zu explizieren. Fremde Denkräume werden demgegenüber in kürzeren Passagen in die Diskussion gebracht, oftmals werden nur einzelne Sätze wörtlich oder sinngemäß wiedergeben, um diese umfassender zu erweitern.

Grundstrukturen sich unterscheiden. Typisch in dieser Einleitung ist die Verbindung zwischen fremdbezogenem und originärem ET. Der Text beginnt mit originären Aussagen (Thesen und deren Erläuterung), welche teilweise durch interne Verweise auf ET zueinander in Bezug gesetzt sind. Es folgt fremdbezogener ET, der einzige Bezug zu fremden Denkräumen in diesem Rahmen. Übergangsbildende Textelemente und Verknüpfungselemente leiten in die Thesen ein und ermöglichen die Lesbarkeit des Textes. Das Grundmuster ist somit von originärem ET geprägt, in den fremdbezogener ET integriert ist.

Die zwei übrigen Texte weisen ebenfalls eine Ähnlichkeit untereinander auf. Beide haben einen ET-Anteil der bei rund 78% liegt, also deutlich höher ist als jener der Einleitung Hoanzls, jedoch deutlich niedriger als jener der letzten beiden Texte. Begonnen wird mit der Einleitung des Textes von Leuzinger-Bohleber, weil es jene ist, welche weniger Wechsel aufweist als die Einleitung von Hirblinger A.

Die Einleitung Leuzinger-Bohlebers verfügt über das Grundmuster des Wechsels zwischen fremdbezogenem und originärem ET. Originärer ET schließt jedoch auch an erweiterte Wiedergaben an, welche durch fremdbezogenen ET vorbereitet wurden. Originärer ET steht immer in Bezug zu fremden Denkräumen, so sind z.B. auch wörtliche Wiedergaben und interne Verweise in diesen integriert. Außerdem gibt die Autorin durch originärer ET das weitere Vorgehen an. Es liegt auch ein Wechsel zwischen sinngemäßer und wörtlicher Wiedergabe vor, die erweiterte Wiedergabe am Schluss steht jedoch nicht direkt im Anschluss daran, sondern wird durch die typische Kombination von fremdbezogenem und originärem ET durchbrochen. Das deutet darauf hin, dass die Autorin nicht nur mehrere fremde Gedanken untereinander erweitert, sondern gezielt eigene Gedanken mit einbezieht. Somit geht das Grundmuster zwar von fremdbezogenem und originärem ET aus, integriert jedoch Wechsel zwischen sinngemäßen und wörtlichen Wiedergaben, die auch in einer Erweiterung münden.

Der Text von Hirblinger A. weist eine Einleitung auf, welche ebenfalls einen Anteil von rund 78% ET hat. Es liegen jedoch geringfügig mehr Wechsel vor als in der Einleitung von Leuzinger-Bohleber, jedoch auch unter dem Durchschnittswert von 28 angesiedelt. Die Grundstruktur des Textes wird durch fremdbezogenen ET gebildet, in dem originärer ET, welcher teilweise externe Verweise oder interne Verweise auf ET integriert, enthalten ist. Es sind aber auch mehrere Wechsel zwischen sinngemäßen und erweiterten Wiedergaben in diese Grundstruktur aufgenommen. Der Rahmen endet aber mit fremdbezogenem und originärem ET.

Betrachtet man nun diese Ausführungen so wird deutlich, dass die Gruppe jener Texte, deren Einleitung über einen höheren ET- als FT-Anteil verfügen nicht in gleicher Weise homogen ist, wie die vorhergehende. Auffällig ist, dass jene Texte, die über mehr Wechsel verfügen (nahe am Durchschnittswert oder deutlich darüber) über ein anderes Muster verfügen als jene Texte, welche wenige oder keine Wechsel aufweisen. Die Anzahl der Wechsel hängt auch mit der Höhe des Prozentsatzes an ET zusammen. Die Einleitungen, die wenige bis keine Wechsel aufweisen sind jene mit den höchsten Anteilen an ET. Die Einleitung mit den meisten Wechseln verfügt über deutlich weniger ET. ET liegt in den meisten Fällen in längeren zusammenhängenden Passagen vor und wird nur stellenweise durch den Einbezug fremder Denkräume durchbrochen. Deswegen ist bezüglich der Grundstrukturen festzuhalten, dass alle Texte, deren ET-Anteil in der Einleitung höher ist als deren FT-Anteil über den ET die Grundstruktur bilden. Hierbei liegen zwei Varianten vor, entweder ist der originäre oder der fremdbezogene ET tragendes Element. Dies trifft zu, obwohl quantitativ gesehen immer der Anteil an originärem ET überwiegt. Die Bestimmung als tragendes Element ist durch die Chronologie bedingt, also welche ET-Art als Basis zu sehen ist welche die andere ET-Art integriert bzw. hervorbringt. Immer jene Texte, welche über einen ähnlichen Prozentsatz an ET in der Einleitung verfügen, gehören einer Variante an. Im Falle Simons und Schäfers ist der originäre ET die zentrale ET-Art. Bei Simon ausschließlich, bei Schäfer wird fremdbezogener ET in originären integriert.

Die Einleitungen von Leuzinger-Bohleber und Hirblinger A. werden durch fremdbezogenen ET getragen, welche einerseits originären ET andererseits auch Wechsel zwischen sinngemäßen und erweiterten, bzw. sinngemäßen, wörtlichen und erweiterten Wiedergaben integrieren. Diese Art der Integration ist auch in der Einleitung Hoanzls zu finden, und zwar in einem größeren Maße. Das lässt sich durch den höheren Anteil an FT und Anzahl an Wechsel zwischen ET- und FT-Arten erklären. Somit ist dieser Text (in größerem Maße als die Texte von Leuzinger-Bohleber und Hirblinger A.), bezogen auf dessen Einleitung, als Mischform zwischen ET- und FT-dominierten Texten zu sehen. Bei dieser Art der Einleitung werden zuerst eigene Thesen formuliert, bzw. werden das Vorhaben und die Fragestellungen angegeben, welche erst im Anschluss zur Diskussion gestellt und im Zuge dessen mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht werden.

Da zu jeder der beiden Einleitungsstrategien Texte zu beiden Themenkreisen vorliegen hängt die Art der Einstimmung und Hinführung zur Auseinandersetzung im Artikel nicht vom Thema ab, welches von der Psychoanalytischen Pädagogik in den Blick genommen wird. Vor allem der Text von Hirblinger H. fällt nicht aus der Grundstruktur jener Texte mit

niedrigerem ET-Anteil heraus. Da in dieser Gruppe der Text von Datler (Themenkreis Lehrperson) eine Sonderstellung einnimmt ist auch die (eingeschränkte)<sup>74</sup> Besonderheit des Textes von Hoanzl nicht auf den Themenkreis zurückzuführen.

Werden nun die Gruppen verglichen, welche auf der Basis der quantitativen Verhältnisse von ET, FT und FA gebildet wurden, so kann gesagt werden, dass es kaum Übereinstimmungen zwischen Gruppenzugehörigkeit und Grundstruktur der Einleitung zu geben scheint. Die Texte der Gruppe 1 (Figdor und Schäfer) weisen keine Ähnlichkeit auf, die Texte der Gruppe 2 (Hirblinger H.; Hirblinger A.) gehören auch unterschiedlichen Grundstrukturen an. Die Texte der Gruppe 3 gehören teils der einen, teils der anderen Grundstruktur an, die Texte von Datler und Krebs sind zwar der gleichen Gruppe, jener der Texte mit niedrigem Anteil an ET in der Einleitung, zuzuordnen, doch sie verfügen über eine andere Grundstruktur, da, wie beschrieben, die Einleitung Datlers einen Sonderfall bildet. Die Texte von Leuzinger-Bohleber, Simon und Hoanzl gehören zwar alle zur Gruppe mit hohem ET-Anteil in der Einleitung, doch unterscheiden sich deren Einleitungsstrategien teils stark voneinander. Am ähnlichsten sind sich hierbei noch die Texte von Leuzinger-Bohleber und Hoanzl. Nur die Texte der Gruppe 4 (Müller und Neuß) weisen eine große Ähnlichkeit im Vorgehen der Einleitung auf. Da dies zwei von elf Texten betrifft kann nicht bezüglich des intratextuellen Rahmens der Einleitung von einer Abhängigkeit zwischen quantitativem Verhältnis von ET zu FT zu FA des (erweiterten) Kerntextes und der Strategie in einen Text einzuleiten ausgegangen werden. Hinsichtlich dieses Aspekts ist auch anzumerken, dass z.B. der Text von Figdor bezüglich des (erweiterten) Kerntextes über den höchsten Anteil an originärem ET verfügt, innerhalb der Einleitung ist der ET-Anteil jedoch deutlich niedriger als der Prozentsatz an FT.

Nach der Einleitung wird nun der intratextuelle Rahmen des „**Hauptteils**“ in den Blick genommen. In allen Texten liegt eine Unterscheidung zwischen mehreren Abschnitten (intratextuellen Rahmungen) des Hauptteils vor. Die Grundstruktur des Hauptteils gliedert sich wiederum in einen Einstieg, einen zentralen Hauptteil und einen Ausstieg. Die Begriffe des Einstiegs und Ausstiegs sind jedoch bedeutungsschwer, das meint, dass angenommen wird, dass inhaltlich so etwas wie ein Einstiegen und Ausstiegen stattfindet. Das muss jedoch nicht immer vorliegen. Aus diesem Grund werden die neutralen Begriffe Hauptteilanfang, Hauptteilmitte und Hauptteilende gewählt.

---

<sup>74</sup> Eingeschränkt ist die Besonderheit, weil die Integration beider Grundstrukturen auch in den Texten von Hirblinger A. und Leuzinger-Bohleber vorkommen, jedoch in geringerem Maße.

Liegen auf Grund des vorhandenen Supratextes (Überschriften) mehr oder weniger als drei intratextuelle Rahmungen des Hauptteils in einem Text vor, dann kommt es zu einer Zusammenführung oder Trennung von intratextuellen Rahmungen, sodass drei Rahmen des Hauptteils vorliegen. Die Zusammenführung geschieht immer in der Weise, dass der erste Rahmen des Hauptteils (A) als Hauptteilanfang und der letzte (sei es nun C, D oder E) als Hauptteilende angesehen wird. Die Hauptteilmitte umfasst somit 1-3 intratextuelle Rahmen. Die Anzahl der intratextuellen Rahmen des Hauptteils wird auch festgehalten, um eventuelle Unterschiede, die sich daraus ergeben, erkennen zu können. Die Teilung von intratextuellen Rahmen ist nur bei einem Text notwendig, der nur über zwei intratextuelle Rahmen des Hauptteils verfügt. Hier wird der Hauptteil B in Hauptteilmitte und Hauptteilende geteilt.

Auf den ersten Blick scheint es so, als gäbe es eine dominante Ähnlichkeit zwischen fast allen **Hauptteilanfängen** der Texte aus der Psychoanalytischen Pädagogik. Bei neun von elf Texten ist der Hauptteilanfang von FT geprägt. Es scheint somit am Beginn der Hauptdiskussionsführung vor allem um das Aufzeigen, Einbringen und erstes Diskutieren fremder Denkräume zu gehen. In dieser Allgemeinheit trifft die Aussage auch auf die Mehrzahl der analysierten Texte der Psychoanalytischen Pädagogik zu. Es lohnt sich jedoch ein detaillierter Blick auf die Verteilungen von ET und FT in diesem intratextuellen Rahmen. So fällt auf, dass zwei Texte (Figdor und Hirblinger A.) ein fast ausgeglichenes Verhältnis zwischen ET und FT aufweisen, wobei beim Hauptteilanfang Figdors der ET leicht überwiegt, bei jenem von Hirblinger A. der FT-Anteil. Somit bildet der Text von Simon mit rund 73% ET-Anteil eine Ausnahme. Aber auch die übrigen Texte können in zwei Gruppen, hinsichtlich ihrer Ähnlichkeit im Verhältnis zwischen ET und FT in diesem Rahmen, gefasst werden. Rund 63-69% FT-Anteil weisen die Texte von Datler, Hirblinger H. und Krebs auf, 90-99% FT jene von Leuzinger-Bohleber, Müller, Neuß und Schäfer. Der Text Hoanzls steht, mit seinen rund 84% FT, den Texten mit 90 und mehr Prozent FT-Anteil nahe, ist dieser Gruppe jedoch nicht zuzuordnen. Gemessen an der Anzahl der Wechsel zwischen ET- und FT-Arten liegt eine große Variationsbreite vor, die von 9 bis 126 Wechsel reicht. Im Text von Hirblinger H. ist in diesem Rahmen ein erweiterter Kerntext zu finden. Das ist sonst in keinem der analysierten Texte in diesem Rahmen der Fall.

Innerhalb der genannten Gruppen liegen die Werte der Anzahl der Wechsel auch weit auseinander, so z.B. in der Gruppe: Datler (54), Hirblinger H. (29) und Krebs (126). In der Textgruppe mit einem FT-Anteil über 90% ist die gesamte Variationsbreite vertreten.

Es lässt sich an dieser Stelle sagen, dass sich die Diskursführungen im Hauptteilanfang nicht so grob klassifizieren lassen, wie jene innerhalb der Einleitung (hier konnten grob zwei

Strategien erkannt werden). Das bedeutet, dass vermehrt fokussiert werden muss, wie nun fremde Denkräume einbezogen, entfaltet und diskutiert werden, denn dass dies geschieht, scheint für fast alle Texte der Psychoanalytischen Pädagogik für den Hauptteilanfang typisch zu sein.

Nun erfolgt in einem ersten Schritt die Herausarbeitung von Grundstrukturen der Hauptteilanfänge nach den Gruppen, die sich durch die Ähnlichkeiten der FT-Anteile in diesem Rahmen ergeben (die beiden Texte, welche Ausnahmen bilden, werden gesondert betrachtet). In einem zweiten Schritt wird darauf geachtet, ob mehr oder andere Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede gegeben sind, wenn die Anzahl der Wechsel einen ähnlichen Wert aufweisen.

Zuerst wird nun die Gruppe jener Texte ins Zentrum gerückt, welche über einen FT-Anteil von rund 63-69% verfügen. Der Hauptteilanfang des Textes Datlers wird zu rund 63% von FT gebildet. Auffällig ist, dass die Einleitung dieses Textes mit einer erweiterten Wiedergabe eines Fallbeispiels endet und der Beginn des Hauptteilanfanges sich direkt darauf bezieht, indem fremdbezogener ET einen originären ET umschließt, welcher einer Fragestellung entspricht, die sich auf die Entfaltungen und Erweiterungen aus der Einleitung bezieht. Den größten Teil dieses intratextuellen Rahmens bilden Wechsel zwischen externen Verweisen und sinngemäßen Wiedergaben, welche eine Entfaltung dieser Verweise darstellen, sowie die anschließende konkretere Beschäftigung mit der Thematik durch einen Wechsel sinngemäßer und wörtlicher Wiedergaben, welche sich mehrmals abwechseln und schließlich in einer erweiterten Wiedergabe münden. Es sei an dieser Stelle nochmals an die Sonderstellung der Einleitung dieses Textes, im Vergleich zu anderen Einleitungen der analysierten Texte dieser Version von Pädagogik erinnert, denn diese besondere Art der Einstimmung auf ein Thema hat auch Auswirkungen auf den Hauptteilanfang. Dies wird vor allem am Schluss des Hauptteilanfanges deutlich, denn erst an dieser Stelle, also nach einer Fallschilderung, Erweiterung dieser und Fragenformulierung an diese durch den Autor und erfolgte Anbindung an theoretische Diskussionen in diesem Feld, gibt der Autor durch originäre Aussagen sein Vorhaben bekannt. In diese originären Aussagen sind externe Verweise integriert, welche dann an den jeweiligen Stellen der weiteren Auseinandersetzung aufgegriffen und inhaltlich entfaltet werden.

Rund 67% FT weist der Hauptteilanfang des Textes Krebs auf. Das Grundmuster dieses Rahmens ist der Wechsel zwischen unterschiedlichen Wiedergabearten. Am Beginn des Rahmens steht kein ET. Es liegen also vor allem Wechsel zwischen sinngemäßen, wörtlichen und erweiterten Wiedergaben vor, oder aber auch Wechsel zwischen mehreren sinngemäßen

oder wörtlichen Wiedergaben, welche dann in entweder sinngemäße (wenn vorher wörtliche Wiedergaben standen) oder wörtliche (wenn vorher sinngemäße Wiedergaben standen) Wiedergaben übergeführt werden, bevor sie Erweiterung erfahren. Teilweise sind in diese Muster auch übergangsbildende Textelemente und Verknüpfungselemente eingewoben, welche Aussagen aus fremden Denkräumen verbinden und in Relation zueinander setzen. Originärer und fremdbezogener ET stehen immer in Verbindung mit fremden Denkräumen, entweder, weil interne Verweise in diese integriert sind, oder weil originäre Antworten anschließend durch wörtliche und sinngemäße Wiedergaben gestützt werden, bzw. originäre Antworten an sinngemäße Wiedergaben anschließen. Häufig steht originärer ET nicht direkt nach sinngemäßen Wiedergaben, sondern werden über erweiterte Wiedergaben oder fremdbezogenen ET abgeleitet. Dieser Rahmen endet jedoch nicht mit einer originären Aussage.

Der Text von Hirblinger H. hat einen FT-Anteil von rund 69% innerhalb dieses Rahmens. Der Anfang des Hauptteils erfolgt durch eine Fallschilderung (sinngemäße Wiedergabe) an welche eine Frage (originärer ET) angeschlossen wird. Über fremdbezogenen ET werden dann einige originäre Gedanken formuliert, erst im Anschluss daran werden fremde Denkräume einbezogen, um diese Gedanken zu diskutieren. Das Fallbeispiel wird mit den eigenen Überlegungen in Verbindung gebracht (erweiterte Wiedergabe) und an bisherige Diskussionen mittels wörtlicher Wiedergaben angeschlossen. Es folgen nun mehrmals Wechsel zwischen erweiterten und wörtlichen Wiedergaben, bevor daraus originäre Antworten abgeleitet werden.

Die Texte von Datler und Hirblinger H. ähneln sich dahingehend, dass beide am Anfang Fragen explizieren. Datler kann in diesem Fall gleich mit der Frage einsteigen, da er das Fallbeispiel bereits in der Einleitung vorgebracht hat, Hirblinger stellt an den Beginn des Hauptteilanfangs ein Fallbeispiel, auf welches er seine Fragestellung bezieht. Nach dieser Ähnlichkeit zu Beginn unterscheiden sich die Diskursführungen. Datler kommt von der Auseinandersetzung mit fremden Gedanken zur Formulierung originärer Antworten, Hirblinger dreht den Prozess um und stellt erst originäre Aussagen in den Raum, welche er im Anschluss daran diskutiert, jedoch ebenfalls mit originären Antworten den Rahmen schließt. Krebs gibt dem Hauptteilanfang einen anderen Rahmen. Er beginnt und endet mit sinngemäßen Wiedergaben. Die typischen Wechsel erfolgen auch zwischen den Wiedergabearten, originärer ET ist jedoch in diese Wechselstruktur integriert und dessen Ableitung immer durch interne Verweise oder nachstehende Entfaltung fremder Denkräume verdeutlicht.

Detailliert betrachtet liegen in diesen drei Texten drei unterschiedliche Strategien der Diskursführung vor, obwohl bei allen drei Hauptteilanfängen der Wechsel zwischen den Wiedergabearten dominant ist.

Nun werden die Besonderheiten der Diskursführungen jener Texte in den Blick genommen, deren FT-Anteil im Hauptteilanfang über 90% liegt.

Gerade noch zugehörig ist der Text Müllers mit rund 90% FT-Anteil. Der Hauptteilanfang ist innerhalb seines Textes jener intratextuelle Rahmen des Hauptteils mit höchstem FT-Anteil. Der Anteil an Formalangaben ist mit 5% eher hoch. Dieses Merkmal verdeutlicht das Anliegen des Autors innerhalb dieses Rahmens. Im Zentrum steht die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen theoretischen Konzepten, weniger die Besprechung eines Fallbeispiels oder die Eingliederung dieses in theoretische Diskussionen. Typisch ist innerhalb dieses Rahmens der Wechsel zwischen sinngemäßen, wörtlichen und erweiterten Wiedergaben. In diese Grundstruktur sind externe und interne Verweise, sowie fremdbezogener ET und übergangsbildende Textelemente integriert. Fremdbezogener ET hat vor allem die Aufgabe in Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen einzuleiten. Externe Verweise werden häufig direkt in erweiterten Wiedergaben aufgegriffen, ohne sie unabhängig davon inhaltlich zu entfalten. Am Ende des Rahmens steht eine Fragestellung (originärer ET), welche mittels internem Verweis an die bisherige Diskussion anschließt.

Mit rund 95% FT ist der Anteil im Text von Schäfer schon deutlich höher. Auffällig ist, dass kein originärer ET in diesem Rahmen signiert werden konnte. Dies kann möglicherweise mit Blick auf die Einleitung Erklärung finden, denn diese umfasste zu 100% ET (wobei nicht ausschließlich originärer ET vorlag). Es werden somit am Anfang des Hauptteils die bereits formulierten eigenen Thesen mit fremden Denkräumen in Bezug gesetzt. Häufig liegt die Verbindung zwischen übergangsbildenden Textelementen und unterschiedlichen FT-Arten vor. Es können aber auch keine sinngemäßen Wiedergaben signiert werden. Dominant ist die Abfolge von wörtlichen Wiedergaben, welche im Anschluss durch den Autor erweitert werden. In die Erweiterung sind mehrere interne Verweise integriert, welche einen engen Bezug zu den wörtlich entfalteteten fremden Denkräumen ermöglichen. Am Beginn des Hauptteils stehen externe Verweise, welche dann wörtlich entfaltet und anschließend diskutiert werden. In die Erweiterung ist auch ein fremdbezogener ET integriert, welcher im Sinne einer zusammenfassenden Aussage zu verstehen ist.

Über einen ähnlichen FT-Anteil (rund 96%) verfügt der Hauptteilanfang des Textes von Leuzinger-Bohleber. Sie beginnt die Diskursführung mit einer Frage (originärer ET) und verweist auf ein Fallbeispiel (externer Verweis), welches sie sogleich sinngemäß wiedergibt.

Die Fallschilderung wird nur durch eine Formalangabe durchbrochen. Dies erklärt auch, warum sinngemäße Wiedergaben rund 97% des FT in diesem Rahmen ausmachen.

Den höchsten FT-Anteil (rund 99%) weist der Text von Neuß auf. Als ET kann nur ein übergangsbildendes Textelement signiert werden. Inhaltlich bildet eine sinngemäße und wörtliche Wiedergabe eines Fallbeispiels und dessen Diskussion den FT-Anteil. Der Wechsel zwischen mehreren sinngemäßen und wörtlichen mit anschließenden erweiterten Wiedergaben ist dominant. Wörtliche Wiedergaben sind Aussagen des Interviewpartners.

Vergleicht man nun die Grundstrukturen dieser Texte, so ist auffällig, dass die Diskursivierung zentralen Stellenwert hat. Der Hauptteilanfang im Text von Schäfer umfasst ausschließlich das Entfalten und Diskutieren fremder Denkräume. Müller hängt an diesen Prozess eine Fragestellung an, welche sich durch die Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen ergibt. Im Text von Neuß wird ein Fallbeispiel mit Gedanken des Autors in Verbindung gebracht. Nur im Hauptteilanfang von Leuzinger-Bohleber kommt es zu keiner direkten Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen. Die Aufgabe dieses Rahmens ist das explizite Nennen der Fragestellung und die Vorstellung eines Falls.

Originärer ET kommt in diesen Rahmen selten bis gar nicht vor. Wenn er vorkommt, dann als Fragestellung. Originäre Antworten, wie sie in den Texten von Datler, Krebs und Hirblinger H. zu finden waren, können nicht signiert werden.

Zwei Texte weisen ein nahezu ausgewogenes Verhältnis zwischen FT und ET in diesem Rahmen auf. Dies sind die Texte von Hirblinger A. und Figdor. Der Text von Hirblinger A. reiht sich jedoch mehr in die bis jetzt beschriebenen Texte ein, weil der FT-Anteil höher ist als jener des ET, wenn auch nur geringfügig. Mittels eines übergangsbildenden Textelements wird in eine sinngemäße Wiedergabe eingeleitet – so beginnt der Hauptteilanfang in ihrem Text. Dieser inhaltlichen Entfaltung eines fremden Denkraums folgt ein originärer ET, der einen internen Verweis integriert, also die Anbindung an bisherige Forschung sichtbar wird. Die sinngemäße Wiedergabe wird durch eine erweiterte Wiedergabe mit den originären Gedanken in Verbindung gebracht. Originärer ET umschließt auch externe Verweise, welche nicht expliziert werden, aber über die Quellenangabe auffindbar sind. In der Mitte dieses Rahmens wird auf Grund der bisherigen Diskussion eine Frage formuliert, welche im Anschluss daran diskutiert wird. Dies geschieht in einem Wechsel von originärem ET und erweiterten Wiedergaben. Am Ende des Rahmens steht eine originäre Antwort, welche einen internen Verweis integriert.

Der Text von Figdor folgt einer anderen Grundstruktur. Hier ist die Frage, in Form originären ET, an den Anfang des Hauptteils gestellt. Die Frage ergibt sich aus der bisher erfolgten

theoretischen Auseinandersetzung. Dies zeigt auch der interne Verweis, der in der Frage enthalten ist, auf. Der Frage wird sofort mit einer Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen begegnet. Es folgt eine erweiterte Wiedergabe, welche eine wörtliche Wiedergabe integriert. Mittels sinngemäßer, wörtlicher und erweiterter Wiedergabe stellt der Autor einen Bezug zu Konzepten und Überlegungen psychoanalytisch-pädagogischer Forschung her. Diesem Aufbau folgt ein mehrmaliger Wechsel zwischen fremdbezogenem und originärem ET. Originäre Antworten stehen somit in Bezug zu den bisherigen Auseinandersetzungen, die Loslösung von fremden Denkräumen geschieht schrittweise und nachvollziehbar.

Das Grundmuster dieser beiden Texte ist ähnlich. Einer Frage folgt eine Entfaltung und Auseinandersetzung fremder Denkräume, welche in originären ET münden. Hirblinger A. stellt diesem Konstrukt nur eine Diskussion voran, aus welcher sich die Frage ableitet. Figdor leitet die Frage aus den Ausführungen im Rahmen der Einleitung ab.

Ausgehend vom FT-Anteil der beiden Texte stehen sie jenen mit rund 63-69% relativ nahe, näher als jenen mit 90% und mehr FT. Auch von der Grundstruktur her sind sich diese Texte ähnlicher. Nicht nur die Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen und das Formulieren von Fragen sind bedeutsam, sondern es werden bereits erste originäre Antworten getätigt. Die Strategien den Hauptteil anzufangen ähneln sich in großem Maße in den Texten von Figdor und Datler, auch der Text von Hirblinger A. entspricht größtenteils diesem Vorgehen.

Nun noch ein Blick auf die beiden Texte, deren Hauptteilanfänge eine Ausnahme bilden. Der Hauptteilanfang aus dem Text Hoanzls folgt zwar dem Bild, dass der FT in diesem Rahmen überwiegt, das Verhältnis in dem FT und ET in diesem Rahmen vorliegen, wird jedoch in keinem anderen Text vorgefunden. Der Rahmen beginnt mit fremdbezogenem ET, der die Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen vorbereitet. Fremdbezogener ET ist die dominante ET-Art in diesem Rahmen. Darüber hinaus liegen vermehrt übergangsbildende Textelemente und Verknüpfungselemente vor. Dies führt auch gleich zum Grundmuster des Hauptteilanfanges. Zentral ist das Verbinden und in Relation setzen von Aussagen aus unterschiedlichen Denkräumen. Dafür sind in den typischen Wechsel zwischen sinngemäßen, wörtlichen und erweiterten Wiedergaben übergangsbildende Textelemente und Verknüpfungselemente integriert. Es liegt auch eine wörtliche Wiedergabe vor, die eine erweiterte Wiedergabe enthält. Das heißt, dass ein Begriff vom Autor direkt im Zitat eine Anmerkung erfährt, die wörtliche Aussage somit erweitert wird. Originärer ET, welcher einer Fragestellung entspricht, leitet sich aus einer solchen Auseinandersetzung (welche Bezug auf theoretische Überlegungen herstellt, aber auch ein Fallbeispiel vorträgt) ab und steht mittels

internem Verweis direkt in Bezug zu fremden Denkräumen. Der Rahmen endet jedoch nicht mit originärem ET, sondern mittels fremdbezogenem ET wird die nächste Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen eingeleitet. Die sinngemäß wiedergegebene Fallerszählung wird so in einen theoretischen Kontext gestellt.

Der Text Hoanzls bildet somit zwar hinsichtlich des FT-Anteils eine Ausnahme, gliedert sich von seiner Grundstruktur her jedoch in die bisherigen Ausführungen ein. In dem Text geht es ebenso um eine Fallschilderung, mit der sich der Autor auseinandersetzt und anhand dieser Auseinandersetzung eine Fragestellung formuliert wird. Daran anschließend wird sofort wieder die Diskursführung aufgenommen. Der Text ist nicht nur gemessen an seinem FT-Anteil den Texten mit rund 90% FT-Anteil am nächsten, auch die Grundstruktur erinnert stark an diese Hauptteilanfänge. In diesen Texten ist nicht so sehr die Formulierung originärer Antworten dominierend als die Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen und das Formulieren von Fragen an den Gegenstand.

Wie bereits festgehalten stellt der Text von Simon eine Ausnahme dar, weil der ET-Anteil im Hauptteilanfang höher als der FT-Anteil ist. 91% des ET in diesem Rahmen ist originärer ET und zwar in Form von Aussagen. Der Hauptteilanfang setzt somit die Strategie der Einleitung fort (dort liegt zu 100% originärer ET vor). Der originäre ET am Beginn ist mittels fremdbezogenem ET an fremde Denkräume angebunden. Es folgt eine sinngemäße Wiedergabe, welche durch die Autorin erweitert wird. Die Ablösung von diesem fremden Denkraum erfolgt über fremdbezogenen ET, der wiederum in einer umfassenden originären Antwort mündet. Der Rahmen endet mit einem externen Verweis, welcher eine Erweiterung erfährt. Wie in keinem anderen analysierten Text der Psychoanalytischen Pädagogik stehen bei Simon die eigenen Aussagen im Zentrum des Hauptteilanfanges. Dieser Text scheint die Strategie, welche Hirblinger H. für den Hauptteilanfang gewählt hat, also erst eigene Gedanken in den Raum zu stellen und diese dann zu diskutieren, im größeren Stil für ihren Text zu verfolgen. Das weiter zu beobachten ist auch deshalb zentral, weil der Kerntext über jenes Verhältnis zwischen ET, FT und FA verfügt, welches die größte Gruppe (5 von 11 Texten) bildet. Das legt die Vermutung nahe, dass der ET-Anteil in den weiteren Rahmen des Textes Simons sinken wird.

Es folgt nun der zweite Schritt und es werden wie angekündigt die herausgearbeiteten Grundstrukturen der Texte verglichen, indem die Gruppierungen auf Grund der Anzahl der Wechsel gebildet werden.

Die Gruppen setzten sich nun wie folgt zusammen:

Rund 10 Wechsel: Leuzinger-Bohleber und Simon

Rund 30 Wechsel: Figdor, Hirblinger H., Hirblinger A. und Schäfer

50-60 Wechsel: Datler, Hoanzl und Neuß

126 Wechsel: Müller und Krebs

Es werden für den Vergleich jene Grundstrukturen herangezogen, welche eben für jeden Text herausgearbeitet wurden.

Vergleicht man nun diese, so kann nur innerhalb einer dieser Gruppen eine Ähnlichkeit im Verbinden fremder und eigener Gedanken erkannt werden, nämlich innerhalb der Gruppe mit rund 30 Wechseln. Dies sind die Texte von Figdor und Hirblinger A., welche bereits beim vorangestellten Vergleich eine Gruppe bildeten, jene mit nahezu ausgeglichenem Anteil an FT und ET. Es sind in der Gruppe der Texte mit rund 30 Wechseln jedoch jene mit der niedrigsten (Figdor) bzw. höchsten (Hirblinger A.) Wechselanzahl.

Auch die Zugehörigkeit zu einem der beiden Themenkreise lässt keinen Unterschied erkennen, der sich aus dieser Tatsache schuldet. Es gibt unterschiedliche Strategien für den Hauptteilanfang, welche innerhalb dieser Version von Pädagogik herausgearbeitet werden können, jedoch unabhängig zum Thema stehen, das in den Blick genommen wird.

Die Strategien können folgendermaßen Zusammengefasst werden:

1. Strategien, die stark von der Verbindung eigener und fremder Gedanken geprägt sind:
  - a) Der Einstieg erfolgt über eine Frage, der eine Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen folgt (Verweise, Wiedergaben, erweiterte Wiedergabe) und aus der originäre Antworten abgeleitet werden.
  - b) Der Einstieg erfolgt über die Entfaltung und Kommentierung fremder Denkräume, der originäre Antworten/Fragen angeschlossen werden, um wiederum in eine Auseinandersetzung einzusteigen (an diese kann auch erneut originärer ET anschließen).
  - c) Der Einstieg erfolgt über eine originäre Frage und originäre Antworten, die erst nach deren Formulierung mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht und in Bezug auf diese diskutiert werden. Dieser Diskursführung entspringen neue originäre Antworten. Hierbei kann entweder der Fokus auf dem originären ET liegen (höherer Anteil an ET in dem Rahmen) oder auf den Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen (höherer Anteil an FT in diesem Rahmen)

2. Strategien, die von der Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume geprägt sind:

- a) Der Einstieg erfolgt durch eine Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen und es wird eine Fragestellung formuliert
- b) Eine Fall wird geschildert und mit fremden und eigenen Gedanken in Bezug gesetzt
- c) Fremde Denkräume werden eingeführt, entfaltet und durch den Autor/ die Autorin kommentiert und diskutiert.
- d) Einer originären Fragestellung wird mit einer Fallschilderung begegnet.

Betrachtet man diese Strategien, so kann in fast allen Gruppen, gebildet durch das Verhältnis zwischen ET, FT und FA des (erweiterten) Kerntextes, eine dominante Strategie gefunden werden. Texte der Gruppe 2 folgen der ersten Strategie, Texte der Gruppe 4 der Zweiten, welche durch fremde Denkräume geprägt ist. In der Gruppe 4 sind auch jene Texte, welche über einen besonders hohen Anteil an FT im (erweiterten) Kerntext verfügen. In der Gruppe 3 ist im Hauptteilanfang eines Textes die Strategie zwei vorzufinden, die anderen vier Texte gehen der Strategie eins nach. Die Gruppe 1 ist am heterogensten, denn je ein Text folgt einer der beiden Strategien. Werden jedoch die Untergruppen der Strategien in den Blick genommen, so ist das Bild differenzierter. Nur innerhalb der Gruppe 3 ist in mehr als einem Text die gleiche Variation identifizierbar, wobei auch hier Unterschiede feststellbar sind, da einmal über die Auseinandersetzung eine Frage (Hoanzl) formuliert wird und einmal eine Antwort (Krebs).

Insgesamt kann festgestellt werden, dass auf abstrakten Ebenen sowohl für die Einleitung als auch für den Hauptteilanfang wenige mögliche Strategien für die Diskursführung festgestellt werden können. Je fokussierter die Analyse wird, desto differenzierter fallen die Ergebnisse aus, so können bei elf analysierten Texten bereits sieben unterschiedliche Muster vorgefunden werden. Dies wirft die Frage auf, ob die Analyse weiterer Texte neue Muster zu Tage fördern würde, oder ob sich weitere Texte in die bereits herausgearbeiteten Strategien einordnen lassen würden. Im Rahmen dieser Arbeit muss die Frage unbeantwortet bleiben. Es wird im Zuge der Hypothesenprüfung jedoch näher auf den Text von Göppel (2000) eingegangen werden. Hier können gewisse Tendenzen bezüglich dieser Fragestellung erkannt werden.

Nachdem nun der Hauptteilanfang thematisiert wurde, kann die Aufmerksamkeit nun auf die Analyse der **Hauptteilmittle** gelenkt werden. Die Hauptteilmitteln sind unterschiedlich

zusammengesetzt, umfassen also, wie bereits ausgeführt, eine unterschiedliche Anzahl intratextueller Rahmen.

Bei vier Texten (Datler, Hoanzl, Krebs, Neuß) umfasst dieser mittlere Teil einen Rahmen (Hauptteil B), bei fünf Texten (Figdor, Hirblinger, H., Hirblinger, A., Leuzinger-Bohleber, Simon) werden zwei intratextuelle Rahmen (Hauptteile B, C) zusammengefasst und bei einem Text (Schäfer) müssen drei Rahmen (Hauptteile B, C, D) gemeinsam analysiert werden.

Nur Müllers Text verfügt über weniger als drei intratextuelle Rahmen des Hauptteils. Hier wird der längere Hauptteil B geteilt analysiert, also das Ende dieses intratextuellen Rahmens wird als Hauptteilende angesehen.

Zunächst nun ein Blick auf jene Texte, welche über einen Rahmen verfügen, der als Hauptteilmitte angesehen werden kann. Drei dieser Texte verfügen im Rahmen „Hauptteil B“ über einen höheren FT als ET Anteil. Dies trifft auf die Texte von Datler, Hoanzl und Krebs zu. Nur der Text von Neuß hat innerhalb dieses Rahmens einen FT-Anteil unter 50%. Die durchschnittliche Anzahl an Wechseln liegt bei 66 Wechseln innerhalb der Hauptteilmitte. Datler nimmt in der Hauptteilmitte wieder Bezug auf das Fallbeispiel aus der Einleitung. Die Hauptaufgabe dieses Rahmens ist die Verbindung dieses Fallbeispiels mit theoretischen Überlegungen. Externe Verweise in diesem Bereich beziehen sich auf Buchnennungen oder einen globalen Verweis auf eine psychoanalytisch-pädagogische Perspektive. Fremdbezogener ET bereitet vor allem die Einführung fremder Denkräume vor. Mittels fremdbezogenem ET werden somit auch neue fremde Denkräume in die Diskussion gebracht. Dies wird durch dieses Grundmuster verdeutlicht: Auf fremdbezogenen ET folgt eine sinngemäße Wiedergabe, welche erweitert wird und wieder in einem fremdbezogenem ET mündet, dem wiederum eine Erweiterung folgt. Auch originärer ET wird aus fremdbezogenem ET abgeleitet, bevor er in einer erweiterten Wiedergabe mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht wird. Der Rahmen endet auch mit dem typischen Wechsel zwischen sinngemäßen und erweiterten Wiedergaben. Die Erweiterungen verbinden nicht nur fremde mit eigenen Gedanken, sondern auch bereits an früheren Stellen entfaltete fremde Denkräume mit eben neu entfalteteten Inhalten. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit ist sehr hoch. Mit 108 Wechseln liegt die Hauptteilmitte dieses Textes deutlich über dem Durchschnittswert von 66.

Im Text von Hoanzl steht ebenfalls die Auseinandersetzung mit Fallbeispielen im Zentrum. Diese Fallgeschichten werden sinngemäß und wörtlich wiedergegeben, bevor sie vom Autor diskutiert werden (erweiterte Wiedergaben) oder in fremdbezogenen ET münden. Originärer ET gibt vor allem Auskunft über den Textaufbau. Handelt es sich um Antworten, dann stehen diese in Verbindung mit erweiterten Wiedergaben oder integrieren interne Verweise, sodass

deutlich wird, in Bezug auf welche Auseinandersetzungen diese Gedanken formuliert werden. Die Hauptteilmitte umfasst 50 Wechsel zwischen ET- und FT und liegt somit knapp unter dem Durchschnittswert.

Krebs beschäftigt sich in der Hauptteilmitte nicht mit Fallerzählungen, trotzdem ist das Grundmuster des Rahmens ähnlich jener der zwei vorangehenden Texte. Am Beginn steht eine originäre Aussage des Autors, in die auch ein interner Verweis auf ET integriert ist. Dies lässt sich auch durch die Länge dieser Aussage erklären. Es folgt sogleich die Verknüpfung mit fremden Denkräumen durch mehrere sinngemäße Wiedergaben, welche durch den Autor erweitert werden. Originäre Antworten werden langsam, über fremdbezogenen ET aus sinngemäßen Wiedergaben abgeleitet. Der typische Wechsel in diesem Rahmen (sinngemäße, wörtliche und erweiterte Wiedergabe) dominiert auch das Ende dieses. Hinsichtlich der Wechselanzahl ist festzuhalten, dass der Text mit 70 Wechseln knapp über dem Durchschnitt liegt. Außerdem verfügt er über 11 Wechsel in einer Fußnote<sup>75</sup>.

Einzigste Ausnahme in dieser Gruppierung bildet der Text von Neuß. In dieser Hauptteilmitte kann mehr ET als FT signiert werden. Dies lässt sich durch den Inhalt des Textes erklären. In den anderen drei Texten werden entweder Verbindungen zwischen Fallbeispielen und theoretischen Überlegungen erstellt und diese diskutiert oder es werden unterschiedliche theoretische Konzepte und Überlegungen in Bezug zueinander gestellt und diskutiert. Neuß stellt jedoch in seinem Artikel eine eigene Studie vor. In der Hauptteilmitte geht es nun um die Darstellung und Erläuterung seiner Forschungsergebnisse. Am Beginn des Rahmens steht originärer ET, der einen internen und einen externen Verweis integriert. Inhaltlich wird hier das weitere Vorgehen im Text erläutert, ein Bezug zum Hauptteilanfang hergestellt (interner Verweis) und auf die Studie verwiesen (externer Verweis), welche im Anschluss daran inhaltlich entfaltet wird. Im Zuge dessen wird nochmals ein externer Verweis signierbar, hier wird auf ein methodisches Instrument verwiesen, das nicht weiter erläutert wird. Über eine Quellenangabe können Informationen jedoch nachgelesen werden. Hauptsächlich werden in diesem Rahmen originäre Antworten (Ergebnisse der Studie) mittels Verknüpfungselementen in Relation zueinander gesetzt. In die originären Antworten sind jedoch auch wörtliche Wiedergaben integriert, es handelt sich hierbei um Interviewausschnitte. Erst am Ende des Rahmens werden diese Ergebnisse mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht, und zwar mittels sinngemäßer und erweiterter Wiedergabe. In diesem Text liegen auch die wenigsten Wechsel zwischen ET und FT in der Hauptteilmitte vor (35 Wechsel). Bezogen auf den Text von Neuß liegen, gemessen an den intratextuellen Rahmen des Hauptteils, die

---

<sup>75</sup> Auf die erweiterten Kerntexte (Fußnoten) wird noch gesondert eingegangen werden.

wenigsten Wechsel in der Hauptteilmittle vor, dies ist jedoch auch der kürzeste intratextuelle Rahmen im Text.

Bei fünf Texten mussten die Hauptteile B und C zusammengezogen werden, um eine Hauptteilmittle für die Vergleiche zu erhalten. Auch bei diesen Texten scheint der höhere FT-Anteil in den Rahmen typisch zu sein. Bei drei der fünf Texte sind sowohl in Hauptteil B als auch in Hauptteil C die FT-Anteile höher als die ET-Anteile. In zwei Texten liegt der FT-Anteil in Hauptteil B unter 50%, in Hauptteil C jedoch deutlich über 50%. Im Vergleich zu jenen Texten, welche nur über einen intratextuellen Rahmen verfügen, der als Hauptteilmittle angesehen wird, weisen jene Texte, welche 2 Rahmen verbunden als Hauptteilmittle ausgewiesen bekommen, über einen deutlich höheren Durchschnittswert an Wechsel. Dieser liegt bei 150 Wechseln und lässt sich durch die deutlich höhere Wortanzahl erklären.

Zunächst werden nun die Grundmuster jener Texte analysiert, welche in den Hauptteilen B und C über einen höheren Prozentsatz an FT als ET verfügen.

Auf den Text von Hirblinger A. trifft dies zu. Am Beginn steht originärer ET, in welchen interne Verweise auf ET als auch interne Verweise integriert sind. Hier geht es vor allem um den Bezug zu den vorhergehenden Rahmen als auch um die Erläuterung des weiteren Vorgehens. Es folgen nun mehrmals Wechsel zwischen sinngemäßen und wörtlichen Wiedergaben, welche durch die Autorin erweitert werden. Es handelt sich hierbei nicht um die Bearbeitung einer Fallgeschichte. Die sinngemäßen und wörtlichen Wiedergaben sind teilweise durch übergangsbildende Textelemente verbunden. Den Übergang zwischen Hauptteil B und C bildet fremdbezogener ET. Die Diskursführung wird durch eine erweiterte Wiedergabe fortgesetzt, welche wiederum in fremdbezogenem ET mündet. Dieser leitet in die Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen ein. Es folgen sinngemäße und wörtliche Wiedergaben, aber auch sinngemäß Wiedergaben, in die wörtliche Wiedergaben integriert sind, welche dann erweitert werden. Aus dieser Diskursivierung werden originäre Antworten abgeleitet, bevor mittels integriertem fremdbezogenem ET die Diskussion wieder aufgenommen wird. Es folgen wieder Wechsel zwischen sinngemäßen und erweiterten Wiedergaben, sowie auch zwischen sinngemäßen und wörtlichen Wiedergaben, welche dann Erweiterung erfahren. Externe Verweise werden nicht inhaltlich entfaltet, sind aber über Quellenangaben auffindbar. Mit seinen 204 Wechseln zwischen ET- und FT-Arten liegt die Anzahl der Wechsel in diesem Text deutlich über dem Durchschnittswert (150 Wechsel).

Ebenfalls von FT geprägt ist die Hauptteilmittle des Textes von Leuzinger-Bohleber. Der Einstieg in diesen Rahmen wird über fremdbezogenen ET vollzogen, diesem folgt mehrmals der Wechsel zwischen originärem ET und erweiterter Wiedergabe. In der erweiterten

Wiedergabe verbindet die Autorin eigene Überlegungen mit Gedanken aus fremden Denkräumen. Typisch ist der Wechsel zwischen sinngemäßen und/oder wörtlichen Wiedergaben und erweiterten Wiedergaben. Es werden hier Aspekte aus Fallgeschichten mit theoretischen Überlegungen in Verbindung gebracht. Aus dieser Auseinandersetzung werden originäre Gedanken abgeleitet. Auffällig ist, dass in erweiterten Wiedergaben auch wörtliche Wiedergaben integriert sind, also der Bezug zu jenen Aspekten, welche erweitert werden, unmittelbar gegeben ist. Originärer ET ist über interne Verweise und fremdbezogenen ET an die bisherigen Überlegungen und fremde Denkräume angebunden. In den zweiten Teil der Hauptteilmitte wird mit originären Aussagen eingeleitet, die Auskunft über das weitere Vorgehen geben. Mittels wörtlicher und erweiterter Wiedergaben wird sofort wieder in den Diskurs eingestiegen. Die erweiterten Wiedergaben sind eng mit fremden Denkräumen verbunden, indem interne und externe Verweise sowie wörtliche Wiedergaben integriert sind. Über einen internen Verweis auf ET wird ein Bezug zur Einleitung hergestellt und an die dortigen Gedankengänge anschließend werden fremde Denkräume entfaltet (sinngemäße und wörtliche Wiedergaben) und diskutiert (erweiterte Wiedergabe). Auch hier liegt die Anzahl der Wechsel (226 Wechsel) deutlich über dem Durchschnitt (150 Wechsel).

Auch in der Hauptteilmitte des Textes Simons ist der FT-Anteil höher als jener des ET. Am Beginn steht originärer ET, der über fremdbezogenem ET in die Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen übergeführt wird. Es folgen sinngemäße und erweiterte Wiedergaben. In die erweiterten Wiedergaben sind auch wörtliche Wiedergaben integriert. Aus dieser Diskussion werden originäre Antworten abgeleitet und mit weiteren fremden Denkräumen in Verbindung gebracht. Dies geschieht, indem Inhalte sinngemäße eingeführt werden und über fremdbezogenen ET eine erweiterte Wiedergabe folgt. Aus dieser werden wiederum originäre Gedanken abgeleitet. Mehrmals wechseln sich nun sinngemäße und erweiterte Wiedergaben ab. Den Übergang zwischen beiden intratextuellen Rahmen, die die Hauptteilmitte umfasst, bilden ebenfalls Wechsel zwischen wörtlichen und/ oder sinngemäßen und erweiterten Wiedergaben. Mittels fremdbezogenem ET wird nun die nächste Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen vorbereitet. Über erweiterte und sinngemäße Wiedergaben werden originäre Antworten formuliert. Externe Verweise werden durch sinngemäße Wiedergaben entfaltet und erweitert. Es folgen nochmals sinngemäße und wörtliche Wiedergaben und deren Erweiterung. Im Text von Simon liegt das erste Mal innerhalb dieser Gruppierung eine Wechselanzahl vor, die unterhalb des Durchschnittswerts (150 Wechsel) liegt. Es liegen 109 Wechsel zwischen unterschiedlichen ET- und FT-Arten vor.

In dieser Gruppierung sind auch zwei Texte, bei denen der FT-Anteil nur im zweiten der beiden intratextuellen Rahmen der Hauptteilmitte höher ist als der ET-Anteil. Scheinbar

liegen somit Grundstrukturen vor, die über vermehrten ET-Einsatz zur Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen führen. Dies ist bei den Texten von Figdor und Hirblinger H. der Fall.

Der Text von Figdor beginnt mit mehreren Wechseln zwischen sinngemäßen Wiedergaben, die einen Fall schildern, und erweiterten Wiedergaben, die sich mit diesem Fall beschäftigen. Dann erst folgt originärer ET. Es werden aus der Auseinandersetzung mit diesem Fall Thesen und Fragen vom Autor formuliert. Dieser originäre ET wird nun mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht (erweiterte Wiedergabe). Die fremden Denkräume wurden zu meist schon innerhalb dieses Textes entfaltet und werden nun durch interne Verweise in Erinnerung gerufen, originärer ET wird durch interne Verweise auf ET in die Diskussion eingebracht. Über originären und fremdbezogenen ET wird erneut in die Diskussion eingestiegen. Mittels erweiterter Wiedergaben werden eigene und fremde Gedanken in Bezug gesetzt. Originärer ET gibt auch das weitere Vorgehen an. Externe Verweise, die im Zuge dessen getätigt werden, werden im weiteren Diskussionsverlauf inhaltlich entfaltet. Über sinngemäße und wörtliche Wiedergaben wird eine Fallgeschichte eingebunden, welche dann durch den Autor diskutiert und kommentiert wird (erweiterte Wiedergabe). Gemessen an der Anzahl der Wechsel (64 Wechsel) liegt dieser Text deutlich unter dem Durchschnitt.

Der letzte Text, der dieser Gruppierung zugeordnet werden kann ist jener von Hirblinger H., welcher auch zu Beginn (Hauptteil B) über mehr ET als FT verfügt, innerhalb des Hauptteils C über mehr FT als ET. In diesen Teil leiten Fragen (originärer ET) des Autors ein, welche mittels externen Verweisen in einen theoretischen Rahmen eingebettet werden. Es folgen erweiterte Wiedergaben, die sich mit diesen fremden Denkräumen auseinandersetzen und wörtliche Wiedergaben, welche direkten Einblick in den fremden Denkraum gewähren. Über fremdbezogenen ET erfolgt die Ablösung hin zu originärem ET, hier werden Thesen formuliert, die deutlich in Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen stehen. Das ein Bezug zur Auseinandersetzung besteht wird auch durch die Integration von internen Verweisen verdeutlicht. Externe Verweise deuten auf fremde Denkräume hin, die in Verbindung mit der Entstehung der Thesen stehen. Es werden die Thesen nun diskutiert (erweiterte Wiedergaben) und mit anderen Denkräumen in Verbindung gebracht (wörtliche Wiedergaben). An diese Diskursführung angeschlossen wird nun ein Fallbeispiel eingeführt (sinngemäße und wörtliche Wiedergaben), welches vom Autor mit Hilfe bisheriger Überlegungen kommentiert und diskutiert wird (erweiterte Wiedergabe). In die erweiterte Wiedergabe sind auch wörtliche Wiedergaben integriert, welche deutlich den Bezug zu bestimmten Aspekten des Fallbeispiels ermöglichen. Typisch für die Hauptteilmitte ist der Wechsel zwischen sinngemäßen und/oder wörtlichen Wiedergaben und erweiterten

Wiedergaben, sowohl wenn es um die Auseinandersetzung mit Fallmaterial geht, als auch bei theoretischen Aufarbeitungen. In diesem Rahmen liegen 148 Wechsel vor, somit liegt der Wert sehr nahe am Durchschnitt von 150 Wechseln.

Ebenfalls nahe am Durchschnittswert liegt der Text von Schäfer, welcher 140 Wechsel aufweist, welche sich jedoch über drei Rahmen (Hauptteile B, C, D) erstrecken. Diese Gliederung der Hauptteilmitte liegt nur bei diesem analysierten Text der Psychoanalytischen Pädagogik vor. Wie auch bei den Texten von Figdor und Hirblinger H. ist der erste der intratextuellen Rahmen von ET geprägt, die daran anschließenden weisen einen höheren FT- als ET-Wert auf. Zu Beginn steht originärer ET, welcher fremdbezogenen ET und externe Verweise, welche nicht entfaltet werden, integriert. Mittels Verknüpfungselemente sind diese mit weiterem originären ET verbunden. Erst nach diesem Einstieg folgt eine Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen und zwar durch erweiterte und sinngemäße Wiedergaben. An die sinngemäße Wiedergabe schließt sich fremdbezogener ET an, bei dem der Bezug zu fremden Gedanken durch einen internen Verweis verdeutlicht wird. Es folgt noch eine sinngemäße Wiedergabe, bevor originärer ET formuliert wird. Dieser wird mit bisherigen Gedanken in Verbindung gebracht (erweiterte Wiedergabe) und mit fremdbezogenem ET wird die nächste Ausführung fremder Gedanken (sinngemäße Wiedergabe) vorbereitet. Diese erfährt Erweiterung, bis erneut originärer ET anschließt. Es folgen nun originäre Aussagen zum weiteren Vorgehen im Text. Es wird wörtlich ein Fall aus der Literatur wiedergegeben und diskutiert (erweiterte Wiedergabe). Aus dieser Diskussion heraus werden originäre Antworten formuliert. Mittels originärem ET wird erneut das weitere Vorgehen expliziert und ein interner Verweis verdeutlicht den Bezug zum bereits entfalteten Fallbeispiel. Es folgt ein externer Verweis, welcher sinngemäß entfaltet, diskutiert und kommentiert wird (erweiterte Wiedergabe), bevor über fremdbezogenen ET zu originären Antworten hin eine Ableitung erfolgt. In den originären ET ist ein interner Verweis integriert, der den Bezug zu bisher ausgeführten Gedanken verdeutlicht.

Ein analysierter Text aus der Version der Psychoanalytischen Pädagogik unterscheidet sich deutlich von den bisherigen Texten. Es ist jener von Müller, welcher nur zwei intratextuelle Rahmen des Hauptteils aufweist. Das heißt, dass der längere zweite intratextuelle Rahmen des Hauptteils in zwei Bereiche, eine Hauptteilmitte und ein Hauptteilende, gegliedert wird. Müller beginnt die Hauptteilmitte mit originären Aussagen bezüglich des weiteren Vorgehens und bindet mittels fremdbezogenen ET Überlegungen aus bereits entfaltetem fremden Denkräumen mit ein. Es folgen nun mehrere wörtliche und sinngemäße Wiedergaben, die mit

übergangsbildenden Textelementen und Verknüpfungselementen verbunden sind und in erweiterten Wiedergaben münden. Der Gesamte intratextuelle Rahmen verfügt über 207 Wechsel.

Ein Blick auf diese Gruppierungen ermöglicht nun gewisse Grundstrukturen und Strategien der Diskursführung, wie sie in den analysierten Texten der Psychoanalytischen Pädagogik vorgefunden wurden, herauszuarbeiten.

Wie bereits angedeutet sind drei der vier Texte, welche ihre Hauptteilmitte mit einem intratextuellen Rahmen bilden, in ihrer Grundstruktur ähnlich. Dies sind auch jene Texte, bei denen der FT-Anteil über jenem des ET liegt. Inhaltlich geht es in diesen drei Texten entweder um die Verknüpfung zwischen Fallmaterial und theoretischen Überlegungen, bzw. um die Ableitung theoretischer Überlegungen aus Fallgeschichten, oder es werden unterschiedliche theoretische Ansätze in Bezug zueinander gebracht und diskutiert. In allen diesen Fällen lautet das Grundmuster:

Sinngemäße und/oder wörtliche Wiedergaben werden erweitert und es wird originärer ET daraus abgeleitet. Diese Grundstruktur kann nun noch von weiteren Elementen umrahmt sein. So kann die Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen an originären Gedanken oder aber auch an fremdbezogenem ET anschließen, die Ableitung zu originären Gedanken kann langsam über fremdbezogenen ET erfolgen, oder durch interne Verweise in Bezug zu bestimmten Aspekten gebracht werden.

Der Text von Neuß unterscheidet sich auch inhaltlich: es wird eine eigene Studie vorgestellt. Mittels originärem ET wird der Aufbau und die Ergebnisse der Studie dargelegt erst dann werden diese mit sinngemäßen und erweiterten Wiedergaben mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht.

Die Texte, welche aus zwei intratextuellen Rahmen ihre Hauptteilmitte bilden, wurden in zwei Gruppen geteilt, jene mit höherem FT- als ET-Anteil in beiden Rahmen und jenen, welche zunächst über mehr ET als FT und dann über mehr FT als ET innerhalb der Rahmen verfügen. Diese zwei Gruppierungen gehen zwei unterschiedlichen Strategien der Diskursführung nach. Jene drei Texte, die über mehr FT als ET innerhalb beider Rahmen verfügen, sind der Struktur nach den Texten der ersten Gruppe sehr nahe. Ebenfalls von originärem oder fremdbezogenem ET ausgehend werden fremde Denkräume entfaltet (sinngemäße und wörtliche Wiedergaben) und diskutiert, kommentiert, usw. (erweiterte Wiedergabe). Originäre Antworten stehen hierbei meist erst nach diesen Auseinandersetzungen, stehen originäre Aussagen davor, dann dienen sie der Explikation des Vorgehens im Text. Im Unterschied zur Struktur der ersten Gruppe wird dieses Muster

mehrmals wiederholt, also es gibt mehrfach Wechsel zwischen den Wiedergabearten mit anschließender Formulierung originärer Antworten. Dies kann auch durch die erhöhte Textlänge erklärt werden.

Die zweite Gruppierung verfügt über die Grundstruktur, dass erst Fragen oder Thesen formuliert werden, welche im Anschluss mit Überlegungen aus fremden Denkräumen in Bezug gesetzt werden. Wurde eine Frage formuliert schließt an die erste Diskursivierung eine Thesenformulierung an, welche wiederum mit fremden Denkräumen verknüpft wird.

Der Text von Schäfer, bei dem drei intratextuelle Rahmen gemeinsam analysiert werden, weist zwar gewisse Ähnlichkeiten mit den Texten von Hirblinger H. und Figdor auf, die Verteilung von ET und FT in den Rahmen betreffend. Von der Grundstruktur her wird jedoch eher jene verfolgt, welche auch in der Vielzahl der bisherigen Texte vorgefunden wurde. Aus originären Aussagen heraus (die teilweise nur das weitere Vorgehen darlegen) wird eine Diskussion fremder Denkräume aufgenommen und mittels fremdbezogenem ET wird wiederum originärer ET formuliert, an diesen schließt die nächste Diskussion an, usw. Dieses Muster wiederholt sich bei Schäfer in jedem Rahmen.

Auch im Text von Müller wiederholt sich dieses Muster, es werden jedoch in der Hauptteilmitte noch keine originären Antworten formuliert. Nach den Angaben über das Vorgehen wird mit fremdbezogenem ET in die Diskussion eingeführt. Es folgen Wechsel zwischen den Wiedergabearten, der Rahmen endet mit einer erweiterten Wiedergabe.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass über fast alle Texte hinweg ein Grundmuster herausgearbeitet werden kann:

Hierbei handelt es sich um die Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen, welche an originären und/oder fremdbezogenem ET (häufig Explizierung des Vorgehens oder Hinführung zu fremden Denkräumen) anschließt und zumeist über fremdbezogenen ET wieder in originärem ET mündet. Wird die Hauptteilmitte länger (2 oder 3 intratextuelle Rahmen bilden diese), so wird dieses Muster ausgedehnt, bzw. liegt mehrmals hintereinander vor. Ist die Hauptteilmitte gekürzt erfolgt zwar die Diskursivierung, es werden aber noch keine originären Antworten daraus abgeleitet.

In drei Texten liegen andere Strategien vor:

- 1) originäre Antworten werden formuliert (z.B. Ergebnisse einer Studie) erst am Ende des Rahmens gibt es eine Verbindung zu fremden Denkräumen (sinngemäße Wiedergabe) und eine Zusammenführung eigener und fremder Denkräume (erweiterte Wiedergabe)

- 2) Aus fremden Denkräumen heraus wird zu Beginn eine These formuliert (originärer ET), welche im Anschluss daran diskutiert wird.
- 3) Zu Beginn steht eine Frage (originärer ET), welche durch fremde Denkräume bearbeitet wird. Aus dieser Auseinandersetzung werden Thesen formuliert, welche im Anschluss diskutiert werden.

Diese Strategien sind zwar Modifizierungen der Grundstruktur, es sind jedoch gewisse Ähnlichkeiten zu erkennen, z.B. den zentralen Stellenwert der Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen und die Verbindung von eigenen und fremden Gedanken. Die Art und Weise, wie dies erfolgt, unterscheidet sich jedoch im beschriebenen Sinn.

Es kann wiederum festgestellt werden, dass die Wahl der Strategie nicht vom Themenkreis abzuhängen scheint, welche von der Version der Pädagogik in den Blick genommen wird. Auch das ET-FT-Verhältnis gemessen am Kerntext scheint keine Auswirkung darauf zu haben, da die meisten Texte in das erste beschriebene Grundmuster fallen, diese Texte jedoch über alle vier Gruppen hinweg verteilt sind. Die drei Texte, welche abweichende Strategien verfolgen sind den Gruppen 1, 2 und 4 zuzuordnen, also auch über fast alle Gruppen verteilt.

Das **Hauptteilende** wird bei allen Texten wiederum von einem intratextuellen Rahmen gebildet, mit Ausnahme des Textes von Müller, bei dem der Hauptteil B eine Teilung erfahren hat.

Betrachtet man die Hauptteilenden aller analysierten Texte aus der Psychoanalytischen Pädagogik, so fällt auf, dass in diesem Rahmen mit Ausnahme von zwei Texten (Schäfer und Figdor) immer der Prozentsatz an FT höher ist als jener an ET. Bei der Mehrzahl der Texte liegt der Prozentsatz über 80% (8 Texte), bei zwei dieser Texte sogar über 90%. Ein Text weist zwar einen höheren Prozentsatz an FT auf, doch liegt dieser mit 52% nur knapp über dem Anteil an ET. Die beiden Texte, welche einen höheren ET- als FT- Anteil aufweisen, verfügen über 35% bzw. 8% FT.

Es werden nun die Chronologien zwischen ET- und FT-Arten von jenen Texten in den Blick genommen, welche über einen Prozentsatz von 80-89% FT verfügen. Dies sind die Texte von Müller, Leuzinger-Bohleber, Krebs, Hoanzl, Hirblinger A. und Neuß. Die durchschnittliche Anzahl an Wechslen liegt in dieser Gruppierung bei 118. Hier ausgenommen ist der Text von Müller, welcher nicht in die Durchschnittsermittlung miteinbezogen wurde, weil der Hauptteil B eine Teilung erfahren hat, jedoch die Auswertungen der Chronologien und Wechsel für jeden Text nur für gesamte Rahmen vorliegen.

Im Text von Müller wird im zweiten Teil des Rahmens „Hauptteil B“ von Wechseln zwischen unterschiedlichen Wiedergabearten ausgegangen, also zwischen sinngemäßen und wörtlichen Wiedergaben, welche durch den Autor eine Erweiterung erfahren. Im Zuge dieser Auseinandersetzung werden originäre Antworten formuliert, welche sogleich wieder mit fremden Denkräumen in Bezug gesetzt werden, indem mehrmalige Wechsel zwischen sinngemäßen, wörtlichen und anschließenden erweiterten Wiedergaben folgen.

Zwei Texte liegen mit ihrer Anzahl an Wechseln in diesem Rahmen nahe am Durchschnittswert, dies sind die Texte von Leuzinger-Bohleber (119 Wechsel) und Hirblinger A. (116 Wechsel). Auch Leuzinger-Bohleber beginnt, wie Müller, das Hauptteilende mit FT, nämlich mit einer erweiterten Wiedergabe, die bisherige Entfaltungen zusammenführt und diese mit einem weiteren Konzept verbindet. Dieses Konzept wird sinngemäß und wörtlich entfaltet und mit dem vorgebrachten Fallbeispiel verbunden (erweiterte Wiedergabe). Typisch in diesem Rahmen sind die Wechsel zwischen wörtlichen, sinngemäßen und erweiterten Wiedergaben. Das Fallbeispiel wird immer wieder über interne Verweise oder wörtliche Wiedergaben in den Rahmen integriert. Das Ende des Rahmens bildet eine originäre Antwort, die aus dem bisherigen Verlauf der Auseinandersetzung abgeleitet ist, dies wird auch durch einen integrierten internen Verweis verdeutlicht, außerdem steht dieser originäre ET in Bezug zu einer erweiterten Wiedergabe. Die originäre Antwort wird aber wieder mit fremden Denkräumen in Bezug gesetzt, es folgen sinngemäße und wörtliche Wiedergaben.

Das Hauptteilende von Hirblinger A. beginnt auch mit FT, einer erweiterten Wiedergabe, die originären ET integriert, doch endet der Rahmen mit originärem ET. Den größten Anteil an diesem Rahmen haben Entfaltungen von fremden Denkräumen (es liegt ein hoher Anteil an wörtlichen Wiedergaben vor). Nachdem zu Beginn eine erweiterte Wiedergabe steht, leitet fremdbezogener ET die Auseinandersetzung mit fremden Gedanken ein, es folgt eine wörtliche Wiedergabe. An diese angeschlossen sind sinngemäße Wiedergaben aus anderen fremden Denkräumen als jener der wörtlichen Wiedergabe. In einer erweiterten Wiedergabe führt die Autorin Überlegungen aus diesen unterschiedlichen Denkräumen zusammen. Über fremdbezogenem ET folgt originärer ET, der in einer erweiterten Wiedergabe mit Aussagen fremder Denkräume in Bezug gesetzt wird. Auch die daran anschließenden originären Antworten werden mit weiteren theoretischen Überlegungen in Verbindung gebracht (erweiterte Wiedergabe). Mittels sinngemäßen und wörtlichen Wiedergaben wird eine Fallerzählung eingebracht und erweitert. In dieser Erweiterung sind interne Verweise und wörtliche bzw. sinngemäß Wiedergaben integriert, welche den Bezug zu fremden Denkräumen verdeutlichen. Es folgt nun die abschließende originäre Antwort.

Eine ähnliche Grundstruktur weist auch das Hauptteilende des Textes von Neuß auf, wobei dieser mit 79 Wechsel über die wenigsten Wechsel aller Texte, die zwischen 80 und 89% FT in diesem Rahmen aufweisen, verfügt. Bezogen auf den Text von Neuß ist dies jedoch der intratextuelle Rahmen des Hauptteils mit den meisten Wechseln. Am Beginn des Hauptteilendes steht originärer ET, welcher einen internen Verweis auf das vorgetragene Fallbeispiel integriert und eine Frage an dieses stellt. Es folgt eine wörtliche Wiedergabe aus welcher wiederum originärer ET mit integriertem internem Verweis abgeleitet wird. Die eigenen und fremden Gedanken werden mittels erweiterter Wiedergabe in Bezug zueinander gesetzt. Typisch für den weiteren Verlauf ist der Wechsel zwischen sinngemäßen, wörtlichen und erweiterten Wiedergaben, wobei diese sowohl theoretische Überlegungen aus fremden Denkräumen mit dem Fallbeispiel verbinden als auch originäre Antworten des Autors mit einbeziehen. Am Ende steht originärer ET, der einen Ausblick auf den Schluss des Artikels bietet.

Über ähnlich wenige Wechsel zwischen ET- und FT-Arten verfügt das Hauptteilende des Textes von Krebs. Hier können 84 Wechsel gezählt werden. Am Beginn dieses Textes steht originärer ET, wobei dieser insgesamt in diesem Rahmen häufig Auskunft über das weitere Vorgehen gibt. Externe Verweise, die im Zuge dessen integriert sind, werden entfaltet. Dem originären ET des Anfangs folgt eine sinngemäße Wiedergabe. Eine erweiterte Wiedergabe kommentiert und diskutiert diese Aussagen. Es werden originäre Antworten daraus abgeleitet, welche fremdbezogenen ET integrieren. Originärer ET steht immer in Bezug zur Diskursführung, entweder weil diesem erweiterte Wiedergaben folgen, oder dieser interne Verweise bzw. fremdbezogenen ET integriert. Im weiteren Verlauf folgen nun sinngemäße und wörtliche Wiedergaben, welche durch den Autor Erweiterung erfahren. Am Ende des Rahmens liegt ein Wechsel zwischen sinngemäßen und erweiterten Wiedergaben vor.

Diese Grundstruktur ist auch im Text von Hoanzl zu finden, auch wenn dieser intratextuelle Rahmen über deutlich mehr Wechsel (193 Wechsel) verfügt. Auch dieser Text beginnt mit einem Originären ET, welcher einen internen Verweis integriert. Es folgt eine wörtliche Wiedergabe, welche durch den Autor erweitert wird. Typisch für diesen Rahmen sind Wechsel zwischen Wiedergabearten, also die direkte Erweiterung von wörtlichen Wiedergaben, bzw. der Abfolge von wörtlicher, sinngemäßer und erweiterter Wiedergabe oder sinngemäßer, wörtlicher und erweiterter Wiedergabe. Auch mehrmalige Wechsel zwischen wörtlichen und sinngemäßen Wiedergaben sind vor einer Erweiterung möglich. Dabei sind sinngemäße und/ oder wörtliche Wiedergaben durch übergangsbildende Textelemente verbunden. Originäre Antworten werden durch diese Auseinandersetzung formuliert, stehen also in Bezug zu erweiterten Wiedergaben oder internen Verweisen. Diese

werden auch wieder in Bezug zu fremden Denkräumen gestellt. Der Rahmen endet mit solchen Bezugnahmen.

Wie bereits erwähnt liegt bei zwei der analysierten Texte in diesem Rahmen ein FT-Anteil von über 90% vor. Dies trifft auf die Texte von Datler und Simon zu. Diese beiden Texte unterscheiden sich in Bezug auf die Anzahl der Wechsel in diesem Rahmen deutlich. Der Text von Datler weist 123 Wechsel, jener von Simon 42 Wechsel auf. Trotzdem ist das Hauptteilende von Simons Text der, welcher zu rund 97% FT aufweist, im Text von Datler kann rund 90% dieses Rahmens als FT signiert werden. Die Differenz in der Anzahl der Wechsel lässt sich dadurch erklären, dass Simons Hauptteilende längere Passagen einer FT-Art aufweist.

Simons Hauptteilende beginnt mit originärem ET, welcher einen externen Verweis integriert und Auskunft über das weitere Vorgehen gibt. Dies ist der einzige originäre ET, der signierbar ist. Sinngemäß und wörtlich wird nun ein Fall wiedergegeben und im Anschluss daran erweitert. Typisch sind nun mehrmalige Wechsel zwischen sinngemäßen und wörtlichen Wiedergaben, welche in längeren Passagen erweitert werden. In diesem Wechselsmuster liegt ET nur als übergangsbildendes Textelement oder Verknüpfungselement vor. Auch am Ende des Textes stehen eine erweiterte Wiedergabe, welche interne und externe Verweise integriert, also Bezug nimmt auf Bisheriges, aber auch auf Kommendes vorausblickt. Der externe Verweis wird sinngemäß und wörtlich entfaltet und erweitert.

Das Hauptteilende aus dem Text von Datler weist eine andere Grundstruktur auf. Am Beginn steht eine sinngemäße Wiedergabe, in welche ein interner Verweis integriert ist und aus der sich originärer ET ableitet. Diese Aussagen entsprechen sowohl Fragen an diesen fremden Denkraum als auch Aussagen bezüglich des weiteren Vorgehens, die externen Verweise, die im Zuge dessen aufkommen, werden im Anschluss entfaltet. Durch einen internen Verweis wird die Fallerzählung nochmals aufgegriffen und weiter entfaltet (sinngemäße und wörtliche Wiedergaben), bevor abermals Erweiterungen durch den Autor erfolgen, welche theoretische Konzepte in Verbindung mit der Fallerzählung diskutieren. Der Rahmen endet mit originären Antworten, welche der Autor aus diesen bisherigen Auseinandersetzungen ableitet.

Nun ist noch ein Hauptteilende eines Textes nicht näher beleuchtet worden, welcher über einen höheren FT- als ET-Anteil verfügt. Dies ist der Text von Hirblinger H., bei dem die FT- und ET-Anteile fast ausgeglichen vorliegen. In diesem Rahmen können 67 Wechsel zwischen ET- und FT-Arten gezählt werden. Zu Beginn werden durch den Autor Thesen formuliert (originärer ET), welche dann unter Bezugnahme auf fremde Denkräume (sinngemäße und

wörtliche Wiedergaben) diskutiert werden. Fremde und eigene Gedanken werden in erweiterten Wiedergaben zusammengeführt. Weitere originäre Aussagen werden formuliert und fremdbezogener ET bereitet Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen vor. Es folgt wieder ein Wechsel zwischen sinngemäßen und wörtlichen Wiedergaben, welche in einer Erweiterung münden.

Nachdem von all jenen Hauptteilenden, die über mehr FT als ET verfügen die Grundstrukturen herausgearbeitet wurden, werden nun jene Texte fokussiert, welche über mehr ET als FT in diesem Rahmen verfügen.

Auffällig ist, dass es sich hierbei um jene Texte handelt, welche, gemessen am ET-FT-Verhältnis des (erweiterten) Kerntextes, über die höchsten ET-Anteile verfügen. Dies sind die Texte von Schäfer und Figdor. Im Hauptteilende weist der Text von Schäfer einen FT-Prozentsatz von 8% auf, jener von Figdor von 35%. Bezüglich der Wechselanzahl in diesem Rahmen unterscheiden sich diese Texte kaum. Gezählt werden können 10 Wechsel im Hauptteilende von Schäfer und 14 Wechsel in jenem von Figdor. Trotz der ähnlichen Anzahl an Wechseln geschehen von der Grundstruktur her andere Vorgänge in den beiden Rahmen – zuerst ein Blick auf das Hauptteilende bei Figdor.

Hier liegt eine Grundstruktur vor, die auch in Texten gefunden wurde, welche über deutlich mehr FT in diesem Rahmen verfügen. Den Ausgang bildet originärer ET und es folgt eine erweiterte Wiedergabe, welche eine wörtliche Wiedergabe integriert. Über weitere erweiterte Wiedergaben werden erneut originäre Antworten formuliert, um wiederum in erweiterten Wiedergaben diese mit fremden Denkräumen zu verbinden. Strukturell betrachtet geschieht folgendes: Bezug nehmend auf bereits inhaltlich entfaltete fremde Denkräume und bereits formulierte eigene Gedanken folgen nun Gedanken in Form von Empfehlungen. Einige dieser Empfehlungen sind eine Zusammenführung unterschiedlicher Theorien und Überlegungen der Psychoanalytischen Pädagogik (erweiterte Wiedergaben), ein Teil ist mittels originärer Antworten aus diesen erweiterten Wiedergaben heraus formuliert. Auf Grund der vorangegangenen Auseinandersetzungen sind die originären Antworten nachvollziehbar.

Das Hauptteilende von Schäfer weist eine Grundstruktur auf, die so in keinem anderen Text identifiziert werden konnte. Er setzt in diesem Rahmen die Auseinandersetzung vom letzten Rahmen fort. Er beginnt mit originärem ET, der einen internen Verweis integriert, also Bezug herstellt zu bisher entfalteteten Inhalten. Es folgt ein externer Verweis, der über eine erweiterte und sinngemäße Wiedergabe entfaltet wird, bevor wieder originäre Antworten angeschlossen

werden. Die Passagen originärer Antworten werden gegen Ende des Rahmens umfassender. Dies kann auch den niedrigen Prozentsatz an FT in diesem Rahmen erklären.

An dieser Stelle werden die herausgearbeiteten Grundstrukturen zusammengefasst und somit verdeutlicht. Folgende vier Grundstrukturen liegen in den Hauptteilenden der analysierten Texte aus der Psychoanalytischen Pädagogik vor:

- 1) Der Autor/ die Autorin beginnt mit einer originären Antwort, es werden fremde Denkräume entfaltet und diskutiert, um wiederum originäre Antworten zu formulieren (z.B. im Text von Schäfer).
- 2) Am Beginn stehen Entfaltungen von fremden Denkräumen und deren Diskussion, aus denen originärer ET abgeleitet wird. Dieser wird wiederum mit fremden Denkräumen in Bezug gesetzt (z.B. in den Texten von Müller und Leuzinger-Bohleber).
- 3) Es wird eine originäre Antwort vorangestellt, welche mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht wird. Aus dieser Auseinandersetzung erfolgen erneut originäre Gedanken, die wiederum mit fremden Denkräumen in Bezug gesetzt werden (z.B. in den Texten von Hirblinger, H., Figdor, Krebs und Hoanzl). Es kann auch die Sonderform vorliegen, dass von der ersten originären Antwort direkt in die Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen eingestiegen wird, welche bis zum Ende des Rahmens nicht mehr durch originären ET durchbrochen wird (im Text von Simon).
- 4) Zu Beginn werden fremde Denkräume herangezogen und entfaltet, in Bezug auf diese wird originärer ET formuliert. Es folgt wiederum eine Bezugnahme auf FT, bevor originäre Antworten formuliert werden (z.B. im Text von Datler). Zwischen erstem FT-Bezug und zuletzt formulierter originärer Antwort können auch mehrere Wechsel zwischen originärem ET und FT-Arten stehen (z.B. in den Texten von Hirblinger A. und Neuß).

Welche Strategie der Diskursführung gewählt wird hängt nicht von der Anzahl der Wechsel ab, welche in dem Rahmen vorliegt. Das wird am deutlichsten, wenn die Wechselanzahl in den Rahmen von Figdor (14 Wechsel) und Hoanzl (193 Wechsel) herangezogen werden und mit bedacht wird, dass in beiden Texten in diesem Rahmen dieselbe Strategie der Diskursführung verfolgt wird. Dass die Grundstruktur der Chronologie von ET und FT mit dem Themenkreis zusammenhängt, welcher vom Autor/ von der Autorin aufgegriffen wird, kann nicht festgestellt werden. Zwar weisen beide Texte, die das Thema Unterricht behandeln,

die gleiche Grundstruktur auf, diese wird jedoch auch in Texten von AutorInnen vorgefunden, welche den Themenkreis der Lehrperson aufgreifen.

Nun stellt sich die Frage, ob eventuell die ET-FT-FA-Verhältnisse gemessen am (erweiterten) Kerntext in Zusammenhang mit den vorgefundenen Strategien der Gestaltung des Hauptteilendes stehen. Sieht man auf die Grundstrukturen der Texte von Figdor und Schäfer (beide Gruppe 1), so fällt auf, dass in beiden Texten in diesem Rahmen eine Grundstruktur vorliegt, die mit originärem ET beginnt. Jedoch endet der Rahmen im Text von Schäfer auch mit originären Antworten, jener von Figdor jedoch mit Bezugnahmen auf FT. Gemeinsam haben beide Texte, dass in diesem Rahmen der ET-Anteil überwiegt. Dieser Aspekt trifft auch nur auf diese beiden Texte zu. Der hohe Gesamt-ET-Anteil kann somit in Zusammenhang mit dem erhöhten ET-Anteil in diesem Rahmen stehen. Zu einer gleichen Grundstruktur in der Chronologie der ET- und FT-Arten führt dies jedoch nicht.

Die Texte von Müller und Neuß gehören der Gruppe 4 an, also jener Gruppe mit dem niedrigsten Gesamt-ET-Anteil. Es liegt hier, gemessen am Hauptteilende der Texte, jedoch nicht der höchste FT-Anteil vor. Das beide Texte in den Bereich von 80-89% FT in diesem Rahmen fallen, liegt an der hohen Wahrscheinlichkeit dieser Gruppe anzugehören. Immerhin 6 von 11 Texten weisen dieses Merkmal auf. Auch auf den Text von Hirblinger A., welcher über einen deutlich höheren Gesamt-ET-Anteil verfügt als die Texte von Müller und Neuß trifft dieses Merkmal zu. Die Hauptteilenden der Texte von Müller und Neuß beginnen jeweils mit FT, doch führt der weitere Verlauf von ET und FT zu einer anderen Grundstruktur. Die Texte der Gruppe 3 verteilen sich über drei identifizierte Grundstrukturen hinweg. In drei der fünf Texte kann die dritte Strategie (von originärem ET zu FT) herausgearbeitet werden, je ein Text verfolgt die Strategie von FT zu originärem ET zu FT, bzw. jener von FT über originären ET und FT wiederum zu originärem ET. Die Zuordnung kann nicht auf die Höhe des Prozentsatzes an FT in diesem Rahmen zurückgeführt werden, da die dritte Strategie auch bei Texten vorgefunden werden kann, welche über 90% FT aufweisen, nicht nur bei jenen die zwischen 80 und 89% FT-Anteil haben.

Die Texte von Hirblinger H. und Hirblinger A. gehören, gemessen am Gesamtverhältnis zwischen ET und FT, der Gruppe 2 an. Hier wird deutlich, dass diese beiden Texte weder die gleiche Strategie verfolgen, noch nicht einmal beide mit FT oder beide mit originärem ET beginnen. Außerdem weisen sie sehr unterschiedliche Prozentsätze an FT in diesem Rahmen auf.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass es keine Merkmale gibt, die nur auf Texte einer Gruppe (zusammengestellt nach dem Gesamtverhältnis von ET und FT) zutreffen,

weder die Höhe des FT-Anteils in diesem Rahmen lässt sich kontinuierlich durch das Gesamtverhältnis ableiten (auch wenn jene Texte mit dem höchsten Gesamt-ET-Anteil über besonders viel ET in diesem Rahmen verfügen), denn der Großteil der Texte weist 80 und mehr Prozent an FT in diesem Rahmen auf, noch das Grundmuster der Wechsel zwischen ET- und FT-Arten hängt mit jenen Verhältnissen zusammen. Von elf Texten weisen nur drei Texte einer Gruppe, die fünf Texte umfasst, dieselbe Strategie auf. Auf Grund der sonstigen Unterschiede innerhalb der Gruppen kann dies nicht als systematisch gehäuftes Auftreten angesehen werden, sondern eher als zufällig auftretende Gemeinsamkeit.

Bevor nun weitere Auswertungs- und Interpretationsschritte folgen, werden die **Schlusssteile** der analysierten Texte genauer betrachtet. Welche Wechsel zwischen ET- und FT-Arten sind hier auffindbar? Welche Strategien werden verfolgt, um einen Artikel zu einem Ende zu bringen?

Fällt der Blick auf die ET-FT-Verhältnisse in diesem Rahmen, so fällt auf, dass sich zwei fast ausgeglichene Gruppen bilden lassen. Sechs Texte, welche einen höheren ET-Anteil aufweisen und fünf, welche in diesem Rahmen eine von FT geprägte Auseinandersetzung führen. Somit scheint es in einer groben Unterscheidung zwei Strategien des Beendens zu geben, entweder die Nutzung des Raums für eigene Gedanken oder die Nutzung für eine weitere Verknüpfung mit fremden Denkräumen. Diese Strategien scheinen sich auch deutlich durch die durchschnittliche Anzahl an Wechseln zwischen ET- und FT in diesem Rahmen zu unterscheiden. Liegt ein höherer Prozentsatz an ET vor, so können durchschnittlich 9 Wechsel im Schlussteil gezählt werden, ist jener des FT höher, so liegt der Durchschnittswert bei rund 65 Wechseln.

Dieser Vermutung gilt es nun nachzugehen, indem die Grundstrukturen der Schlusssteile herausgearbeitet werden, um dann zu sehen, ob diese zu gewissen Strategien zusammengefasst werden können.

Zunächst werden die Grundstrukturen jener Texte analysiert, welche über einen höheren Prozentsatz an ET als FT in diesem Rahmen verfügen. Dieses Merkmal trifft auf die Texte von Datler, Krebs, Figdor, Schäfer, Leuzinger-Bohleber und Hirblinger A. zu.

Datler beginnt den Schlussteil mit originärem ET, leitet aber mittels fremdbezogenem ET wieder in eine Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen ein. Es folgt eine sinngemäße Wiedergabe, welche erweitert wird. Über fremdbezogenen ET erfolgt langsam eine Ablösung zu originären Antworten. Erneut erfolgt ein Einbezug fremder Denkräume, der wiederum durch fremdbezogenen ET eingeleitet ist. Ein externer Verweis wird sinngemäß entfaltet und

in einer erweiterten Wiedergabe werden Verbindungen zwischen unterschiedlichen fremden Denkräumen (die teilweise schon in vorangestellten intratextuellen Rahmen entfaltet wurden) hergestellt. Aus dieser Auseinandersetzung werden originäre Antworten abgeleitet. Der Bezug zu fremden Denkräumen wird durch integrierten fremdbezogenen ET verdeutlicht. Die Basis dieses Rahmens wird durch originären ET gebildet, es erfolgen jedoch noch Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen, bevor abschließend originäre Antworten getätigt werden. Diese Art der Schlusswortbildung führt dazu, dass nochmals eine hohe Anzahl an Wechseln zwischen ET- und FT-Arten erreicht wird. 31 Wechsel liegen in diesem Rahmen vor.

Eine andere Grundstruktur weist der Schlussteil des Artikels von Krebs auf. Dieser ist zu 100% als originärer ET zu signieren. Dies führt dazu, dass keine Wechsel in dem Rahmen vorliegen. Inhaltlich betrachtet wird die Kernaussage des Autors zu diesem Thema festgehalten. Die Aussage ist nachvollziehbar, weil sie aus der vorangegangenen Diskursführung heraus formuliert ist. Die Bezüge werden jedoch nicht mehr verdeutlicht (z.B. durch integrierte interne Verweise). Der Raum des Schlusses wird somit für das Festhalten und herausstreichen eigener Forschungsleistungen genutzt, nachdem aufgezeigt wurde, wie zu diesen Aussagen gelangt wird.

Ähnliche Grundstrukturen liegen in den Texten von Figdor, Schäfer, Leuzinger-Bohleber und Hirblinger A. vor.

Im Schlussteil des Artikels von Figdor ist zwar der originäre ET zentral. Die Aussagen des Autors werden jedoch durch integrierte interne Verweise und interne Verweise auf ET mit dem geführten Diskurs nochmals in Verbindung gebracht. Dadurch sind immerhin vier Wechsel zwischen ET- und FT-Arten zählbar.

Der Artikel von Schäfer ist bezüglich des Schlussteils jenem von Figdor sehr ähnlich. In die originären Antworten werden jedoch interne Verweise und fremdbezogener ET integriert. Dies führt ebenfalls zu dem Effekt, dass die Ableitungen der eigenen aus den fremden Gedanken verdeutlicht werden. 12 Wechsel liegen in diesem Rahmen vor.

Der Schlussteil des Artikels von Leuzinger-Bohleber weist auch originäre Antworten als zentralen Anteil auf, es erfolgt jedoch eine Illustration dieser durch einen fremden Denkraum, welcher sinngemäß und wörtlich wiedergegeben wird. Die Anzahl der Wechsel ist gering, zwei Wechsel liegen vor.

Ähnlich ist der Schlussteil des Textes von Hirblinger A. aufgebaut. Auch sie formuliert originäre Antworten, welche sie durch interne Verweise an den bisherigen Diskurs anbindet. Gestützt werden diese Aussagen durch erneute Anbindung an fremde Denkräume. Es folgen sinngemäße und erweiterte Wiedergaben. 5 Wechsel liegen vor.

Es kann somit festgehalten werden, dass die Schlussteile jener Texte, welche über einen hohen Prozentsatz an ET in diesem Rahmen verfügen, sehr ähnliche Grundstrukturen der Wechsel zwischen ET und FT aufweisen, mit Ausnahme des Textes von Datler.

Nun erfolgt ein Blick auf die Grundstrukturen jener Texte, die in diesem Rahmen von FT geprägt sind.

Der Schlussteil von Müllers Text ist jenem von Datlers Text ähnlich. Der Schwerpunkt liegt jedoch bei umfassenderen Aussagen aus fremden Denkräumen. Auch die Anzahl der Wechsel ist stark abweichend. Es liegen 168 Wechsel im Schlussteil Müllers vor. Betrachtet man jedoch die Grundstruktur, so geschieht Vergleichbares. Ausgehend von originären Antworten werden diese in einer erweiterten Wiedergabe mit fremden Denkräumen verbunden. Es folgen nun mehrmals Wechsel zwischen wörtlichen, sinngemäßen und erweiterten Wiedergaben, in denen der Autor unterschiedliche Konzepte aus fremden Denkräumen vergleicht. Diese Wechsel sind durch originären ET durchbrochen, der das weitere Vorhaben des Autors angibt. Aus dieser abschließenden Auseinandersetzung werden über fremdbezogenen ET originäre Antworten abgeleitet. In diese ist ein interner Verweis integriert, welcher nochmals auf die Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen hinweist.

Typisch für die Texte, bei denen in diesem Rahmen der FT überwiegt, scheint eine Grundstruktur zu sein, die auf FT basiert. Dies trifft auf die weiteren vier der fünf Texte zu. Die Texte von Simon, Hoanzl und Hirblinger H. weisen dabei eine ähnliche Grundstruktur auf.

Simon beginnt den Schlussteil mit einer erweiterten Wiedergabe, mit integriertem internen Verweis, in der zentrale Aussagen aus dem bisherigen Diskursverlauf zusammengeführt werden. Diese werden erneut mit fremden Denkräumen verbunden. Dafür werden diese sinngemäß und wörtlich wiedergegeben, bevor erneut eine Erweiterung erfolgt. Über fremdbezogenen ET werden schließlich originäre Antworten abgeleitet. 10 Wechsel können in diesem Rahmen gezählt werden.

Die Grundstruktur im Schlussteil von Hoanzl ist nahezu identisch. Er stellt über einen internen Verweis und wörtliche Wiedergaben einen Bezug zum bereits vorgestellten Fall her, bevor dieser in einer erweiterten Wiedergabe mit theoretischen Aussagen aus fremden Denkräumen in Verbindung gebracht wird. Diese Auseinandersetzung führt zu einer weiteren Anbindung an fremde Denkräume, die sinngemäß und wörtlich wiedergegeben und schließlich erweitert werden. Aus dieser Auseinandersetzung werden originäre Antworten

abgeleitet, welche die Forschungsfragen des Autors beantworten. Trotz dieser ähnlichen Grundstruktur liegen deutlich mehr Wechsel vor (77 Wechsel).

Ein wenig anders gestaltet ist der Schlussteil des Textes von Hirblinger H., wobei dieselbe Grundstruktur herausgearbeitet werden kann. Hirblinger H. verbindet in diesem Rahmen auch eine Fall Erzählung mit theoretischen Konzeptionen. Er beginnt mit einer sinn gemäßen Wiedergabe. Mittels fremdbezogenen ET wird in eine wörtliche Wiedergabe eingeleitet. Als nächstes kann originärer ET mit integriertem externem Verweis signiert werden, welcher sofort wörtlich entfaltet wird. Aus dieser Auseinandersetzung werden originäre Antworten abgeleitet. Gemessen an der Anzahl der Wechsel ist dieser Rahmen dem Schlussteil von Simon ähnlich. Es liegen 13 Wechsel vor.

Der Schlussteil von Neuß ist auch von FT geprägt und 58 Wechsel zwischen ET- und FT-Arten können gezählt werden. Auf FT basiert auch die Grundstruktur in diesem Rahmen. Es liegen aber keine originären Antworten vor, das heißt es erfolgt nicht die oftmals identifizierte Ableitung originärer Antworten aus fremden Denkräumen. Originärer ET gibt nur Auskunft über das Vorgehen. Es werden Verknüpfungen zwischen Theorien und vorgestellter Fall Erzählung festgehalten. Am Beginn steht eine erweiterte Wiedergabe. Ihr folgt der besagte originäre ET, welcher einen externen Verweis integriert. Dieser wird sofort inhaltlich entfaltet. Das geschieht durch mehrfache Wechsel zwischen sinn gemäßen und wörtlichen Wiedergaben. Am Ende steht eine erweiterte Wiedergabe, welche einen internen Verweis integriert und abschließend die Verbindung zwischen Fall Erzählung und theoretischen Konzeptionen aus fremden Denkräumen aufzeigt. Die Basis der Struktur wird durch erweiterte Wiedergaben gebildet.

Die Gruppe der Texte, bei denen der Schlussteil von FT geprägt ist, erscheint heterogener in ihren Grundstrukturen zu sein als jene, bei denen der ET-Anteil überwiegt. Dies wird deutlicher, wenn nun die identifizierten Grundstrukturen zusammengefasst werden.

Es können vier Grundstrukturen erkannt werden, wobei je zwei auf ET bzw. FT basieren. Die zuvor vermuteten zwei groben Strukturierungen können somit wieder gefunden werden.

- 1) Zentral ist originärer ET. Im Schlussteil hält der Autor/ die Autorin originäre Antworten zu dem Thema des Artikels fest. In Reinform liegt dies im Artikel von Krebs vor. Es können aber auch zwei Unterformen gebildet werden:
  - a) Es werden originäre Antworten festgehalten, die Ableitung dieser aus der vorangegangenen Auseinandersetzung wird durch die Integration von internen

Verweisen, internen Verweisen auf ET und fremdbezogenen ET verdeutlicht (in den Texten von Figdor und Schäfer).

- b) Der Autor/ die Autorin formuliert originäre Antworten. Diese werden mittels fremden Denkräumen gestützt oder illustriert (in den Texten von Leuzinger-Bohleber und Hirblinger A.).
- 2) Die Basis der Grundstruktur wird durch originären ET gebildet. Es findet aber nochmals eine Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen statt, bevor abschließend originäre Antworten abgeleitet werden. Hierbei können entweder die FT-Anteile umfassender (höhere Wortanzahl) sein, oder Passagen, die als ET signiert werden können (in den Texten von Datler und Müller).
- 3) Die Grundstruktur wird durch Wechsel zwischen FT-Arten gebildet. Am Ende werden originäre Antworten abgeleitet (in den Texten von Hoanzl, Simon und Hirblinger H.).
- 4) Es liegen keine originären Antworten vor. Erweiterte Wiedergaben sind das zentrale Element des Schlussteils. Verknüpfungen von fremden Denkräumen oder fremden theoretischen Überlegungen und Fallbeispielen stehen im Zentrum (im Text von Neuß).

Auffällig ist, dass die Grundstrategien entweder nur in Texten gefunden werden können, bei denen der ET überwiegt oder bei denen der FT überwiegt. Nur die Grundstruktur, die unter Punkt 2 beschrieben wird, kann sowohl in einem Text mit hohem ET-Anteil als auch in einem mit höherem FT-Anteil vorgefunden werden. Die Texte, welche im Schlussteil die Grundstruktur 1 aufweisen verfügen alle über wenige Wechsel (0-12 Wechsel). Bis auf den Text von Datler können alle Texte, welche über einen höheren ET-Anteil in diesem Rahmen verfügen, dieser Grundstruktur zugeordnet werden. Der Text von Datler fällt auch durch seine hohe Wechselanzahl (31 Wechsel) auf.

Die Texte mit Schlussteilen, bei denen der FT-Anteil überwiegt, sind mehr über die möglichen Grundstrukturen verteilt. Am Häufigsten (bei drei von fünf Texten) kann jedoch jene herausgearbeitet werden, bei der am Ende originäre Antworten aus Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen abgeleitet werden.

Ein Blick auf die Verteilung der Texte nach den Themenkreisen Lehrperson bzw. Unterricht lässt erkennen, dass beide Texte, welche dem Themenkreis Unterricht zuzuordnen sind, die Grundstruktur 3 aufweisen. Die kann jedoch auch in einem Text des Themenkreises Lehrperson vorgefunden werden. Auch der höhere Prozentsatz an FT gegenüber ET ist nicht nur für einen Themenkreis charakteristisch.

In Erinnerung an die Gesamt-ET-FT-Verhältnisse und die geschaffenen Gruppierungen fällt auf, dass hier kaum Zusammenhänge zwischen dem ET-FT-Verhältnis des (erweiterten) Kerntextes und der identifizierten Grundstruktur der Wechsel zwischen ET- und FT-Arten im Schlussteil vorliegen. Zumeist stimmen auch die groben Strategien, also ob ET oder FT in diesem Rahmen überwiegt, nicht überein. Bei Neuß und Müller wäre dies zwar der Fall, ein Blick auf die Liste der Grundstrukturen zeigt jedoch eine deutlich abweichende Strategie. Nur die Texte von Gruppe 1 (Figdor und Schäfer) zeigen eine vergleichbare Grundstruktur auf.

Möglicherweise bestehen mehr Ähnlichkeiten zwischen den Texten einer Gruppe (gemessen am ET-FT-Verhältnisses des (erweiterten) Kerntextes), wenn nicht bloß einzelne Rahmen verglichen werden, sondern die Profile der Texte gesamt. Mit Profil ist gemeint, dass für jeden Text eine Maske erstellt wird welche identifizierten Strategien in welchen Rahmen vorliegen. So können Zusammenhänge der Grundstrukturen über die Rahmen hinweg erfasst werden und auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Texten einer Gruppe untersucht werden. Bevor dies jedoch geschieht folgt ein letzter Analyseschritt, der nicht auf alle Texte angewandt werden kann, jener der **Analyse des erweiterten Kerntextes (Fußnoten)**. Hier werden ebenfalls die Wechsel zwischen ET- und FT-Arten betrachtet, es wird aber auch festgehalten in welchen Rahmen die Fußnoten stehen.

In sechs der elf analysierten Texte der Psychoanalytischen Pädagogik ist mindestens eine Fußnote zu finden. Bei diesen Texten wird somit nicht nur der Kerntext untersucht, sondern der erweiterte Kerntext.

Bevor nun analysiert wird, welche Wechsel zwischen ET- und FT-Arten in den Fußnoten der Texte vorliegen, wird für jeden der sechs Texte erfasst wie viele Fußnoten insgesamt im Text zählbar sind, in welchen Rahmen diese zu finden sind und wie viele Wechsel zwischen ET- und FT-Arten stattfinden. So kann auch ein Durchschnittswert der Wechselanzahl für jeden Text ermittelt werden. Zur besseren Übersicht wird dies tabellarisch festgehalten:

Autor/ Autorin	Anzahl der FN	Rahmen	Anzahl der Wechsel	Durchschnittliche Wechselanzahl
Figdor	4	Einleitung (1) Hauptteil M (3)	6 (FN1), 6 (FN2), 0 (FN3), 3 (FN4)	3,75
Simon	3	Hauptteil M (2) Schluss (1)	8 (FN1), 4 (FN2), 1 (FN3)	4,3
Krebs	4	Einleitung (1) Hauptteil M (1) Hauptteil E (2)	0 (FN1), 11 (FN2), 1 (FN3), 1 (FN4)	3,25
Leuzinger-Bohleber	4	Hauptteil M (1) Hauptteil E (3)	10 (FN1), 4 (FN2), 1 (FN3), 5 (FN4)	5
Müller	13	Einleitung (4) Hauptteil M/E (8) Schluss (1)	4 (FN1), 1 (FN2), 8 (FN3), 6 (FN4), 27 (FN5), 5 (FN6), 1 (FN7), 7 (FN8), 8 (FN9), 17 (FN10), 9 (FN11), 1 (FN12), 19 (FN13)	8,69
Hirblinger H.	9	Hauptteil A (1) Hauptteil M (5) Hauptteil E (3)	4 (FN1), 2 (FN2), 0 (FN3), 10 (FN4), 2 (FN5), 2 (FN6), 5 (FN7), 3 (FN8), 8 (FN9)	4

**Tabelle 1: Übersicht über den erweiterten Kerntext (Psychoanalytische Pädagogik)**

Diese Liste verdeutlicht, dass der Großteil der Fußnoten in den intratextuellen Rahmens der Hauptteile zu finden sind (29 von insgesamt 37 Fußnoten). In den Mitten und Enden der Hauptteile können 28 Fußnoten gezählt werden. Dabei haben alle 6 Texte zumindest eine Fußnote in der Hauptteilmitte, nur zwei Texte weisen im Hauptteilende keine Fußnote auf. Die Hälfte der Texte verfügen über zumindest eine Fußnote in der Einleitung. Nur zwei Texte über eine Fußnote im Schlussteil.

Im Text von Müller können die meisten Fußnoten gefunden werden, die sind in fast allen Rahmen zu finden. Nur im Hauptteilanfang liegt keine Fußnote vor. Neun Fußnoten liegen im Text von Hirblinger H. vor. Diese sind über alle intratextuellen Rahmen des Hauptteils verteilt. Ebenfalls auf die Rahmen des Hauptteils konzentriert sind die Fußnoten im Text von Leuzinger-Bohleber.

Diese vorfindbare Gewichtung der Fußnoten auf die intratextuellen Rahmen des Hauptteils und die häufig festzustellende hohe Anzahl an Wechseln in diesen lässt darauf schließen, dass

die Fußnoten zentrale Orte der Diskursführung darstellen. Diese Aussagen gilt es zu überprüfen, indem die Wechsel zwischen ET- und FT-Arten näher bestimmt werden.

Allgemein fällt auf, dass vermehrt Wiedergabearten in den Fußnoten zu signieren sind. Dies ist auch schon in jenen der Fall, welche dem Rahmen der Einleitung zuzurechnen sind. Bereits am Beginn der Diskursführungen in den Artikeln wird der zusätzliche Raum genutzt, um bestimmte Aspekte vertiefend zu diskutieren, oder auf Diskussionen in anderen Quellen zu verweisen. Es werden zur Vertiefung der Aussage im Text auch wörtliche Zitate angeführt, welche einen Aspekt nochmals verdeutlichen. Der Raum wird aber auch für originäre Aussagen genutzt, z.B. für die Begründung eines Vorgehens innerhalb des Artikels.

Die Fußnoten im Hauptteil werden vor allem genutzt, um auf weiterführende Literatur hinzuweisen oder aber Ergänzungen unterzubringen, z.B. wörtliche Wiedergaben aus fremden Denkräumen zu dem eben diskutierten Aspekt, oder mittels sinngemäßer Wiedergaben zusätzliche Informationen für die LeserInnen zur Verfügung zu stellen. Es werden jedoch auch gesamte Diskussionsstränge innerhalb der Fußnoten verfolgt bzw. nutzen die AutorInnen den Raum um Verbindungen zwischen fremden Denkräumen ansatzweise zu bedenken oder auf Verbindungen hinzuweisen, welche genauer bedacht werden müssten.

Im Text von Müller liegen Fußnoten mit besonders hohen Wechselanzahlen vor. So sind Fußnoten mit 17, 19 oder gar 27 Wechsel zu finden, mehr Wechsel als innerhalb einiger Texte Einleitungen oder Schlussworte aufweisen. Dies sind beachtliche Zahlen, wenn man bedenkt, dass Fußnoten selten länger als intratextuelle Rahmen eines Textes sind. Fokussiert man auf diese Fußnoten, so wird deutlich, dass hier Verbindungen zu fremden Denkräumen nicht nur angedacht werden, sondern diese Ausführungen finden. So sind nicht nur erweiterte Wiedergaben zu finden, sondern zahlreiche Wechsel zwischen mehreren sinngemäßen und wörtlichen Wiedergaben, welche durch den Autor am Ende eine Erweiterung erfahren.

Zusammengefasst bedeutet dies, dass innerhalb der analysierten Texte der Psychoanalytischen Pädagogik Fußnoten einen anerkannten Ort zur erweiterten Diskursführung darstellen. Sie dienen nicht nur Anmerkungen des Autors/ der Autorin zum eigenen Vorgehen oder Beschränkung im Vorgehen, sondern ebenso Ergänzungen und Entfaltungen aus der Forschungsliteratur (wörtliche und sinngemäße Wiedergaben), dem Andenken bestimmter Verbindungen von theoretischen Konzeptionen oder aber auch dem führen von vertiefenden Diskursen zu bestimmten Aspekten der behandelten Thematik. Diese umfassenden Fußnoten sind vor allem in die intratextuellen Rahmen des Hauptteils integriert, bzw. in das Schlusswort.

Ob der zusätzliche Raum der Fußnoten genutzt wird oder nicht hängt nicht vom Themenkreis ab, welcher vom Autor, bzw. von der Autorin behandelt wird. Aus beiden untersuchten

Themenkreisen weisen Artikel Fußnoten auf, genauso wie Artikel aus diesen Themenkreisen keine Fußnoten aufweisen. Drei der sechs Texte, welche über Fußnoten verfügen, sind der Gruppe 3 (gemessen am ET-FT-Verhältnis des erweiterten Kerntextes) zuzuordnen. Somit weisen drei der fünf Texte dieser Gruppe Fußnoten auf. In Bezug auf die Anzahl der Fußnoten im Text und die Wechselanzahl innerhalb der Fußnoten, bzw. inhaltliche Gestaltung dieser fallen die drei Texte nicht auf. Die auffälligen Fußnoten sind in den Texten von Hirblinger H. (Gruppe 2) aber vor allem von Müller (Gruppe 4) zu finden. Der Text von Hirblinger H. weist einen höheren Gesamt-ET-Anteil auf als die Texte der Gruppe 3, jener von Müller weist einen sehr niedrigen Gesamt-ET-Anteil auf. Der Text von Neuß, welcher über ein ähnliches Verhältnis zwischen ET und FT gemessen am (erweiterten) Kerntext verfügt, weist keine Fußnoten auf. Der hohe FT-Anteil von Texten lässt sich somit nicht ausschließlich durch den extensiven Gebrauch von Fußnoten erklären.

Nachdem nun die Texte bezüglich der einzelnen intratextuellen Rahmen und erweiterten Kerntexte verglichen und im Zuge dessen Grundstrukturen der einzelnen Rahmen herausgearbeitet wurden, ist es nun an der Zeit Gesamt-Profile der Texte in Bezug zueinander zu setzen. So kann z.B. der Frage nachgegangen werden, ob bestimmte Grundstrukturen in den intratextuellen Rahmen des Hauptteils gehäuft auftreten, wenn bestimmte Strukturen in der Einleitung verfolgt werden, oder ob z.B. die Art des Abschlusses eines Artikels mit der Struktur der Einleitung zusammenhängt, usw. Auf der Grundlage dieser Vergleiche kann nochmals auf die quantitativen Verhältnisse zwischen ET und FT in Bezug auf den (erweiterten) Kerntext geblickt werden, um eventuell Ähnlichkeiten in der Gesamtstruktur jener Texte zu erkennen welcher der selben dieser Gruppen zugeordnet werden können. Eventuell zeigt der Gesamtvergleich auch Unterschiede in den Themenkreisen, wobei dies eher nicht vermutet wird, da zu wenige Zusammenhänge zwischen Strukturen und Themenkreis innerhalb der einzelnen Rahmen vorgefunden werden konnten.

Ein Überblick über die **Profile** erfolgt tabellarisch, bevor diese Tabelle einer Interpretation und einem Vergleich unterzogen wird. Die AutorInnen in der Tabelle sind nach absinkendem Anteil an Gesamt-ET geordnet. Die Ziffern und Buchstaben in den Kästchen beziehen sich auf die Auflistungen der Grundmuster am Ende der Analyse der einzelnen Rahmen.

AutorIn	Einleitung	HT (A)	HT (M)	HT (E)	Schluss	Fußnoten (ja/nein)
Figdor	ET ↓	1 a	2	3	1 a	Ja
Schäfer	ET ↑	2 c	Grundmuster	1	1 a	Nein
Hirblinger A.	ET ↑	1 b	Grundmuster	4	1 b	Nein
Hirblinger H.	ET ↓	1 c	3	3	3	Ja
Leuzinger-Bohleber	ET ↑	2 d	Grundmuster	2	1 b	Ja
Hoanzl	ET ↑	1 b	Grundmuster	3	3	Nein
Datler	ET ↓	1 a	Grundmuster	4	2	Nein
Simon	ET ↑	1 c	Grundmuster	3	3	Ja
Krebs	ET ↓	1 b	Grundmuster	3	1	Ja
Neuß	ET ↓	2 b	1	4	4	Nein
Müller	ET ↓	2 a	Grundmuster	2	2	Ja

**Tabelle 2: Profilübersicht der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik**

Bei betrachten dieser Tabelle fällt auf, dass die innerhalb der intratextuellen Rahmen vorgefundenen Grundmuster über die Rahmen hinweg sehr unterschiedlich kombiniert werden können. Auch führt eine gewisse Einleitungsstrategie zum Beispiel nicht zwangsläufig zu einem bestimmten Grundmuster des Schlussteils. Es können nur bestimmte Häufungen festgestellt werden.

Liegt in der Einleitung ein höherer Prozentsatz an ET als FT vor, dann sind im Schlussteil Grundmuster 1 (ohne Berücksichtigung der Subformen) und 3 identifizierbar. Es werden somit Grundmuster gefunden, welche entweder von ET dominiert sind (Grundmuster 1) oder zwar von FT dominiert sind, originärer ET jedoch seinen Stellenwert hat (Grundmuster 3). Ist innerhalb der Einleitung jedoch FT dominant, dann sind alle vier Abschlussstrategien vorzufinden, also auch Grundmuster, in denen originäre Aussagen keinen Platz finden (Grundmuster 4) oder der ET-Anteil zwar überwiegt, Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen aber auch integriert sind (Grundmuster 2).

Ist in der Einleitung der ET dominant, so ist in den Hauptteilmitten immer das Grundmuster, das in den meisten Texten signiert werden konnte, vorzufinden. Von einem ET-dominierten Einstieg wird im Zentrum der Diskursführung zu folgender Strategie gegriffen: von originärem ET ausgehend in einen Diskurs einzusteigen, um im Anschluss an diese Auseinandersetzung wiederum originäre Antworten zu formulieren. Die drei Ausnahmen vom Grundmuster liegen immer dann vor, wenn der ET-Wert in der Einleitung niedrig ist. Die Ausnahmen umfassen alle Grundmuster, welche nicht eindeutig von FT dominiert sind. Es werden entweder Thesen, Fragestellungen oder originäre Antworten formuliert, welche im Anschluss in Bezug zu fremden Denkräume gebracht werden. Gerade das Formulieren von

Thesen und Fragestellungen findet in den Texten, welche in der Einleitung über einen hohen Prozentsatz an ET verfügen, in dieser Platz. Das vermehrte Auftreten von Einleitung mit niedrigen ET-Anteilen und Ausnahmestrukturen in der Hauptteilmitte ist so erklärbar. Die Wahl des Einstiegs scheint somit Auswirkungen auf den weiteren Aufbau des Artikels, resp. die weitere Struktur der Diskursführung zu haben.

Der Hauptteilanfang scheint dahingegen weniger einflussreich auf den weiteren Verlauf zu sein. Egal, ob eine Strategie gewählt wird, welche vor allem die Verknüpfungen zwischen eigenen und fremden Gedanken betont (Strategien 1 a-c) oder ein Grundmuster vorzufinden ist, in dem fremde Denkräume vor allem entfaltet, kommentiert und diskutiert werden führt dies meist (in 8 von 11 Fällen) zur Fortführung des Diskurses innerhalb des Grundmusters, das in den meisten Hauptteilmitten vorgefunden werden konnte. Jedoch nur, wenn im Hauptteilanfang stark die Verbindung zwischen eigenen und fremden Gedanken hervorgehoben wird, kann eine Hauptteilmitte folgen, welche Thesen und Fragen generiert und in Bezug zu fremden Denkräumen stellt und diskutiert. Das Vorstellen einer eigenen Studie und deren Ergebnisse mit anschließender Verbindung mit fremden Denkräumen erfolgt nur, wenn im Hauptteilanfang bereits die Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume zentralen Stellenwert hatte.

Das Hauptteilende scheint dagegen stärker mit dem vorgefundenen Hauptteilanfang zusammenzuhängen. Nur wenn im Hauptteilanfang die erste Strategie identifiziert werden kann, also die Betonung der Verknüpfung eigener und fremder Denkräume, ist am Ende des Hauptteils ein Grundmuster aufzufinden, das wiederum diesen Aspekt hervorhebt. Es wird dann zwar von originären Antworten ausgegangen, diese werden jedoch wieder in Verbindung mit fremden Denkräumen gebracht. Dieses Grundmuster des Hauptteilendes kann nicht gefunden werden, wenn der Hauptteilanfang durch die Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume geprägt ist. Wenn diese Anfangsstrategie herausgearbeitet werden kann, dann ist auch das Ende des Hauptteils von FT geprägt. Es wird von Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen ausgegangen, es wird originärer ET formuliert, der wieder mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht wird. Es kann aber auch zu einem Grundmuster führen, das von originärem ET geprägt ist, welches eine Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen integriert. Dieses Muster liegt insgesamt jedoch nur in einem analysierten Text vor. Ob der Zusammenhang zwischen Anfang und Ende des Hauptteils systematisch ist, kann somit nicht gesagt werden.

Ein Grundmuster des Hauptteilendes konnte sowohl in Verbindung mit Strategie 1 als auch 2 des Hauptteilanfanges vorgefunden werden. In diesem Grundmuster wird zwar von fremden Denkräumen ausgegangen, aus denen originäre Antworten formuliert werden und erneut mit

fremden Denkräumen diskutiert werden, am Ende des Rahmens stehen jedoch originäre Antworten des Autors/ der Autorin.

Blickt man auf den Übergang zwischen dem Hauptteilende und dem Schlussteil des Artikels, so fällt auf, dass von jedem Grundmuster des Hauptteilendes ein Übergang zum Grundmuster 1 des Schlussteils möglich ist. Fünf der 11 Texte weisen dieses Grundmuster auf, welches zentral von originärem ET geprägt ist. Das zweite Grundmuster des Schlussteils (ausgehend von originärem ET hinein in eine Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen aus der wiederum originäre Antworten abgeleitet werden) ist nur dann aufzufinden, wenn im Rahmen davor eine starke Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen stattfindet, in die nur teilweise originärer ET integriert ist, welcher dann wiederum in Bezug zu fremden Denkräumen gesetzt wird (Grundstruktur 2) oder wenn aus der genannten Verbindung zwischen fremden und eigenen Gedanken erneut originäre Antworten formuliert werden (Grundstruktur 4). Nur wenn im Hauptteilende das Muster 3 (ausgehend von originären Antworten werden Bezüge zu fremden Denkräumen hergestellt) identifiziert werden kann, liegt nach der Analyse des Schlussteils das Grundmuster 3 vor. Hierbei werden im Schlussteil nochmals fremde Denkräume entfaltet und diskutiert, erst am Ende des Rahmens werden originäre Antworten abgeleitet.

Um den Einsatz von Fußnoten näher analysieren zu können ist es notwendig auf die jeweiligen intratextuellen Rahmen des Hauptteils jener Texte mit Fußnoten zu fokussieren. Der Blick auf die Rahmen des Hauptteils lässt sich damit begründen, dass bereits in der Auswertung der einzelnen intratextuellen Rahmen und der Fußnoten der Texte aufgezeigt wurde, dass Fußnoten vor allem innerhalb des Hauptteils platziert werden.

Folgende Tabelle bietet einen Überblick über die intratextuellen Rahmen des Hauptteils der betroffenen Texte.

AutorIn	Hauptteil A	Hauptteil M	Hauptteil E
Figdor	1 a	2	3
Hirblinger H.	1 c	3	3
Leuzinger-Bohleber	2 d	Grundmuster	2
Simon	1 c	Grundmuster	3
Krebs	1 b	Grundmuster	3
Müller	2 a	Grundmuster	2

**Tabelle 3: Profile des Hauptteils der Texte mit erweitertem Kerntext (Psychoanalytische Pädagogik)**

Auffällig ist, dass jene Texte, bei denen im Hauptteilanfang die erste Strategie (Verknüpfung von eigenen und fremden Denkräumen) analysiert werden konnte, also die Verknüpfung von eigenen und fremden Gedanken im Kerntext vorliegt, im Hauptteilende das Grundmuster 3 (originären ET anschließend in Verbindung mit fremden Denkräumen bringen) aufweisen. In

Erinnerung an die Auswertung der Wechselanzahlen innerhalb der Fußnoten trifft dieser Zusammenhang auf jene Texte zu, welche die niedrigsten durchschnittlichen Wechselanzahlen in den Fußnoten vorweisen. Fußnoten werden eher (nicht ausschließlich!) für Anmerkungen und Ergänzungen genutzt, darüber hinaus für weiterführende Literaturhinweise. Unter den analysierten Texten dieser Version von Pädagogik ist nur ein weiterer Text zu finden, welcher ebenfalls im Hauptteilanfang die erste Grundstruktur, in der Hauptteilmitte die Grundstruktur und im Hauptteilende das dritte Grundmuster aufweist, jedoch über keine Fußnoten verfügt.

In den zwei Texten, die im Hauptteilanfang über Grundmuster verfügen, welche vor allem fremde Denkräume entfalten, kommentieren und diskutieren ist im Hauptteilende eine Struktur zu finden, die ausgehend von fremden Denkräumen originäre Antworten hervorbringt, welche anschließend wieder in fremde Denkräume eingebunden werden. Die Hauptteilmitte ist vom Grundmuster geprägt, welches in der Mehrzahl der Texte dieser Version von Pädagogik vorgefunden wurde, nämlich das Entwickeln originärer Antworten aus einer umfassenden Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen. Im Kerntext des Hauptteilanfangs liegen somit vor allem Diskussionen und Kommentierungen vor. Die Fußnoten dienen hier als zusätzlicher Raum für Diskursführungen. In den Fußnoten dieser Texte kommen häufig erweiterte Wiedergaben vor, außerdem sind dies jene beiden Texte, welche über die höchsten Durchschnittswerte bezüglich der Wechselanzahl zwischen ET- und FT-Arten innerhalb der Fußnoten aufweisen. Es gibt keinen weiteren Text innerhalb der Analyse, welcher über diese Kombination der Grundmuster verfügt, jedoch keine Fußnote enthält.

Die Art des Einsatzes von Fußnoten hängt somit möglicherweise mit den Grundstrukturen der intratextuellen Rahmen des Hauptteils zusammen. Um diese Aussage über die Geltungsgrenzen dieser Arbeit hinausgehend tätigen zu können, wären jedoch weitere Textanalysen von Nöten.

Nachdem nun Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Rahmen und deren Grundstrukturen beleuchtet wurden, wird nun der Frage nachgegangen, ob in Bezug auf das Profil eines Textes die Texte, welche über ein ähnliches Verhältnis zwischen ET und FT im (erweiterten) Kerntext verfügen, vergleichbar sind oder ob keine markanten Ähnlichkeiten vorliegen. Erinnerung sei an dieser Stelle an die Tabelle 3 „Profilübersicht der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik“ und an die Auflistung der Gruppeneinteilung (s. S. 264f.).

Die Fokussierung auf die Texte einer Gruppe zeigen, dass nur in wenigen Fällen Gemeinsamkeiten oder Ähnlichkeiten in den Profilen festgestellt werden können. Vor allem

die Texte der ersten beiden Gruppen weisen kaum Ähnlichkeiten auf. Im Falle der Texte der ersten Gruppe können nur in den Schlussteilen der Texte Gemeinsamkeiten identifiziert werden. Auch innerhalb der Gruppe 2 liegen wenige Ähnlichkeiten vor. Nur innerhalb des Hauptteilanfangs wird dasselbe Grundmuster vorgefunden, wenn auch jeweils eine andere Variation dieser Strategie vorliegt.

Ein Blick auf die Profile der Texte der Gruppe 3 verdeutlicht, dass diese bezüglich der Grundstruktur der Hauptteilmittle übereinstimmen. Außerdem ist das Grundmuster 1 innerhalb des Hauptteilanfangs dominant. Sehr ähnlich sind sich die Strukturen der Texte von Hoanzl und Simon. Sie unterscheiden sich nur in der Variation der Grundstruktur des Hauptteilanfangs, außerdem verfügt ein Text über Fußnoten, der anderen nicht. Jene Texte, die im Hauptteilanfang die erste Grundstruktur aufweisen, weisen überwiegend die dritte Grundstruktur im Hauptteilmittle auf. Die Texte von Müller und Neuß (Gruppe 4) sind vor allem an ihrem Beginn ähnlich. Beide weisen einen Einstieg auf, der von FT geprägt ist und beide verfügen im Hauptteilanfang über eine Struktur, in welcher vor allem fremde Denkräume entfaltet, kommentiert und diskutiert werden. Im weiteren Diskursverlauf werden Unterschiede zwischen den beiden Texten jedoch deutlich.

Bereits im Zuge der Interpretation der Auswertungen der Texte innerhalb einzelner Rahmen konnten nur vereinzelte Ähnlichkeiten zwischen Texten, welche über ein ähnliches Verhältnis von ET und FT bezogen auf den (erweiterten) Kerntext verfügen, aufgezeigt werden. Dies wiederholt sich auch beim Blick auf die Profile der Texte.

Es ist jedoch hervorzuheben, dass ein hoher Anteil an FT nicht unbedingt nur mit dem extensiven Einsatz von Fußnoten zu erklären ist. In jeder der vier Gruppen verfügt zumindest ein Text über Fußnoten. Außerdem wird deutlich, dass ein Text, welcher in der Hauptteilmittle über viel ET verfügt, weil z.B. eine eigene Studie vorgestellt und in ihren Ergebnissen dargelegt wird, nicht unbedingt einen hohen Prozentsatz Gesamt-ET aufweisen muss. Der Text von Neuß ist ein Beispiel dafür. Er bringt zwar zentral seine Forschungsleistungen ein, doch er widmet der Diskussion dieser unter Bezugnahme fremder Denkräume viel Platz. Er verdeutlicht aus welcher Auseinandersetzung heraus die Studie aufgebaut ist und auch in Bezug auf welche früheren Forschungsleistungen anderer WissenschaftlerInnen seine Ergebnisse diskutierbar sind. Er bietet Anbindung für nächste Forschungen. Das verdeutlicht wiederum, dass nicht nur die quantitativen Kennzahlen eines Textes entscheidend sind, sondern auch wie verschieden ET- und FT-Arten in Verbindung zueinander stehen, wie originäre Antworten eingebettet sind, ob externe Verweise entfaltet werden, usw.

Diese Merkmale sind zu beachten, wenn Aussagen über die Erfüllung des pädagogisch-didaktischen Anspruchs wissenschaftlicher Publikationen getätigt werden sollen. Dies wird

auch durch einen Blick auf die ET-FT-Verhältnisse der einzelnen Rahmen, bezogen auf die jeweiligen Texte, verdeutlicht. Zählt man aus, wie viele Rahmen innerhalb des Textes von ET bzw. von FT geprägt sind, so wird sichtbar, dass nur die beiden Texte der Gruppe 1 innerhalb der Mehrzahl der intratextuellen Rahmen einen höheren Prozentsatz ET als FT aufweisen. Alle anderen Texte verfügen immer über mehr Rahmen mit höherem Prozentsatz FT als ET. Ein Blick auf diese Aussage, welche auf quantitativen Daten beruht, würde vermuten lassen, dass innerhalb der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik große Ähnlichkeiten bestehen, bzw. diese über sehr einheitliche Grundstrukturen innerhalb der einzelnen intratextuellen Rahmen verfügen. Erst abseits der quantitativen Kenngrößen sind die Differenzen und Feinheiten der Textstruktur zu erkennen, erst dann ist zu erkennen, in welchem Maße dem Vermittlungsaspekt Rechnung getragen wird.

Die bisherigen Auswertungen bezüglich der Themenkreise haben ergeben, dass es keinen Unterschied macht, welches Thema von den AutorInnen dieser Version von Pädagogik bearbeitet werden. Unterschiede in den Strukturen liegen über die Themenkreise hinweg vor und können nicht durch das bearbeitete Thema erklärt werden. Auch die Profile der beiden Texte, welche das Thema Unterricht behandeln (Hirblinger H. und Hoanzl) weisen keine Auffälligkeiten gegenüber jenen auf, die das Thema Lehrperson aufarbeiten. Es liegen zwar Übereinstimmungen in den Hauptteilenden und im Schlussteil beider Texte vor, jedoch sind diese Grundstrukturen resp. diese Abfolge von Grundstrukturen nicht nur in diesen beiden Texten zu finden. Die Abfolge liegt zum Beispiel auch im Text von Simon vor. Wie bereits in der Gruppenegegenüberstellung aufgezeigt weisen die Texte von Hoanzl und Simon große Übereinstimmungen auf, sie gehören jedoch zwei unterschiedlichen Themenkreisen an.

Abschließend werden nun die wesentlichen Ergebnisse der Analysen der Texte aus der Psychoanalytischen Pädagogik festgehalten. Ein Blick auf die quantitativen Daten lässt erkennen, dass in den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik nie ein ET-Anteil über 50% vorliegt. Die Diskursführungen sind somit nie über den (erweiterten) Kerntext hinweg von ET geprägt. Es liegt somit in allen Texten genügend Raum für Diskursführungen vor. Auch wenn sich die Texte der Psychoanalytischen Pädagogik in ihrer Art der Diskursführung unterscheiden, so bilden sie dennoch eine vermehrt homogene Textgruppe. Erkennbar wird dies vor allem beim Blick auf die Hauptteilmitte.

Die Profile der Texte zeigen, dass die Grundstrukturen unterschiedlich kombiniert werden können. Dies ist weder von den quantitativen Kenndaten (ET-FT-Verhältnis des (erweiterten) Kerntextes) noch von der Themenzugehörigkeit abhängig.

Über die Hälfte der analysierten Texte dieser Version von Pädagogik verfügen über erweiterten Kerntext (Fußnoten), welcher als zusätzlicher Diskussionsraum, aber auch für ergänzende Informationen genutzt wird.

Es folgt nun ein Blick auf die Textgruppe der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik. Das Vorgehen ist hierbei mit jenem der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik vergleichbar und orientiert sich an den aufgelisteten und erläuterten Auswertungsschritten. Sind die Arten der Diskursführung unterschiedlich zu jenen der Texte aus der Psychoanalytischen Pädagogik?

## **4.2 Arten von Diskursivierungen in der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik**

Die Prüfung auf Normalverteilung hat bei den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik keine Normalverteilung der Wortanzahl der (erweiterten) Kerntexte ergeben. Somit wurde die Auswahl der Texte für die Feinanalyse auf der Basis des Medianes, der ersten und dritten Quartil getroffen. Auch hier kam zusätzlich das Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung zum Einsatz, weswegen auch hier eine Gruppierung der Texte erfolgte.

Gruppe 1: Hartinger u.a. (45:48:7)

Gruppe 2: Girg (38:59:3), Reich (38:60:3)

Gruppe 3: Arnold u.a. (25:72:3), Siebert (25:72:3)

Gruppe 4: Krüssel (13:81:6), Hermsen/ Schuler (16:82:2), Schrickler (14:85:1)

Gruppe 5: Weinberger (3:93:4), Dann/ Humpert (3:94:3)

Bevor die Chronologien der Wechsel von ET- und FT-Arten in den Blick genommen werden, geben die Daten der Grobanalyse einen Überblick über das Datenmaterial der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik.

### ***4.2.1 Daten der Grobanalyse***

Auch im Falle des Untersuchungsmaterials der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik bieten die Daten der Grobanalyse einen Überblick. Es konnten insgesamt 36 Texte recherchiert werden, 3 davon in 2 Zeitschriften (ein Artikel in der Zeitschrift für Pädagogik, zwei weitere in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft) und 33 Artikel in 11 Bänden. 24 Artikel sind zum Thema Unterricht/ Didaktik und 12 zu jenem der LehrerInnenbildung/ Lehrperson verfasst. Die angeführten Zeitschriftenpublikationen sind alle dem Themenbereich der LehrerInnenbildung/ Lehrperson zuzuordnen. Im Rahmen der Zeitschriftenpublikationen

musste vor allem darauf geachtet werden, dass nicht nur über die systemisch-konstruktivistische Pädagogik geschrieben wurde, sondern aus dieser Version heraus.

Auch in der Version der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik verfügen die Texte über unterschiedliche ET-FT-Verhältnisse des (erweiterten) Kerntextes. Durchschnittlich verfügt ein Text dieser Version von Pädagogik über 27,814% ET, 69,111% FT und 3,075% FA. Dabei liegen mindestens 2,819% ET, 37,764% FT und 0,366% FA in den Texten vor. Die Maximalwerte liegen bei 58,108% ET, 93,818% FT und 7,419% FA.

Dass die Verhältnisse jedoch sehr unterschiedlich ausfallen können, zeigt die folgende Auflistung der Texte in Gruppen, die auf diesen Verhältnisangaben basieren:

Gruppe 1: (58:38:4), (52:45:3), (52:47:1)

Gruppe 2: (47:50:3), (48:52:0), (40:59:1), (49:49:3), (41:54:5), (45:48:7)

Gruppe 3: (30:69:1), (39:60:1), (38:59:3), (38:60:3), (32:65:3)

Gruppe 4: (25:72:3), (26:70:4), (22:77:1), (29:70:2), (25:72:3), (20:75:5), (22:74:4), (20:74:5), (20:76:4)

Gruppe 5: (17:81:2), (16:82:2), (18:77:5), (16:83:1), (18:78:4), (18:79:2), (13:81:6), (16:78:5), (18:82:1), (14:79:7), (14:85:1)

Gruppe 6: (3:93:4), (3:94:3)

Es lassen sich sechs Gruppen bilden, wobei die Randgruppen Extremwerte aufweisen. Es sind ET-Anteile von über 50% möglich, jedoch auch ET-Anteile unter 5% sind signierbar. Das deutet darauf hin, dass die Texte dieser Version von Pädagogik heterogener ausfallen, rein quantitativ betrachtet. Dies gilt es im Rahmen der weiteren Analysen zu beobachten. Vergleicht man diese Gruppierungen mit jenen der Texte, welche in die Feinanalyse miteinbezogen wurden, so fällt auf, dass die Gruppe 1 (ET-Anteil über 50%) wegfällt, diese Texte somit auf Grund ihrer Textlänge nicht repräsentativ für den Datensatz sind. Die Texte der Gruppe sechs sind hingegen beide im Rahmen der Feinanalyse näher betrachtet worden.

Der Einbezug der Texte in die Feinanalyse wurde auch hier über die Repräsentativität der Textlänge mitbestimmt. Der Text mit niedrigster Wortanzahl umfasst 1640 Wörter, jener mit höchster Wortanzahl 8239 Wörter. Da hier keine Normalverteilung vorliegt wurde der zu berücksichtigende Bereich mit Hilfe des Medianes, der ersten und dritten Quartil bestimmt. Der Median liegt bei 3582 Worten, die erste Quartil liegt bei 2784,25 Worten, die dritte Quartil bei 5204 Worten. Es wurden somit nur Texte berücksichtigt, welche eine Textlänge von 2784 bis 5204 Wörtern aufweisen.

Dieser Überblick dient der Hintergrundinformation für die folgenden Auswertungen der Feinanalysen.

#### **4.2.2 Die Analyse der Chronologien der Wechsel zwischen ET- und FT-Arten**

Wie bereits bei der Analyse der Chronologien der Wechsel zwischen ET- und FT-Arten der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik werden auch hier zuerst einzelne intratextuelle Rahmen in den Blick genommen, um Grundstrukturen der Diskursführung in diesen herauszuarbeiten. Im Anschluss daran erfolgen Vergleiche der Profile der Texte und zwar hinsichtlich der gebildeten Gruppierungen und der Themenkreise.

Allgemein ist für die Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik zu sagen, dass originärer ET selten genutzt wird um das Vorgehen im Text auszudrücken (nur in den Texten von Hartinger u.a., Reich und Weinberger), Fragen zu formulieren (nur in den Texten von Girg, Schrickler, Krüssel und Hartinger u.a.) oder eine These zu präsentieren (nur im Text von Arnold u.a.). Überwiegend, auch in jenen Texten, welche zumindest über eine andere Funktion originären ET verfügen, werden originäre Antworten formuliert. Dies ist mit zu bedenken, wenn in den nun folgenden Herausarbeitungen der Grundstrukturen von originärem ET die Rede sein wird.

Im Folgenden werden nun die **Einleitungen** jener Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik, welche fein analysiert wurden, herangezogen, um anhand der Chronologie der Wechsel zwischen ET- und FT-Arten Grundstrukturen der Einleitungen herauszuarbeiten.

Ein Blick auf die Verteilung zwischen ET und FT in diesem Rahmen lässt erkennen, dass für die analysierten Texte dieser Version von Pädagogik eine Strategie in einen Artikel einzuleiten dominant zu sein scheint. Die Texte weisen (mit Ausnahme eines Textes) alle einen höheren Prozentsatz an FT als ET auf. Es werden somit vor allem Grundstrukturen vorgefunden, welche auf Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen basieren. Dies gilt es nun genauer zu erfassen. Dafür werden die Grundstrukturen der einzelnen Texte, wie sie in der Einleitung zu finden sind, dargestellt.

Zwei der zehn Texte weisen in der Einleitung einen ET-Anteil von unter 10% auf. Dies sind die Texte von Krüssel und Weinberger. In beiden Einleitungen können weder originärer noch fremdbezogener ET signiert werden. Zentral ist die Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume. Dies zeichnet sich durch die Wechsel zwischen den Wiedergabearten aus, wobei übergangsbildende Textelemente und Verknüpfungselemente integriert sind. Beide Einleitungen enden mit einer wörtlichen Wiedergabe. Weinberger beginnt seinen Text mit einer erweiterten Wiedergabe, in der er zwei Theorien in Verbindung bringt, Krüssel stellt an den Anfang einen externen Verweis, der im Anschluss entfaltet und diskutiert wird.

Einen ET-Anteil zwischen 10 und 19% weisen die Einleitungen von Dann/ Humpert und Reich auf. Auch diese Texte ähneln sich in ihrer Grundstruktur. Beide Einleitungen beginnen mit fremdbezogenem ET, der in die Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen einführt. Nach der Entfaltung, Kommentierung und Diskussion dieser Denkräume endet die Einleitung von Dann/ Humpert. Reich leitet mittels fremdbezogenen ET nochmals in die sinngemäße Entfaltung eines fremden Denkraums ein.

Auch die Texte von Arnold u.a. und Siebert verfügen über einen geringen Anteil an ET (Prozentsätze zwischen 20 und 29%). Die Einleitung von Siebert erinnert stark an jene von Krüssel und Weinberger. Es steht ebenfalls die Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume im Mittelpunkt. In diese sind übergangsbildende Textelemente, fremdbezogener ET und externe Verweise integriert. Die Einleitung von Arnold u.a. folgt mehr dem Muster des Textes von Reich. Arnold u.a. gehen ebenfalls von fremdbezogenem ET aus und steigen über diesen Weg in die Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen ein. Über einen weiteren fremdbezogenen ET wiederholt er dieses Vorgehen, bevor eine originäre Antwort an das Ende der Einleitung gestellt wird.

Drei Einleitungen verfügen über 42 bzw. 45 Prozent ET in diesem Rahmen. Das Verhältnis zwischen ET und FT ist somit fast ausgeglichen. Es handelt sich hierbei um die Einleitungen von Hartinger u.a., Schrickler und Girg. In den Einleitungen von Schrickler und Girg kann die eben bei Arnold u.a. beschriebene Grundstruktur ebenfalls identifiziert werden. Ausgehend von fremdbezogenem ET werden Auseinandersetzungen mit Überlegungen aus fremden Denkräumen geführt. Nachdem sich dieses Muster wiederholt hat, werden originäre Antworten abgeleitet. Die Einleitung von Hartinger u.a. ist anders aufgebaut. Hier stehen die Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume im Zentrum. Daraus werden originäre Antworten, die externe Verweise integrieren, abgeleitet.

Die Einleitung von Hermsen und Schuler bildet in zweifacher Hinsicht eine Ausnahme. Erstens überwiegt in dieser Einleitung der Prozentsatz an ET gegenüber jenem an FT, zweitens weist dieser eine Grundstruktur auf, die in dieser Art noch nicht vorgefunden wurde. Hermsen und Schuler gehen ebenfalls von fremdbezogenem ET aus und Entfalten sinngemäß und wörtlich fremde Denkräume. Es folgen jedoch keine erweiterten Wiedergaben. Die Einleitung endet wiederum mit fremdbezogenem ET.

Die Grundstruktur scheint nicht mit der Anzahl der Wechsel zwischen ET- und FT-Arten zusammenzuhängen. Deutlich ist dies zu erkennen, wenn die Einleitungen von Krüssel, Siebert und Weinberger betrachtet werden. Diese verfügen über die gleiche Grundstruktur, weisen jedoch 10 (Siebert), 22 (Krüssel) und 40 (Weinberger) Wechsel in diesem Rahmen auf.

Die durchschnittliche Anzahl an Wechslen liegt bei 27. Fünf Einleitungen weisen weniger als 27 Wechsel, fünf Einleitungen mehr als diese auf. Hier scheint es keine Tendenz zu einer gewissen Vorgehensweise zu geben.

Bevor nun der Frage nachgegangen wird, ob sich die Einleitungen je nach Themenkreisen in ihrer Grundstruktur unterscheiden, werden die herausgearbeiteten Abfolgen von FT und ET zusammengefasst.

Überwiegt der FT in diesem Rahmen, so können grundsätzlich zwei Strukturen gefunden werden, welche nochmals Variationen bilden:

1.) Die Einleitung dient der Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume (Texte von Krüssel, Siebert und Weinberger).

a) Aus dieser Auseinandersetzung folgt eine abschließende Entfaltung eines Denkraums und es wird originärer ET (mit integrierten externen Verweisen) abgeleitet (Text von Hartinger u.a.).

2.) Fremdbezogener ET leitet in die Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume ein (Text von Dann/ Humpert).

a) Dieser Grundstruktur folgt ein weiterer fremdbezogener ET und abschließend wird nochmals ein fremder Denkraum entfaltet (Text von Reich).

b) Diese Grundstruktur wird wiederholt, abschließend wird originärer ET formuliert (Texte von Arnold u.a., Schrickler und Girg).

Die Einleitung des Textes von Hermsen/ Schuler, in der der ET-Anteil höher ist als jener des FT, weist eine davon abweichende Grundstruktur auf: Es wird von fremdbezogenem ET ausgegangen, fremde Denkräume werden entfaltet, aber nicht erweitert und abschließend wird in fremdbezogenen ET übergeleitet.

Auf den ersten Blick scheint die Zugehörigkeit zu einem der Grundmuster mit dem Themenkreis, welcher aus der Sicht dieser Version von Pädagogik bearbeitet wird, zusammenzuhängen. Alle drei Texte, bei denen in der Einleitung die Grundstruktur 1 identifiziert werden kann, gehören dem Themenkreis des Unterrichts an. Der Text von Hartinger u.a., welcher bloß eine Variation der Grundstruktur darstellt, ist jedoch dem anderen Themenkreis zuzuordnen. Außerdem sind zwei Einleitungen von Texten aus dem Themenfeld Unterricht auch der zweiten Grundstruktur zugehörig. Es liegt somit zwar eine Tendenz vor, ob diese Häufung der vorgefundenen Struktur 1 jedoch ausschließlich mit dem Themenkreis zusammenhängt kann nicht gesagt werden.

Werden die Verhältnisse von ET und FT bezogen auf den Kerntext und die daraus folgenden Gruppierungen der Texte herangezogen, so lässt sich sagen, dass diese nicht auf die Grundstruktur der Einleitung schließen lassen. Nur die Texte der Gruppe 2 (Girg und Reich) sind zumindest beide der Grundstruktur 2 zuzuordnen, wenn auch unterschiedlichen Variationen dieser. Ansonsten sind die Texte auf beide Grundstrukturen verteilt, bzw. in jener Gruppe, die drei Texte umfasst liegt neben den beiden Grundstrukturen, bei überwiegendem FT-Anteil auch die Grundstruktur bei überwiegendem ET-Anteil vor.

Die Zusammenhänge zwischen den Texten einer Gruppe bzw. eines Themenkreises gilt es bei den Auswertungen der übrigen Rahmen weiter zu analysieren.

Es folgen nun die Auswertungen des **Hauptteils**. Um eine Vergleichbarkeit zu den Auswertungen der intratextuellen Rahmen und deren Grundstrukturen der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik zu erhalten, wird hier in gleicher Weise vorgegangen. Der Hauptteil wird in einen Hauptteilanfang, eine Hauptteilmitte und ein Hauptteilende eingeteilt. Bei zwei Texten entspricht dies der vorgefundenen Struktur der Artikel. In vier Fällen werden die Hauptteile B und C zu einer Hauptteilmitte zusammengezogen, in einem Fall müssen drei intratextuelle Rahmen gemeinsam analysiert werden. Drei Texte verfügen nur über zwei intratextuelle Rahmen des Hauptteils, hier wird immer der Hauptteil B einer Teilung unterzogen. Das Ende des Hauptteils B wird als Hauptteilende angesehen.

Zunächst jedoch eine Analyse der **Hauptteilanfänge** und die damit zusammenhängende Herausarbeitung der vorliegenden Grundstrukturen. Ein Blick auf die ET-FT-Verhältnisse in den Hauptteilanfängen verdeutlicht, dass hier über alle Texte hinweg ein hoher FT-Anteil (von 60-93%) zu finden ist. Alle Grundstrukturen sind somit von fremden Denkräumen geprägt, unterscheiden sich jedoch darin, wie eigene mit fremden Gedanken verwoben werden. Um dies aufzuzeigen werden nun die Hauptteilanfänge der Texte näher beleuchtet.

Drei Texte weisen im Hauptteilanfang zwischen 60 und 69% FT auf. Dies sind die Texte von Siebert, Reich und Girg. Siebert beginnt den Hauptteil mit fremdbezogenem ET, der die Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen vorbereitet. Es werden fremde Denkräume entfaltet und erweitert, am Ende werden originäre Antworten abgeleitet. Auch der Hauptteilanfang im Text von Girg beginnt mit fremdbezogenem ET, es folgen Entfaltungen und Erweiterungen fremder Denkräume. Nun erfolgt durch fremdbezogenen ET langsam eine Ablösung vom FT und originäre Antworten folgen. Diese bilden jedoch nicht das Ende des Rahmens, sondern sie werden wiederum in Verbindung mit fremden Denkräumen gebracht. Diese werden entfaltet, diskutiert und erweitert. Die Hauptteilanfänge dieser beiden Texte

weisen auch eine ähnliche Anzahl an Wechseln auf. Im Text von Siebert können in diesem Rahmen 38 Wechsel gezählt werden, in jenem von Girg 49.

Eine andere Grundstruktur liegt im Hauptteilanfang von Reich vor. Hier wird mit einer Diskussion der Rahmen eröffnet. Konkret handelt es sich hierbei um eine erweiterte Wiedergabe mit integrierten externen und internen Verweisen. Über fremdbezogenen ET wird originärer ET formuliert bevor erneut eine Entfaltung, Diskussion und Kommentierung fremder Denkräume erfolgt. Hieran schließt wiederum fremdbezogener ET an. Der Rahmen endet mit originärem ET. Auch die Wechselanzahl ist mit 85 Wechseln höher.

Der Hauptteilanfang des Textes von Krüssel ist der einzige, dessen FT-Anteil zwischen 70 und 79% liegt. Mit 78% ist dieser der Textgruppe, deren FT-Anteil in diesem Rahmen zwischen 80 und 89% liegt, sehr nahe. Betrachtet man jedoch das Grundmuster des Rahmens, welches vorgefunden werden kann, so erinnert es stark an jenes von Girg. Krüssel steigt mit fremdbezogenem ET in den Rahmen ein, es folgen Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen fremder Denkräume. Auf Grund dessen werden originäre Antworten formuliert, die auch in Zusammenhang mit fremdbezogenem ET stehen. Dies leitet eine erneute Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen ein, welche auch den Abschluss des Rahmens bilden. Dieses Grundmuster ist unabhängig von der Anzahl der Wechsel in diesem Rahmen. Der Hauptteilanfang des Textes von Girg weist 49 Wechsel zwischen ET- und FT-Arten auf, jener von Krüssel 125.

Wiederum drei Texte weisen eine Ähnlichkeit bezüglich des ET-FT-Verhältnisses in diesem Rahmen auf. Die Hauptteilanfänge der Texte von Hermsen/ Schuler, Arnold u.a. und Hartinger u.a. verfügen über einen FT-Anteil, der zwischen 80 und 89% liegt.

Rund 80% FT-Anteil weisen die Hauptteilanfänge der Texte von Hartinger u.a. und Hermsen/ Schuler auf. Hartinger u.a. steigen in ihren Hauptteil über sinngemäße Wiedergaben (mit integrierten übergangsbildenden Textelementen und Verknüpfungselementen) ein, welche eine Erweiterung erfahren. Aus dieser Auseinandersetzung werden originäre Antworten formuliert, die sogleich wieder mittels einer erweiterten Wiedergabe in Verbindung mit fremden Denkräumen gebracht werden. Lediglich 33 Wechsel können in diesem Rahmen gezählt werden. Hermsen/ Schuler gehen hier anders vor. Begonnen wird mit einem externen Verweis, auf welchen eine erweiterte Wiedergabe folgt. Fremdbezogener ET bereitet eine weitere Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen vor. Daraus werden über fremdbezogenen ET originäre Antworten abgeleitet. Diese Grundstruktur erinnert an jene aus dem Hauptteilanfang des Textes von Reich. Auch die Wechselanzahl ist ähnlich hoch. 101 Wechsel können in diesem Rahmen im Text von Hermsen/ Schuler gezählt werden. Der Hauptteilanfang bei Arnold u.a. weist zwar mit 97 Wechseln eine ähnliche Anzahl auf, wie

sie in diesem Rahmen bei Hermsen/ Schuler vorliegt, die Grundstruktur ist jedoch sehr unterschiedlich. Arnold u.a. stellen an den Beginn originären ET. Dieser wird über sinngemäße und/ oder wörtliche Wiedergaben mit anschließenden erweiterten Wiedergaben mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht und in Bezug auf diese diskutiert.

Drei Texte verfügen über einen FT-Anteil in diesem Rahmen, der über 90% liegt. Der Aufbau des Hauptteilanfangs aus dem Text von Weinberger erinnert an die Grundstruktur aus diesem Rahmen bei Hartinger u.a. Auch Weinberger beginnt mit sinngemäßen Wiedergaben, welche Erweiterung erfahren. Es werden weitere fremde Denkräume entfaltet, bevor diese kommentiert und diskutiert werden. Daraus werden originäre Antworten abgeleitet, welche wiederum über erweiterte und sinngemäße Wiedergaben mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht werden. Mit 54 Wechseln liegt dieser Text auch bezüglich des Aspekts der Wechselanzahl nahe an jenem von Hartinger u.a. (in diesem Rahmen können 33 Wechsel gezählt werden). Die Hauptteilanfänge der Texte von Schrickler und Dann/ Humpert ähneln sich auch bezüglich der Anzahl der Wechsel. In diesem Rahmen können bei Schricklers Text 30 Wechsel gezählt werden, bei jenem von Dann/ Humpert 41. In beiden Einstiegen in den Hauptteil steht die Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume im Zentrum. ET kann in diesen Rahmen nur als übergangsbildende Textelemente und Verknüpfungselemente signiert werden. Diese sind in die genannte Grundstruktur integriert.

Zur besseren Übersicht werden nun die vorgefundenen Grundstrukturen der Hauptteilanfänge aufgelistet. Es können drei Grundstrukturen klassifiziert werden, welche teilweise über Variationen verfügen:

1) Den Ausgang bildet fremdbezogener ET. Es folgen Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen fremder Denkräume. Daraus wird originärer ET abgeleitet (im Text von Siebert).

a) Dieser Grundstruktur folgt eine weitere Anbindung des originären ET an fremde Denkräume, indem erneut Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen dieser folgen (in den Texten von Girg und Krüssel).

2) Der Einstieg in den Hauptteil wird über die Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen gebildet, daraus wird originärer ET abgeleitet welcher erneut mit entfalten, kommentierten und diskutierten fremden Denkräumen in Verbindung gebracht wird (in den Texten von Hartinger u.a. und Weinberger).

a) Der Rahmen wird nur über Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen gebildet. ET liegt ausschließlich in Form von übergangsbildenden Textelementen und Verknüpfungselementen vor (in den Texten von Schrickler und Dann/Humpert).

- b) Ausgehend von einer Diskussion fremder Denkräume folgt fremdbezogener und originärer ET. Diese Aussagen werden erneut mit entfalteten, kommentierten und diskutierten fremden Denkräumen in Verbindung gebracht. Abschließend werden mit Hilfe des Übergangs von fremdbezogenem ET originäre Antworten formuliert (in den Texten von Reich und Hermsen/Schuler).
- 3) An den Beginn werden originäre Antworten gestellt. Diese werden in Bezug auf entfaltete und kommentierte fremde Denkräume diskutiert (im Text von Arnold u.a.).

Betrachtet man nun welche Texte welche Grundstruktur vorweisen und denkt dabei daran, welche Texte welchen Themenkreisen zugeordnet werden können, so fällt auf, dass das Grundmuster 1 (mit seiner Variation) nur in Texten gefunden wurde, welche dem Thema Unterricht zuzuordnen sind. Es können aber auch zwei Texte dieses Themenkreises der Grundstruktur 2 (und deren Variationen) zugeordnet werden. Dass das vorliegende Grundmuster vom Themenkreis abhängt kann somit nicht mit Bestimmtheit gesagt werden. Blickt man nun auf die Gruppierungen, welche auf Grund der vorliegenden ET-FT-Verhältnisse des (erweiterten) Kerntextes gebildet wurden, so fällt auf, dass die Texte einer Gruppe meist über mehrere Grundstrukturen verteilt zu finden sind. Nur in den Texten der Gruppe 5 (mit höchstem Gesamt-FT Anteil) liegt in beiden Fällen die Grundstruktur 2 (mit Variationen) vor. Das ist auch jenes Grundmuster, das in den meisten Texten vorliegt, vor allem dann, wenn der FT-Anteil in diesem Rahmen besonders hoch ausfällt. Eine Ausnahme bildet hierbei nur der Hauptteilanfang des Textes von Arnold u.a., wobei auch hier das Entfalten, Kommentieren und Diskutieren fremder Denkräume zentral ist, jedoch die Grundstruktur mit originärem ET beginnt. Der Text von Reich kann der Grundstruktur 2 (einer Variation dieser) zugeordnet werden, obwohl der FT-Anteil niedriger ist als bei den anderen Texten dieses Aufbaus. Auch die Texte von Siebert, Krüssel und Girg verfügen über einen höheren Prozentsatz an FT als ET in diesem Rahmen, doch fällt dieser teilweise deutlich niedriger aus als bei den anderen Hauptteilanfängen. Meist liegt dann die Grundstruktur 1 vor, bei der zwar auch Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen stattfinden, aber in bedeutendem Maße auch fremdbezogener und originärer ET signiert werden kann. Im Text von Reich, welcher der Grundstruktur 2 zuzuordnen ist, obwohl auch ein vergleichsweise niedriger Prozentsatz an FT vorliegt, ist die Variation dieser Grundstruktur auch durch vermehrte Berücksichtigung eigener Gedanken geprägt.

Nachdem die Grundstrukturen des Hauptteilanfangs analysiert wurden, wird der Fokus nun auf die **Hauptteilmittle** gelenkt. Am häufigsten wird die Hauptteilmittle bei den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik in zwei Teile geteilt. Es müssen somit die Hauptteile B und C gemeinsam analysiert werden. Anders als in den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik sind in jenen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik oftmals nur zwei intratextuelle Rahmen des Hauptteils zu finden. Es muss somit mehrmals die Teilung des Hauptteils B vorgenommen werden, um eine Hauptteilmittle und ein Hauptteilende analysieren zu können. Die Häufigkeit dieser Struktur kann dadurch erklärt werden, dass die Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik in der Regel deutlich kürzer ausfallen als jene der Psychoanalytischen Pädagogik. In nur zwei Texten können drei intratextuelle Rahmen des Hauptteils festgestellt werden, es wird somit als Hauptteilmittle nur der Rahmen „Hauptteil B“ analysiert. In einem Text müssen drei Rahmen zusammengezogen werden, um eine Hauptteilmittle analysieren zu können.

Zuerst werden jene Texte näher betrachtet, bei denen der Hauptteil B für die Analysen geteilt werden muss. Der Hauptteil B des Textes von Hermsen/ Schuler fällt dadurch auf, dass keine erweiterten Wiedergaben signiert werden können. Der Rahmen beginnt mit einer sinngemäßen Wiedergabe, über fremdbezogenen ET wird eine weitere Entfaltung fremder Denkräume eingeleitet. Es folgen nun mehrere sinngemäße Wiedergaben, diese sind mittels übergangsbildende Textelemente und Verknüpfungselemente verbunden. Auch wörtliche Wiedergaben sind in sinngemäße Wiedergaben eingebettet. Der gesamte Hauptteil B umfasst 22 Wechsel, es liegen somit eher wenige Wechsel zwischen ET- und FT-Arten vor.

Ein ähnlicher Einstieg in die Hauptteilmittle ist im Text von Schrickler zu finden. Dieser Rahmen beginnt mit einem Wechsel zwischen sinngemäßen und wörtlichen Wiedergaben, eine originäre Antwort folgt. In diese ist eine wörtliche Wiedergabe eingebunden. Es folgen Wechsel zwischen sinngemäßen und erweiterten Wiedergaben. Fremdbezogener ET leitet wiederum sinngemäße Entfaltungen ein. Aus diesen werden originäre Antworten abgeleitet, externe Verweise sind integriert. Es folgen weitere inhaltliche Entfaltungen, sowie eine Kommentierung und Diskussion dieser. Welchen geringen Anteil der originäre ET in diesem Rahmen hat wird deutlich, wenn bedacht wird, dass der ET-Anteil bei rund 2% liegt. Es sind keine Formalangaben vorliegend. Das ist damit zu erklären, dass es sich bei den sinngemäßen und wörtlichen Wiedergaben um ein Fallbeispiel handelt, welches vom Autor eingebracht wird. Der gesamte Hauptteil B zählt 79 Wechsel.

Der Hauptteil B im Text von Krüssel beginnt mit einer erweiterten Wiedergabe, in die ein interner Verweis integriert ist. Das kann auf eine enge Verbundenheit zwischen dem Hauptteilanfang und der Hauptteilmittle hinweisen. Nach diesem Einstieg werden fremde

Denkräume sinngemäß und wörtlich entfaltet, danach erfahren diese eine Erweiterung. Fremdbezogener ET leitet in eine wörtliche Wiedergabe ein. Der Rahmen schließt mit einer erweiterten Wiedergabe. In diesem Text liegen die meisten Wechsel zwischen FT- und ET-Arten vor, betrachtet man die Anzahl der Wechsel jener Texte, bei denen der Hauptteil B geteilt werden musste, um einen mittleren Hauptteil analysieren zu können. 145 Wechsel liegen in diesem Fall vor.

Bei allen Texten dieser Gruppe ist der FT-Anteil in diesem Rahmen deutlich höher als jener des ET. 83-98% des Textes in dem Rahmen sind als FT signierbar.

Bei zwei Texten können drei intratextuelle Rahmen des Hauptteils bestimmt werden, somit ist Hauptteil B alleinig und vollständig die Hauptteilmitte. Auch hier überwiegen die FT-Anteile im Rahmen (66% bei Arnold u.a., bzw. 74% bei Siebert).

Im Text von Arnold u.a. kann zu Beginn dieses Rahmens ein interner Verweis signiert werden, mittels übergangsbildenden Textelementen und einem Verknüpfungselement führt dies zu einer erweiterten Wiedergabe. Das deutet darauf hin, dass eine starke Anbindung an den Hauptteilanfang vorliegt. Es werden nun originäre Antworten formuliert, welche mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht werden. Dies geschieht durch sinngemäße, wörtliche und erweiterte Wiedergaben. Ausgehend von dieser Diskursführung werden erneut originäre Antworten formuliert. Der Rahmen schließt jedoch mit einer wörtlichen Wiedergabe. Es können 65 Wechsel zwischen ET- und FT-Arten gezählt werden. Die Hauptteilmitte im Text von Siebert folgt einem anderen Aufbau. Fremdbezogener ET, in den originärer ET eingewoben ist, eröffnet die folgende Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen. In dieser Auseinandersetzung bereitet fremdbezogener ET weitere sinngemäßen und wörtlichen Wiedergaben vor. Nach einer erweiterten Wiedergabe folgen fremdbezogener und originärer ET. Die Dichte der Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen kann durch die hohe Anzahl an Wechseln (106 Wechsel) verdeutlicht werden.

Vier Texte verfügen über vier intratextuelle Rahmen des Hauptteils, somit müssen die Hauptteile B und C gemeinsam analysiert werden, um eine Hauptteilmitte zu erhalten. Bei drei dieser vier Texte überwiegt in beiden Teilen der FT, nur beim Text von Hartinger u.a. ist der FT-Anteil nur im ersten der beiden Rahmen höher als der ET-Anteil. Das ist der einzige der analysierten Texte (insgesamt), bei denen nicht alle Rahmen der Hauptteilmitte von FT geprägt sind. Das Übergewicht an ET im zweiten Teil des mittleren Rahmens wird auch deutlich, wenn die Grundstruktur dieses Textes erfasst wird. Hartinger u.a. beginnen ihre Hauptteilmitte mit fremdbezogenem ET, der FT vorbereitet. Ihm folgt eine sinngemäße

Wiedergabe, in die eine wörtliche Wiedergabe eingebettet ist. Diese Entfaltungen werden erweitert. Die erweiterte Wiedergabe integriert einen internen Verweis, dies deutet auf eine besondere Dichte in der Diskursführung hin. Es folgen wiederum sinngemäße, wörtliche und erweiterte Wiedergaben, bevor originäre Antworten entfaltet werden. Diese integrieren interne und externe Verweise. Die externen Verweise werden nicht inhaltlich entfaltet. Dem originären Gedanken folgen erneut sinngemäße und wörtliche Einblicke in fremde Denkräume, welche Erweiterung erfahren. Der Rahmen schließt mit originärem ET. In beiden Rahmen zusammen liegen 227 Wechsel vor.

Die Hauptteilmittle im Text von Girg verfügt zwar über deutlich weniger Wechsel (52 in beiden Rahmen zusammen), jedoch beginnt dieser Rahmen auch mit fremdbezogenem ET. Dieser bereitet sinngemäß Wiedergaben vor. In diesen sind auch externe Verweise eingebettet. Es folgt fremdbezogener und originärer ET, bevor erneut Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen stattfinden. Über fremdbezogenen ET werden wiederum originäre Antworten formuliert. Diese werden dann mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht (externe Verweise, sinngemäße und erweiterte Wiedergaben).

Im Text von Weinberger liegt eine Besonderheit vor, denn auf der Seite des ET können nur übergangsbildende Textelemente und Verknüpfungselemente signiert werden. Die grundlegenden Wechsel finden zwischen den Wiedergabearten statt, wobei sinngemäße Wiedergaben häufig mit übergangsbildenden Textelementen und Verknüpfungselementen verbunden werden. Externe Verweise, welche in das Konstrukt integriert sind, werden nicht inhaltlich entfaltet. In erweiterten Wiedergaben sind an einigen Stellen interne Verweise integriert, welche eine besonders hohe Dichte der Diskursführung ermöglichen. Der Rahmen beginnt und endet mit sinngemäßen Wiedergaben. Sinngemäße und wörtliche Wiedergaben werden durch den Autor erweitert. 82 Wechsel liegen in diesem Rahmen vor.

Deutlich mehr Wechsel zählt der Text von Reich in diesen Rahmen. 120 Wechsel können erfasst werden. Der Rahmen beginnt zwar auch mit sinngemäßen Wiedergaben, doch es können auch fremdbezogener und originärer ET signiert werden. Die sinngemäßen Wiedergaben am Beginn erfahren eine Erweiterung durch den Autor. Originäre Antworten werden abgeleitet, jedoch wieder durch eine erweiterte Wiedergabe mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht. Über fremdbezogenen ET werden erneut originäre Antworten formuliert, die wiederum in eine erweiterte Wiedergabe münden, bevor wieder originärer ET formuliert wird. Mittels sinngemäßen und erweiterten Wiedergaben wird Bezug zu fremden Denkräumen hergestellt. Fremdbezogener ET bietet eine langsame Ablösung von diesen hin zu originären Gedanken. In einer erweiterten Wiedergabe werden diese in Bezug zu fremden Denkräumen gebracht. Der Rahmen endet mit originärem ET.

Auch die drei Rahmen, die im Text von Dann/ Humpert zur Hauptteilmitte zusammengefasst werden, sind alle von FT geprägt. 92, 99 bzw. 100% FT liegen vor. Die Wechselanzahl ist niedrig. Insgesamt liegen 46 Wechsel vor. Mit Anstieg des FT-Anteils sinkt die Anzahl der Wechsel. Im Hauptteil B sind 92% des Textes als FT signierbar, 42 Wechsel liegen vor. Hauptteil C verfügt über 99% FT (1% Formalangabe) und 4 Wechsel. Im Hauptteil D liegt 100% FT vor, keine Wechsel können erfasst werden. Diese Struktur gilt es nun gesamt zu erfassen. Der Rahmen beginnt mit sinngemäßen Wiedergaben, welche durch übergangsbildende Textelemente und Verknüpfungselemente verbunden sind. Es folgen ein externer Verweis und erweiterte Wiedergaben. Erneut werden einige fremde Denkräume sinngemäß entfaltet und erfahren Erweiterung, dieses Muster wird wiederholt. Das Ende der Hauptteilmitte (Hauptteil D) wird durch eine erweiterte Wiedergabe gebildet, welche zentrale Gedanken der letzten Seiten zusammenfasst und durch die Autoren werden fremde Denkräume in Verbindung zueinander gebracht. ET kann nur am Beginn der Hauptteilmitte signiert werden und zwar als übergangsbildende Textelemente und Verknüpfungselemente. Vier der 10 analysierten Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik kommen ohne originären ET (teilweise auch ohne fremdbezogenen ET) in der Hauptteilmitte aus.

Um einen besseren Überblick über die herausgearbeiteten Grundstrukturen zu erhalten, werden diese nun aufgelistet. Es können vier Grundstrukturen identifiziert werden, welche in diesem Fall über eine Vielzahl an Variationen verfügen:

- 1) Den Ausgang der Auseinandersetzungen bilden Entfaltungen fremder Denkräume.
  - a) Das zentrale Gerüst des Aufbaus wird durch sinngemäße und wörtliche Wiedergaben gebildet. In der Mitte steht fremdbezogener ET, der fremde Denkräume einleitet (im Text von Hermsen/ Schuler).
  - b) Ausgehend von sinngemäßen und wörtlichen Wiedergaben werden originäre Gedanken festgehalten. Dies führt zu einer Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume. Fremdbezogener ET leitet weitere Entfaltungen ein. Aus diesen werden originäre Antworten abgeleitet. Das Ende bilden wiederum Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen fremder Denkräume (im Text von Schricker).
- 2) Das zentrale Element sind Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen fremder Denkräume (in den Texten von Weinberger und Dann/Humpert in Reinform vorliegend):
  - a) In diese Struktur ist fremdbezogener ET integriert (im Text von Krüssel)

- b) In diese Struktur ist eine originäre Antwort eingebettet. Der erneuten Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume folgt fremdbezogener und originärer ET. Dieser wird im Zuge einer Erweiterung mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht. Am Ende stehen wiederum originäre Antworten des Autors (im Text von Reich).
- 3) Den Ausgangspunkt bildet fremdbezogener ET:
- a) Dieser bereitet eine Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen vor. Es folgt ein Wechsel zwischen fremdbezogenem ET und Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen fremder Denkräume. Am Ende steht originärer ET (im Text von Siebert).
  - b) Dieser bereitet eine Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen vor. Es wechseln sich Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume mit originärem ET ab. Am Ende des Rahmens steht originärer ET (im Text von Hartinger u.a.).
  - c) Dieser bereitet die Entfaltung eines fremden Denkraums vor – mittels fremdbezogenem ET wird in die Kommentierung und Diskussion dieses eingestiegen. Es folgen originäre Antworten, die sogleich wieder durch Entfaltung, Kommentierung und Diskussion mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht werden (im Text von Girg).
- 4) Der Rahmen beginnt mit einem internen Verweis und einer erweiterten Wiedergabe. Es folgt originärer ET. Dies führt zur Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume. Erneut wird originärer ET abgeleitet. Der Rahmen endet mit einer Entfaltung eines fremden Denkraums (im Text von Arnold u.a.).

Diese Auflistung zeigt, dass es zwar gewisse grundlegende Gemeinsamkeiten gibt (z.B. Ausgang von fremdbezogenem ET oder zentrales Element des Diskutierens und Problematisierens), jedoch viele Variationen identifiziert werden konnten. Nur die Texte von Weinberger und Dann/Humpert sind in ihrer Grundstruktur vergleichbar. Diese beiden Texte bilden auch eine Gruppe (Verhältnis von ET- und FT gemessen am (erweiterten) Kerntext). Zwei der drei Texte der Gruppe 4 finden sich in der Auflistung bei der Grundstruktur 1 wieder. Der dritte Text bei Grundstruktur 2. Auf Grund der wenigen Übereinstimmungen zwischen Gruppe und Zugehörigkeit einer Grundstruktur scheint der vorgefundene Aufbau der Hauptteilmitte nicht mit dem quantitativen Verhältnis zwischen ET und FT gemessen am (erweiterten) Kerntext zusammenhängen. Auch bezüglich des Themenkreises liegen nicht unbedingt Zusammenhänge zu den Grundstrukturen vor. In drei der fünf Texte zum Thema

Unterricht kann zwar die Grundstruktur 2 (und ihre Variationen) vorgefunden werden. Aber auch ein Text aus dem anderen Themenkreis ist hier zu finden. Auch die Grundstruktur 3 liegt bei Texten beider Themenkreise vor.

Bevor nun die Schlussteile und die erweiterten Kerntexte (Fußnoten) in den Blick genommen werden, werden die Grundstrukturen der **Hauptteilenden** herausgearbeitet. Die Hauptteilenden sind bei drei Texten durch den zweiten Teil der Hauptteile B gekennzeichnet, bei den übrigen 7 Texten umfassen sie einen gesamten Rahmen. Je nach Länge der Hauptteilmitte sind dies die Hauptteile C, D oder E.

Mit Ausnahme zweier Texte liegt der FT-Anteil in diesem Rahmen über dem Anteil an ET. Beim Hauptteilende des Textes von Girg ist dies jedoch nur knapp der Fall, es liegen 51% FT vor und 59 Wechsel zwischen ET- und FT-Arten können gezählt werden. Girgs Hauptteilende beginnt mit fremdbezogenem ET, in den originärer ET eingebettet ist und auf den auch originärer ET folgt. Ein fremder Denkraum wird sinngemäß entfaltet, bevor erneut originäre Antworten formuliert werden. Es folgt eine Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen, auf welche extern verwiesen wird, die aber auch diskutiert und entfalten werden. Fremdbezogener ET bereitet erneut Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen fremder Denkräume vor.

Im Hauptteilende des Text Sieberts sind 67% des Textes als FT signierbar. Auch er beginnt mit fremdbezogenem und originärem ET. Es folgen umfassende sinngemäße und wörtliche Wiedergaben, mittels internen Verweisen werden bereits entfaltete fremde Denkräume wieder eingebunden. Erweiterte Wiedergaben folgen auf die Entfaltungen. Aus dieser Auseinandersetzung werden originäre Antworten abgeleitet, welche erneut mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht werden. Der Rahmen schließt mit sinngemäßen, wörtlichen und erweiterten Wiedergaben. Die Wechselanzahl zwischen ET- und FT-Arten liegt bei 33 Wechseln.

10% mehr FT (also 77%) weist das Hauptteilende des Textes von Arnold u.a. auf. Es können jedoch nur 14 Wechsel zwischen ET- und FT-Arten gezählt werden. Dieser Rahmen beginnt mit originärem ET auf den fremdbezogener ET folgt. Mit internen Verweisen werden bereits entfaltete fremde Denkräume in Erinnerung gerufen und mittels sinngemäßen Wiedergaben mit neuen fremden Denkräumen in Bezug gebracht. Es kommt jedoch zu keiner Erweiterung, sondern es werden originäre Antworten angeschlossen. Ihnen folgen erneut interne Verweise und sinngemäße Wiedergaben. Im Zentrum dieses Rahmens steht somit die Entfaltung fremder Denkräume.

Zwei Hauptteilenden verfügen über einen FT-Anteil, der zwischen 80 und 89% liegt. Dies sind jene von Hermsen/ Schuler (83%) und Krüssel (83%). Beide Texte gehören zu jenen, bei denen der Hauptteil B eine Teilung erfahren hat.

Wie im Hauptteilende von Arnold u.a., so steht auch in jenem von Hermsen/ Schuler das Entfalten fremder Denkräume im Zentrum. Anders als bei Arnold u.a. liegt jedoch kein fremdbezogener und originärer ET vor. ET kann nur im Sinne übergangsbildender Textelemente signiert werden. Dominant sind in diesem Rahmen sinngemäße Wiedergaben, welche externe Verweise integrieren. Diese Elemente werden mit übergangsbildenden Textelementen verbunden.

Das Hauptteilende im Text Krüssels folgt einer anderen Grundstruktur. Der Rahmen beginnt mit fremdbezogenem ET, der einen internen Verweis integriert. Es werden somit bereits entfaltete fremde Denkräume in Erinnerung gerufen. Es folgen wörtliche und erweiterte Wiedergaben, bevor originäre Antworten formuliert werden. Mittels fremdbezogenem ET wird erneut in eine Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen eingeleitet. Der Rahmen schließt mit wörtlichen, sinngemäßen und erweiterten Wiedergaben.

Ebenfalls durch einen geteilten Hauptteil B zeichnet sich das Hauptteilende im Text von Schrickler aus. Mit 98% FT liegt jedoch deutlich mehr FT vor als in den Texten von Hermsen/ Schuler und Krüssel. Die Grundstruktur dieses Rahmens ist ein Wechsel zwischen sinngemäßen, wörtlichen und erweiterten Wiedergaben. Der Rahmen endet auch mit einer erweiterten Wiedergabe. Zentral ist das Entfalten, Kommentieren und Diskutieren fremder Denkräume.

Das Hauptteilende im Text Weinbergers verfügt über 96% FT, 55 Wechsel zwischen ET und FT können gezählt werden. In Bezug auf den ET liegen vor allem übergangsbildende Textelemente und Verknüpfungselemente vor. ET hat somit überwiegend die Funktion des Textzusammenhangs. Der originäre ET gibt nur Auskunft über der weitere Vorgehen des Autors und steht am Beginn des Rahmens. Es folgt ein externer Verweis, der sinngemäß wiedergegeben wird. Dieses Muster wiederholt sich einmal, bevor eine Erweiterung durch den Autor getätigt wird. Erneut wird ein externer Verweis sinngemäß wiedergegeben. Dies bildet das Ende des Rahmens. Inhaltlich betrachtet stellt der Autor drei seiner Studien vor und bringt diese im Schlussteil zueinander in Zusammenhang. Externe Verweise betreffen vor allem Methodenangaben (oftmals mit Quelle), bzw. werden Studien genannt, deren Ergebnisse im Anschluss inhaltlich entfaltet werden. Der Wechsel zwischen externem Verweis (Studiennennung) und sinngemäßer Wiedergabe (Inhaltsentfaltung) ist somit typisch. Über 94% FT in diesem Rahmen verfügt der Text von Dann/ Humpert. Es können 22 Wechsel zwischen ET- und FT-Arten gezählt werden. Der Rahmen beginnt mit

fremdbezogenem ET, der einen internen Verweis integriert und die Auseinandersetzung mit weiteren fremden Denkräumen vorbereitet. Es folgen sinngemäße Entfaltungen und erweiterte Wiedergaben. Der Rahmen schließt mit einem externen Verweis und einer sinngemäßen Wiedergabe. Zentral ist jedoch die Entfaltung und Diskussion fremder Denkräume.

Nun noch ein Blick auf jene beiden Texte, bei denen in diesem Rahmen der FT-Anteil niedriger ist als der Prozentsatz an ET. Dies ist bei den Texten von Hartinger u.a. sowie Reich der Fall. Bei Hartinger u.a. können 17% des Textes in diesem Rahmen als FT signiert werden. Von dem hohen ET-Anteil sind 98% als originärer ET zu signieren. Dieser steht somit im Zentrum des Rahmens. Das Hauptteilende in diesem Text beginnt auch mit originärem ET, der externe Verweise und interne Verweise auf ET integriert. Es folgen sinngemäße und erweiterte Wiedergaben, die erneut zur Formulierung originärer Antworten führen. Es sind wiederum externe Verweise integriert, denen sinngemäße und erweiterte Wiedergaben folgen. Am Ende des Rahmens steht originärer ET. 25 Wechsel zwischen ET- und FT-Arten können gezählt werden.

Ein wenig mehr FT (28%) liegt im Hauptteilende des Textes von Reich vor und 20 Wechsel zwischen ET- und FT-Arten können erfasst werden. Am Beginn des Rahmens steht ein interner Verweis, welcher bereits entfaltete fremde Denkräume in Erinnerung ruft und es folgt fremdbezogener sowie originärer ET. In einer erweiterten Wiedergabe werden fremde und eigene Gedanken in Verbindung gebracht, bevor erneut originäre Antworten formuliert werden. In diesen originären ET ist auch fremdbezogener ET integriert. Ein folgender externer Verweis wird sinngemäß wiedergegeben. Am Ende des Rahmens steht eine erweiterte Wiedergabe. Zentralen Anteil hat in diesem Rahmen jedoch ET.

Nachdem nun die einzelnen Texte bezüglich ihres Hauptteilendes näher betrachtet wurden, folgt nun eine Auflistung jener Grundstrukturen, die in diesem Rahmen herausgearbeitet werden konnten. Grundsätzlich können drei Grundmuster unterschieden werden, wobei auch bei diesem Rahmen Variationen dieser Grundstrukturen vorliegen:

1) Es stehen Entfaltungen fremder Denkräume im Zentrum. In Reinform liegt dies im Text von Hermsen/ Schuler vor.

- a) Der Rahmen beginnt mit originärem ET. Mehrmals werden Wechsel zwischen externen Verweisen und deren inhaltlicher, sinngemäßer Entfaltung durchgeführt (im Text von Weinberger).

- b) Der Text dieses Rahmens beginnt mit originärem und fremdbezogenem ET. Internen Verweisen folgen Entfaltungen weiterer fremder Denkräume (im Text von Arnold u.a.).
- 2) Im Zentrum des Rahmens stehen Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume. In Reinform liegt dies im Text von Schricker vor.
- a) Auf fremdbezogenen ET folgen Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen fremder Denkräume. Es werden originäre Antworten abgeleitet. Fremdbezogener ET leitet eine erneute Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen ein (in den Texten von Krüssel und Siebert).
  - b) Fremdbezogener ET geht der Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume voraus. Es folgt ein externer Verweis, der entfaltet wird (im Text von Dann/ Humpert).
  - c) Fremdbezogenem und originärem ET folgt eine Entfaltung fremder Denkräume. Es werden originäre Antworten formuliert, welche mittels Entfaltung, Kommentierung und Diskussion mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht werden. Fremdbezogener ET leitet erneut eine Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen ein (im Text von Girg).
- 3) Im Zentrum des Rahmens steht ET.
- a) Der Rahmen beginnt mit originärem ET. Es folgen Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen. Das Muster wiederholt sich, bevor am Ende des Rahmens originäre Antworten formuliert werden (im Text von Hartinger u.a.).
  - b) Der letzte Hauptteil beginnt mit einem internen Verweis, sowie fremdbezogenem und originärem ET. Dieser wird mittels erweiterter Wiedergabe mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht. Erneut folgen originäre Antworten, die jedoch wieder mit entfaltenen, kommentierten und diskutierten fremden Denkräumen in Bezug gesetzt werden (im Text von Reich).

Betrachtet man diese Auflistung der vorgefundenen Grundstrukturen, so fällt auf, dass nur bei überwiegendem Anteil an ET dieser im Zentrum des Rahmens steht. Hinsichtlich der Unterscheidung nach den Themenkreisen weisen nur die Hauptteilenden der Texte von Krüssel und Siebert Ähnlichkeiten auf. Ansonsten verteilen sich die Texte beider Themenkreise über alle Grundstrukturen und deren Variationen. Bezüglich des ET-FT-Verhältnisses gemessen am (erweiterten) Kerntext können keine Ähnlichkeiten hinsichtlich der vorgefundenen Grundstruktur erkannt werden. Wie bereits erwähnt hat das Verhältnis von ET- und FT in diesem Rahmen mehr Auswirkungen auf die vorgefundene Grundstruktur in

den Texten. Die Anzahl an Wechseln zwischen ET- und FT-Arten im Hauptteilende liegt bei jenen sieben Texten, bei denen nicht der Hauptteil B geteilt werden musste bei durchschnittlich 33 Wechseln. Die Höhe der Wechselanzahl hat jedoch keinen eindeutigen Einfluss auf das vorgefundene Muster der Wechsel. Die beiden Texte, die der Grundstruktur 3 zuzuordnen sind, weisen eine Wechselanzahl auf, die unterhalb des Durchschnitts liegt. Dies ist aber nicht für diese Grundstruktur alleinig typisch, denn auch die Grundstrukturen 1 und 2 können bei Texten vorgefunden werden, welche über eine niedrige Wechselanzahl verfügen.

Es wurden nun schon die Grundstrukturen der Einleitung und des Hauptteils herausgearbeitet. Nun werden jene des Rahmens „**Schluss**“ ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt.

Der Schlussteil wird nur noch in vier von 10 Texten von FT dominiert. Wenn der Prozentsatz an FT über jenem des ET liegt, dann jedoch deutlich. FT-Anteile zwischen 75 und 96% liegen vor. Ist der FT-Anteil niedriger als jener des ET, so ist dies nicht immer deutlich (19-43% FT in diesen Texten). Die durchschnittliche Wechselanzahl liegt bei rund 26 Wechseln, wobei diese hohe Zahl vor allem einem Extremwert geschuldet ist. In einem Text (Krüssel) sind in diesem Rahmen 90 Wechsel zählbar. Es gibt jedoch auch Schlussteile mit 2 (Dann/ Humpert) oder 3 Wechseln (Weinberger). Die Höhe der Wechselanzahl steht nicht in Verbindung mit der Höhe des FT- bzw. ET-Anteils.

Um nun die Grundstrukturen der Schlussteile herauszuarbeiten werden die einzelnen Texte bezüglich deren chronologischen Wechsel zwischen ET- und FT-Arten näher betrachtet. Zuerst ein Blick auf jene Texte, bei denen der FT-Anteil in diesem Rahmen überwiegt.

Dies trifft auf die Texte von Hermsen/ Schuler (96%), Krüssel (79%), Siebert (92%) und Weinberger (75%) zu.

Der Schlussteil im Text von Hermsen/ Schuler beginnt mit sinngemäßen Wiedergaben, die mittels übergangsbildenden Textelementen und Verknüpfungselementen in Verbindung zueinander gebracht werden. Es folgen eine wörtliche Wiedergabe und ein interner Verweis, der auf bereits entfaltete fremde Denkräume hinweist. In einer erweiterten Wiedergabe kommt es zu einer Zusammenführung dieser fremden Gedanken. Erneut werden fremde Denkräume entfaltet, kommentiert und diskutiert. Der Rahmen endet mit sinngemäßen und wörtlichen Wiedergaben. 24 Wechsel zwischen ET- und FT-Arten liegen vor.

Ebenfalls über 90% liegt der FT-Anteil im Schlusswort von Siebert. Hier können 23 Wechsel zwischen den ET- und FT-Arten gezählt werden. Trotz dieser Ähnlichkeiten (Prozentsatz an FT und Wechselanzahl) ist der Schlussteil anders aufgebaut. Er steigt mit einem externen Verweis und dessen sinngemäßen Entfaltung in den Rahmen ein. Es folgt eine erweiterte Wiedergabe mit integriertem internem Verweis, es werden also bereits entfaltete und eben

entfaltete fremde Denkräume in Bezug zueinander gesetzt. Es werden weitere fremde Denkräume entfaltet und diskutiert, bevor originäre Antworten formuliert werden. Diese werden wieder mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht. Dies geschieht über sinngemäße, wörtliche und erweiterte Wiedergaben.

Einen geringeren FT-Anteil (79%) weist der Schlussteil von Krüssel auf. Der Text dieses Rahmens beginnt mit fremdbezogenem und originärem ET. Eine wörtliche Wiedergabe folgt diesem Wechsel, bevor erneut originärer ET folgt. Fremdbezogener ET leitet in eine erweiterte Wiedergabe ein. Auch in die nachfolgenden inhaltlichen Entfaltungen wird mittels fremdbezogenem ET eingeleitet. Es schließt eine erweiterte Wiedergabe an. Am Ende des Rahmens steht eine wörtliche Wiedergabe. 90 Wechsel zwischen FT- und ET-Arten sind in diesem Rahmen zählbar.

Über 75% FT-Anteil verfügt der Schlussteil des Textes Weinbergers. Es sind jedoch nur 3 Wechsel in diesem Rahmen vorliegend. Inhaltlich werden in diesem Rahmen Ergebnisse von Studien zusammengeführt. Es liegt somit hauptsächlich eine umfassende erweiterte Wiedergabe vor, in welche interne Verweise integriert sind. Nach dieser Auseinandersetzung folgt originärer ET.

Mit Ausnahme des Textes von Krüssel sind bei den Texten mit hohem FT-Anteil im Schlussteil Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen fremder Denkräume zentral. Wie dies bei den Texten mit niedrigem FT-Anteil aussieht, wird im Folgenden untersucht.

Über ein fast ausgeglichenes Verhältnis zwischen FT und ET in diesem Rahmen verfügt der Schlussteil des Textes von Dann/ Humpert. 43% FT liegen hier vor. Es können zwei Wechsel gezählt werden. Der Einstieg in den Rahmen erfolgt über originären ET. Fremdbezogener ET leitet in die erweiterte Wiedergabe, die den Schluss des Rahmens bildet, über. Dies ist der einzige Rahmen in diesem Text, der über originären ET verfügt. Es werden also abschließend eigene Antworten formuliert und nochmals in Bezug auf diskutierte fremde Denkräume gebracht.

Über einen ähnlichen Prozentsatz an FT (40%) verfügt der Schlussteil des Textes von Schrickler. Es können aber deutlich mehr Wechsel zwischen FT- und ET-Arten gezählt werden, nämlich 23. Der Rahmen beginnt mit fremdbezogenem und originärem ET. Dieser steht in Verbindung mit internen Verweisen. In einer erweiterten Wiedergabe werden originäre Antworten mit bereits entfalteteten fremden Denkräumen in Verbindung gebracht. Es folgen Entfaltungen fremder Denkräume, die ebenfalls mit internen Verweisen in Bezug gesetzt werden. Originäre Antworten werden abgeleitet. In einer erweiterten Wiedergabe, der

eine wörtliche Wiedergabe vorangeht, kommt es erneut zur Diskussion eigener und fremder Gedanken. Der Rahmen endet mit originärem ET.

Deutlich mehr ET-Anteil weist der Schlussteil von Arnold u.a. auf. Nur 34% des Textes können als FT signiert werden. 20 Wechsel zwischen ET- und FT-Arten sind zählbar. Der Rahmen beginnt mit einem internen Verweis, es werden bereits entfaltete fremde Denkräume in Erinnerung gerufen. Daran anschließend wird eine originäre Antwort formuliert. Es folgt eine erweiterte Wiedergabe, die fremde und eigene Gedanken in Bezug zueinander setzt. Daraus werden wiederum originäre Antworten formuliert. Ein fremder Denkraum wird wörtlich wiedergegeben, es folgt eine Erweiterung bevor abschließend originäre Antworten angeführt werden.

Der Schlussteil des Textes von Girg weist einen FT-Anteil von 29% auf, 14 Wechsel können erfasst werden. Auch dieser Text beginnt mit einem internen Verweis auf den originärer ET folgt. Es folgen mehrere interne und externe Verweise bevor fremdbezogener ET in eine wörtliche Wiedergabe einleitet. Es werden somit zwar eigene und fremde Gedanken in Verbindung gebracht, jedoch nicht so eindeutig, als wenn dies durch erweiterte Wiedergaben erfolgen würde.

Noch deutlicher von ET geprägt ist der Schlussteil von Hartinger u.a. (77% ET). Es können 27 Wechsel zwischen ET- und FT-Arten gezählt werden. Der Einstieg in den Rahmen erfolgt durch originären ET. Auf diesen folgt eine erweiterte Wiedergabe, aus welcher erneut originäre Antworten abgeleitet werden. Interne Verweise bringen bereits entfaltete Inhalte in diesen Rahmen ein, bevor eigene und fremde Gedanken in einer erweiterten Wiedergabe gemeinsam diskutiert werden. Fremde Denkräume werden wörtlich und sinngemäß wiedergegeben und es folgt ein interner Verweis auf ET. Dieses Konstrukt führt ebenfalls zu einer erweiterten Wiedergabe. Der Rahmen endet mit originärem ET.

Den geringsten FT-Anteil (19%) weist der Schlussteil des Textes von Reich auf. Es können allerdings 31 Wechsel (deutlich über dem Durchschnittswert von 26 gelegen) gezählt werden. Reich beginnt den Rahmen mit originärem ET, der auch interne Verweise auf ET integriert. Fremdbezogener ET leitet in einen externen Verweis ein. Es folgt erneut fremdbezogener und originärer ET. Erst am Ende des Rahmens kommt es zu einer Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen (es folgen erweiterte und sinngemäße Wiedergaben). Am Ende des Rahmens steht eine erweiterte Wiedergabe.

Nach diesem Einblick in die einzelnen Schlussteile folgt auch für den Schlussteil eine Auflistung der vorgefundenen Grundstrukturen. Es lassen sich drei Grundstrukturen erkennen,

welche jedoch über eine Vielzahl an Variationen verfügen. Jede Variation liegt nur für einen Text vor:

- 1) Zentral ist das Entfalten, Kommentieren und Diskutieren fremder Denkräume
  - a) Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen erfolgen, am Ende steht eine Entfaltung eines fremden Denkraums (im Text von Hermsen/ Schuler).
  - b) Aus Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen wird originärer ET abgeleitet, dieser wird wieder mit entfalten fremden Denkräumen durch erweiterte Wiedergaben in Beziehung gesetzt (im Text von Siebert).
  - c) Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen folgt originärer ET (im Text von Weinberger).
- 2) Der Schlussteil geht von fremdbezogenem und vor allem originärem ET aus
  - a) In ein Konstrukt mehrmaliger Wechsel zwischen fremdbezogenem und originärem ET ist eine Entfaltung fremden Denkraums integriert. Es folgt eine Diskussion und fremdbezogener ET leitet in weitere Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen ein. Das Ende des Rahmens bildet eine Entfaltung eines fremden Denkraums (im Text von Krüssel).
  - b) Fremdbezogenem und originärem ET folgen Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen fremder Denkräume. Daraus werden originäre Antworten abgeleitet, welche erneut mit entfalten Denkräumen in Verbindung gebracht werden. Aus dieser Auseinandersetzung werden originäre Antworten abgeleitet (im Text von Schrickler).
  - c) Originärer ET wird mittels erweiterten Wiedergaben in Verbindung mit fremden Denkräumen gebracht. Es folgen Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen fremder Denkräume, aus denen originäre Antworten abgeleitet werden (im Text von Hartinger u.a.).
  - d) In originären und fremdbezogenen ET werden externe Verweise integriert. Der Texte endet mit einer Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume (im Text von Reich).
  - e) Originärem ET folgt fremdbezogener ET. Der Text schließt mit einer erweiterten Wiedergabe (im Text von Dann/ Humpert).
- 3) Zentral ist das Einbinden bereits entfalteter fremder Denkräume durch interne Verweise
  - a) Interne Verweise werden gemeinsam mit originären Antworten diskutiert. Daraus folgen erneut originäre Antworten, die in Verbindung mit neu entfalten fremden

Denkräumen gedacht werden. Der Text endet mit originärem ET (im Text von Arnold u.a.).

- b) Interne und externe Verweise werden mit originären Antworten verbunden. Fremdbezogener ET leitet eine Entfaltung eines fremden Denkraums ein (im Text von Girg).

In Anbetracht dieser Auflistung wird deutlich, dass es gewisse verbindende strukturelle Elemente gibt, also z.B. in mehreren Texten das Entfalten, Kommentieren und Diskutieren fremder Denkräume in diesem Rahmen zentral ist, aber sehr unterschiedliche Variationen der Umsetzung vorliegen. Keine zwei Texte ähneln sich bezüglich des Schlussteils in höherem Maße. Um Aussagen über Zusammenhänge zwischen ET-FT-Verhältnis des (erweiterten) Kerntextes und der Grundstruktur bzw. zwischen Themenkreisen und der Grundstruktur formulieren zu können muss eine abstraktere Ebene in den Blick genommen werden. Blickt man auf die drei Grundstrukturen, ohne die Variationen zu berücksichtigen, so wird deutlich, dass die Texte beider Themenkreise über alle Grundstrukturen verteilt sind, genauso die Texte einer Gruppe (gemessen am ET-FT-Verhältnis des (erweiterten) Kerntextes). In Bezug auf die Themenkreise kann jedoch gesagt werden, dass drei der vier Texte, deren Schlussteile über einen höheren FT- als ET-Anteil verfügen, dem Themenkreis des Unterrichts zuzuordnen sind. Da jedoch in beiden Gruppen (hoher FT-Anteil, bzw. niedriger FT-Anteil) Texte beider Themenkreise zu finden sind, scheint es keinen Zusammenhang zwischen Themenkreis und FT-Anteil zu geben. Die Gestaltung des Schlussworts scheint somit nicht vom Themenkreis abhängig zu sein, den diese Version von Pädagogik in den Blick nimmt.

Der folgende Analyseschritt kann nur auf drei der 10 Texte angewandt werden. Dies ist die **Analyse des erweiterten Kerntextes (Fußnoten)**. In drei der zehn Texte ist zumindest eine Fußnote auffindbar. Eine Tabelle gibt einen Überblick über den Text, in dem Fußnoten vorkommen, Rahmen in denen Fußnoten auffindbar sind, die Wechselanzahl innerhalb der Fußnoten und die durchschnittliche Wechselanzahl.

AutorIn	Anzahl der Fußnoten	Rahmen	Wechsel	Durchschnittlicher Wechsel
Arnold u.a.	1	Einleitung	2	2
Hartinger u.a.	2	Hauptteil (E)	0 (FN1), 4(FN2)	2
Reich	1	Hauptteil (M)	5	5

**Tabelle 4: Übersicht über den erweiterten Kerntext (systemisch-konstruktivistische Pädagogik)**

Es wird deutlich, dass insgesamt wenige Fußnoten in den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik vorliegen. In den Texten, in denen Fußnoten vorgefunden wurden, sind maximal zwei Fußnoten gegeben. Außerdem können wenige Wechsel innerhalb der Fußnoten gezählt werden. Es scheint auch keinen bevorzugten Einsatzort zu geben (die Fußnoten kommen in drei unterschiedlichen Rahmen vor). Betrachtet man die vorkommenden ET- und FT-Arten so wird deutlich, dass immer originärer ET signierbar ist, jedoch in keiner der Fußnoten erweiterte Wiedergaben vorkommen. Meist dienen die Fußnoten für zusätzliche Entfaltungen fremder Denkräume (wörtliche und sinngemäße Wiedergaben), sowie weiterführende Literaturhinweise, also als zusätzliche Informationsquelle für LeserInnen. Der erweiterte Kerntext wird nicht als zusätzlicher Diskussionsraum genutzt.

Bezüglich der ET-FT-Verhältnisse des (erweiterten) Kerntextes liegt kein Zusammenhang hinsichtlich der Höhe des ET bzw. des FT im (erweiterten) Kerntext und dem Vorkommen von Fußnoten vor. Die drei Texte sind drei unterschiedlichen Gruppierungen zugehörig. Es sind jedoch jene Texte mit geringem FT-Anteil. Dies verdeutlicht nochmals die Funktion der Fußnoten. Nicht die zusätzliche Diskursführungen, sondern Informationsweitergabe ist das zentrale Element. Auch beide Themenkreise sind vertreten. Ob zur Vermittlung von Forschungsleistungen Fußnoten eingesetzt werden oder nicht, hängt somit nicht vom Thema ab, das von der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik in den Blick genommen wird.

Nachdem nun die einzelnen Rahmen bzw. die erweiterten Kerntexte bezüglich der Grundstrukturen in den Blick genommen wurden, wird nun für jeden Text ein Profil erstellt. Hierbei wird aufgezeigt, welche Struktur in welchem Rahmen vorliegt. Mit Hilfe dieser tabellarischen Zusammenschau kann der Frage nachgegangen werden, ob z.B. bestimmte Strukturen der Einleitung Auswirkungen auf die Gestaltung des Hauptteils haben oder ob ein bestimmter Verlauf des Hauptteils zu einer bestimmten Gestaltung des Schlussworts führt, usw. Es werden auch wieder Vergleiche innerhalb der Gruppierungen (ET-FT-Verhältnis des (erweiterten) Kerntextes) und bezüglich der Themenkreise angestellt.

Die Texte sind in dieser Tabelle nach sinkendem ET-Anteil sortiert. Die Ziffern und Buchstaben entsprechen der Beschriftung und Nummerierung bezüglich der Grundstrukturen der einzelnen intratextuellen Rahmen.

AutorIn	Einleitung	Hauptteil A	Hauptteil M	Hauptteil E	Schluss	Fußnote ja/nein
Hartinger u.a.	1 a	2	3 b	3 a	2 c	Ja
Girg	2 b	1 a	3 c	2 c	3 b	Nein
Reich	2 a	2 b	2 b	3 b	2 d	Ja
Arnold u.a.	2 b	3	4	1 b	3 a	Ja
Siebert	1	1	3 a	2 a	1 b	Nein
Hermesen/Schuler	3	2 b	1 a	1	1 a	Nein
Schricker	2 b	2 a	1 b	2	2 b	Nein
Krüssel	1	1 a	2 a	2 a	2 a	Nein
Dann/Humpert	2	2 a	2	2 b	2 e	Nein
Weinberger	1	2	2	1 a	1 c	Nein

**Tabelle 5: Profilübersicht der Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik**

Diese Tabelle verdeutlicht, dass sehr unterschiedliche Grundstrukturen innerhalb der einzelnen intratextuellen Rahmen vorliegen können. Es bestehen auch fast keine stabilen Zusammenhänge zwischen den Grundmustern einzelner Rahmen. Das meint, dass ein bestimmtest Grundmuster z.B. in der Einleitung nicht immer zum gleichen Grundmuster im Hauptteilanfang führt, usw. Betrachtet man dabei nicht nur die Grundstrukturen, sondern deren Variationen, so wird deutlich, dass jede Kombination nur einmal vorliegt. Dies ist nicht nur der Fall, wenn man immer die benachbarten intratextuellen Rahmen (z.B. Hauptteilmitte zu Hauptteilende) vergleicht, sondern auch, wenn über Rahmen hinweg Vergleiche angestellt werden (z.B. von der Einleitung zum Schlussteil). Es liegt nur eine Ausnahme vor: in zwei Texten (Siebert; Krüssel) konnte in der Einleitung die Grundstruktur 1 und im Hauptteilende die Grundstruktur 2a herausgearbeitet werden.

Gewisse Häufungen können nur festgestellt werden, wenn nicht die Variationen in den Blick genommen werden, sondern die Fokussierung rein auf die Grundstrukturen (Ziffern ohne Buchstaben) erfolgt.

Dient die Einleitung vor allem der Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume (Grundstruktur 1), so wird der Hauptteil entweder mittels fremdbezogenem ET eingeleitet und nach Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen werden originäre Antworten formuliert (Grundstruktur 1) oder er beginnt mit Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen aus denen originäre Antworten formuliert werden, welche erneut mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht werden (Grundstruktur 2). Beginnt der Rahmen der Einleitung mit fremdbezogenem ET und folgt erst dann die Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen (Grundstruktur 2), so sind alle Grundstrukturen des

Hauptteilanfangs vorfindbar. Gehäuft findet dann jedoch ein Übergang zu einer Grundstruktur statt, in der ausgehend von Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen originärer ET abgeleitet wird, welcher wieder mit entfalteten fremden Denkräumen in Bezug gesetzt wird (Grundstruktur 2). Die Grundstruktur 2 in der Einleitung führt auch dazu, dass alle vorgefundenen Grundstrukturen der Hauptteilmitte vorliegen können. Liegt in der Einleitung jedoch die Grundstruktur 1 vor, so wird die Hauptteilmitte entweder von der Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume geprägt (Grundstruktur 2), oder die Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen wird über fremdbezogenen ET aufgerollt (Grundstruktur 3). Der weitere Verlauf der Wechsel zwischen ET- und FT-Arten innerhalb des Hauptteilendes scheint unabhängig von der Strategie der Einleitung zu sein. Egal ob die erste oder zweite Grundstruktur in der Einleitung vorliegt, können alle Grundstrukturen des Hauptteilendes identifiziert werden. Gehäuft liegt jedoch die Grundstruktur 2 (im Zentrum steht die Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume) des Hauptteilendes vor, unabhängig von der Strategie der Einleitung. Im Vergleich der Grundstrukturen der Einleitungen und der Schlussteile der analysierten Texte fällt auf, dass wiederum viele Kombinationen möglich sind. Die Grundstruktur 3 des Schlussteils (die zentrale Bedeutung der internen Verweise) ist jedoch nur identifizierbar, wenn in der Einleitung mit fremdbezogenem ET begonnen wird, bevor die Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume erfolgt (Grundstruktur 2). Unabhängig davon ob innerhalb der Einleitung die Grundstruktur 1 oder 2 herausgearbeitet werden konnte, ist innerhalb des Schlussteils die Grundstruktur 2 (ausgehen von fremdbezogenem und originärem ET) häufig vorzufinden. Generell ist der Schlussteil jener Rahmen, bei dem in den meisten Texten (6 von 10 Texten) der ET-Anteil überwiegt. Diese Grundstruktur liegt aber auch in einem Text vor, bei dem der FT-Anteil in diesem Rahmen höher ist als jener des ET. Der Verlauf der intratextuellen Rahmen des Hauptteils zeigt wiederum die große Vielfalt an Kombinationsmöglichkeiten der einzelnen Grundstrukturen (und deren Variationen) auf. Bestimmte Kombinationen der Grundstrukturen liegen jedoch mehrmals vor. Beginnt der Hauptteil mit fremdbezogenem ET, welcher Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen einleitet aus denen originäre Antworten formuliert werden (Grundstruktur 1 des Hauptteilanfangs), so bildet häufig fremdbezogener ET den Ausgangspunkt des weiteren Diskussionsverlaufs (Grundstruktur 3 der Hauptteilmitte). Beginnt der Hauptteilanfang jedoch mit Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen aus denen originäre Antworten abgeleitet werden, welche wiederum mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht werden (Grundstruktur 2 des Hauptteilanfangs), so ist in der Hauptteilmitte das Entfalten, Kommentieren und Diskutieren fremder Denkräume zentral (Grundstruktur 2 der

Hauptteilmitte). Der Verlauf zwischen den Grundstrukturen der Hauptteilmitte und des Hauptteilendes ist weniger stabil. Nur zwei Kombinationen können mehr als einmal vorgefunden werden. Dies ist einerseits der Ausgang von der Grundstruktur 2 der Hauptteilmitte, der zur weiteren Dominanz der Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen führt (Grundstruktur 2 des Hauptteilendes). Dieses Ende des Hauptteils ist auch zweimal zu finden, wenn zuvor die Grundstruktur 3 der Hauptteilmitte (der Ausgang der Diskussion von fremdbezogenem ET) vorliegt. Die Zusammenhänge zwischen Hauptteilanfang und Hauptteilende sind hier schon deutlicher. Beginnt der Hauptteil mit fremdbezogenem ET, der Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen fremder Denkräume einleitet aus denen dann originäre Antworten abgeleitet werden, so kann nur die Grundstruktur 2 des Hauptteilendes identifiziert werden, also die zentrale Position der Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen. Beginnt der Hauptteil jedoch mit der Grundstruktur 2, also mit Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen, aus welchen originäre Antworten abgeleitet werden, welche wiederum mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht werden, so sind alle vorgefundenen Grundstrukturen des Hauptteilendes möglich.

Wie bereits aufgezeigt hängt die vorzufindende Grundstruktur des Schlussteils nur bedingt mit der Wahl der Struktur des Einstiegs in den Text zusammen. Wird die Grundstruktur 2 in der Einleitung identifiziert, liegt häufig die Grundstruktur 2 des Schlussteils vor. Also wird in der Einleitung über fremdbezogenen ET in die Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen eingeleitet, wird im Schlussteil vor allem von fremdbezogenem und originärem ET ausgegangen, um Gedanken des Textes zu einem Ende zu führen. Dies ist auch der Fall, wenn in der Einleitung vor allem fremde Denkräume entfaltet, kommentiert und diskutiert werden (Grundstruktur 1). Wenn diese Art der Einleitung vorliegt, dann kann die Auseinandersetzung von fremden Denkräumen auch im Schlussteil zentral sein (Grundstruktur 1 des Schlussteils).

Der Hauptteilanfang hat keine Auswirkung auf die Grundstruktur des Schlussteils, wenn die Grundstruktur 1 (Abfolge von fremdbezogenem ET, Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen und Formulierung originärer Antworten) im Hauptteilanfang vorliegt. Kann im Hauptteilanfang die Grundstruktur 2 herausgearbeitet werden, so liegt zu meist die Grundstruktur 2 im Schlussteil vor. Beginnt der Hauptteil also mit einer Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen und werden daraus originäre Antworten abgeleitet, die wiederum mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht und diskutiert werden, so geht der Schlussteil von originärem und fremdbezogenem ET aus. Die Hauptteilmitte scheint wenig Einfluss auf den Aufbau des Schlussteils zu haben. Fast immer kommen die vorliegenden Kombinationen nur einmal vor, mit einer Ausnahme. Ist in der Hauptteilmitte das Entfalten,

Kommentieren und Diskutieren fremder Denkräume zentral (Grundstruktur 2), so wird der Schlussteil über fremdbezogenen und originären ET aufgebaut (Grundstruktur 2). Diese Kombination kann in drei Texten festgestellt werden.

Sowohl die Grundstruktur 2 als auch 3 im Hauptteilende führt häufig zu der Grundstruktur 2 im Schlussteil. Unabhängig davon, ob am Ende des Hauptteils Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen oder ET zentral sind, beginnt der Schlussteil zu meist mit fremdbezogenem oder originärem ET. Ist das Hauptteilende von Entfaltungen fremder Denkräume geprägt (Grundstruktur 1), so ist im Schlussteil das Entfalten, Kommentieren und Diskutieren fremder Denkräume dominant (Grundstruktur 1).

Nachdem nun jene Kombinationen von Grundstrukturen herausgearbeitet wurden, welche am häufigsten vorliegen, wird ein Blick auf die Profile der Texte geworfen, welche über erweiterten Kerntext verfügen. Dafür werden diese wieder in einer Tabelle gegenübergestellt:

AutorIn	Einleitung	Hauptteil A	Hauptteil M	Hauptteil E	Schluss	Fußnote ja/nein
Hartinger u.a.	1 a	2	3 b	3 a	2 c	Ja
Reich	2 a	2 b	2 b	3 b	2 d	Ja
Arnold u.a.	2 b	3	4	1 b	3 a	Ja

**Tabelle 6: Profile der Texte mit erweitertem Kerntext (systemisch-konstruktivistische Pädagogik)**

Die Struktur des Einstiegs scheint nicht ausschlaggebend dafür zu sein, ob eine Fußnote vorliegt oder nicht. Verglichen anhand der Grundstruktur liegt kein Unterschied vor zwischen den Einleitungen von Reich (ohne Fußnote in der Einleitung) und Arnold u.a. (mit Fußnote in der Einleitung). Reichs Text verfügt über eine Fußnote in der Hauptteilmitte. Da sich jedoch alle drei Texte in diesem Rahmen bezüglich der Grundstruktur unterscheiden, kann dies nicht auf die Fußnote zurückgeführt werden. Auch die Grundstruktur des Hauptteilendes ist nicht von vorhandenen Fußnoten abhängig. Sowohl das Hauptteilende von Hartinger u.a. (mit Fußnote) als auch jenes von Reich (ohne Fußnote) weisen die Grundstruktur 3 auf.

Es kann so auch aufgezeigt werden, dass die Fußnoten nicht als zusätzlicher Diskursivierungsraum genutzt werden, sondern als Platz für zusätzliche Informationen für LeserInnen. Der Text von Hartinger u.a. verfügt über zwei Fußnoten. Diese sind jedoch in einem Rahmen, der von ET geprägt ist und in dem ET zentrale Elemente der Grundstruktur ausmachen. Die Fußnote bei Reich bzw. Arnold u.a. befindet sich zwar in Rahmen, die einen hohen FT-Anteil aufweisen und bei denen die Grundstruktur von der Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen bestimmt ist, innerhalb der Fußnoten ist der Wechsel der ET- und FT-Arten jedoch nicht durch Diskursivierung ausgezeichnet.

Die Texte von Reich und Hartinger u.a. ähneln sich bezüglich der Grundstruktur des Hauptteilanfang, des Hauptteilendes und des Schlusses. Diese Ähnlichkeit kann jedoch nicht auf das Vorhandensein von Fußnoten zurückgeführt werden. In den Texten von Reich und Arnold u.a. sind nur die Grundstrukturen der Einleitungen ähnlich. Die Texte von Hartinger u.a. und Arnold u.a können keine Ähnlichkeiten in den Grundstrukturen der intratextuellen Rahmen festgestellt werden. In der Version der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik führen Fußnoten somit nicht zu Ähnlichkeiten in den Grundstrukturen der betroffenen Texte.

Als nächstes werden nun die Profile jener Texte verglichen, welche hinsichtlich der ET-FT-Verteilung bezogen auf den (erweiterten) Kerntext einer Gruppe angehören. Um die Ergebnislage nachvollziehen zu können sei an die Gruppeneinteilung (s. S.313) und die Tabelle 5 „Profilübersicht der Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik“ erinnert. Der Text von Hartinger u.a. kann nicht in den Vergleich einbezogen werden, da in der ersten Gruppe (Texte mit ET-Anteil über 40%) nur ein Text vorliegt.

Die Vergleiche der Texte der Gruppe 2 und 3 lassen darauf schließen, dass ein ähnlicher ET-FT-Anteil des (erweiterten) Kerntextes keine Aussagen über die Art der Diskursführung zulassen. Die Texte der Gruppe 2 weisen nur Ähnlichkeiten in Bezug auf die Grundstruktur der Einleitung auf. Die Texte von Siebert und Arnold u.a. (Gruppe 3) unterscheiden sich in allen intratextuellen Rahmen.

Einige Ähnlichkeiten mehr weisen erst die Texte der Gruppe 4 auf. Hier liegen Gemeinsamkeiten in den Grundstrukturen vor, allerdings immer nur zwei der drei Texte betreffend. Die Texte von Hermsen/ Schuler und Schrickler weisen ähnliche Grundstrukturen im Hauptteilanfang und der Hauptteilmittle auf. Die Texte von Schrickler und Krüssel sind im Aufbau des Hauptteilendes und des Schlusses ähnlich. Die Texte von Krüssel und Hermsen/ Schuler weisen keine Ähnlichkeiten in den Wechselstrukturen der intratextuellen Rahmen auf. Ebenfalls im Hauptteilanfang und der Hauptteilmittle sind die Grundstrukturen der beiden Texte der Gruppe 5 ähnlich. In der Hauptteilmittle liegt sogar die gleiche Grundstruktur vor. In der Hauptteilmittle beider Texte geht es zentral um das Entfalten, Kommentieren und Diskutieren fremder Denkräume. Diese Grundstruktur ist überwiegend nur in jenen Texten zu finden, die über einen hohen Gesamt-FT-Anteil verfügen (mit Ausnahme des Textes von Reich). Diese Grundstruktur in der Hauptteilmittle scheint somit auf einen höheren Gesamt-FT-Anteil hinzuweisen.

Insgesamt verdichten sich die Hinweise, dass das ET-FT-Verhältnis des (erweiterten) Kerntextes keine Aussage über die Strukturen innerhalb des Textes zulässt, lediglich einige Hinweise auf bestimmte Grundstrukturen sind möglich.

Nun werden abschließend jene Texte verglichen, welche einem Themenkreis zuzuordnen sind. Zuerst werden die Texte des Themenkreises Unterricht tabellarisch gegenübergestellt, dann jene des Themenfeldes Lehrperson.

AutorIn	Einleitung	Hauptteil A	Hauptteil M	Hauptteil E	Schluss	Fußnote ja/nein
Girg	2 b	1 a	3 c	2 c	3 b	Nein
Reich	2 a	2 b	2 b	3 b	2 d	Ja
Siebert	1	1	3 a	2 a	1 b	Nein
Krüssel	1	1 a	2 a	2 a	2 a	Nein
Weinberger	1	2	2	1 a	1 c	Nein

**Tabelle 7: Profilübersicht der Texte des Themenkreises Unterricht/ Didaktik (systemisch-konstruktivistische Pädagogik)**

Nur ein Text aus dem Themenfeld Unterricht weist eine Fußnote auf. Da sich jedoch der Einsatz von Fußnoten als nicht bloß für einen Themenkreis typisch herausgestellt hat, scheint dies für den Vergleich der beiden Themenkreise hinsichtlich deren Art der Diskursführung nicht relevant zu sein. Eine auffällige Gemeinsamkeit kann innerhalb der Einleitung festgestellt werden. Die Grundstruktur 1 (ohne ihre Variation) kann nur bei Texten aus dem Themenfeld des Unterrichts identifiziert werden. Es sind aber auch Variationen der Grundstruktur 2 in diesem Themenfeld in den Einleitungen vorzufinden. In Erinnerung an diese Grundstrukturen fällt auf, dass sich die Strukturen 1 und 2 sehr ähnlich sind. Zentral sind jeweils Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen fremder Denkräume. In der Grundstruktur 2 sind nur ET-Elemente dominanter verankert. Da jedoch Variationen dieser beiden Strukturen auch im Themenkreis „Lehrperson“ zu finden sind scheint dieses Vorgehen allgemein für die Version von Pädagogik typisch, nicht nur, wenn diese auf ein bestimmtes Themenfeld blickt.

Die Texte des Themenfeldes Unterricht weisen teils Ähnlichkeiten im Verlauf der Rahmen auf, jedoch sind diese nicht durchgängig von Einleitung bis Schluss. Ähnlich sind z.B. die Texte von Siebert und Krüssel in den Einleitungen und im Hauptteilanfang. In der Hauptteilmitte liegt ein großer Unterschied vor, im Hauptteilende sind die Texte jedoch hinsichtlich der Grundstruktur identisch. Im Schlussteil ist der Unterschied im Aufbau wieder klar zu erkennen. Die Texte von Girg und Reich weisen zwar eine ähnliche Struktur in der Einleitung auf, jedoch zeigt der weitere Verlauf des Profils große Unterschiede. Die Zugehörigkeit zu einem Themenfeld und die gleiche Strategie der Einleitung in ein Thema

führen somit nicht zwangsläufig zu einem gleichen oder ähnlichen Verlauf der Diskursführung im Text.

Nun ein Blick auf jene Texte, die dem Themenkreis „Lehrperson“ zugehören. Wenn auch hier keine systematischen Ähnlichkeiten nachgewiesen werden können, dann ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass die Art der Diskursführung nicht vom Themenkreis abhängt, welcher von einer Version von Pädagogik in den Blick genommen wird.

AutorIn	Einleitung	Hauptteil A	Hauptteil M	Hauptteil E	Schluss	Fußnote ja/nein
Hartinger u.a.	1 a	2	3 b	3 a	2 c	Ja
Arnold u.a.	2 b	3	4	1 b	3 a	Ja
Hermesen/Schuler	3	2 b	1 a	1	1 a	Nein
Schricker	2 b	2 a	1 b	2	2 b	Nein
Dann/Humpert	2	2 a	2	2 b	2 e	Nein

**Tabelle 8: Profilübersicht der Texte des Themenkreises Lehrperson/ LehrerInnenbildung (systemisch-konstruktivistische Pädagogik)**

Bei diesen Texten dominiert die Grundstruktur 2 in der Einleitung. Zwei Texte weisen die identische Variation dieser auf. Diese beiden Texte sind jedoch von ihrer Grundstruktur her in keinem weiteren Rahmen als ähnlich einzustufen. Im Schlussteil ist häufig die Grundstruktur 2 zu finden, die Diskursführungen in diesem Rahmen gehen somit meist von fremdbezogenem oder originärem ET aus. Über die Rahmen hinweg ähneln sich jedoch die wenigsten Texte dieses Themenkreises. Nur die Texte von Schricker und Dann/ Humpert haben eine ähnliche Art der Diskursführung, nur in der Hauptteilmite können große Unterschiede festgestellt werden. Bei Dann/ Humpert sind die Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen fremder Denkräume das zentrale Element, bei Schricker ist dies zwar auch Teil der Grundstruktur, doch Entfaltungen fremder Denkräume nehmen prominente Stellen ein, bilden z.B. den Ausgangspunkt des Rahmens aus denen direkt originäre Gedanken abgeleitet werden.

Da auch bei den Texten dieses Themenkreises keine umfassenden Gemeinsamkeiten festgestellt werden konnten, welche vor allem nicht bei Texten des anderen Themenkreises vorgefunden werden konnten, ist davon auszugehen, dass die Art der Diskursführung unabhängig von der Themenwahl innerhalb dieser Version von Pädagogik ist.

Bevor nun die Diskursivierungen und Einlösungen des pädagogisch-didaktischen Anspruchs wissenschaftlicher Publikationen dieser beiden Versionen von Pädagogik verglichen und

diskutiert werden, werden abschließend die zentralen Ergebnisse der Auswertung der Daten der Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik festgehalten.

Schon das Betrachten der quantitativen Daten verdeutlicht, dass in dieser Version von Pädagogik sehr unterschiedliche Arten der Diskursführung akzeptiert sind und praktiziert werden. Es können sowohl Texte mit über 50% ET vorgefunden werden als auch solche mit einem ET-Anteil unter 5%. So unterschiedlich die ET-FT-Verhältnisse der (erweiterten) Kerntexte sind, so vielfältig sind auch die vorgefundenen Grundstrukturen innerhalb der intratextuellen Rahmen. Die Vielfalt liegt vor allem in den zahlreichen Variationen einzelner Grundstrukturen begründet. Somit fallen auch die Profile recht unterschiedlich aus, wenn nicht die höhere Abstraktion der Grundstrukturen ohne die Berücksichtigung der Variationen betrachtet wird. Erweiterter Kerntext liegt bei den analysierten Texten dieser Version von Pädagogik selten vor. Sind Fußnoten signierbar, dann dient dieser gewonnene Raum der zusätzlichen Information der LeserInnen, er wird jedoch nicht als ergänzender Diskussionsraum genutzt.

Sowohl die hier angeführten quantitativen Daten bezüglich der ET-FT-Verhältnisse des (erweiterten) Kerntextes als auch die Zugehörigkeit zu Themenkreisen haben keinen Einfluss auf die Art der Diskursführung in den Texten.

Um der Hypothesenprüfung zuarbeiten und die empirische Forschungsfrage beantworten zu können ist es notwendig die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Diskursivierung beider Versionen von Pädagogik herauszuarbeiten.

## **5. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Arten von Diskursivierungen zwischen Texten der Psychoanalytischen und der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik**

Im nun folgenden Kapitel werden zuerst beide Versionen von Pädagogik hinsichtlich ihrer quantitativen Datenlage der Grobanalyse verglichen, bevor der Vergleich der Arten von Diskursivierungen und der Einlösung des pädagogisch-didaktischen Anspruchs wissenschaftlicher Publikationen erfolgt. Im Anschluss daran werden die Hypothesen der Untersuchung überprüft und erste Erklärungsversuche werden zur Diskussion gestellt. Das Kapitel schließt mit einem Exkurs über weitere quantitative Auswertungsmöglichkeiten.

### **5.1 Der Vergleich erster quantitativer Daten – Überblick über beide Textlandschaften**

Um in den Vergleich der Diskursivierungen beider Versionen von Pädagogik einzusteigen, ist es sinnvoll wieder von den Daten der Grobanalyse auszugehen, da diese Informationen über alle recherchierten Texte enthalten. Es werden hierbei Auffälligkeiten der Datenlage der Grobanalyse beider Versionen von Pädagogik aufgezeigt. Worin unterscheiden sich die Datenkorpora? In welchen Aspekten bestehen Ähnlichkeiten oder gar Gemeinsamkeiten?

In Erinnerung an die Ausführungen zur Grobanalyse beider Versionen von Pädagogik ist auffällig, dass zwar mehr Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik, welche sich mit den Themen Unterricht/ Didaktik bzw. Lehrperson/ LehrerInnenbildung beschäftigen, recherchiert werden konnten, diese sich jedoch auf weniger verschiedene Publikationsorgane (Bände und Zeitschriften) verteilen. Dies kann ev. auf punktuellere, schwerpunktmäßige Auseinandersetzungen hindeuten. Die größere Streuung der Artikel der Psychoanalytischen Pädagogik, welche die Thematiken betreffen, kann darauf hinweisen, dass die Thematik nicht bloß schwerpunktmäßig aufgegriffen, sondern in unterschiedlichen Kontexten bedacht und zur Sprache gebracht wird.

Die Thematik „Schule“ wurde hinsichtlich zwei Themenkreise detaillierter betrachtet. Einerseits die Thematik Unterricht/ Didaktik, andererseits das Thema der LehrerInnenbildung/ Lehrperson. Dabei wird deutlich, dass jeweils ein Thema vermehrt diskutiert wird. In der Psychoanalytischen Pädagogik ist dies das Thema der Lehrperson/ LehrerInnenbildung, in der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik jenes des Unterrichts. An dieser Stelle ist es aber interessant zu bedenken, dass die einzigen 3 Zeitschriftenartikel der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik dem Themenkomplex der LehrerInnenbildung/ Lehrperson zuzuordnen sind, also jenem Themenkomplex, welcher innerhalb dieser Version von Pädagogik weniger Beachtung findet.

Die Verteilung zwischen ET/FT und FA gemessen am (erweiterten) Kerntext ist unterschiedlich, wenn man die Gruppenbildungen bedenkt. Die Gruppen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik weisen extremere Randbereiche auf. ET- Prozentsätze über 50% und unter 5% können erhoben werden. Der prozentuale Durchschnittswert des ET ist jedoch sehr ähnlich: 25,643% (Psychoanalytische Pädagogik) und 27,814% (systemisch-konstruktivistische Pädagogik). Die Minimal- und Maximalwerte betonen aber die Unterschiedlichkeiten. In der Psychoanalytischen Pädagogik gestalten sich die Werte folgendermaßen: Ein Text umfasst mindestens 9,371% ET, 50,526% FT und 0,293% FA, außerdem können maximal 48,972% ET, 87,097% FT und 8,040% FA signiert werden.

In der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik sieht dies deutlich anders aus: Der mindestens gegebene ET-Anteil liegt nur bei 2,819%. FT ist zu mindestens zu 37,764% und Formalangaben zu 0,366% gegeben. Die Maximalwerte liegen bei 58,108% ET, 93,818% FT und 7,419% FA.

Hier zeigt sich, dass in der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik Texte mit verschwindend kleinem ET-Anteil recherchiert werden konnten, jedoch auch Texte mit über 50% ET. In der Psychoanalytischen-Pädagogik liegt der minimale ET-Wert bei fast 10% und es konnten in keinem Text mehr als 50% ET signiert werden. Auch die FT-Werte unterscheiden sich. In der Psychoanalytischen Pädagogik kann in keinem Text ein FT-Wert über 90% erhoben werden. Dies ist in Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik möglich. Auffällig ist, dass trotz höherem FT-Maximalwert in der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik der maximale Anteil an Formalangaben in der Psychoanalytischen Pädagogik höher ist. Diesem Phänomen muss bei den weiteren Analysen nachgegangen werden. Es ist zum Beispiel vorstellbar, dass externe Verweise ohne Quellenangabe vorliegen oder zwar fremde Denkräume entfaltet werden, diese jedoch so umfassend, dass mit wenigen Quellenverweisen diese abgedeckt werden können. Das würde darauf hindeuten, dass in der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik vor allem das Entfalten fremder Denkräume eine Rolle spielt, in der Psychoanalytischen Pädagogik eventuell mehr das Zusammendenken und Verbinden fremder und eigener Denkräume. Dem muss jedoch ebenfalls noch weiter nachgegangen werden. Die Grobanalyse bietet nur die Möglichkeit, Felder aufzudecken, welche näherer Beleuchtung bedürfen.

Der Vergleich der Daten aus der Grobanalyse hat somit einen ersten Einblick in die unterschiedliche Art der Diskursführung innerhalb der beiden Versionen von Pädagogik geboten.

Betrachtet man die Auswertungen der Feinanalyse innerhalb der einzelnen Versionen dann fällt, rein quantitativ betrachtet, auf, dass bereits die Gruppeneinteilung Unterschiede erkennen lässt. Innerhalb der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik besteht eine größere Variationsbreite zwischen minimalen und maximalen Anteilen an ET und FT. Dies wird sichtbar, wenn die Gruppeneinteilung aller 36 Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik angesehen wird, es spiegelt sich jedoch auch in der Auswahl für die Feinanalyse wider. Dies legt die Vermutung nahe, dass innerhalb der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik Diskursführungen in einer Art möglich und akzeptiert sind, die für die Psychoanalytische Pädagogik nicht üblich scheint. Zu erinnern ist an dieser Stelle an den Geltungsbereich dieser Aussage, denn es wurden nur bestimmte Artikel untersucht, somit gelten die Aussagen auch nur für die Themenbereiche, welche in der Untersuchung fokussiert wurden. Ob und inwiefern es innerhalb dieser Versionen auch für andere Themenkreise gilt, müsste untersucht werden, genauso die Geltung für andere Versionen der Pädagogik.

## **5.2 Der Vergleich der Arten der Diskursivierungen und der Einlösung des pädagogisch-didaktischen Anspruchs wissenschaftlicher Publikationen**

Nachdem die einzelnen intratextuellen Rahmen für die Psychoanalytische und systemisch-konstruktivistische Pädagogik getrennt ausgewertet wurden, erfolgt nun eine Zusammenschau im Sinne eines Vergleichs. Dafür werden z.B. unterschiedliche Funktionen von originärem ET oder auch der Umgang mit externen Verweisen in den Blick genommen. Danach werden häufig vorkommende Grundstrukturen für die einzelnen Rahmen in diesen beiden Versionen von Pädagogik herausgearbeitet. Nachdem für jede der Versionen eine typische, weil häufige, Grundstruktur für jeden Rahmen identifiziert wurde, wird danach gesucht, welche Texte am ehesten diesem entsprechen.

Dies leitet über zum nächsten Schritt des Vergleichs. Hierbei werden Ähnlichkeiten in den intratextuellen Rahmen fokussiert. Liegen ähnliche Grundstrukturen innerhalb der einzelnen Rahmen vor? Sind Ähnlichkeiten von den ET-FT-Verhältnissen der (erweiterten Kerntexte) oder vom Themenkreis abhängig? Auch markante Grundstrukturen werden herausgearbeitet. Am Ende des Kapitels werden die Artikel beider Versionen hinsichtlich des erweiterten Kerntextes und auf der Basis unterschiedlicher quantitativer Daten verglichen.

### **5.2.1 Funktionen des originären ET und der Umgang mit externen Verweisen**

Allgemein ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass originärer ET in beiden Versionen von Pädagogik unterschiedliche Funktionen übernimmt. In der systemisch-konstruktivistischen

Pädagogik werden meist originäre Antworten formuliert, also inhaltliche Antworten dem Thema entsprechend. Wenig bis gar nicht genutzt wird diese ET-Art um LeserInnen des Textes über das weitere Vorgehen im Text aufzuklären, bzw. Fragen oder Thesen zu formulieren. In der Psychoanalytischen Pädagogik war der originäre ET am Beginn der Rahmen (bzw. allgemein in den vorderen Rahmen) vor allem für Angaben der AutorInnen zum weiteren Vorgehen reserviert, bzw. wurden Fragen und/ oder Thesen formuliert, die im weiteren Artikel diskutiert wurden. Erst am Ende der Rahmen (des Kerntextes) dominieren originäre Antworten den ET.

Auch in Bezug auf externe Verweise unterscheiden sich die beiden Versionen von Pädagogik, jedoch nicht so deutlich, wie bezüglich der Funktionen originären ET. In beiden Versionen von Pädagogik werden externe Verweise zumeist im Laufe des Kerntextes entfaltet. Es gibt jedoch bestimmte Verweise, welche nicht inhaltlich entfaltet werden. Dies sind in beiden Versionen von Pädagogik Verweise auf ganze Werke (Nennungen von Buchtitel), globale Verweise auf die jeweilige Version von Pädagogik (also eine psychoanalytisch-pädagogische bzw. eine systemisch-konstruktivistisch-pädagogische Sicht auf das Forschungsfeld), globale Verweise auf Forschungsfelder und Disziplinen, weiterführende Literatur und teilweise Fachtermini der jeweiligen Version von Pädagogik, von denen angenommen werden kann, dass WissenschaftlerInnen aus diesem Feld dies als Vorwissen abrufen können. Häufig sind jedoch VertreterInnen genannt, denen diese Termini zugeschrieben werden. Dies ermöglicht fehlendes Vorwissen zu kompensieren, indem an den angegebenen Stellen nachgelesen wird. Manches Mal wird auch auf methodische Vorgehensweisen verwiesen, die nicht weiter entfaltet werden. Zumeist sind diese mit Quellenangaben versehen, sodass im Falle des fehlenden Vorwissens nachgelesen werden kann.

Im Unterschied zu den analysierten Texten der Psychoanalytischen Pädagogik weisen jene der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik auch externe Verweise auf, die zwar inhaltlich entfaltet werden, jedoch auf Grund fehlender Quellenangaben trotzdem wenig aufschlussreich bezüglich deren Herkunft sind. Dies sind z.B. Verweise auf „weitere Vertreter“ (Girg 2002, 65), „zusätzliche Studien“ (ebd., 62) „zahlreichen Publikationen im Internet“ (Hermsen/Schuler 2006, 97) oder auch Hinweise auf „zahlreiche Überprüfungen“ (Schricker 2003, 126). Außerdem wird häufiger auf Studien verwiesen, welche dann nicht näher erläutert werden, aber in die Argumentation miteinbezogen sind (z.B. bei Hartinger u.a. 2006 oder Weinberger 2007).

Diese Art des Einsatzes externer Verweise erschwert die Nachvollziehbarkeit der Diskursführung. Es gibt keine Möglichkeit des Überprüfens dieser Verweise, bzw. besteht auch keine Möglichkeit an den gegebenen Stellen nachzulesen, falls kein oder nur begrenztes

Vorwissen in diesem Gebiet vorliegt. Gerade diese Unterscheidungen tragen dazu bei, dass der pädagogisch-didaktische Anspruch wissenschaftlicher Publikationen in Texten unterschiedlich eingelöst wird. Auf diesen Aspekt wird an späterer Stelle noch näher eingegangen werden.

### ***5.2.2 Häufig vorkommende Grundstrukturen in den intratextuellen Rahmen***

Zunächst nun der Blick auf die häufig vorgefundenen Grundstrukturen der intratextuellen Rahmen in einer Gegenüberstellung der beiden Versionen von Pädagogik. Als häufig vorkommend werden jene Grundstrukturen angesehen, die mindestens in der Hälfte der Texte einer Version von Pädagogik vorliegen<sup>76</sup>. Es werden jedoch keine Variationen dieser beachtet, sondern es wird die abstraktere Ebene in den Blick genommen. Auf diesem Weg werden zentrale Funktionen der Rahmen und Arten der Diskursführung herausgearbeitet.

Im intratextuellen Rahmen der Einleitung ist auf Seiten der Psychoanalytischen Pädagogik keine eindeutige Präferenz auszumachen. Sowohl die Strategie mit einem hohen Anteil an ET einzuleiten liegt gehäuft vor als auch jene vor allem auf fremde Denkräume zurückzugreifen. Ist der ET-Anteil hoch, werden eingangs Fragen oder Thesen von Seiten des Autors/ der Autorin formuliert und erst im Anschluss daran erfolgt eine Verknüpfung mit FT. Bei erhöhtem FT-Anteil werden zu Beginn fremde Denkräume entfaltet, kommentiert und diskutiert und erst im Anschluss daran wird originärer ET abgeleitet. Es kann hier erneut zu einer Verbindung mit fremden Denkräumen kommen. Die nun zuletzt beschriebene Grundstruktur ist auch in Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik zu finden. Im Unterschied zu den Einleitungen der Texte aus der Psychoanalytischen Pädagogik sind in dieser Version von Pädagogik jedoch keine Grundstrukturen zentral, welche vor allem von ET gebildet werden. ET liegt hier überwiegend als fremdbezogener ET vor, welcher in die Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen einleitet. In Bezug zu diesen fremden Denkräumen wird dann originärer ET abgeleitet.

In den analysierten Texten der Psychoanalytischen Pädagogik wird vermehrt durch starke Verknüpfungen von eigenen und fremden Gedanken in den Hauptteil eingestiegen. Hier liegt ein Unterschied zu den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik vor, welche diesen intratextuellen Rahmen vor allem für Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen nutzen und ET nur integrieren, jedoch noch weniger direkt verweben. Das meint, dass fremde Denkräume vor allem entfaltet, originäre Antworten abgeleitet und erneut in Bezug auf fremde Denkräume bedacht werden.

---

<sup>76</sup> Sind die Verhältnisse sehr ähnlich, z.B. bei 11 Texten weisen 5 Grundstruktur 1 auf und 6 Grundstruktur 2, dann werden beide Grundstrukturen angeführt.

Die Hauptteilmitte nimmt bei der Textgruppe der Psychoanalytischen Pädagogik eine besondere Stellung ein, da acht der elf analysierten Texte über die gleiche Grundstruktur verfügen. Auf Grund dieser Tatsache wurde dieses Muster der Wechsel zwischen ET- und FT-Arten auch mit dem Begriff „Grundmuster“ in diesem intratextuellen Rahmen belegt. Diese Struktur zeichnet sich dadurch aus, dass in den Rahmen über fremdbezogenen und/oder originären ET eingeleitet wird und daran anschließend fremde Denkräume entfaltet, diskutiert und problematisiert werden. In den meisten Fällen wird über fremdbezogenen ET eine originäre Antwort am Ende des Rahmens abgeleitet. Diese Homogenität ist in der Textgruppe der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik nicht gegeben. Hier kann an sich keine klare Mehrheit einer Grundstruktur festgestellt werden. In diesem Fall werden nun die beiden häufigsten Grundstrukturen vorgestellt. In vier von zehn Texten ist dieser Rahmen durchgängig von der Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume geprägt. Bei drei weiteren Texten ist das zentrale Element fremdbezogener ET, der in die Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen einleitet. Diese Grundstruktur stellt in einer ihrer Variationen eine Gemeinsamkeit zum Grundmuster der Hauptteilmitte der Psychoanalytischen Pädagogik dar. Darauf wird jedoch erst an späterer Stelle genauer eingegangen werden. Diese beschriebene Homogenität der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik im Rahmen der Hauptteilmitte ist nicht mehr in diesem Maße gegeben, wenn das Hauptteilende fokussiert wird. In fünf von elf Texten ist das zentrale Element originärer ET, der mit entfalten fremden Denkräumen in Verbindung gebracht wird. Oder es erfolgt am Beginn erneut eine Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume aus der originäre Gedanken abgeleitet werden. In dieser Grundstruktur kommt es wiederum zu einer Auseinandersetzung mit FT. Der Rahmen schließt jedoch mit originären Antworten. Diese Grundstruktur kann in drei der elf Texte vorgefunden werden. Ein einheitlicheres Bild ergibt ein Blick auf die Textgruppe der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik hinsichtlich dieses Rahmens. Im Zentrum des Hauptteilendes steht bei der Hälfte der Texte die Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume. Originären Gedanken wird weniger Raum zugesprochen.

Auch im Schlussteil der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik decken zwei Grundstrukturen den Grossteil der vorgefundenen Strategien des Schlusswortes ab. Entweder ist der Schluss von originären Antworten geprägt, dies ist immerhin bei fünf von elf Texten der Fall und kann somit als typisch für diese Version von Pädagogik angesehen werden, auch wenn nicht die Hälfte der Texte betroffen sind. Bei weiteren drei von elf Texten werden zum Schluss originäre Antworten aus weiteren Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen fremder Denkräume abgeleitet. Diese starke Prägung durch originäre Antworten im

intratextuellen Rahmen des Schlussteils liegt bei den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik nicht vor. Gerade dieser intratextuelle Rahmen ist in der Textgruppe der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik äußerst heterogen. Die Grundstruktur 2 liegt zwar bei fünf von zehn Texten vor, es muss jedoch nochmals darauf hingewiesen werden, dass diese Grundstruktur auch in fünf Variationen vorliegt! Dieser Rahmen wird zumeist von fremdbezogenem oder originärem ET eingeleitet und es folgen dann unterschiedliche Variationen von ET oder FT-geprägten Diskursen. Es kommt somit nochmals zu einer Verknüpfung fremder und eigener Gedanken und es stehen die originären Antworten nicht klar im Zentrum dieses Rahmens, so wie dies bei der Mehrzahl der Texte aus der Psychoanalytischen Pädagogik der Fall ist.

Werden nun jeweils jene oben vorgestellten Grundstrukturen (ohne deren Variationen) kombiniert, welche am häufigsten innerhalb der beiden Versionen von Pädagogik vorkommen, so können Profile für beide Versionen von Pädagogik erstellt werden, welche im Folgenden angeführt und diskutiert werden.

Für die Texte der Psychoanalytischen Pädagogik entstehen folgende Profile:

Einleitung	Hauptteil A	Hauptteil M	Hauptteil E	Schluss	AutorIn
Eine der beiden Strukturen	1	Grundmuster	3	1	Krebs
Eine der beiden Strukturen	1	Grundmuster	3	3	Hoanzl, Simon
Eine der beiden Strukturen	1	Grundmuster	4	1	Hirblinger A.
Eine der beiden Strukturen	1	Grundmuster	4	3	Kein Text vorliegend

**Tabelle 9: Profile aus dem Zusammenschluss der häufigen Grundstrukturen (Psychoanalytische Pädagogik)**

Die hier aufgelisteten Texte sind vorrangig der Gruppe 3 (zusammengestellt auf Grund des ET-FT-Verhältnisses des (erweiterten) Kerntextes) zuzuordnen. Nur der Text von A. Hirblinger entstammt aus der Gruppe 2. Dies ist deshalb bedeutsam, weil die Texte der Gruppe 3 die größte Gruppe (5 von 11 Texten) bilden. Texte mit diesem ET-FT-Verhältnis des (erweiterten) Kerntextes sind somit auf Grund ihrer Textlänge besonders repräsentativ für diesen Datenkorpus und weisen darüber hinaus auch in mehr als der Hälfte der Fälle

Grundstrukturen auf, die allgemein in den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik häufig vorgefunden werden können.

Ein gänzlich anderes Bild ergibt sich, wenn die erstellten Profile für die Texte der systemisch-konstruktivistische Pädagogik angesehen werden.

Einleitung	Hauptteil A	Hauptteil M	Hauptteil E	Schluss	AutorIn
2	2	2	2	2	Dann/ Humpert
1	2	2	2	2	Kein Text vorliegend
2	2	3	2	2	Kein Text vorliegend
1	2	3	2	2	Kein Text vorliegend

**Tabelle 10: Profile aus dem Zusammenschluss der häufigen Grundstrukturen (systemisch-konstruktivistische Pädagogik)**

Der Text von Dann/ Humpert ist der Gruppe 5 (gemessen am ET-FT-Verhältnis des (erweiterten) Kerntexts) zuzuordnen. Es handelt sich also um einen Text mit extrem wenig ET-Anteil und gehört deshalb einer Randgruppe an. Dies ist ein Unterschied zur Lage der analysierten Texte der Psychoanalytischen Pädagogik, welche die Kombination der häufigsten Grundstrukturen in den Rahmen aufweisen. Dies deutet darauf hin, dass in der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik zwar in Bezug auf einzelne Rahmen Ähnlichkeiten in der Diskursführung verzeichnet werden können, die Texte also nicht unverbunden nebeneinander stehen, typische durchgängige Arten der Diskursführung jedoch nur in der Psychoanalytischen Pädagogik nachgewiesen werden können. Ein Vergleich der letzten beiden Tabellen verdeutlicht auch, dass innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik mehr Texte (aus zentralen Gruppen) die Kombination der häufigsten Grundstrukturen aufweisen als innerhalb der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik. Das kann dadurch erklärt werden, dass die analysierten Texte der Psychoanalytischen Pädagogik innerhalb der ersten intratextuellen Rahmen (inklusive der Hauptteilmitte) mehr Gemeinsamkeiten aufweisen, als dies in der Textgruppe der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik der Fall ist. Dies wiederum deutet ebenfalls auf homogenere Arten der Diskursführung innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik hin.

Das wird auch bestätigt durch einen Blick auf die Übersichten der Grundstrukturen in beiden Versionen von Pädagogik. In der Psychoanalytischen Pädagogik konnten weniger Variationen von Grundstrukturen innerhalb der einzelnen intratextuellen Rahmen vorgefunden werden. Es ist nur selten der Fall, dass eine Variation nur auf einen Text zutrifft. Dies ist jedoch in der Textgruppe der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik häufig der Fall (erinnert sei z.B.

an die vielen Variationen im Schlussteil der Texte, aber auch in der Hauptteilmitte und dem Hauptteilende).

Ob Texte dem Themenfeld Unterricht/ Didaktik oder Lehrperson/ LehrerInnenbildung angehören spielt allem Anschein nach für das Vorfinden der Kombination der häufigsten Grundstrukturen keine Rolle. Es sind Texte aus beiden Themenfeldern in den Listen zu finden.

### ***5.2.3 Ähnlichkeiten in den Grundstrukturen der einzelnen intratextuellen Rahmen***

Im Folgenden werden die einzelnen intratextuellen Rahmen der beiden Versionen von Pädagogik hinsichtlich Ähnlichkeiten in den Grundstrukturen verglichen. Dabei spielt es vorrangig keine Rolle, ob eine Grundstruktur (oder eine Variation von dieser) häufig vorgefunden wurde oder nicht. Es kann somit auch sein, dass in einem Rahmen mehr als eine Grundstruktur identifiziert werden konnte, die in beiden Versionen von Pädagogik vorliegt. Diese Grundstrukturen sind nicht immer identisch, aber es können zentrale Elemente dieser in beiden Grundstrukturen vorgefunden werden. Es kann vorangestellt werden, dass in jedem intratextuellen Rahmen zumindest eine (Variation einer) Grundstruktur vorliegt, welche in vergleichbarer Weise in Texten beider Versionen von Pädagogik vorgefunden werden können. Im Rahmen der Einleitung ist dies die Grundstruktur, welche von Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume geprägt ist aus der originäre Antworten abgeleitet werden. Diese Grundstruktur ist in sechs von elf Texten der Psychoanalytischen Pädagogik zu finden, jedoch nur in einem Text aus der Textgruppe der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik. Im intratextuellen Rahmen des Hauptteilanfangs liegt eine zur Einleitung vergleichbare Grundstruktur in Texten beider Versionen von Pädagogik vor. Wiederum ist hier die Ableitung originären ET aus der Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen bedeutsam. Dieser originäre ET wird jedoch erneut mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht. Nur in den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik wird diese Grundstruktur teilweise fortgeführt, indem erneut originäre Antworten abgeleitet werden. Die vorgefundenen Grundstrukturen sind somit nicht identisch, weisen aber in ihren zentralen Elementen große Ähnlichkeiten auf. Diese Grundstruktur ist in beiden Textgruppen nicht mehrheitlich zu finden. Drei der Texte der Psychoanalytischen und zwei der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik weisen diese Grundstruktur auf. Auch die Grundstruktur, welche vor allem auf Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen fremder Denkräume beruhen liegt in diesem Rahmen in beiden Versionen von Pädagogik vor und zwar in zwei Texten der systemisch-konstruktivistischen und in einem Text der Psychoanalytischen Pädagogik.

Besonders auffällig ist der Vergleich der Grundstrukturen der Hauptteilmitte. Hier liegt in der Textgruppe der Psychoanalytischen Pädagogik die Besonderheit vor, dass acht von elf Texten

über die gleiche Grundstruktur verfügen, welche als „Grundmuster“ in diesem intratextuellen Rahmen ausgewiesen wurde. Zur Erinnerung: in dieser Grundstruktur wird von fremdbezogenem ET und/ oder originärem ET ausgegangen und so in eine Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen eingestiegen. Es werden erneut originäre Antworten abgeleitet, welche häufig mittels fremdbezogenem ET mit fremden Denkräumen verbunden sind. Diese Grundstruktur ist auch in einem der Texte aus der Textgruppe der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik zu finden, jedoch ohne die letzte Verbindung von fremden und originären Gedanken mittels fremdbezogenem ET. Dieser Vergleich verdeutlicht, dass die Arten der Diskursführung sich in diesem intratextuellen Rahmen sehr deutlich voneinander unterscheiden, denn die Mehrzahl der Texte aus der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik verfolgt hier eine andere Strategie.

Der Vergleich der Hauptteilenden lässt eine weitere Besonderheit zu Tage treten. Hier sind zwei Grundstrukturen der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik sehr ähnlich und somit mit nur einer Grundstruktur der Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik vergleichbar. Die Grundstruktur der Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik integriert (und erweitert) somit zwei Grundstrukturen, welche in den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik vorliegen. In beiden Versionen von Pädagogik wird ein Hauptteil durch originären ET beendet dem eine Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen folgt, aus welcher erneut originäre Antworten formuliert werden. Dieses Muster ist die Grundstruktur 1 der Psychoanalytischen Pädagogik und liegt in einem Text vor. In der Grundstruktur 3 der Psychoanalytischen Pädagogik wird dieses bereits erweitert, indem erneut eine Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen erfolgt. Fünf von elf Texten weisen diese Grundstruktur auf. In einem Text der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik erfolgt eine weitere Ergänzung, indem abschließend erneut originäre Antworten abgeleitet werden.

Zwischen einzelnen Texten beider Versionen von Pädagogik liegen somit Ähnlichkeiten in diesem intratextuellen Rahmen vor. Es kristallisiert sich jedoch heraus, dass die ähnlichen Grundstrukturen immer häufiger in den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik vorgefunden werden und nur vereinzelt in jenen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik. Dies gilt es jedoch weiterhin zu überprüfen, indem noch der Schlussteil in den Blick genommen wird. Am Beginn dieses Abschnitts wurde erwähnt, dass es sein kann, dass zwei oder mehr Grundstrukturen in Texten beider Versionen von Pädagogik vorzufinden sind. Dies ist nun im Schlussteil der Fall. Hier liegen zwei Grundstrukturen vor, auf diese das zutrifft. In zwei von elf Texten der Psychoanalytischen Pädagogik und in einem von zehn Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik liegt eine Grundstruktur vor, bei der ausgehend von originären Antworten eine Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen

folgt und abschließend erneut originäre Antworten formuliert werden. In drei von elf Texten der Psychoanalytischen Pädagogik und in einem von zehn Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik liegt diese Grundstruktur verkürzt vor. Ohne vorherigen originären ET erfolgt eine Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen aus denen abschließende originäre Antworten formuliert werden.

Dieser Vergleich verdeutlicht, dass gewisse Grundstrukturen in den intratextuellen Rahmen beider Versionen von Pädagogik vorliegen, welche Gemeinsamkeiten aufweisen, dass jedoch teilweise große Unterschiede in den Diskursführungen vorliegen. Um dem weiter nachzugehen folgen Vergleiche in Bezug auf die als ähnlich herausgearbeiteten Grundstrukturen der einzelnen intratextuellen Rahmen.

Es wird nun für jede Version von Pädagogik festgehalten, welche Texte in Bezug auf welche Rahmen in diese Aufstellung einzuordnen sind. So kann der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich die Texte der beiden Versionen von Pädagogik bezüglich ihrer Art der Diskursführung ähnlich sind.

Nachdem erfasst wurde, in welchem Ausmaß ein Text, in Bezug auf die Anzahl der Rahmen, Ähnlichkeiten in den Grundstrukturen aufweist, welche sowohl in den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik als auch in jenen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik in diesem Rahmen vorgefunden werden konnten, können weitere Vergleiche erarbeitet werden. Die Übersicht erfolgt tabellarisch:

AutorIn	Rahmen	Anzahl der Rahmen
Figdor	Einleitung, Hauptteil E	2
Hirblinger H.	Einleitung, Hauptteil E, Schluss	3
Datler	Einleitung, Hauptteil M, Schluss	3
Krebs	Einleitung, Hauptteil A, Hauptteil M, Hauptteil E	4
Neuß	Einleitung	1
Müller	Einleitung, Hauptteil M, Schluss	3
Hirblinger A.	Hauptteil A, Hauptteil M	2
Hoanzl	Hauptteil A, Hauptteil M, Hauptteil E, Schluss	4
Schäfer	Hauptteil A, Hauptteil M, Hauptteil E	3
Leuzinger-Bohleber	Hauptteil M	1
Simon	Hauptteil M, Hauptteil E, Schluss	3

**Tabelle 11: Übereinstimmende Rahmen (Psychoanalytische Pädagogik)**

Jeder der analysierten Texte aus der Psychoanalytischen Pädagogik weist zumindest einen Rahmen auf, der eine (ähnliche) Grundstruktur aufweist, die auch in den Texten der

systemisch-konstruktivistischen Pädagogik vorliegen kann. Zwei Texte fallen hierbei besonders auf: jene von Krebs und Hoanzl.

Kombiniert man die Grundstrukturen der Psychoanalytischen Pädagogik des vorangegangenen Vergleichs, so erhält man folgende zwei Varianten:

Einleitung	Hauptteil A	Hauptteil M	Hauptteil E	Schluss
ET ↓	1b	Grundmuster	1 oder 3	2
ET ↓	1b	Grundmuster	1 oder 3	3

**Tabelle 12: abgeleitetes Profil aus den übereinstimmenden Rahmen (Psychoanalytische Pädagogik)**

Betrachtet man nun die Profile der Texte von Hoanzl und Krebs, so wird deutlich, dass der Text von Hoanzl nur eine andere Struktur im Rahmen der Einleitung aufweist, jener von Krebs im Schlussteil eine andere Strukturierung hat. An dieser Stelle ist es wesentlich die Seite der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik in den Blick zu nehmen, um der Frage nachgehen zu können, ob hier Texte mit vergleichbaren Profilen vorliegen.

AutorIn	Rahmen	Anzahl der Rahmen
Hartinger u.a.	Einleitung, Hauptteil A, Hauptteil E, Schluss	4
Weinberger	Hauptteil A, Schluss	2
Siebert	Hauptteil M	1
Dann/ Humpert	Hauptteil A	1
Schricker	Hauptteil A	1

**Tabelle 13: Übereinstimmende Rahmen (systemisch-konstruktivistische Pädagogik)**

Diese Tabelle verdeutlicht, dass nur fünf von 10 Texten Grundstrukturen in den Rahmen aufweisen, welche in ähnlicher Form auch in den Rahmen der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik vorliegen. Auffällig ist vor allem der Text von Hartinger u.a., bei dem nur in der Hauptteilmitte eine andere Grundstruktur vorzufinden ist (bzw. eine andere Variante der Grundstruktur 3).

Bevor nun die Profile der drei hervorgehobenen Texte der Psychoanalytischen und systemisch-konstruktivistischen Pädagogik näher betrachtet werden, gilt es noch einige allgemeine Anmerkungen festzuhalten.

Jene Grundstrukturen, welche in beiden Versionen in ähnlicher bzw. identischer Weise in den spezifischen intratextuellen Rahmen vorliegen, sind vor allem Grundstrukturen, die in der Psychoanalytischen Pädagogik dominant sind, jedoch nur in Ausnahmefällen in der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik vorgefunden werden. Dies weist darauf hin, dass sich die beiden Versionen von Pädagogik deutlich in ihrer Art der Diskursführung

unterscheiden, obwohl es gewisse Verbindungspunkte zu geben scheint, welche eventuell durch die Zugehörigkeit beider an der Disziplin der Pädagogik erklärt werden können<sup>77</sup>.

Deutlich wird diese erwähnte Dominanz z.B. in der Einleitung: sechs Texte der Psychoanalytischen weisen die Grundstruktur auf, aber nur ein Text aus der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik. In der Hauptteilmittle wird die Dominanz noch deutlicher (8:1 Texte). Die Erklärung dafür kann die Variantenvielfalt innerhalb der Grundstrukturen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik sein. Teilweise ist nämlich nicht die Grundstruktur an sich selten, sondern nur die vorliegende Variation, welche eine Ähnlichkeit mit einer Grundstruktur (einer Variation dieser) der Psychoanalytischen Pädagogik aufweist. Es können dennoch Ähnlichkeiten in der Diskursführung innerhalb einzelner Rahmen festgestellt werden, über einen ganzen Text hinweg treten diese jedoch nur selten auf. Die größten Ähnlichkeiten liegen zwischen den Texten von Krebs, Hoanzl und Hartinger u.a. vor. Es werden nun nur jene Rahmen gegenübergestellt, bei denen Unterschiede festgestellt werden können.

Ein Vergleich zeigt, dass zwar Unterschiede bezüglich der Strategie der Einleitung in einen Text vorliegen, Hoanzls Einleitung weist ein anderes Grundmuster auf als die Einleitungen von Krebs und Hartinger u.a., jedoch die Hauptteilanfänge und Hauptteilenden aller drei Texte trotzdem sehr ähnliche Grundstrukturen aufweisen. Das lässt wiederum darauf schließen, dass eine bestimmte Grundstruktur der Einleitung nicht zur Folge hat, dass nur noch bestimmte Grundstrukturen der intratextuellen Rahmen des Hauptteils folgen können.

Die Hauptteilmittle weist nur eine geringfügige Unterscheidung auf. Dies liegt daran, dass das Grundmuster der Hauptteilmittle aus den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik einer Variation der Grundstruktur 3 aus den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik entspricht. Diese Variation weist nur der Text von Siebert auf. Der Text von Hartinger u.a. verfügt aber ebenfalls über eine Variation, welche der Grundstruktur 3 zuzuordnen ist. Der Unterschied besteht ausschließlich darin, dass die Hauptteilmitteln von Krebs und Hoanzl originären ET nur an das Ende des Rahmens stellen, die Wechsel finden zwischen fremdbezogenem ET und Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen statt. In der Hauptteilmittle von Hartinger u.a. werden die Wechsel zwischen originärem ET und Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen gebildet. Der Einstieg und der Ausstieg aus diesem intratextuellen Rahmen sind bei allen drei Texten gleich.

Im Schlussteil sind die größten Unterschiede festzustellen. Der Aufbau, welcher bei Hartinger u.a. zu finden ist, liegt auch bei Texten der Psychoanalytischen Pädagogik vor, jedoch bei

---

<sup>77</sup> Um diesen Zusammenhang zu klären wären weitere Untersuchungen anderer Versionen von Pädagogik von Nöten. Dies kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden.

jenen von Datler und Müller. Auch die Texte von Krebs und Hoanzl unterscheiden sich bezüglich des Schlussteils stark. Der Schlussteil von Krebs umfasst ausschließlich originäre Antworten des Autors, in jenem von Hoanzl werden originäre Antworten erst aus weiteren Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen abgeleitet.

In Bezug auf die Fußnoten (erweiterter Kerntext) unterscheiden sich die Texte der beiden untersuchten Versionen von Pädagogik. Darauf wird noch gesondert eingegangen werden. Hinsichtlich dieser beiden Texte, welche Fußnoten aufweisen (Krebs und Hartinger u.a.) ist jedoch zu sagen, dass gewisse Ähnlichkeiten vorliegen. Die beiden Fußnoten des Textes von Hartinger u.a. sind im Hauptteilende zu finden und weisen einmal keinen und einmal vier Wechsel auf. Auch zwei der vier Fußnoten von Krebs befinden sich in diesem intratextuellen Rahmen. Jeweils ein Wechsel ist vorliegend. Auf die Funktion dieser spezifischen Fußnoten bezogen ist zu sagen, dass diese in beiden Texten der zusätzlichen Informierung der LeserInnen dienen, also jener Funktion welche zwar in beiden Versionen von Pädagogik vorzufinden ist, jedoch die hauptsächliche Nutzungsart in den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik darstellt.

Da beide Themenkreise bei diesen drei Texten vertreten sind, kann die Ähnlichkeit der Profile über die Versionen von Pädagogik hinweg nicht vom jeweiligen Themenkreis, welcher bearbeitet wurde, abhängig gemacht werden. Da zwei der Texte (Siebert und Weinberger), welche weniger Rahmen in Übereinstimmung mit Texten der Psychoanalytischen Pädagogik aufweisen, dem Themenfeld des Unterrichts zuzuordnen sind, jener von Hartinger u.a. dem der Lehrperson sind auch hier beide Themenfelder vertreten. Innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik weist jeder Text zumindest in einem Rahmen eine Ähnlichkeit mit einem Text der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik auf. Somit sind auch hier beide Themenkreise vorzufinden. Die Hinweise verdichten sich, dass zwar Unterschiede in der Art der Diskursführung zwischen den beiden Versionen von Pädagogik herausgearbeitet werden können, dass es jedoch keine Bedeutung hat, welcher Themenkreis von einer Version von Pädagogik in den Blick genommen wird.

Interessant ist ein Blick auf die ET-FT-Verhältnisse der (erweiterten) Kerntexte. Die drei Texte, welche hinsichtlich ihres Profils die meisten Ähnlichkeiten aufweisen, sind jedoch nur bedingt gemäß ihren quantitativen Kennzahlen vergleichbar. Die Texte der Psychoanalytischen Pädagogik sind beide der Gruppe 3 zuzuordnen. Im Text von Krebs liegt das Verhältnis von 22:75:3 (ET:FT:FA) vor, jener von Hoanzl weist 24% ET, 73% FT und 2% FA auf. Der Text von Hartinger u.a. ist einer ganz anderen Gruppe zuzuordnen. Hier liegen 45% ET, 48% FT und 7% FA vor. Bezogen auf das ET-FT-Verhältnis der (erweiterten) Kerntexte sind somit mehr Gemeinsamkeiten mit den Texten von Figdor (46:54:1) und

Schäfer (42:57:1) festzustellen. Vergleicht man nun die Profile jener drei Texte (Figdor, Schäfer, Hartinger u.a.), so fällt auf, dass alle drei Texte Ähnlichkeiten im Hauptteilende aufweisen. Im Text von Figdor lässt sich eine ähnliche Grundstruktur der Einleitung identifizieren wie sie auch im Text von Hartinger u.a. vorliegt, der Text von Schäfer weist Ähnlichkeiten in der Hauptteilmittle bezogen auf den Text von Hartinger u.a. auf.

Ein ähnliches quantitatives Verhältnis wie in den Texten von Hoanzl und Krebs weisen die Texte von Arnold u.a. und Siebert auf. Die Grundstrukturen des Textes von Arnold u.a. weist keine Ähnlichkeit zu jenen von Hoanzl und Krebs auf. Sieberts Text weist eine ähnliche Grundstruktur in der Hauptteilmittle auf. Da dies im Falle der analysierten Texte der Psychoanalytischen Pädagogik jene Struktur ist, die in den meisten Texten dieser Version von Pädagogik vorgefunden wurde, liegt die Ähnlichkeit somit nicht nur in Bezug auf die Texte mit vergleichbarem quantitativem Verhältnis vor, sondern in Bezug auf die Mehrzahl psychoanalytisch-pädagogischer Texte. Die Ähnlichkeit kann somit nicht nur auf die quantitativen Kennzahlen bezogen werden.

#### ***5.2.4 Markante Grundstrukturen***

Es konnten auch vier markante (Variationen von) Grundstrukturen herausgearbeitet werden, die in beiden Versionen von Pädagogik vorliegen, jedoch in unterschiedlichen intratextuellen Rahmen. Da diese Grundstrukturen markant für Diskursführungen innerhalb dieser beiden Versionen von Pädagogik sind, werde sie auch mit Abkürzungen versehen. Dies geschieht auch aus der Überlegung heraus, dass die für diese beiden Versionen von Pädagogik markanten Grundstrukturen eventuell auch für andere Versionen von Pädagogik und deren Diskursivierungen bedeutungsvoll sind und somit eventuell vermehrt mit diesen Grundstrukturen umgegangen werden muss. Die nun festgelegten Abkürzungen können an diese Arbeit anschließende Auseinandersetzungen vereinfachen.

Drei dieser markanten Grundstrukturen wurden bereits im Zuge des vorangegangenen Vergleichs erwähnt, weil diese sowohl in gleichen als auch in unterschiedlichen intratextuellen Rahmen in Texten beider Versionen von Pädagogik vorliegen. Dies ist einerseits die Grundstruktur, bei der das Erweitern, Kommentieren und Diskutieren alleinig im Zentrum des Rahmens steht. Diese markante Grundstruktur kann mit der Abkürzung EKD belegt werden. Diese Struktur liegt in Texten der Psychoanalytischen als auch in jenen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik im Rahmen des Hauptteilanfangs vor. Darüber hinaus ist sie in den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik im Schlussteil zu finden, in jenen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik in der Einleitung, in der Hauptteilmittle, sowie im Hauptteilende. Eine Grundstruktur, bei der in diese Auseinandersetzung mit

fremden Denkräumen auch originärer ET integriert ist (Abkürzung: EKD – oET- EKD), kann in Texten beider Versionen von Pädagogik im Hauptteilanfang herausgearbeitet werden, darüber hinaus im Hauptteilende zweier Texte des Psychoanalytischen und im Schlussteil eines Textes der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik. Die Ableitung originärer Antworten aus Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen (Abkürzung: EKD – oET) liegt, wie bereits erläutert, in Texten beider Versionen von Pädagogik im Rahmen des Schlusses vor. In der Version der Psychoanalytischen Pädagogik kann diese Grundstruktur jedoch auch im Hauptteilanfang vorgefunden werden.

Nun liegt noch eine Grundstruktur vor, welche ausschließlich in zwei unterschiedlichen intratextuellen Rahmen herausgearbeitet werden konnte. Bei dieser Grundstruktur wird das zuletzt beschriebene Muster umgedreht. Es steht zuerst originärer ET an welchen Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen anschließen (Abkürzung: oET – EKD). Diese Grundstruktur liegt in Texten der Psychoanalytischen Pädagogik im Hauptteilende, in jenen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik im Hauptteilanfang vor.

Diesen Ausführungen ist zweierlei zu entnehmen: 1) auch wenn sich die Abfolgen von Grundstrukturen und somit die Art der Diskursführung in beiden Versionen von Pädagogik unterscheiden, so liegen dennoch Gemeinsamkeiten in den Grundstrukturen vor. Somit können gewisse Ähnlichkeiten in Texten beider Versionen von Pädagogik ausgemacht werden, auch wenn die Unterschiede dennoch überwiegen. 2) Es können Grundstrukturen in Texten einer Version von Pädagogik nicht nur innerhalb eines Rahmens herausgearbeitet werden, sondern vorgefundene Grundstrukturen können auch in unterschiedlichen Rahmen vorliegen.

Neben den eben beschriebenen Grundstrukturen, welche in unterschiedlichen Rahmen nicht nur innerhalb einer Version von Pädagogik vorkommen, sondern in Texten beider Versionen signiert werden können, ist auch eine Grundstruktur festzuhalten, welche ausschließlich in unterschiedlichen Rahmen von Texten der Psychoanalytischen Pädagogik herausgearbeitet werden konnte. Hierbei handelt es sich um den Einstieg über originären ET an welchen Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen anschließen, aus welchen abschließend erneut originäre Antworten formuliert werden (Abkürzung: oET – EKD – oET). Diese Grundstruktur kann im Hauptteilanfang und -ende sowie im Schlussteil vorgefunden werden. Im Text von Datler kann diese Grundstruktur sowohl im Hauptteilanfang als auch im Schlussteil signiert werden.

### ***5.2.5 Die Profile von Texten und deren Zusammenhang mit quantitativen Kenndaten***

Im Zuge der Auswertungen der Kombinationen unterschiedlicher Grundstrukturen im Textverlauf konnte in beiden Versionen festgestellt werden, dass eine Vielzahl an Kombinationen möglich ist. Vor allem durch die vielen Variationen der Grundstrukturen in den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik fallen die Profile der Texte sehr unterschiedlich aus. Engere Zusammenhänge zwischen den Grundstrukturen intratextueller Rahmen konnte in den Texten beider Versionen von Pädagogik vor allem in Bezug auf den Hauptteilanfang und das Hauptteilende festgestellt werden. Dies deutet darauf hin, dass zwar die Grundstrukturen dieser Rahmen teils sehr unterschiedlich in den beiden Versionen ausgeprägt sind. Es scheint jedoch unabhängig von der Version von Pädagogik einen Zusammenhang im Aufbau des Diskurses zu geben, also der Hauptteilanfang hat eine Auswirkung darauf, wie der Hauptteil der Diskursführung beendet wird.

In beiden Versionen von Pädagogik weisen jene Texte, welche einer Gruppe (gebildet durch Ähnlichkeiten im ET-FT-Verhältnisses im (erweiterten) Kerntext) zugehören, nicht unbedingt Gemeinsamkeiten in den Grundstrukturen der einzelnen intratextuellen Rahmen auf. Auch Ähnlichkeiten der quantitativen Kenndaten der einzelnen Rahmen der Feinanalyse (also Anteile an bestimmten ET- und FT-Arten in den Rahmen) liegen nur bedingt vor, wenn eine ähnliche Grundstruktur in diesem Rahmen identifiziert werden konnte. Wie lässt sich das erklären?

Die herausgearbeiteten Grundstrukturen sind Abstraktionen des Verlaufs der Diskursführung innerhalb eines intratextuellen Rahmens eines Textes. Zusammengefügt können so Profile von Texten erstellt werden. Wenn nun z.B. die Grundstruktur eines Textes im Rahmens der Hauptteilmitte von Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen fremder Denkräume geprägt ist, so sagt dies noch nicht viel über die Verteilung zwischen den FT-Arten aus. Es kann somit sein, dass z.B. in einem Text Entfaltungen (sinngemäße und wörtliche Wiedergaben) den größten Textanteil bilden, in einem anderen Text sind zwar auch Entfaltungen zentral, jedoch sind anschließende Kommentierungen und Diskussionen (erweiterte Wiedergaben) insgesamt umfassender als die bloßen Entfaltungen. Im Grunde geschieht jedoch in diesem Textabschnitt in beiden Texten Vergleichbares: Es werden erst fremde Denkräume entfaltet, dann folgen Kommentierungen und Diskussionen diesbezüglich. So ist die gleiche Grundstruktur identifizierbar, jedoch liegen Unterschiede in den quantitativen Verteilungen vor.

Quantitative Daten dienen somit der zusätzlichen Information. Es kann zwischen Texten mit gleicher Grundstruktur nochmals differenziert werden. Alleine ein Blick auf die quantitative Verteilung lässt aber wenig Rückschluss auf die Grundstruktur zu. Es kann zwar z.B.

festgestellt werden, dass mehr originärer ET als fremdbezogener ET signiert wurde und dass Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen fremder Denkräume zu einem hohen Prozentsatz vorkommen, es ist jedoch keine Aussage bezüglich der Art der Verbindungen zwischen ET und FT möglich. Dies ist jedoch zentral, um Aussagen bezüglich der Nachvollziehbarkeit der Vermittlung festhalten zu können. Quantitative Daten können somit einen Überblick bieten (wie in der Grobanalyse geschehen) oder gewisse Verteilungen innerhalb einer Grundstruktur hervorheben, also aufzeigen, wie viel Raum einer gewissen ET- oder FT-Art zur Verfügung gestellt wird. Die Struktur an sich kann jedoch auf rein quantitativem Weg nicht erfasst werden. Zu beachten ist jedoch, dass in den Grundstrukturen nicht nur die Entfaltungen beachtet wurden, sondern generell die Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen. Hierbei kann es zu Unterschieden kommen. Entweder es wird den Entfaltungen mehr Raum gegeben, oder die Erläuterungen, Problematisierungen, Kommentierungen und Diskussionen dieser fremden Denkräume von Seiten des Autors/ der Autorin fallen umfassender aus. Dieser Aspekt verdeutlicht einen möglichen Zusammenhang zwischen quantitativen Erhebungen und der Analyse des chronologischen Verlaufs der Wechsel zwischen ET- und FT-Arten in den intratextuellen Rahmen<sup>78</sup>.

### ***5.2.6 Der erweiterte Kerntext im Vergleich***

Wie bereits angekündigt folgt nun noch ein Blick auf die Funktionen des erweiterten Kerntextes (der Fußnoten). Innerhalb der analysierten Texte der Psychoanalytischen Pädagogik bietet erweiterter Kerntext nicht nur Raum für Ergänzungen und Anmerkungen des Autors/ der Autorin, sondern er wird auch als zusätzlicher Diskussionsraum genutzt, ist also zentraler Bestandteil der Diskursführung. In den analysierten Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik liegt insgesamt seltener erweiterter Kerntext vor. Weist ein Text Fußnoten auf, dann zumeist deutlich weniger, mit weniger Wechseln. Es können keine erweiterten Wiedergaben in den Fußnoten signiert werden. Fußnoten dienen meist Ergänzungen des Autors/ der Autorin mit zusätzlichen Entfaltungen aus fremden Denkräumen, jedoch ohne diese weiter in die Diskursführung einzubeziehen bzw. ist die Fußnote Ort für die Bekanntgabe weiterführender Literatur. Fußnoten sind somit nicht zusätzlicher Raum für Diskussionen, sondern ausschließlich zusätzliche Informationsquelle für LeserInnen.

---

<sup>78</sup> Dies und weitere Möglichkeiten quantitativer Auswertungen werden im anschließenden Exkurs diskutiert werden.

### 5.2.7 Vergleiche auf quantitativer Basis (Wechselanzahl, Textlänge, minimale und maximale Kontrastierung)

Nun noch ein Blick auf ein weiteres quantitatives Kriterium – die durchschnittliche Anzahl an Wechseln zwischen ET- und FT-Arten in den intratextuellen Rahmen.

Zunächst eine Tabelle, welche eine Übersicht gibt bezüglich des Mittelwerts, Medianes, Minimums, Maximums und der Variationsbreite der Kerntexte (ohne erweiterten Kerntext) der Psychoanalytischen Pädagogik:

Rahmen	Mittelwert	Median	Minimum	Maximum	Variationsbreite
Einleitung	50,9090909	45	0	160	160
Hauptteil					
A	51,3636364	39	9	126	117
Hauptteil					
M	114,363636	108	35	226	191
Hauptteil					
E	86,3636364	84	10	193	183
Schluss	34,5454545	12	0	168	168

**Tabelle 14: Mittelwert, Median, Minimum, Maximum und Variationsbreite der Wechselanzahl (Psychoanalytische Pädagogik)**

Nun folgt eine Tabelle mit den oben genannten Werten, jedoch auf die Kerntexte (ohne erweiterten Kerntext) der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik bezogen:

Rahmen	Mittelwert	Median	Minimum	Maximum	Variationsbreite
Einleitung	27	25	10	52	42
Hauptteil					
A	65,3	51,5	30	125	95
Hauptteil					
M	82	69	11	227	216
Hauptteil					
E	35	29	11	72	61
Schluss	25,7	23	2	90	88

**Tabelle 15: Mittelwert, Median, Minimum, Maximum und Variationsbreite der Wechselanzahl (systemisch-konstruktivistische Pädagogik)**

Vergleicht man diese Werte, so fällt auf, dass in den Kerntexten der Psychoanalytischen Pädagogik, mit Ausnahme des Hauptteilanfangs, höhere durchschnittliche Wechselanzahlen vorliegen als in den Kerntexten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik. Dies kann darauf hindeuten, dass die Verschränkungen zwischen den verschiedenen ET- und FT-Arten in den analysierten Texten der Psychoanalytischen Pädagogik in der Regel engmaschiger erfolgen, als in jenen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik. Das wird vor allem in Bezug auf die Hauptteilmittle deutlich. Hier liegen in den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik mindestens 35 Wechsel zwischen den ET- und FT-Arten vor, in jenen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik jedoch nur mindestens 11 Wechsel. Das kann daran liegen, dass in den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik dieser intratextuelle

Rahmen überwiegend (9 von 11 Texten) durch 1 bis 2 Rahmen gebildet wird, in der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik in 7 von 10 Fällen durch geteilte Rahmen B bzw. durch das Zusammenziehen von zwei Rahmen. Die Teilung des Rahmens B ist in der Psychoanalytischen Pädagogik nur einmal notwendig. Dadurch sind die Hauptteilmitten auch länger und können mehr Wechsel aufweisen. Insgesamt muss darauf hingewiesen werden, dass die analysierten Texte der Psychoanalytischen Pädagogik über eine höhere Wortanzahl verfügen als jene der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik. Die Texte (der Grobanalyse) verfügen in der Gruppe der psychoanalytisch-pädagogischen Texte über mindestens 2962 Worte, maximal 10355 Worte, jene der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik über mindestens 1640 und maximal 8239 Wörter. Noch deutlicher fällt dies auf, wenn die repräsentativen <sup>79</sup> Textlängen der jeweiligen Textgruppe betrachtet werden, also die Textlängen jener Texte, die Einzug in die Feinanalyse gefunden haben. Texte im Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik weisen mindestens 4861 Worte und maximal 7620 Worte auf, jene der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik sind deutlich kürzer: mindestens 2790 Worte und maximal 5094 Worte haben jene Texte, die in der Feinanalyse berücksichtigt wurden.

Zurück zu den vorgestellten Tabellen. Bezogen auf die Maximalwerte liegen hier größere Ähnlichkeiten vor, zumindest bei den Hauptteilanfängen und –mitten. Insgesamt betrachtet weisen die Texte der Psychoanalytischen Pädagogik höhere Maximalwerte auf als jene der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik. Dies führt jedoch dazu, dass die Variationsbreite in den meisten Rahmen deutlich größer ausfällt. Dies lässt zumeist darauf vermuten, dass Stichproben (hier Texte) sich in einem Merkmal deutlicher voneinander unterscheiden (vgl. Ponocny-Seliger/ Ponocny 2006, 3). In den Auswertungen der Texte innerhalb einer Version von Pädagogik konnte jedoch immer wieder nachgewiesen werden, dass Texte mit ähnlicher Grundstruktur in einem Rahmen nicht unbedingt über eine ähnliche Anzahl von Wechseln zwischen den FT- und ET-Arten verfügen müssen. Somit lässt sich auch erklären, dass die Texte der Psychoanalytischen Pädagogik häufig in ihren Grundstrukturen (und Variationen dieser) ähnlicher sind als die Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik, welche zumeist eine Vielzahl an Variationen der Grundstrukturen aufweisen. Dies deutet jedoch wiederum darauf hin, dass reine quantitative Untersuchungen nicht ausreichend sind, um aufzuzeigen, wie in einem Artikel wissenschaftliche Forschungsleistungen vermittelt werden. Inhaltliche, strukturelle, resp. qualitative Analysen dürfen nie fehlen, wenn Aspekte von Qualität von Forschungsleistungen diskutiert werden. Dies wird auch im Positionspapier (Grimm-Papier) zur Qualitätssicherung von Forschung und Lehre in den Geistes- und

---

<sup>79</sup> Erinnert sei hier an die Kriterien der Textauswahl aus dem Pool der Grobanalyse für die Feinanalyse.

Kulturwissenschaften, der Philosophie und Theologie (Grimm-Papier, 17.6.2009) deutlich. Bezogen auf die Analyse der Forschungsleistungen wird vorgeschlagen nach Publikationstypen vorzugehen (vgl. ebd., 4). Texte können jedoch nur einem dieser Publikationstypen zugeordnet werden, wenn diese gelesen, also z.B. inhaltlich oder strukturell analysiert werden. Ist in dem Text vor allem die Systematisierung des bisherigen Wissensstandes (vgl. Publikationstyp b) zentral, geht es um den Fortschritt wissenschaftlichen Wissens (vgl. Publikationstyp a) oder bildet der Text eine Schnittstelle zwischen Öffentlichkeit und Wissenschaft (vgl. Publikationstyp c)? Die Überlegungen dieser Arbeitsgruppe bezüglich der Feststellung der Qualität dieser Publikationstypen sind jedoch wiederum nicht explizit an den Inhalt der Texte (Monographien, Artikeln in HerausgeberInnenbänden, usw.) gebunden, sondern berufen sich erneut auf Kriterien wie Peer-Review Verfahren und Indizierungen (vgl. Grimm-Papier, 17.6.2009, 5). Dies erfasst aber nicht DIE Qualität, sondern eben nur einen bestimmten Aspekt von Qualität, so wie das Herausarbeiten von Diskursivierungen vor allem den Aspekt des Vermittelns von wissenschaftlichen Diskursen in den Blick nimmt und somit indirekt auch Qualitätskriterien wie Transparenz und Nachvollziehbarkeit des Forschungsvorgehens, Anschlussmöglichkeit für weitere Forschungen, usw. erfasst.

Die bisherigen Ausführungen deuten darauf hin, dass quantitative Daten zwar Überblick bieten und bessere Auskunft über bestimmte Verteilungen innerhalb von Grundstrukturen geben, jedoch nur sehr eingeschränkt von quantitativen Daten auf Grundstrukturen geschlossen werden kann. Dies erschwert es auf Grund von Feinanalysen auf Texte der Grobanalyse zu schließen, bzw. jene Texte der Grobanalyse, welche nicht detailliert analysiert wurden, bestimmten Profilen zuzuordnen. Die Texte, welche Einzug in die Feinanalyse gefunden haben sind auf Grund ihrer Repräsentativität des Textumfangs für die jeweilige Version von Pädagogik ausgewählt worden. Dass es hierbei Unterschiede in Bezug auf die beiden Versionen von Pädagogik gibt, wurde bereits erläutert. Nun wird dem Gedanken nachgegangen, dass auf Grund der Textlänge bestimmte Arten der Diskursführung bevorzugt werden, das heißt, dass Texte mit ähnlicher Textlänge auch vermehrt Ähnlichkeiten in ihren Profilen aufweisen. Hierfür werden wiederum Texte und deren Profile gegenübergestellt. Zuerst erfolgt ein Vergleich der Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik.

AutorIn/ Wortanzahl	Einleitung	Hauptteil A	Hauptteil M	Hauptteil E	Schluss	Fußnote ja/nein
Hermesen/ Schuler (2790)	3	2 b	1 a	1	1 a	Nein
Siebert (2972)	1	1	3 a	2 a	1 b	Nein
Girg (3084)	2 b	1 a	3 c	2 c	3 b	Nein
Krüssel (3092)	1	1 a	2 a	2 a	2 a	Nein
Dann/ Humpert (3122)	2	2 a	2	2 b	2 e	Nein
Reich (3569)	2 a	2 b	2 b	3 b	2 d	Ja
Arnold u.a. (3785)	2 b	3	4	1 b	3 a	Ja
Hartinger u.a. (4003)	1 a	2	3 b	3 a	2 c	Ja
Weinberger (4315)	1	2	2	1 a	1 c	Nein
Schricker (5094)	2 b	2 a	1 b	2	2 b	Nein

**Tabelle 16: Profilvergleich nach Textlänge (systemisch-konstruktivistische Pädagogik)**

Bei den Texten von Siebert und Hermesen/ Schuler bestehen Ähnlichkeiten nur im Rahmen des Schlusses. Vergleicht man die Profile von Reich und Arnold u.a. so fällt auf, dass nur der Rahmen der Einleitung Ähnlichkeiten bereithält. Es weckt den Anschein als wären Texte mit vergleichbarer Textlänge nicht unbedingt hinsichtlich ihrer Profile ähnlich. Diesem Hinweis gilt es nun weiter nachzugehen.

Ein Vergleich der Texte von Siebert, Girg, Krüssel und Dann/ Humpert zeigt, dass im Rahmen der Einleitung jeweils die Texte von Siebert und Krüssel bzw. Girg und Dann/ Humpert vergleichbar sind. Die Texte von Siebert und Krüssel weisen nicht nur die gleiche Grundstruktur, sondern auch die gleiche Variation dieser auf. Bezogen auf den Hauptteilanfang sind vor allem die Texte von Girg und Krüssel vergleichbar, jener von Siebert weist eine andere Variation dieser Grundstruktur auf. Wie auch im Rahmen der Einleitung, so sind auch in der Hauptteilmittle jeweils zwei Texte vergleichbar. Einmal jene von Siebert und Girg, auf der anderen Seite jene von Krüssel und Dann/ Humpert. Im Rahmen des Hauptteiles weisen alle Texte die Grundstruktur 2 auf. Die Texte von Siebert und Krüssel sind der gleichen Variation dieser zuzuordnen. Hinsichtlich des Schlussteils sind nur die Texte von Krüssel und Dann/ Humpert vergleichbar.

Ähnliche Textlängen führen in diesem Fall teilweise zu vergleichbaren Grundstrukturen. Es ist jedoch nicht möglich dies umfassend auf alle Texte zu übertragen. Vor allem Variationen von Grundstrukturen sind häufig vorliegend, dies kann jedoch an der bereits herausgearbeiteten Besonderheit der Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik liegen, eine Vielzahl an Variationen bereitzustellen.

Zwei vergleichbare intratextuelle Rahmen können bei den Texten von Weinberger und Hartinger u.a. festgestellt werden. Dies betrifft die Rahmen der Einleitung und des Hauptteilanfangs. Bei Letzterem ist auch die gleiche Variation der Grundstruktur vorzufinden. Der Text von Schrickler fällt auf Grund seiner Textlänge auf. Er entspricht zwar den Auswahlkriterien, repräsentiert jedoch dabei einen Randbereich. Eine Ähnlichkeit zu jenem Text mit zweithöchster Wortanzahl (Weinberger) ist nur im Rahmen des Hauptteilanfangs feststellbar. Es war jedoch bei zwei weiteren Vergleichen auch der Fall, dass nur ein Rahmen eine Gemeinsamkeit oder Ähnlichkeit aufwies, somit ist dies nicht auf die Position des Textes von Schrickler zurückzuführen.

Insgesamt können somit wenige Zusammenhänge zwischen Textlänge und vorfindbaren Arten der Diskursführung gefunden werden. Die meisten Zusammenhänge waren bei jenen Texten vorzufinden, die zwischen 1. und 2. Quartil angesiedelt sind, jedoch näher am Median als an der 1. Quartil liegen. Liegen die Texte nahe am Wert der 1. Quartil, treffen sie ziemlich genau den Median oder sind sie zwischen dem Median und der 3. Quartil angesiedelt, so sind weniger Gemeinsamkeiten vorzufinden. Dies lässt sich eventuell durch die Zusammensetzung des Datenkorpus erklären, da mehr Texte zwischen 1000 und 3999 Wörter umfassen (23 von 36 Texten) als zwischen 4000 und 8999 Wörter (13 von 36 Texten). Es müsste in weiteren Forschungsprojekten überprüft werden, ob Datenkorpora mit ähnlichen Eigenschaften wieder zu diesen Ergebnissen führen.

Anders zeigt sich das Bild für die Texte der Psychoanalytischen Pädagogik.

AutorIn/ Wortanzahl	Einleitung	HT (A)	HT (M)	HT (E)	Schluss	Fußnoten (ja/nein)
Figdor (4861)	ET ↓	1 a	2	3	1 a	Ja
Hirblinger H. (5318)	ET ↓	1 c	3	3	3	Ja
Simon (5428)	ET ↑	1 c	Grundmuster	3	3	Ja
Schäfer (5637)	ET ↑	2 c	Grundmuster	1	1 a	Nein
Neuß (5728)	ET ↓	2 b	1	4	4	Nein
Müller (5864)	ET ↓	2 a	Grundmuster	2	2	Ja
Hoanzl (6597)	ET ↑	1 b	Grundmuster	3	3	Nein
Krebs (6692)	ET ↓	1 b	Grundmuster	3	1	Ja
Datler (6946)	ET ↓	1 a	Grundmuster	4	2	Nein
Hirblinger A. (7079)	ET ↑	1 b	Grundmuster	4	1 b	Nein
Leuzinger- Bohleber (7620)	ET ↑	2 d	Grundmuster	2	1 b	Ja

**Tabelle 17: Profilvergleich nach Textlänge (Psychoanalytische Pädagogik)**

Werden die beiden Texte mit den wenigsten Wörtern verglichen, liegen Ähnlichkeiten in den Rahmen der Einleitung, des Hauptteilanfanges und des Hauptteilendes vor. Hinsichtlich der Hauptteilmitte ist zu sagen, dass beide nicht das häufig vorzufindende Grundmuster dieses Rahmens aufweisen. Der Text von Heiner Hirblinger ist bezogen auf seine Textlänge auch mit jenem von Simon vergleichbar. Hier sind ebenfalls drei der fünf Rahmen vergleichbar. In diesem Fall sind es der Hauptteilanfanges, sowie -ende und der Schlussteil.

Einige Gemeinsamkeiten weisen auch die Texte von Neuß, Müller und Schäfer auf. Die Texte von Neuß und Müller sind hinsichtlich der Einleitung und des Hauptteilanfanges vergleichbar. In den Texten von Schäfer und Müller ist jeweils das Grundmuster in der Hauptteilmitte identifizierbar, außerdem liegen Ähnlichkeiten im Hauptteilanfang vor. Somit sind alle drei Texte hinsichtlich des Hauptteilanfanges zueinander vergleichbar.

Die Texte von Hoanzl, Datler und Krebs ähneln sich in Bezug auf den Hauptteilanfang und die Hauptteilmitte. Die Texte von Hoanzl und Krebs weisen im Hauptteilanfang sogar die gleiche Variation der Grundstruktur auf. Diese beiden Texte weisen in Bezug auf das Hauptteilende die gleiche Grundstruktur auf. Im Rahmen der Einleitung liegt die

Gemeinsamkeit jedoch in Bezug auf die Texte von Datler und Krebs vor. Im Schlussteil unterscheiden sich diese drei Texte markant.

Der Text von Datler ist bezüglich der Textlänge auch mit jenem von Hirblinger A. vergleichbar. Hinsichtlich der Hauptteilmittle und des -endes liegen auch Gemeinsamkeiten vor. Mit dem Text von Leuzinger-Bohleber ist die Vergleichbarkeit nur in Bezug auf die Hauptteilmittle gegeben. Die Texte von Hirblinger A. und Leuzinger-Bohleber sind hier schon ähnlicher, auch in Bezug auf die Wortanzahl. Es liegen Gemeinsamkeiten in den Rahmen der Einleitung, der Hauptteilmittle und des Schlusses vor.

Im Vergleich zu den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik weisen die Texte der Psychoanalytischen Pädagogik vermehrt Gemeinsamkeiten in den Grundstrukturen der intratextuellen Rahmen auf, wenn die Texte über einen ähnlichen Umfang verfügen. Liegen die Textlängen nur minimal über dem Mittelwert, so sind sogar vier der fünf intratextuellen Rahmen vergleichbar. In allen anderen Fällen sind drei der fünf Rahmen vergleichbar. Diese größere Einheitlichkeit der Texte zueinander konnte auch schon im Zuge des Vergleichs der quantitativen Daten aus der Grobanalyse herausgearbeitet werden. Zudem liegen innerhalb der Grundstrukturen nicht so viele Variationen vor, wie dies bei den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik der Fall ist.

Wird der Blick nun auf Texte beider Versionen von Pädagogik gelenkt, welche hinsichtlich der Textlängen vergleichbar sind (Schrickler, Figdor, Hirblinger H.), so fällt auf, dass im direkten Vergleich der intratextuellen Rahmen (z.B. Vergleich der Einleitungen) nicht in Texten beider Versionen von Pädagogik Grundstrukturen identifiziert werden können, welche als ähnliche, in beiden Versionen von Pädagogik im gleichen Rahmen vorliegende, Grundstrukturen herausgearbeitet wurden (s. Kapitel 5.2.3, B). So liegt z.B. zwar in den Texten von Figdor und Hirblinger H. in der Einleitung jene herausgearbeitete Grundstruktur vor, jedoch nicht im Text von Schrickler. Schricklers Text verfügt nur im Hauptteilanfang über eine Grundstruktur, welche in vergleichbarer Weise auch in Texten der Psychoanalytischen Pädagogik in diesem Rahmen vorliegt. Doch in diesem Fall verfügen die Texte von Figdor und Hirblinger H. über andere Grundstrukturen. Das führt zu dem Schluss, dass die Profile keine Gemeinsamkeiten aufweisen, trotz vergleichbarer Textlänge. Die vermehrten Ähnlichkeiten in den Profilen bei ähnlicher Textlänge scheinen somit nicht versionenübergreifend zu gelten, sondern nur in Bezug auf einzelne Versionen von Pädagogik und hierbei, wie bereits gezeigt, vor allem innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik. Dies wird auch bekräftigt, wenn nochmals in Erinnerung gerufen wird, dass herausgearbeitet werden konnte, dass die Profile der Texte von Krebs, Hoanzl und Hartinger u.a. im

versionenübergreifenden Vergleich die meisten Ähnlichkeiten aufweisen (s. S. 357ff. in dieser Arbeit). Diese Texte sind jedoch hinsichtlich ihrer Textlängen nicht vergleichbar. Die Texte der Psychoanalytischen Pädagogik sind deutlich länger (Krebs 6692 Worte; Hoanzl 6597 Worte) als der Text der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik (Hartinger u.a. 4003 Worte).

Auch wenn innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik vermehrt Gemeinsamkeiten in den Grundstrukturen und Profilen vorgefunden werden konnten als dies in der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik der Fall ist, können die Grobanalysen der Texte nur ungefähre Hinweise auf die Art der Diskursführung bieten. Um die zentralen Aspekte, welche über das Einlösen des pädagogisch-didaktischen Anspruchs der Vermittlung in wissenschaftlichen Publikationen entscheiden, identifizieren zu können, führt kein Weg an detaillierten Analysen, welche qualitative und quantitative Daten verbinden, vorbei. Dabei bilden die chronologischen Wechsel zwischen ET- und FT-Arten, also die Analysen der Verwebung eigener und fremder Denkräume, das zentrale Element, quantitative Daten können nur zusätzliche Informationen und Überblick über eine Textlandschaft bieten.

Ein letzter angekündigter Vergleich ist noch ausstehend, jener der Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei minimalen und maximalen Kontrastierungen gemessen an den ET-FT-Verhältnissen des (erweiterten) Kerntextes.

Werden die Texte, welche auf Grund ihrer ET-FT-Verhältnisse des (erweiterten) Kerntextes einer Gruppe zugeordnet werden, mit jenen Texten verglichen, welche möglichst nahen, bzw. möglichst entfernten Gruppen zugeordnet sind, so fällt auf, dass es meist zutrifft, dass ein großer Kontrast zu mehr Unterschieden in den Profilen der Texte führt. Ein lineares Verhältnis (je mehr Kontrast desto mehr Unterschiede) ist nicht immer bestimmbar. Vor allem in Bezug auf die Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik trifft dies zu, dies kann auch in Zusammenhang mit den extremeren Randgruppen stehen. Es liegt somit in dieser Version von Pädagogik, rein quantitativ betrachtet, ein breiteres akzeptiertes Spektrum an Arten der Diskursführung vor, auch die Grundstrukturen zeigen eine größere Variationsbreite. Die Arten der Diskursführung in der Psychoanalytischen Pädagogik sind nicht identisch, also es kann nicht nur eine Art des Vermittelns von Forschungsleistungen verfolgt werden, insgesamt wirken die Texte dieser Version von Pädagogik jedoch homogener. Die Unterschiede bei größerem Kontrast sind auffälliger.

Bevor in einem Resümee die zentralen Ergebnisse dieser Untersuchung festgehalten werden und in Verbindung mit den theoretischen Vorüberlegungen gebracht werden, folgt nun eine

Überprüfung der Hypothesen. Im Zuge dessen werden auch bereits zentrale Erkenntnisse, welche auf Grund der empirischen Untersuchung gewonnen werden konnten, festgehalten und diskutiert.

### **5.3 Hypothesenprüfung und Erklärungs- bzw. Interpretationsansätze der Strukturanalyse**

Auf Grund theoretischer Auseinandersetzungen konnten folgende Hypothesen formuliert werden, welche zur Erinnerung nochmals angeführt werden.

1. Es gibt keinen Unterschied in der Diskursivierung innerhalb von Fachartikeln einer Version von Pädagogik, egal ob der Themenkreis Unterricht/ Didaktik oder Lehrperson/ LehrerInnenbildung betrachtet wird.
2. Es gibt Unterschiede in der Diskursivierung zwischen Texten der Psychoanalytischen und der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik.
3. Diskursivierung ist paradigmengenbedingtes ein Merkmal bildungswissenschaftlicher Texte.

Nun gilt es, anhand der Erkenntnisse aus den Textanalysen und deren Auswertungen, diese Hypothesen zu überprüfen und die bereits im Rahmen des Vergleichs angedachten Erklärungen und Interpretationsversuche im Gesamtkontext gesehen zu diskutieren.

Bevor nun die erste Hypothese einer Überprüfung und Diskussion unterzogen wird, werden noch allgemeine Aspekte angeführt, welche die Thematik der ersten Hypothese betreffen, jedoch noch nicht gezielt auf Diskursivierungen innerhalb von Fachartikeln eingehen.

Die Texte beider Versionen von Pädagogik, welche auf Grund der Auswahlkriterien in die Datenkorpora der Grobanalyse aufgenommen wurden, weisen unterschiedliche Gewichtungen beider Themenkreise auf. Innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik wird vermehrt die Thematik der Lehrperson und der LehrerInnenbildung diskutiert, nur vereinzelt finden sich Fachartikel, welche auf den Ablauf des Unterrichts bzw. die Didaktik eingehen. Anders verhält sich dies in der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik. In dieser Version von Pädagogik wird vor allem die Umsetzung systemisch-konstruktivistischer Ansätze im pädagogischen Feld der Schule, genauer im Rahmen des Unterrichts, diskutiert. Weniger Gewichtung scheint die Diskussion der Rolle der Lehrperson im Unterricht zu haben oder die LehrerInnenbildung. Dies kann auch auf das jeweilige Paradigma der Version von Pädagogik zurückgeführt werden, in dem Sinn, dass die Personen und (unbewussten Anteile an) Beziehungen von Personen zueinander vor allem in der Psychoanalytischen Pädagogik Beachtung finden (vgl. Dörr 2010, 91; Kastner 2010, 23f.). In der systemisch-

konstruktivistischen Pädagogik wird auf Grund der Paradigmen des systemischen bzw. konstruktivistischen Ansatzes die Lehrperson als Subjekt vermehrt in den Hintergrund gerückt (siehe dazu auch Ausführungen in Kapitel 2.3, B). Deshalb steht mehr die Art der Umsetzung des Paradigmas in Bezug auf die Vermittlung von Inhalten im Unterricht im Zentrum (vgl. Dörr 2010, 92f.).

An dieser Stelle sei auch festgehalten, dass bereits die Recherchen des Untersuchungsmaterials interessante Aspekte zu Tage befördert haben. Im Falle der Psychoanalytischen Pädagogik mussten nämlich einige Texte von der Untersuchung ausgenommen werden, weil oftmals der heil- und integrativpädagogische Fokus zu dominant war (z.B. beim Artikel von Göppel 2000) in dieser Arbeit aber nach Grundfragen des Unterrichts und der LehrerInnenbildung gefragt wurde, bzw. weil die Auseinandersetzung mit Fragen des Unterrichts bzw. des Settings in Schulen dazu geführt hat, dass die eigentliche Unterrichtssituation aufgelöst wurde (z.B. vgl. Schubert 2004). Das war in Bezug auf Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik nicht festzustellen.

Dies zeigt auf, dass die Themen der Diskursivierungen unterschiedlich gelagert sind. Es ermöglicht jedoch noch keinen Hinweis darauf, ob 1.) die Art der Diskursivierung vom Thema, welches die jeweilige Version von Pädagogik in den Blick nimmt abhängig ist und 2.) ob und inwiefern unterschiedliche Arten von Diskursivierungen innerhalb der Fachartikel beider Versionen von Pädagogik vorliegen.

Diesen beiden Aspekten widmet sich nun die Überprüfung der angeführten Hypothesen.

In Bezug auf die erste Hypothese kann festgehalten werden, dass sowohl die quantitativen Daten (aus der Grobanalyse) als auch die Analysen der Chronologien der Wechsel zwischen FT- und ET-Arten keine Unterschiede in den Diskursivierungen sichtbar machen konnten, die auf den Themenkreis zurückzuführen sind, welcher von einer Version von Pädagogik in den Blick genommen wird. Vereinzelt<sup>80</sup> konnten jedoch Häufungen von bestimmten Grundstrukturen in einzelnen Rahmen festgestellt werden, wenn Texte einem bestimmten Themenkreis zugeordnet werden können. Die Häufungen führten jedoch nicht dazu, dass diese Grundstrukturen einem Themenkreis vorbehalten sind. Somit kann die Hypothese bekräftigt werden, dass die Art der Diskursführung innerhalb einer Version von Pädagogik nicht vom Themenkreis, welcher bearbeitet wird, abhängt.

Das kann Erklärung finden, wenn die zweite Hypothese in den Blick genommen wird, denn es liegt die Hypothese vor, dass sich die Diskursivierungen zwischen beiden Versionen von

---

<sup>80</sup> Zum Beispiel die Grundstruktur 1 im Rahmen der Einleitung in den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik.

Pädagogik unterscheiden. Somit wäre nicht die Thematik das entscheidende Element in der Diskursivierung, sondern die jeweiligen Paradigmen, welche einer Version von Pädagogik zugrunde liegen, könnten für die Art der Diskursführung prägend sein. Ergibt die nun folgende Überprüfung, dass die zweite Hypothese auch weiter zu stützen ist, so würden die empirischen Daten die theoretische Überlegung stützen, dass Diskursstile und Schreibstile paradigmengabhängig sind.

Es konnte im Rahmen der Untersuchung aufgezeigt werden, dass Unterschiede in der Diskursführung zwischen den beiden Versionen von Pädagogik vorliegen. Schon die rein quantitative Betrachtung im Rahmen der Grobanalyse führte zu dem Schluss, dass Unterschiede bei detaillierten Untersuchungen festzustellen sein werden. Erinnerung sei an dieser Stelle an die unterschiedlichen Gruppierungen der Texte beider Versionen von Pädagogik, wenn diese nach ihrem ET-FT-Verhältnis des (erweiterten) Kerntextes sortiert werden. So kann bereits anhand dieser Daten festgestellt werden, dass Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik extremere Randgruppen bilden als dies in der Version der Psychoanalytischen Pädagogik der Fall ist. Diese Randgruppen weisen darauf hin, dass Arten von Diskursivierungen Akzeptanz finden, welche in Texten der Psychoanalytischen Pädagogik nicht aufgefunden werden konnten. So sind Fachartikel der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik publiziert, welche mehr als 50% bzw. weniger als 5% ET-Anteil aufweisen. Die unterschiedlichen Minimal- und Maximalwerte von ET und FT, welche feststellbar sind, sind bereits ein erster Hinweis, dass Unterschiede in den akzeptierten Arten der Diskursführung mit hoher Wahrscheinlichkeit vorliegen werden. Diese Gruppeneinteilungen zeigen auch bereits auf, dass innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik eine homogenere Textlandschaft zu erwarten ist. Die Textanalysen haben dann auch ergeben, dass sowohl die quantitativen Daten der Grobanalyse als auch die herausgearbeiteten Grundstrukturen innerhalb der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik homogener sind als dies bei den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik der Fall ist. Dies kann sowohl an den vorgefundenen ET-FT-Verhältnissen der (erweiterten) Kerntexte, als auch an der Variationsbreite der Grundstrukturen in den intratextuellen Rahmen festgemacht werden.

Nun stellt sich die Frage, wie es zu diesem Unterschied in der Textlandschaft kommt. Ein möglicher Erklärungsansatz könnte sein, dass die Version der Psychoanalytischen Pädagogik auf eine längere Geschichte und somit auch Tradition zurückblicken kann als dies im Falle der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik vorliegend ist. Die Anfänge der Psychoanalytischen Pädagogik liegen am Beginn des 20. Jahrhunderts, spätestens mit der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“, welche als nicht-klinische Zeitschrift ab 1926

erschien (vgl. Datler 1995, 27), kann der Beginn einer psychoanalytischen Sicht auf die Pädagogik datiert werden. Bereits am Beginn der psychoanalytischen Forschung bestand ein Näheverhältnis zur Pädagogik und zu pädagogischen Problemfeldern und Fragestellungen. Bereits S. Freud betonte „die Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik“ (Schaub; Zenke 2007, 517). Demgegenüber steht „[s]eit Anfang der 90er Jahre [des vergangenen Jahrhunderts; Anm. J.R.S.] (...) [der Versuch] das Begriffssystem der Allgemeinen Systemtheorie auch auf pädagogische Situationen zu übertragen.“ (König; Zedler 2002, 179). Anders als im Vergleich zur Psychoanalytischen Pädagogik verläuft die Geschichte in Bezug auf die Verbindung von Systemtheorie (resp. systemtheoretischen und konstruktivistischen Ansätzen) und Pädagogik. Die Systemtheorie entstand in Bereichen wie der Informationstheorie oder der Kybernetik (vgl. ebd., 171). Diese Bereiche weisen kein vergleichbares Näheverhältnis zur Pädagogik auf, wie dies im Falle der Psychoanalyse gegeben ist<sup>81</sup>.

Diese Aspekte führen zu der Überlegung, dass die Arten der akzeptierten Diskursführung innerhalb der Scientific Community der Psychoanalytischen Pädagogik bereits eine gewisse Normalität erreicht haben, somit ein homogeneres Bild ergeben, wohingegen VertreterInnen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik nicht auf diese Tradition blicken können. Das führt eventuell dazu, dass Diskursführungen in ihrer Art weiter gefächert sind, möglicherweise auch dadurch, weil Einschlüsse aus Disziplinen, welche der Pädagogik nicht nahe stehen, in pädagogische Diskurse integriert werden müssen. Gehen wir weiter der Annahme nach, dass Arten von Diskursführungen von den zugrunde liegenden Paradigmen abhängen, und Gemeinsamkeiten in den Diskursführungen unterschiedlicher Versionen von Pädagogik eventuell auf ihre Disziplinzugehörigkeit zurückgeführt werden können, so können die Unterschiede auch darauf beruhen, dass die systemisch-konstruktivistische Pädagogik mit Paradigmen operiert, welche aus Wissenschaftsbereichen entnommen wurden, die in keinem Näheverhältnis zur Pädagogik stehen.

Nach diesem Erklärungsversuch gilt es weitere Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Diskursivierungen beider Versionen von Pädagogik zu diskutieren.

Texte der Psychoanalytischen Pädagogik, welche über ähnliche ET-FT-Verhältnisse und vor allem über ähnliche Textlängen verfügen weisen häufiger Gemeinsamkeiten in den Grundstrukturen auf als dies bei den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik der Fall ist. Vergleicht man jedoch Texte beider Versionen mit ähnlicher Textlänge, so

---

<sup>81</sup> An dieser Stelle kann auf die unterschiedlichen Ansätze in der Diskussion zum Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik nicht weiter eingegangen werden. Positionen, welche Psychoanalyse und Pädagogik in einem, wenn auch unterschiedlich gelagerten, Näheverhältnis sehen sind z.B. bei Datler (1995) oder auch Trescher (1992) nachzulesen.

können kaum Gemeinsamkeiten aufgezeigt werden. Dies wirft die Frage auf, ob die ähnliche Textlänge das entscheidende Kriterium ist, oder ob die größere Homogenität der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik dieses Ergebnis begünstigt. Dem müsste in weiteren Forschungen nachgegangen werden. Die Diskursführung ist in der Psychoanalytischen Pädagogik nicht identisch, aber es scheinen nicht so viele Variationen Akzeptanz zu finden, wie dies in der Scientific Community der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik der Fall ist.

Der Aspekt der vermehrten Homogenität der analysierten Texte der Psychoanalytischen Pädagogik hinsichtlich der akzeptierten Arten von Diskursivierung wurde bereits diskutiert. Nun folgen Überlegungen, welche den Aspekt der Textlänge in den Fokus rücken. Vergleichbare Textlänge bedeutet, dass ein vergleichbar großer Raum für Diskursführungen zur Verfügung steht. Das wiederum führt dazu, dass sich AutorInnen entweder in ähnlicher Weise beschränken müssen (wenn Texte mit wenigen Wörtern vorliegen) oder entsprechend mehr Raum für ihre Auseinandersetzungen und Entwicklungen von Gedankengängen zur Verfügung haben. Das kann den Textaufbau und somit auch die Strukturierung der Diskursführung beeinflussen. Eine verkürzte Textlänge sollte allerdings nicht dazu führen, dass die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses vernachlässigt wird. Originärer Eigentext in der Funktion der Vermittlung von Arbeitsschritten oder Erklärungen zu Gedankengängen sollten ihren fixen Platz haben, genauso wie das Aufzeigen von Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen. Der Vermittlungsprozess müsste nur anders angelegt sein, wenn z.B. nur 4000 und nicht 6000 Wörter zur Verfügung stehen, um einen Gedanken zu entfalten. Offen ist in Bezug auf die Textlänge jedoch auch die Frage, warum Fachartikel von VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik meist bedeutend höhere Wortanzahlen aufweisen, als dies bei Fachartikeln aus der Version der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik der Fall ist. Eine mögliche Erklärung ist zu finden, wenn weitere Unterschiede in den Diskursivierungen in den Blick genommen werden.

Es liegen vier Aspekte vor, welche am deutlichsten auf Unterschiede in den Diskursivierungen beider Versionen von Pädagogik hinweisen:

1. Jene Arten der Diskursführung, welche häufig in den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik vorgefunden werden können, sind in den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik nur randständig vertreten.
2. In den intratextuellen Rahmen der Fachartikel der Psychoanalytischen Pädagogik liegen durchschnittlich höhere Anzahlen an Wechseln zwischen ET- und FT-Arten vor.

3. Der erweiterte Kerntext (Fußnoten) wird in den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik nicht nur vermehrt eingesetzt, sondern erfüllt auch andere Funktionen als in den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik.
4. VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik nutzen originären ET anders als dies in den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik vermehrt geschieht. Auch der Umgang mit externen Verweisen unterscheidet sich.

Das erste Merkmal deutet darauf hin, dass zwar gewisse Gemeinsamkeiten zwischen Texten beider Versionen von Pädagogik vorliegen, denn häufig vorkommende Arten der Diskursführung der Psychoanalytischen Pädagogik sind auch in Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik zu finden, dies kann eventuell auf Grund der Disziplinzugehörigkeit erklärt werden. Auch wenn beiden Versionen von Pädagogik unterschiedliche Paradigmen zugrunde liegen, so sind doch beide Versionen dadurch vereint, dass sie der Pädagogik (Bildungswissenschaft) zugehörig sind. Der erste angeführte Aspekt verdeutlicht jedoch auch, dass innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik bestimmte Diskursivierungen von VertreterInnen dieser Version von Pädagogik favorisiert werden.

Die von den VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik angewandten Arten der Diskursführung zeichnen sich jedoch nicht nur dadurch aus, dass sie sich von jenen der VertreterInnen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik unterscheiden, sondern auch dadurch, dass sie eine sehr hohe Verwebung zwischen eigenen und fremden Denkräumen pflegen. Das kann auf Grund der durchschnittlich höheren Anzahl an Wechsel zwischen ET- und FT-Arten angenommen werden. Es deutet sich ein engmaschiger, produktiver Umgang mit fremden Denkräumen an, welcher die Diskursivierungen prägt. Diese Annahme kann auch dadurch bekräftigt werden, dass der Raum des erweiterten Kerntextes in den Fachartikeln der Psychoanalytischen Pädagogik auch dazu genutzt wird Diskursstränge zu verfolgen bzw. gezielt bestimmte Aspekte der Thematik zu diskutieren, und nicht nur dazu, LeserInnen zusätzliche Informationen über weiterführende Literatur zu geben, oder Ähnliches. Weiters gestützt wird die Annahme dadurch, dass die Texte der Psychoanalytischen und der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik auch hinsichtlich deren Umgangs mit externen Verweisen und auch in Bezug auf die Funktionen von originärem ET Unterschiede aufweisen. Auf diesen Aspekt wird im Rahmen der Überprüfung der dritten Hypothese noch umfassender eingegangen werden.

Der nun folgende Erklärungsansatz kann möglicherweise auch zur Klärung beitragen, warum Fachartikel der Psychoanalytischen Pädagogik meist umfangreicher ausfallen als dies im Bereich der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik der Fall ist.

Warum kommt es dazu, dass in den analysierten Fachartikeln der Psychoanalytischen Pädagogik durchschnittlich mehr Verwebungen zwischen FT und ET festgestellt werden können, erweiterter Kerntext für Diskursführungen genutzt wird und somit die Annahme besteht, dass der Umgang mit fremden Denkräumen auf produktivere (in Anlehnung an das Konzept des „knowledge transformings“ nach Jakobs 1999) Art und Weise erfolgt?

Möglicherweise lässt sich dies durch die Haltung des Verstehenwollens, welches der Psychoanalyse, und somit auch in gewissem Sinn der Psychoanalytischen Pädagogik, immanent ist (z.B. durch den Ansatz des szenischen Verstehens), erklären. Es wird in dieser Versionen von Pädagogik der Frage nachgegangen wie bestimmte Phänomene zu verstehen sind, z.B. dass die Beziehung zwischen einem Lehrer/ einer Lehrerin und einem Schüler/ einer Schülerin derart gestaltet ist und nicht anders. Oder auch, wie es zu verstehen ist, dass eine Mutter keine empathische Beziehung zu ihrem Säugling aufbauen kann, usw.

Dieses Verstehenwollen als Haltung kann auch auf Forschungsprozesse übertragen werden und somit kann es auch Teil der Verschriftlichung von Forschung sein und im Rahmen eines Fachartikels an die LeserInnenschaft vermittelt werden. Von der Haltung des Verstehenwollens kann es zur Haltung des Verstandenwerdenwollens kommen. Es kann somit sein, dass es in der Haltung von VertreterInnen der psychoanalytisch-pädagogischen Forschung verankert ist, fremde Denkräume detailliert zu entfalten und explizit in Frage zu stellen, zu kommentieren, usw. Den LeserInnen soll vermittelt werden, wie der Prozess des Verstehens der Thematik von statten gegangen ist, um dieses Verstehen auch der LeserInnenschaft zu ermöglichen. Das könnte auch erklären, warum VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik ihre Fachartikel umfangreicher gestalten, und somit zu höheren Wortanzahlen gelangen. Den Verstehensprozess nachzuzeichnen benötigt Raum. An dieser Stelle sei jedoch auch angemerkt, dass Erklärungen auch pragmatischer ausfallen könnten, z.B. durch unterschiedliche Vorgaben von VerlegerInnen oder HerausgeberInnen.

Im Zuge der Skizzierungen beider Versionen von Pädagogik (s. Kapitel 2.2-2.3, B) wurde für beide Versionen von Pädagogik ein reflexiver Anteil bestimmt. Es wurde schon an dieser Stelle angedacht, dass dies jedoch Unterschiedliches bedeuten und sich somit auch unterschiedlich in den Diskursivierungen niederschlagen könnte. Möglicherweise kann dies durch die Haltung des Verstehenwollens resp. des Verstandenwerdenwollens, welche innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik verankert ist, erklärt werden. Auch die Beleuchtung der Nähe der Psychoanalyse zur Hermeneutik kann einen Beitrag zur Klärung

der unterschiedlichen Sichten auf die Reflexivität der Versionen von Pädagogik leisten und den Prozess des Verstehenwollens in der Psychoanalytischen Pädagogik betonen. Die Verbindung zwischen Psychoanalyse (Psychoanalytischen Pädagogik) und Hermeneutik greift z.B. Trescher auf, wenn er unter Rückgriff auf Lorenzer festhält, dass die psychoanalytische Methode, so wie die Geisteswissenschaften, auf die hermeneutische Trias zurückgreift (vgl. Trescher 1992, 121), also auf einen „spiralförmig sich fortbewegenden, hermeneutischen Verstehens- und Mitteilungsprozeß (...)“ (ebd., 122). Lorenzer hebt hervor, dass die „Psychoanalyse (...) keine Beobachtungswissenschaft, keine Erklärungswissenschaft, sondern eine *hermeneutische* Wissenschaft [ist] (...)“ (Lorenzer 1974, 277). Er bezeichnet sie genauer als eine „*kritisch-hermeneutische* Wissenschaft“ (ebd.). Umfassend kann an dieser Stelle auf die Methode der Tiefenhermeneutik nicht eingegangen werden. Die angeführten Zitate zeigen jedoch auf, dass das Element des Verstehens, welches für die Hermeneutik zentral ist, denn „Hermeneutik ist die Lehre vom Verstehen.“ (Jung 2002, 7), auch innerhalb der Psychoanalyse, resp. der Psychoanalytischen Pädagogik verankert ist. Das wiederum führt zurück zur Erklärung, warum innerhalb der analysierten Texte Diskursivierungen für LeserInnen nachvollziehbarer erfolgen als in Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik. Bereits in der theoretischen Diskussion der vorliegenden Arbeit wurde ein Artikel von Gradmann herangezogen, welcher ausführt, dass in hermeneutisch arbeitenden Wissenschaften der Forschungsprozess und der Prozess der Textproduktion in enger Verwobenheit ablaufen (s. S. 104 in dieser Arbeit). Die systemisch-konstruktivistische Pädagogik ist zwar auch der Geistes- und Sozialwissenschaft zuzuordnen (dies sind für Gradmann die hermeneutisch arbeitenden Wissenschaften), jedoch erfolgt durch die Aufnahme der Paradigmen aus der Systemtheorie ein Einschlag aus naturwissenschaftlich-technischer Richtung. Eine Zusammenführung von Systemtheorie und Hermeneutik wird zwar diskutiert (z.B. vgl. Schneider 2004; de Berg/Prangel 1997), jedoch wird die Kompatibilität als begrenzt ausgewiesen (vgl. Schneider 2004, 163-166). Das ist vor allem auf ihre unterschiedlichen Begriffe von Verstehen und Reflexivität zurückzuführen (vgl. ebd., 143-163). Somit sind zwar in der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik Diskursivierungen zentral, da dies der Pädagogik als Geistes- und Sozialwissenschaft entspricht, aber die Vermittlung von Forschungsleistungen durch das Abbilden der Diskursivierungen erfolgt weniger gut nachvollziehbar.

Die empirische Untersuchung konnte jedoch aufzeigen, dass Diskursivierungen in beiden Textgruppen vorzufinden waren, wenn auch der didaktisch-pädagogische Anspruch wissenschaftlicher Publikationen unterschiedlich eingelöst wurde. Somit kann die dritte

Hypothese gestützt werden. Die analysierten Fachartikel haben grundsätzlich den Anspruch erfüllt Forschungsleistungen, durch die Abbildung von FT und ET Wechsel, an eine LeserInnenschaft zu vermitteln. Es konnten jedoch Unterschiede in der Art der Einlösung dieses Anspruchs festgestellt werden. Gerade in den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik werden externe Verweise häufiger nicht entfaltet oder es folgen zwar Entfaltungen aber die Quellen sind nicht eindeutig. Dazu wurden Beispiele aus Texten angeführt, die auf weitere Studien oder VertreterInnen hinweisen oder auf Publikationen im Internet oder zahlreiche Untersuchungen. Diese Art des Vorgehens führt dazu, dass nicht deutlich offen gelegt wird, aus welchen bisherigen Forschungen heraus neue Erkenntnisse gewonnen werden, die Nachvollziehbarkeit ist weniger gut gegeben, selbst wenn die Inhalte entfaltet werden. Ein Nachlesen an Originalstellen wird nicht möglich. Somit sind die vermittelten Erkenntnisse schwerer in ihrem Wert einschätzbar und nur eingeschränkt für weitere Forschungen zugänglich. Ebenfalls einen Unterschied zu den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik bilden die Funktionen des originären ET. Dieser wird in den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik meist für originäre Antworten genutzt, weniger für Angaben des Autors/ der Autorin zum weiteren Vorgehen, usw. Angaben zum Vorgehen im Text erleichtern jedoch die Nachvollziehbarkeit der Entwicklung originärer Antworten. Somit sind auch die Anteile an originärem ET unterschiedlich zu bewerten, da die VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik diesen geschaffenen Raum für unterschiedliche Aufgaben nutzen. Das kann, wie bereits angedeutet, auf die Haltung des Verstehenwollens resp. des Verstandenwerdenwollens und die Vermittlung des Verstehensprozess in der Psychoanalytischen Pädagogik zurückgeführt werden.

Um die Hypothesen einer weiteren Überprüfung zu unterziehen und somit eine Tendenz andeuten zu können, ob die Hypothesen weiteren Überprüfungen standhalten können, wird nun ein Text herangezogen, welcher nicht im Datenkorpus der Untersuchung enthalten war. Dies ist ein Artikel aus der Psychoanalytischen Pädagogik, welcher ausgeschlossen wurde, weil er zwar das Gebiet der Schule (den Themenkreis der Lehrperson) aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht beleuchtet, jedoch den sonderpädagogischen Fokus zu präsent einnimmt. Der Text von Göppel (2000) ordnet sich auf Grund seines ET-FT-Verhältnisses des Kerntextes in die Gruppe 4 ein, also zu jenen Texten in der Psychoanalytischen Pädagogik, welche über die höchsten FT-Anteile verfügen (Müller, Neuß). Gemessen an der Textlänge ist dieser Text mit jenen von Datler, Hirblinger A. und Krebs vergleichbar. Schon diese grobe Zuordnung zeigt, dass dieser Text keine neuen Kategorien benötigt, sondern sich in die bestehenden Strukturen einordnen lässt. Auch die Ermittlung des Profils des Textes lässt

keine neuen Grundstrukturen oder Variationen ersichtlich werden. Es kann folgendes Profil für diesen Text festgehalten werden:

AutorIn	Einleitung	Hauptteil A	Hauptteil Mitte	Hauptteil Ende	Schluss	Fußnote ja/nein
Göppel	ET ↓	1 b	3	2	2	nein

**Tabelle 18: Profil des Textes von Göppel 2000**

Wie oben erwähnt sind die Texte der Psychoanalytischen Pädagogik, welche einer Gruppe zugeordnet werden, bzw. eine ähnliche Textlänge aufweisen häufiger durch vermehrte Gemeinsamkeiten geprägt, als dies in den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik der Fall ist. Auch hier stört der Text von Göppel nicht das Bild. Dies zeigt der Vergleich der Texte der Gruppe 4:

AutorIn	Einleitung	Hauptteil A	Hauptteil Mitte	Hauptteil Ende	Schluss	Fußnote ja/nein
Göppel	ET ↓	1 b	3	2	2	nein
Neuß	ET ↓	2 b	1	4	4	Nein
Müller	ET ↓	2 a	Grundmuster	2	2	Ja

**Tabelle 19: Profilvergleich der Texte der Gruppe 4 inkl. Göppel (Psychoanalytische Pädagogik)**

Vor allem die Gemeinsamkeiten zwischen den Texten von Göppel und Müller sind auffällig. Aber auch der Vergleich zwischen Texten mit ähnlichen Wortanzahlen verdeutlicht das homogene Bild:

AutorIn/ Wortanzahl	Einleitung	HT (A)	HT (Mitte)	HT (Ende)	Schluss	Fußnoten (ja/nein)
Hirblinger A. (7079)	ET ↑	1 b	Grundmuster	4	1 b	Nein
Datler (6946)	ET ↓	1 a	Grundmuster	4	2	Nein
Krebs (6692)	ET ↓	1 b	Grundmuster	3	1	Ja
Göppel (6983)	ET ↓	1 b	3	2	2	nein

**Tabelle 20: Profilvergleich nach Textlänge (Hirblinger A., Datler, Krebs, Göppel)**

Hier sind vor allem die Gemeinsamkeiten zwischen den Texten von Göppel und Datler, bzw. Krebs gegeben. Auffällig ist das häufige Auftreten der Grundstruktur 1b im Hauptteilanfang.

Der Text von Göppel fällt auch nicht auf, wenn die beiden Versionen von Pädagogik verglichen werden. 3 der 5 Rahmen des Textes weisen eine Grundstruktur auf, die in ähnlicher Form auch bei Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik vorzufinden

sind. Die Aspekte der Art der Diskursführung, welche für die Texte der Psychoanalytischen Pädagogik als typisch zugeschrieben wurden, sind auch bei diesem Text zu finden: originärer ET dient sowohl der Formulierung von Fragen und Antworten als auch der Auskunft über das weitere Vorgehen und externe Verweise werden üblicherweise inhaltlich entfaltet.

Die Tendenz kann bekräftigt werden, dass Diskursivierung ein Merkmal bildungswissenschaftlicher Texte ist, wenn die Versionen der Psychoanalytischen und systemisch-konstruktivistischen Pädagogik in den Blick genommen werden, und dass sich die Arten der Diskursführung von Version zu Version von Pädagogik unterscheiden, jedoch nicht vom Thema abhängen, welche von der jeweiligen Version von Pädagogik in den Blick genommen wird.

Auch wenn in beiden Versionen von Pädagogik Diskursivierungen einen hohen Stellenwert einnehmen, man denke hier an die Vielzahl von Grundstrukturen in den einzelnen intratextuellen Rahmen, welche Diskussionen und Kommentierungen, sowie das Verbinden eigener und fremder Denkräume als zentrales Element enthalten, sind Unterschiede in der Erfüllung des pädagogisch-didaktischen Anspruchs der Vermittlung feststellbar.

Weitere Untersuchungen müssten nun klären, ob Diskursivierungen generell innerhalb bildungswissenschaftlicher Texte eine markante Position einnehmen (im Zuge dessen könnte auch überprüft werden, ob Gemeinsamkeiten, welche innerhalb dieser Untersuchung aufgedeckt werden konnten wirklich auf Grund der Disziplinzugehörigkeit zustande kommen, oder ob eine andere Erklärung notwendig wäre) und inwiefern sich diese in den jeweiligen Versionen von Pädagogik unterscheiden.

Bevor nun das Resümee und der Ausblick folgen wird noch ein kurzer Exkurs geführt, welcher sich mit weiteren Möglichkeiten der quantitativen Auswertung von Daten, die mit Hilfe der vorgestellten Methodik erhoben werden können, beschäftigt.

#### **5.4 Exkurs: Weitere Möglichkeiten quantitativer Auswertungen**

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist die strukturelle Analyse das zentrale Element innerhalb der Feinanalyse. Dieser Fokus wurde auf Grund der Formulierung der leitenden Forschungsfrage des empirischen Teils der Dissertation und der in diese integrierte Definition von Diskursivierung, so wie sie im Zuge dieses Projekts definiert wurde, begründet.

Die Auswertungen der durchgeführten strukturellen Textanalysen basieren jedoch teilweise auf quantitativen Aspekten (z.B. Textlänge, ET-FT-Verteilung des (erweiterten) Kerntextes, Wechsellanzahl, usw.). Das führt dazu, dass quantitative Daten nicht ausgeschlossen werden, wenn bestimmte Fragen nach Qualität in wissenschaftlichen Publikationen Beantwortung

finden sollen. Es wurde unter anderem auch angedacht, dass es von Bedeutung sein könnte im Anschluss an die Herausarbeitung von Diskursivierungsarten, vor allem im Zuge von Vergleichen, quantitative Daten heranzuziehen, welche eine differenziertere Sicht auf bestimmte Aspekte der strukturellen Gegebenheiten ermöglichen. Besonders in den Fokus gerückt sind hierbei die prozentualen Anteile der verschiedenen ET- und FT-Arten innerhalb der einzelnen intratextuellen Rahmen. Dadurch könnte z.B. aufgezeigt werden, dass zwar in zwei Texten die Grundstruktur des Entfaltens, Kommentierens und Diskutierens vorliegt, jedoch in einem Text dem Entfalten fremder Denkräume mehr Raum gegeben wird, in einem anderen Text jedoch das Zusammenführen und Diskutieren unterschiedlicher fremder Denkräume zentral ist. Die Grundstruktur ist in beiden Fällen gleich, es wird innerhalb dieses intratextuellen Rahmens das gleiche Ziel verfolgt. Dennoch sind feine Unterschiede durch das Heranziehen dieser quantitativen Daten erkennbar.

Diese Überlegung hat dazu geführt, dass nun im Rahmen eines Exkurses weitere Auswertungsmöglichkeiten quantitativer Daten ausgelotet werden. Unter dem Begriff „quantitative Daten“ sind in diesem Abschnitt der Arbeit die quantitativen, prozentualen Anteile der verschiedenen ET- und FT-Arten gemeint. Besonders beachtet werden hierbei die prozentualen Anteile der ET- und FT-Arten in Bezug auf den (erweiterten) Kerntext und in Bezug auf den Gesamt-ET, bzw. Gesamt-FT. Im Rahmen des Exkurses werden die Möglichkeiten angedacht, es werden jedoch keine Auswertungen vorgenommen, welche in die Ergebnislage dieser Untersuchung miteinbezogen werden. Außerdem werden Überlegungen angestellt, welche Forschungsfragen mit Hilfe dieser Auswertungen bedient werden könnten und inwiefern dies Relevanz für die übergeordnete Fragestellung des Projekts hat.

Die in dieser Arbeit dargestellte Methodik ermöglicht nicht nur die Signierung von ET- und FT-Arten und die Analyse deren Chronologien und somit deren Diskursivierungen, sondern es ist möglich die signierten Elemente quantitativ zu erfassen. Das ist im Zuge der Grobanalyse das zentrale Vorgehen, jedoch nicht in Bezug auf die verschiedenen ET- und FT-Arten, sondern hinsichtlich der groben Klassifizierung nach ET und FT. Die Möglichkeit der quantitativen Erfassung der verschiedenen ET- und FT-Arten wurde jedoch im Zuge der vorliegenden Untersuchung bereits angedacht, in den Fragenkatalog zur Feinanalyse integriert und auf den nun stattfindenden Exkurs verwiesen. Daher liegen nun Daten der prozentualen Anteile einzelner ET- und FT-Arten vor, gemessen am (erweiterten) Kerntext und bezogen auf den Gesamt-ET bzw. Gesamt-FT.

Eine Fragestellung, welche auch hinsichtlich des differenzierteren Blicks auf die vorgefundenen Grundstrukturen und Profile relevant erscheint, ist jene nach der prozentual

gesehen am häufigsten vorkommenden ET- bzw. FT-Art innerhalb eines Textes, bzw. innerhalb einer analysierten Textgruppe. Weist eine Textgruppe z.B. einen signifikant höheren Anteil an einer bestimmten FT-Art auf als eine andere Textgruppe? Welche Differenzierungen hinsichtlich deren Art der Diskursivierungen werden möglich? Was bedeutet dies dann für Aspekte von Qualität einer wissenschaftlichen Publikation?

Die nun formulierten Fragestellungen zielen einerseits auf eine differenziertere Sicht der Diskursivierungen ab, andererseits wird auch die übergeordnete Fragestellung bedacht, wenn der Frage nachgegangen wird, welche Auswirkungen es auf Qualitätsaspekte hat, wenn einzelne ET- oder FT-Arten signifikant hoch innerhalb einer Textgruppe vorliegen. Der Fokus auf die prozentual häufig vorliegenden ET- und FT-Arten ermöglicht somit eine Vertiefung der vorliegenden Untersuchung, es werden aber auch weitere Projektideen, welche über dieses Dissertationsvorhaben hinausweisen, angedacht. Können mit Hilfe der Beantwortung dieser Fragestellung weitere Aspekte von Qualität in den Blick gerückt werden? Können weitere Verbindungen zwischen quantitativen Daten und Ergebnissen aus der strukturellen Analyse vorgenommen werden?

Um diese Überlegung der Auswertung ein wenig zu verdeutlichen, wird nun beispielhaft angeführt, wie dies in Bezug auf das vorliegende Datenmaterial aussehen könnte. Da der Bezug zum vorliegenden Datenmaterial hergestellt wird, wird somit jener Teil der Fragestellung illustriert, welcher der Vertiefung der vorliegenden Untersuchung dienen könnte. Wie bereits angemerkt sind dies ausschließlich Beispiele, die Daten sind nicht auf Signifikanz überprüft und werden deshalb auch nicht in die Ergebnislage miteinbezogen.

Werden jene Texte der Feinanalyse hinsichtlich der prozentual gesehen am häufigsten vorkommenden ET- bzw. FT-Art (gemessen am (erweiterten) Kerntext) untersucht, so fällt auf, dass bei den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik der prozentual höchste Wert<sup>82</sup> in sechs von elf Fällen jener der erweiterten Wiedergabe ist. Bei drei Texten, auf die das nicht zutrifft, ist der Wert der sinngemäßen Wiedergabe am höchsten, bei zwei Texten ist dies der Anteil an originärem ET, wobei bei einem dieser Texte der Unterschied zum Anteil der erweiterten Wiedergabe im Zehntelprozentbereich liegt. Der Text von Schäfer wurde zu den sechs Texten gezählt, bei denen die erweiterte Wiedergabe prozentual gesehen den höchsten Anteil hat. Es liegt hier aber ein Sonderfall vor, denn der Anteil an erweiterten Wiedergaben ist genauso hoch wie jener an originärem ET. Bezeichnender Weise sind jene zwei Texte, welche über einen sehr hohen Anteil an originärem ET verfügen, der Gruppe 1 (über 40% ET-Anteil) zuzuordnen. Innerhalb der Textgruppe der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik

---

<sup>82</sup> Ob dieser höchste Wert signifikant höher ist als andere Werte innerhalb eines Textes wurde nicht überprüft. Dies ist ebenfalls ein Grund, warum das Beispiel nicht in die Ergebnislage einbezogen wird, sondern bloß zur Illustration weiterer Überlegungen dient.

fällt dies anders aus. Der Wert der sinngemäßen Wiedergabe ist in der Regel (in sechs von zehn Texten) prozentual gesehen der Höchste, wenn nicht, dann ist es jener der erweiterten Wiedergabe (drei von zehn Texten). Die Ausnahme bildet jener Text der Gruppe 1 (höchster Anteil an ET), bei dem den größten Anteil der originäre ET ausmacht.

Ob diese Unterschiede signifikant sind oder nicht, wurde für diesen Exkurs nicht überprüft. Es wird hier nur das Ziel verfolgt eine Auswertungsmöglichkeit zu illustrieren. Wäre dies ein signifikanter Unterschied, so könnte anhand der quantitativen Daten festgestellt werden, dass in den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik vor allem der produktive Umgang mit fremden Denkräumen, das Zusammenführen von Gedanken und das Diskutieren dieser einen zentralen Stellenwert einnimmt und dem viel Raum gegeben wird, in den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik hingegen vor allem dem Entfalten fremder Denkräume viel Platz eingeräumt wird. In Bezug auf die Diskursivierungen könnte dies bedeuten, dass ein produktiver Umgang mit fremden Denkräumen vermehrt in Texten der Psychoanalytischen Pädagogik abgebildet wird, also in der Vermittlung von Forschungsergebnissen dieser Prozess der Forschung mit abgebildet und somit auch mit vermittelt wird<sup>83</sup>.

So wie der Blick auf prozentuale Anteile von ET und FT in den einzelnen intratextuellen Rahmen bestimmte Grundstrukturen differenzierter betrachten hilft, so ermöglicht der Blick auf prozentual häufig vorkommenden ET- und FT-Arten Aussagen über Grundbeschaffenheiten von Diskursivierungen innerhalb von Texten zu formulieren. Es dient somit mehr einem Überblick, welcher Ergebnisse der strukturellen Analysen interpretieren und verorten helfen könnte.

Eine weitere Auswertungsmöglichkeit auf der Basis der quantitativen Daten ist jene der Aufdeckung von Zusammenhängen zwischen den einzelnen ET- und FT-Arten. Damit ist gemeint, dass Fragen jener Art nachgegangen wird, ob z.B. der Anstieg einer bestimmten ET-Art zum Anstieg einer bestimmten FT-Art führt oder der Anteil an originären ET mit jenem der erweiterten Wiedergabe zusammenhängt, usw.

Fragen dieser Art zu beantworten dient nicht unmittelbar einer Vertiefung der vorliegenden Studie, so wie die Auswertungen des ersten Beispiels gesehen werden könnten, sondern hier liegen vor allem Überlegungen vor, welche weitere Projektideen befruchten könnten. Somit rückt vor allem die übergeordnete Fragestellung resp. das Gesamtprojekt der Zitations-Rezeptions- und Diskursforschung in den Blick. Es kann z.B. der Frage nachgegangen

---

<sup>83</sup> An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass im Rahmen der strukturellen Analyse in Bezug auf die hohe Wechselanzahl innerhalb der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik auch darauf geschlossen werden konnte, dass dies vor allem das Verweben eigener und fremder Gedanken begünstigt, also den Prozess der Erkenntnisgewinnung abbildet und vermittelt.

werden, welche quantitativen Zusammenhänge auf gewisse Diskursivierungsarten schließen lassen könnten, bzw. welche anderen Aspekte von Qualität auf Grund der Analyse und Interpretation dieser quantitativen Zusammenhänge in den Fokus gerückt werden könnten. Zu betonen ist an dieser Stelle jedoch, dass auf Grund dieser Zusammenhänge keine Arten von Diskursivierungen, so wie sie in dieser Arbeit verstanden werden, identifiziert werden können, weil dabei primär die Verwebungen zwischen ET- und FT-Arten analysiert und interpretiert werden, nicht jedoch die quantitativen Anteile dieser. Eine Verbindung zwischen der strukturellen Analyse und der ET- und FT-Anteile wurde bereits angedacht, indem die Bedeutung der ET- und FT-Anteile hinsichtlich der Differenzierung von Grundstrukturen der intratextuellen Rahmen diskutiert wurde.

Nun jedoch zurück zur Beschreibung der weiteren Auswertungsmöglichkeit auf der Basis von ET- und FT-Anteilen einzelner Texte. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden die Texte auf Grund ihrer ET-FT-Verhältnisse gemessen am (erweiterten) Kerntext in Gruppen eingeteilt. Nun kann der Frage nachgegangen werden, ob zwischen Texten einer Gruppe, bzw. gruppenübergreifend eben angeführte Zusammenhänge zwischen ET- und FT-Arten ausgemacht werden können. So könnte es z.B. sein <sup>84</sup>, dass in den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik, welcher einer Gruppe angehören, der Anteil an erweiterten Wiedergaben steigt, wenn auch jener der wörtlichen Wiedergaben sich erhöht. Dieser Zusammenhang könnte bei den Texten der Gruppen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik seltener vorkommen. Anders könnte jedoch der Zusammenhang zwischen Anstieg von sinngemäßen Wiedergaben bei Erhöhung des Anteils an übergangsbildenden Textelementen in den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik vermehrt vorkommen, jedoch nur in Ausnahmefällen in Gruppen der Texte aus der Psychoanalytischen Pädagogik feststellbar sein. Es besteht aber auch die Möglichkeit, dass Zusammenhänge vorliegen könnten, welche in Texten beider Versionen von Pädagogik nur vereinzelt vorzufinden sind, so z.B. ein Zusammenhang zwischen niedrigem Anteil an originärem ET und einem erhöhten Anteil an erweiterten Wiedergaben.

Es stellt sich nun allerdings die Frage, wie Zusammenhänge dieser Art zu interpretieren sind und welchen Mehrwert solche und ähnliche Erkenntnisse für die Aufdeckung von Qualitätsmerkmalen von Forschungsleistungen der Bildungswissenschaft haben können? Kann es z.B. sein, dass der vermehrte Einsatz von wörtlichen Wiedergaben eher dazu führt sich produktiv mit fremden Denkräumen auseinanderzusetzen, also in Folge auch erweiterte Wiedergaben vermehrt signiert werden können? Kann somit schon die Auswertung des

---

<sup>84</sup> Die nun angeführten Beispiele sind aus dem zur Untersuchung vorliegenden Datenmaterial zusammengestellt. Da auch hier keine Signifikanzprüfungen vorliegen werden sie nicht als Ergebnislage angesehen, sondern dienen Illustrationszwecken.

Zusammenhangs von wörtlichen und erweiterten Wiedergaben Auskunft darüber geben, ob ein produktiver Umgang mit fremden Denkräumen bei der Lektüre des Textes mit einer hohen Wahrscheinlichkeit erwartet werden kann?

Ist es vielleicht der Art der Diskursivierung in der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik geschuldet, dass vermehrt fremde Denkräume entfaltet werden, somit auch mehr übergangsbildende Textelemente eingefügt werden müssen, um den Text lesbar zu gestalten und auf Grund dessen dieser Zusammenhang vermehrt in Gruppen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik vorgefunden werden? Kann im Rückschluss dadurch angenommen werden, dass ein hoher Anteil übergangsbildender Textelemente einen Hinweis bietet, dass vermehrt mit Entfaltungen fremder Denkräume in den Grundstrukturen der Diskursführung gerechnet werden kann?

Was sagt es über die Qualität eines Textes aus, wenn mehr Raum für erweiterte Wiedergaben als für originären ET genutzt wird<sup>85</sup>? Kann auf Grund der Identifizierung der unterschiedlichen „Raumanteile“ bereits auf Qualitätsmerkmale geschlossen werden und wenn ja, welche Aspekte von Qualität würden dann in den Vordergrund rücken?

Diese und andere Fragestellungen können im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur angedacht werden, jedoch nicht in die Untersuchung mit aufgenommen werden. Dieser Exkurs dient vor allem dazu aufzuzeigen, welche Potentiale im methodischen Vorgehen noch gegeben sind und welche Arten von Fragestellungen auf diese Weise Beantwortung finden könnten. Dafür ist es vor allem notwendig auf einer breiten Datenbasis quantitative Erhebungen durchzuführen, um auch die Signifikanz solcher Zusammenhänge prüfen zu können.

Der Exkurs dient jedoch nicht der Verfolgung der Idee, dass eventuell doch eine Möglichkeit besteht Qualitäten rein quantitativ zu erfassen. Es besteht eventuell aber die Möglichkeit weitere Aspekte von Qualität in den Fokus zu rücken, welche bisher noch keine Beachtung gefunden haben. Es muss dann jeweils überlegt werden, welche Rahmung die ausgeführten quantitativen Auswertungen benötigen, um die so gewonnenen Daten interpretieren und kontextualisieren zu können. Der Grundsatz der Verbindung von quantitativen und qualitativen Methoden bei der Bewertung von Qualität (z.B. wissenschaftlicher Publikationen) gilt es jedoch, nach umfassender theoretischer Auseinandersetzung, aufrecht zu erhalten.

---

<sup>85</sup> Hier sei nochmals angemerkt, dass damit nicht die Frage nach der Art der Diskursivierung und vor allem nach der Qualität der Vermittlung beantwortet werden kann, denn es konnte aufgezeigt werden, dass es bedeutungsvoll ist welche Funktion originärer ET innerhalb eines Textes einnimmt und wie dieser mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht wird.

## **6. Resümee – Diskursivierungen und das Einlösen eines pädagogisch-didaktischen Anspruchs**

Die vorliegende Arbeit verfolgte das Ziel eine spezifisch bildungswissenschaftliche Perspektive in die Diskussion über Qualität wissenschaftlicher Publikationen einzubringen. Um dieses Ziel zu erreichen wurde im Rahmen der theoretisch-inhaltlichen Diskussion der Begriff des Diskurses, bzw. des Diskursivierens im Feld der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung, im Sinne der ET-FT-Relationen definiert und die Legitimität des Gebrauchs dieses Begriffs diskutiert und nachgewiesen. Im Zuge dieser Auseinandersetzung wurde der Aspekt der diskursiven Vermittlung von Wissen aufgegriffen, mit dem Begriff des Zeigens nach Prange in Verbindung gebracht und so die bildungswissenschaftliche Perspektive auf die Qualitätsdiskussion eröffnet. Das Aufzeigen von Diskursivierungen (so wie sie in dieser Arbeit verstanden werden) mittels der Anwendung der Empirisch-Hermeneutischen Textanalyse im Bereich der Diskursforschung, so wie sie im Zuge dieses Projekts durch Anregungen aus der Diskursforschung modifiziert wurde, ermöglicht es, durch das Herausarbeiten von Fremdtext-Eigentext-Relationen, der Frage nachzugehen, inwiefern der pädagogisch-didaktische Anspruch des Vermittelns neuer Erkenntnisse im Rahmen wissenschaftlicher Publikationen eingelöst wird. Somit wird hier nicht der Anspruch erhoben Qualität an sich und als Ganzes zu erfassen, sondern einen besonderen Aspekt hervorzuheben und zu betonen, welcher deutlich mit Hilfe der angewandten Methodik in den Fokus gerückt werden kann. Indirekt werden durch das Erfassen von Diskursivierungen auch allgemeine Merkmale von Wissenschaft und wissenschaftlichen Publikationen aufgezeigt: der Anschluss an bisherige Forschungen, das klare zur Verfügung stellen von neuen Erkenntnissen, also die Anbindung und Anschlussfähigkeit, außerdem kann die Klarheit der Zitierungen erfasst werden, usw. Somit wird zwar in erster Linie und direkt der Frage nach der Qualität der Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse nachgegangen, indirekt werden jedoch unterschiedliche Qualitätsmerkmale, welche jedoch alle mit dem Aspekt der Vermittlung in Beziehung stehen, beleuchtet.

Welche Bedeutung dieser Beitrag für die Qualitätsdiskussion haben kann, wird im Rahmen des Ausblicks angedacht und diskutiert werden. Der Rahmen des Resümeees wird nun weiter genutzt um zusammenfassend festzuhalten inwiefern sich nun die Diskursivierungen der beiden untersuchten Versionen von Pädagogik unterscheiden, bzw. Gemeinsamkeiten aufweisen und welche Auswirkungen dies auf die Einlösung des pädagogisch-didaktischen Anspruchs wissenschaftlicher Publikationen hat. Es wird nun so vorgegangen, dass zuerst die zentralen Ergebnisse der Grobanalyse zusammengefasst werden, also ein allgemeiner

Überblick geschaffen wird und dann ausgewählte, detailliertere Ergebnisse aus den Feinanalysen folgen.

In Bezug auf die Grobanalyse muss allgemein festgestellt werden, dass diese zwar geeignet ist, um einen Überblick über eine Textlandschaft zu gewinnen und Hinweise zu erhalten welche Aspekte im Rahmen einer Detailanalyse untersuchenswert sein könnten, doch es ist schwer möglich eindeutige Ergebnisse von der Feinanalyse auf die Grobanalyse rückzuführen. Somit ist weiterhin zu betonen, dass Aussagen über Qualitätsmerkmale nur getroffen werden können, wenn die betroffenen Texte gelesen und strukturell untersucht werden. Es ist jedoch möglich einen Eindruck bezüglich gewisser Merkmale zu erhalten, z.B. in Bezug auf die Tendenz der Homogenität bzw. Heterogenität von Diskursivierungen innerhalb einer Version von Pädagogik.

Hinsichtlich der beiden untersuchten Versionen von Pädagogik bieten die Grobanalyse und die Erfassung der Datenkorpora bereits erste Hinweise auf Unterschiede in den Diskursführungen. Diese Unterschiede betreffen zum Beispiel die Themenwahl. Rein quantitativ gesehen wird in der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik das Thema des Unterrichts/ der Didaktik vermehrt diskutiert, in der Version der Psychoanalytischen Pädagogik wird dem Thema der Lehrperson/ der LehrerInnenbildung vermehrt Beachtung geschenkt. Es wurde angedacht, dass dies auf unterschiedlicher Paradigmen beider Versionen von Pädagogik zurückgeführt werden kann, resp. auf unterschiedliche Aspekte, welche für die jeweilige Version von Pädagogik besonders bedeutungsvoll erscheinen.

Außerdem konnte festgestellt werden, dass in der Psychoanalytischen Pädagogik das Themenfeld „Schule“, insbesondere die beiden untersuchten Themenfelder, nicht nur konzentriert auf wenige HerausgeberInnen- und Sammelbände Raum findet, sondern in unterschiedlichen Publikationsorganen Artikel zu finden sind. Die Auseinandersetzung mit dem Feld der Schule erfolgt in der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik eher in „gebündelter“ Form, konzentriert sich somit auf bestimmte themengebundene Bände. Außerdem zeigte die Grobanalyse bereits die Tendenz auf, dass die Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik sich zueinander heterogener verhalten als dies bei den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik der Fall ist. Diese Aussage bezieht sich auf die Gruppierungen nach dem ET-FT-Verhältnis der (erweiterten) Kerntexte und die extremen Randgruppen, die sich hier hinsichtlich des Datenkorpus der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik bilden.

Im Zuge der Feinanalyse konnte festgestellt werden, dass die einzelnen intratextuellen Rahmen der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik durchschnittlich mehr Wechsel zwischen ET- und FT-Arten aufweisen als jene der systemisch-konstruktivistischen

Pädagogik. Das bedeutet, dass vermehrt Verwebungen zwischen unterschiedlichen ET- und FT-Arten stattfinden und somit eigene und fremde Gedanken stärker und dichter in Bezug zueinander gebracht werden. Es ist an dieser Stelle jedoch daran zu erinnern, dass die Texte der Psychoanalytischen Pädagogik deutlich höhere Wortanzahlen aufweisen und die vermehrten Wechsel auch in Bezug auf die Textlänge interpretiert werden müssen. Dieser deutliche Unterschied in den Textlängen wurde jedoch auch im Zuge der Auswertung interpretiert.

Die Erfassung der Chronologie erlaubt es Grundstrukturen für jeden intratextuellen Rahmen herauszuarbeiten und somit Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Arten der Diskursführung innerhalb, aber auch zwischen, den Versionen von Pädagogik aufzuzeigen. Innerhalb der beiden Versionen von Pädagogik konnte festgestellt werden, dass zwar in den Texten beider Versionen von Pädagogik sehr unterschiedliche Möglichkeiten der Kombination der vorgefundenen Grundstrukturen vorliegen und somit die Profile der Texte teilweise sehr unterschiedlich ausfallen, dennoch zeigt sich auch hier die größere Homogenität der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik. Das liegt daran, dass die herausgearbeiteten Grundstrukturen im Falle der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik weniger Variationen aufweisen und somit die Chance steigt, dass mehrere Texte nicht nur die gleiche Grundstruktur aufweisen, sondern darüber hinaus diese auch noch in der gleichen Variation vorliegt. Die Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik lassen somit nicht nur auf Grund der großen Variationsbreite der ET-FT-Verhältnisse des (erweiterten) Kerntextes ein heterogenes Bild entstehen, auch die Feinanalysen zeigen die größeren Unterschiede in den Diskursivierungen innerhalb der Version von Pädagogik auf.

Die Vielzahl der Kombinationsmöglichkeiten der Grundstrukturen führt auch dazu, dass Diskursführungen sehr individuell gestaltet werden können, also die Wahl z.B. eines bestimmten Einstiegs in den Artikel nicht zur Folge hat, dass nur noch bestimmte Grundstrukturen des Hauptteils möglich sind, usw. Es konnte jedoch festgestellt werden, dass in beiden Versionen von Pädagogik vermehrt Zusammenhänge zwischen der Gestaltung des Hauptteilanfangs und Hauptteilendes bestehen.

Aber auch zwischen den beiden Versionen von Pädagogik sind die Unterschiede teils markant. Gerade im intratextuellen Rahmen der Hauptteilmittle sind die Unterschiede deutlich auszumachen. Die Grundstruktur, welche in nahezu allen Texten der Psychoanalytischen Pädagogik in diesem Rahmen herausgearbeitet werden konnte, ist nur marginal in den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik zu finden. Dieses Bild zieht sich durch den Vergleich aller intratextuellen Rahmen. Ähnliche Grundstrukturen, die in Texten beider

Versionen von Pädagogik im selben Rahmen identifiziert werden können, sind immer häufiger in Texten der Psychoanalytischen Pädagogik vertreten.

Werden jene Grundstrukturen fokussiert, die besonders häufig in den einzelnen intratextuellen Rahmen der Texte der jeweiligen Version von Pädagogik vorkommen, so wird ebenfalls die Homogenität, bzw. Heterogenität der Textgruppen deutlich. Innerhalb der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik kann die Kombination der häufigen Grundstrukturen vermehrt und in Texten aus zentralen Gruppen identifiziert werden als innerhalb der Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik. Die vermehrt homogenen, bzw. heterogenen Bilder lassen sich auch aufrechterhalten, wenn die Profile der Artikel mit einer vergleichbaren Wortanzahl analysiert werden. Es konnte aufgezeigt werden, dass ähnliche Textlängen im Falle der Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik nur teilweise zu vergleichbaren Profilen führen. Im Falle der analysierten Texte der Psychoanalytischen Pädagogik sind mehr Gemeinsamkeiten feststellbar. Dies bleibt auch erhalten, wenn der zusätzliche Text von Göppel in Betracht gezogen wird. Das ist ein Hinweis (jedoch keine Garantie!), dass Texte, welche im Zuge der Grobanalyse über eine ähnliche Wortanzahl verfügen, potentiell Profile aufweisen könnten, die den bereits herausgearbeiteten Profilen ähnlich sind. Der versionenübergreifende Vergleich von Texten mit vergleichbarer Textlänge zeigte auf, dass keine Ähnlichkeiten festgestellt werden konnten. Dies führt zu der Annahme, dass nicht die Textlänge alleine das entscheidende Merkmal ist, sondern vor allem die akzeptierten Arten der Diskursivierung in den einzelnen Versionen von Pädagogik dazu führen, dass Gemeinsamkeiten bei ähnlicher Textlänge herausgearbeitet werden können. Die homogenere Textlandschaft der Psychoanalytischen Pädagogik begünstigt dabei das vermehrte Auffinden ähnlicher Profile.

Ein weiteres Merkmal, welches einen Unterschied in den Diskursführungen beider Versionen von Pädagogik markiert ist der erweiterte Kerntext. Vor allem in den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik ist dieser zu finden. Der Unterschied beläuft sich jedoch nicht nur hinsichtlich der Quantität der Auffindbarkeit, sondern der geschaffene Raum wird unterschiedlich genutzt. In den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik konnte festgestellt werden, dass dieser Raum vor allem der zusätzlichen Informierung der LeserInnen dient. Diese Funktion ist auch in erweiterten Kerntexten der Psychoanalytischen Pädagogik zu finden, doch zusätzlich wird der Raum hier auch für Diskursführungen genutzt.

Ein weiterer Unterschied, welcher vor allem für die Einlösung des pädagogisch-didaktischen Anspruchs wissenschaftlicher Publikationen zentral ist, ist jener der Funktion des originären ET und die Art des Umgangs mit externen Verweisen. Allgemein kann gesagt werden, dass in allen Texten Arten der Diskursführung vorgefunden wurden, welche es erlauben den

Zusammenhang originären ET zu bisherigen Forschungsleistungen zu erkennen und die Ergebnisse, welche im Artikel vermittelt werden grundsätzlich nachvollziehen zu können und für weitere Forschungen zu nutzen. Diskursivierungen sind somit in allen analysierten Texten dieser beiden Versionen von Pädagogik ein zentrales Merkmal. Feine, paradigmengestützte, Unterschiede sind dennoch identifizierbar. In den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik wird originärer ET nicht nur genutzt, um eigene Antworten und Forschungsleistungen zu markieren, sondern es werden LeserInnen Informationen zur Verfügung gestellt, welche ihnen erlauben nachzuvollziehen, wie diese Ergebnisse und Antworten generiert wurden. LeserInnen werden durch den Text begleitet. Diese Funktion originären ET ist nur vereinzelt in Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik zu finden. In Erinnerung an die Ausführungen Pranges (s. S.147 in dieser Arbeit) ist diese Funktion jedoch zentral. Man muss auch vermitteln, wie die Vermittlung von statten geht, also welches Vorgehen im Artikel gewählt wird, um gewisse Erkenntnisse nachvollziehbar darzulegen.

Auch die Formulierung von originären Fragen und Thesen in Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen wird in den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik nur selten verschriftlicht und den LeserInnen somit nicht direkt vermittelt. Mit externen Verweisen wird ebenfalls unterschiedlich umgegangen. Mit wenigen Ausnahmen werden diese zwar in den Texten beider Versionen von Pädagogik im Anschluss inhaltlich entfaltet, doch nicht immer ist die Bezugsquelle klar angegeben. Somit ist die Herkunft des fremden Inhalts nicht nachvollziehbar und die erreichte Ergebnislage für weitere Forschungen schwerer einschätzbar.

Es sind jedoch nicht nur Unterschiede in den Diskursivierungen feststellbar, sondern auch Gemeinsamkeiten liegen vor. Dies führt zu der Annahme, dass Texte, welcher einer Disziplin angehören gewisse verbindende Merkmale aufweisen, aber auf Grund unterschiedlicher Paradigmen dennoch unterschiedliche Arten der Diskursführungen feststellbar sind. Diese Gemeinsamkeiten konnten in Bezug auf die Grundstrukturen der intratextuellen Rahmen gezeigt werden. Es wurden Grundstrukturen herausgearbeitet, welche in beiden Versionen von Pädagogik vorliegen. Teilweise liegen diese dann innerhalb gleicher intratextueller Rahmen vor, teilweise sind diese als Art der Diskursführung akzeptiert, finden jedoch an unterschiedlichen Stellen innerhalb der Diskursivierung ihren Platz.

Gemeinsam ist den Texten aus beiden Versionen von Pädagogik auch, dass die Themenwahl keinen Einfluss auf die Art der Diskursführung innerhalb einer Version von Pädagogik zu haben scheint. Unterschiede, welche innerhalb der jeweiligen Version von Pädagogik festgestellt werden konnten, waren nie durch die Zugehörigkeit eines Textes zu einem Themenkreis erklärbar.

Einige Rückführungen zur theoretischen Diskussion dieser Arbeit wurden bereits in diesem Kapitel vollzogen. Nun wird nochmals ein Blick auf die theoretisch-methodische Diskussion geworfen, indem Ergebnisse festgehalten werden, welche auf Grund der Modifizierungen der Methodik erfasst werden konnten. Hierbei handelt es sich zentral um das Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung, welches auch in der aktuellen Diskursforschung einen hohen Stellenwert einnimmt und in die Diskursforschung im Rahmen der EHT integriert wurde.

Texte stehen innerhalb beider Versionen von Pädagogik hinsichtlich deren ET-FT-Verhältnisses des (erweiterten) Kerntextes in minimalen und maximalen Kontrastierungen zueinander. Die empirische Untersuchung hat gezeigt, dass Texte mit maximalem Kontrast zumeist mehr Unterschiede aufweisen als Texte, welche minimale Kontraste aufweisen. Dieser Zusammenhang besteht jedoch nicht linear, es liegen demnach nicht mehr Unterschiede vor, je höher der Kontrast ist.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass vor allem Unterschiede in den Diskursivierungen festgestellt werden konnten, wenn Artikel der Psychoanalytischen und der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik, welche Grundfragen des Unterrichts/ der Didaktik bzw. der Lehrperson/ LehrerInnenbildung in den Blick nehmen und von 2000 bis 2009 deutschsprachig in HerausgeberInnen- und Sammelbänden bzw. Zeitschriften, für die der Impact Faktor erhoben wird, publiziert wurden, im Sinne der EHT-A/D analysiert werden. Diese betreffen die Funktion von bzw. den Umgang mit unterschiedlichen ET- und FT-Arten, aber auch den Aufbau einer Diskursführung über die intratextuellen Rahmen des Artikels hinweg. Somit liegen auch die bereits aufgezeigten, feinen, Unterschiede im Einlösen des pädagogisch-didaktischen Anspruchs vor. Unterschiede können jedoch auch innerhalb der jeweiligen Version von Pädagogik festgestellt werden, wobei hier die Textgruppe der Psychoanalytischen Pädagogik homogener erscheint.

Die dargelegten Gemeinsamkeiten zwischen Texten beider Versionen deuten möglicherweise darauf hin, dass Texte einer Disziplin gewisse Merkmale aufweisen, welche eventuell typisch für diese sind. Dies zu klären, bedarf jedoch zusätzlicher Untersuchungen. Dieser Gedanke leitet zum letzten Teil der Arbeit, dem Ausblick, über.

## 7. Ausblick

Diese Arbeit hat die Forderung aufgegriffen, dass auch von Seiten geistes- und sozialwissenschaftlicher Disziplinen Beiträge zur Bewertung bzw. Messung wissenschaftlicher Leistungen in die Qualitätsdiskussion eingebracht werden. Die hier eingenommene Perspektive bietet eine spezifisch bildungswissenschaftliche Sicht auf die Thematik an und stellt diese der Scientific Community zur Diskussion bereit. Hierbei ist zu betonen, dass es sich um eine Perspektive handelt, welche ein bestimmtes Merkmal von Qualität wissenschaftlicher Publikationen in den Blick nimmt und nicht den Anspruch erhebt Qualität an sich zu bestimmen, resp. mit dem gezeigten methodischen Verfahren alle Aspekte von Qualität wissenschaftlicher Publikationen im gleichen Maße erfassen zu können. Welchen Wert hat es nun der Frage nachzugehen, in welchem Maße der Aspekt der Vermittlung in wissenschaftlichen Publikationen Beachtung findet? Inwiefern kann dies einen Beitrag zur Qualitätsdiskussion darstellen?

Es wird aufgezeigt, welche Relevanz Diskursivierungen in den Verschriftlichungen bildungswissenschaftlicher Forschungsleistungen aufweisen. Am Beispiel zweier Versionen von Pädagogik, die das Themenfeld „Schule“ bearbeiten, ist dies in dieser Arbeit geschehen. Ob auch in anderen Versionen von Pädagogik dieser hohe Stellenwert nachzuweisen ist, muss in zukünftigen Forschungen gezeigt werden. Somit kann die übergeordnete Forschungsfrage zwar dahingehend beantwortet werden, dass es eine Tendenz zu geben scheint, dass Diskursivierungen in der Bildungswissenschaft allgemein und nicht nur in den zwei untersuchten Versionen von Pädagogik zentral sind, doch die empirische Prüfung muss noch folgen. In diesem Sinne müssten auch andere Themenkreise dieser beiden Versionen von Pädagogik untersucht werden, wobei hier weiter angenommen wird, dass es keinen Unterschied macht, welches Thema in den Blick genommen wird und Diskursivierungen in diesen beiden Versionen von Pädagogik eine wesentliche Rolle spielen, auch wenn sie paradigmatisch unterschiedlicher Art sind. Bedeutsamer ist es Artikel anderer Versionen von Pädagogik zu analysieren, um der übergeordneten Forschungsfrage weiter zuarbeiten zu können. Für weitere Forschungsprojekte kann es auch zielführend sein die angedachten quantitativen Auswertungsmöglichkeiten weiter zu verfolgen, denn in der vorliegenden Arbeit wurde ein bestimmter Qualitätsaspekt hervorgehoben und diskutiert, im Rahmen des Exkurses wurden weitere methodische Vorgehensweisen angedacht, welche eventuell auf andere Qualitätsaspekte abstellen können. Die übergeordnete Forschungsfrage bedarf somit noch weiterer Diskursführungen innerhalb der Bildungswissenschaft. Auch die im Zuge der

Hypothesenprüfung angeführten Erklärungs- und Interpretationsansätze werden der Scientific Community zur Diskussion zu Verfügung gestellt.

Es ist an dieser Stelle nochmals darauf hinzuweisen, dass der pädagogisch-didaktische Anspruch in allen wissenschaftlichen Publikationen gegeben ist, da es in jeder Disziplin darum geht Forschungsergebnisse an die Scientific Community zu vermitteln. Die Qualität der Vermittlung ist relevant, um weitere Forschungsvorhaben an die bisherigen Forschungsleistungen anzubinden, denn nur, wenn die erreichte Forschungsleistung nachvollzogen und in ihrer Generierung überprüft werden kann, kann sie Ausgangspunkt weiterer Projekte sein. Somit haben die vorliegenden Ergebnisse auch einen Wert für andere wissenschaftliche Disziplinen als die Bildungswissenschaft. Je mehr die Diskursivierungen nicht nur im Vorfeld der Forschungen oder während des Forschungsprozesses einen zentralen Stellenwert einnehmen, sondern auch in den Verschriftlichungen dieser ihren Platz erhalten, desto reibungsloser kann die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse verlaufen. Dies hat wiederum Auswirkungen auf die Qualität weiterer Forschungsvorhaben.

An diesen Gedanken anschließend kann auch ein weiterer möglicher Wert der vorliegenden Arbeit dargestellt werden. Es handelt sich hierbei um die Möglichkeiten, die sich ergeben, wenn die Arten der Diskursführungen in den jeweiligen Disziplinen und Versionen dieser Disziplinen aufgedeckt und so bewusst gemacht werden. Dieses Wissen kann dann gezielt genutzt werden, um 1.) den Aspekt der Vermittlung zentraler in den Fokus der Publikation zu rücken, bzw. 2.) darauf zu achten, dass eigene Publikationen in einer Art verfasst werden, die es ermöglichen Diskursivierungen und Forschungsleistungen, die sich aus den Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen formulieren lassen, nachzuvollziehen.

Das ist auch bedeutsam, wenn an die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses gedacht wird. Hierbei kann auf bestimmte Arten der Diskursivierungen in den jeweiligen Disziplinen bewusst hingewiesen werden. Dies führt dazu, dass die Eigenheiten der Disziplinen weiter Achtung finden, ein Aspekt, welcher im Zuge der Qualitätsdiskussion immer wieder betont wird, jedoch auch der Erkenntnis Rechnung getragen wird, dass wissenschaftliche Publikationen die Funktion der Vermittlung übernehmen und dieser Anspruch besser oder schlechter eingelöst werden kann, je nach dem, in welcher Weise Publikationen aufgebaut bzw. verfasst sind und wie im Rahmen dessen mit Fremd- und Eigentext umgegangen wird. Wie bereits in der theoretischen Diskussion dieser Arbeit ausgeführt, betont u. a. Barlösius die Bedeutsamkeit der Sozialisation von WissenschaftlerInnen. Dieser Habitus tritt auch in Erscheinung, wenn es darum geht Anforderungen der wissenschaftlichen Textproduktion zu erfüllen (vgl. Barlösius 2008, 254).

Somit scheint es angebracht bereits den wissenschaftlichen Nachwuchs bewusst mit den in den Disziplinen jeweils akzeptierten Strategien der Diskursführung vertraut zu machen, unter Berücksichtigung des Stellenwerts der Qualität des Vermittlungsaspekts im Rahmen wissenschaftlicher Publikationen.

Es wäre in diesem Fall möglicherweise ein intendierter, und kein nicht-intendierter, Effekt von Evaluationsmethoden, dass jene Merkmale, welche die Auswertungen der Publikationsanalysen besonders positiv erscheinen lassen, bewusst eingesetzt werden, wenn wissenschaftliche Publikationen verfasst werden. Dies gilt es innerhalb der Scientific Community zu diskutieren und kann im Rahmen dieser Arbeit nicht mehr geleistet werden.

## Abschnitt C

### 1. Verzeichnisse

#### 1.1 Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. u.a. (Hg.) (2010): Psychoanalyse und Systemtheorie in Jugendhilfe und Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 18. – Gießen: Psychosozial-Verlag 2010.
- Andresen, S. (2008): Popularisierung und Trivialisierung von Erziehung. Erziehungsdiskurse in kulturtheoretischer Perspektive. – In: Marotzki, W.; Wigger, L. (Hg.) 2008, 115-134.
- Aretz, H.-J. (2000): Zur Konfiguration gesellschaftlicher Diskurse. - In: Nennen, H.-U. (Hg.) 2000, 161-181.
- Arnold, R. (2007): Ich lerne also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. – Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag 2007.
- Arnold, R.; Gómez Tutor, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. – Augsburg: ZIEL 2007.
- Baasner, R. (1996): Methoden und Modelle der Literaturwissenschaft. Eine Einführung. – Berlin: Erich Schmidt Verlag 1996.
- Ballauff, Th.; Schaller, K. (1970): Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band II. Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert. – Freiburg, München: Verlag Karl Alber 1970.
- Balzer, N. (2004): Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. - In: Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hg.) 2004, 15-35.
- Balzer, N. (2008): Pädagogik. - In: Kammler, C. (Hg.) 2008, 406-416.
- Barlösius, E. (2006): Wissenschaft evaluiert – praktische Beobachtungen und theoretische Betrachtungen. – In: Flick, U. (Hg.) 2006, 385-404.
- Barlösius, E. (2008): Urteilsgewissheit und wissenschaftliches Kapital. In: Matthies, H.; Simon, D. (Hg.) 2008, 248-264.
- Becker-Mrotzek, M.; Meier, Ch. (1999): Arbeitsweisen und Standardverfahren der angewandten Diskursforschung. – In: Brüner, G. u.a. (Hg.) 1999, 18-45.
- Benner, D.; Oelkers, J. (Hg.) (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. – Weinheim und Basel: Beltz 2004.
- Bilstein, J. (2008): Implizite Anthropologeme in pädagogischer Metaphorik. – In: Marotzki, W.; Wigger, L. (Hg.) 2008, 51-74.
- Blockmans, W. (2008): Zählen die Geistes- und Sozialwissenschaften mit? – In: Matthies; H.; Simon, D. (Hg.) 2008, 213-221.
- Bluhm, C. u.a. (2005): Linguistische Diskursanalyse: Überblick, Probleme, Perspektiven. – In URL: [http://www.ds.uzh.ch/scharloth/publikationen/scharloth\\_diskursanalyse.pdf](http://www.ds.uzh.ch/scharloth/publikationen/scharloth_diskursanalyse.pdf), Stand: 18.5.2009, 11:20.
- Böhm, W. (2005a): Psychoanalyse. – In: Böhm, W. 2005c, 513-514.
- Böhm, W. (2005b): Systemtheoretische Erziehungswissenschaft. – In: Böhm, W. 2005c, 624.
- Böhm, W. (2005c): Wörterbuch der Pädagogik. – Stuttgart: Alfred Körner Verlag 2005.
- Brachmann, J. (2008): Erziehung und Kindheit im Comic. – In: Marotzki, W.; Wigger, L. (Hg.) 2008, 199-220.
- Braun, D. (2008): Evaluation und unintendierte Effekte – eine theoretische Reflexion. - In: Matthies; H.; Simon, D. (Hg.) 2008, 103-124.
- Braungart, G. (2008): Qualität und Qualitäten: Forschungsmessung in den Geisteswissenschaften? - In: Lack, E.; Marksches, Ch. (Hg.) 2008, 99-111.

- Brede, R. (1985): Aussage und Discours. Untersuchungen zur Discours-Theorie bei Michel Foucault. – Frankfurt a.M. u.a.: Lang 1985.
- Bröckling, U. (2003): Das demokratische Panopticon. Subjektivierung und Kontrolle im 360°-Feedback. – In: Honneth, A.; Saar, M. (Hg.) 2003, 77-93.
- Brühl, R.; Buch, S. (2006): Einheitliche Gütekriterien in der empirischen Forschung? Objektivität, Reliabilität und Validität in der Diskussion. – Berlin: ESCP-EAP 2006.
- Brumlik, M. (2008): Erziehungsromane der Jahrhundertwende. – In: Marotzki, W.; Wigger, L. (Hg.) 2008, 221-238.
- Brunner, R. (2000): Praxis und Diskurs. – In: Nennen, H.-U. (Hg.) 2000, 141-159.
- Brünner, G. u.a. (1999): Einführung in die Bände. – In: Brünner, G. u.a. (Hg.) 1999, 7-17.
- Brünner, G. u.a. (Hg.) (1999): Angewandte Diskursforschung. – Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999.
- Bublitz, H. (1999): Diskursanalyse als Gesellschafts- >Theorie<. „Diagnostik“ historischer Praktiken am Beispiel der >Kulturkrisen< - Semantik und der Geschlechterordnung um die Jahrhundertwende. - In: Bublitz, H. u.a. (Hg.) 1999, 22-48.
- Bublitz, H. (2001a): Archäologie und Genealogie. - In: Kleiner, M.S. (Hg.) 2001, 27-39.
- Bublitz, H. (2001b): Differenz und Integration. Zur diskursanalytischen Rekonstruktion der Regelstrukturen sozialer Wirklichkeit. – In: Keller, R. u.a. (Hg.) 2001, 225-260.
- Bublitz, H. u.a. (1999): Diskursanalyse – (k)eine Methode? Eine Einleitung. - In: Bublitz, H. u.a. (Hg.) 1999, 10-21.
- Bublitz, H. u.a. (Hg.) (1999): Das Wuchern der Diskurse: Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. – Frankfurt: Campus 1999.
- Bühner, B.; Birnmeier, A. (1982): Ideologie und Diskurs. Zur Theorie von Jürgen Habermas und ihre Rezeption in der Pädagogik. – Frankfurt a.M.: Haag und Herchen 1982.
- Bührmann, A.D. (1999): Der Diskurs als Diskursgegenstand im Horizont der kritischen Ontologie der Gegenwart. - In: Bublitz, H. u.a. (Hg.) 1999, 49-62.
- Bührmann, A.D. u.a. (2007): Editorial: Von Michel Foucaults Diskurstheorie zur empirischen Diskursforschung. - In: Forum Qualitative Sozialforschung, Volume 8, Nr. 2, 2007, URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/233/512>; Stand: 18.5.2009, 12:44.
- Casale, R. (2006): „Die Geschichte Europas lernen“ und „die Geschichte Europas schreiben“. Anmerkungen zur sozialen Entstehung von Diskursen. – In: Casale, R. u.a. (Hg.) 2006, 299-318.
- Casale, R. u.a. (Hg.) (2006): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. – Göttingen: Wallstein Verlag 2006.
- Datler, W. (1995): Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. – Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1995.
- Datler, W. (1999): Erziehungsberatung und die Annahme eines dynamischen Unbewussten. Über zentrale Charakteristika psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung. – In: Datler, W. u.a. (Hg.) 1999, 11-31.
- Datler, W. (2003): Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. – In: Dörr, M., Göppel, R. (Hg.) 2003, 241-264.
- Datler, W. (2009): Fallanalysen im psychoanalytischen Forschungsprozess. Vortrag im Rahmen des Internationalen DissertantInnenkolloquiums Psychoanalytische Forschung: 19.9.2009 in Berlin.
- Datler, W. u.a. (Hg.) (1999): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. – Gießen: Psychosozial Verlag 1999.
- Datler, W. u.a. (Hg.) (2004): Sie sind wie Novellen zu lesen... Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14. – Gießen: Psychosozial-Verlag 2004.

- Datler, W. u.a. (Hg.) (2009): Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 17. – Gießen: Psychosozial-Verlag 2009.
- De Berg, H.; Prangel, M. (Hg.) (1997): Systemtheorie und Hermeneutik. – Tübingen und Basel: A. Francke Verlag 1997.
- Dees, W. (2008): Transparenz und Evaluierbarkeit des erziehungswissenschaftlichen Publikationsaufkommens. Eine anwendungsorientierte Studie. – In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DgFE) – Heft 37, 19. Jahrgang 2008, 27-32.
- Defert, D.; Ewald, F. (Hg.) (2001): Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band 1: 1954-1969. – Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001.
- Defert, D.; Ewald, F. (Hg.) (2002): Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band 2: 1970-1975. – Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002.
- Defert, D.; Ewald, F. (Hg.) (2003): Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band 3: 1976-1979. – Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2003.
- Defert, D.; Ewald, F. (Hg.) (2005): Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band 4: 1980-1988. – Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2005.
- Deleuze, G. (1991): Was ist ein Dispositiv? – In: Ewald, F.; Waldenfels, B. (Hg.) 1991, 153-162.
- Detel, W. (2003): Einleitung: Ordnungen des Wissens. - In: Honneth, A.; Saar, M. (Hg.) 2003, 181-191.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (1998): Vorschläge zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Empfehlungen der Kommission „Selbstkontrolle in der Wissenschaft“ – Weinheim: Wiley – VCH 1998.
- DGfE Kommission Psychoanalytische Pädagogik (2009): Herbsttagung: Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum“. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur. – In URL: [http://www.weiterbildung-ph.de/content/tagungen/20\\_221109\\_schule\\_als\\_bildungsort\\_und\\_emotionaler\\_raum/index\\_ger.html](http://www.weiterbildung-ph.de/content/tagungen/20_221109_schule_als_bildungsort_und_emotionaler_raum/index_ger.html); Stand: 16.7.2009, 11:23.
- Diaz-Bone, R. (1999): Probleme und Strategien der Operationalisierung des Diskursmodells im Anschluß an Michel Foucault. – In: Bublitz, H. u.a. (Hg.) 1999, 119-135.
- Diaz-Bone, R. (2005): Die ‚interpretative Analytik‘ als rekonstruktiv-strukturalistische Methodologie. Bemerkungen zur Eigenlogik und strukturalistischen Öffnung der Foucaultschen Diskursanalyse. – In: Keller, R. u.a. (Hg.) 2005, 179-197.
- Diaz-Bone, R. (2006): Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse. – In: Forum Qualitative Sozialforschung, Volume 7, Nr. 1, 2006, URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/71/146>; Stand: 20.5.2009, 10:30.
- Diaz-Bone, R. u.a. (2007): The field of Foucaultian Discourse Analysis: Structures, Developments and Perspectives. – In: Forum Qualitative Sozialforschung, Volume 8, Nr. 2, 2007, URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/234/518>; Stand: 19.5.2009, 14:20.
- Dijk, T.A. von (Hg.) (1997): Discourse as social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Volume 2. – London u.a.: Sage Publications 1997.
- Donovan, C. (2008): Das zweiköpfige Lama zähmen: Die australische Suche nach den besten Evaluierungsmethoden für die Geisteswissenschaften. - In: Lack, E.; Marksches, Ch. (Hg.) 2008, 74-98.
- Dörr, M. (2010): Analogien und Differenzen zwischen psychoanalytischer Pädagogik und konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. – In: Ahrbeck, B. u.a. (Hg.) 2010, 80-102.
- Dörr, M., Göppel, R. (Hg.) (2003): Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?. - Psychosozial-Verlag: Gießen 2003.

- Dreyfus, H.L.; Rabinow, P. (1987): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. – Frankfurt a.M.: Athenäum Verlag 1987.
- Ebeling, K. (2008): Archäologie. – In: Kammler, C. (Hg.) 2008, 219-221.
- Ecarius, J. (2008): Familienerziehung und Generation. Empirische Befunde und theoretische Überlegungen. – In: Marotzki, W.; Wigger, L. (Hg.) 2008, 155-176.
- Eder, F. (2005): Editorial. – In: Eder, F. (Hg.) 2005, 5-10.
- Eder, F. (Hg.) (2005): Das Gerede vom Diskurs – Diskursanalyse und Geschichte. Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften. 16. Jg. Heft 4/ 2005.
- Eibach, J.; Lottes, G. (Hg.) (2006): Kompass der Geschichtswissenschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2006.
- European Educational Research Quality Indicators. – In URL: [www.eerqi.eu](http://www.eerqi.eu), Stand: 18.2.2009, 10:02.
- Ewald, F.; Waldenfels, B. (Hg.) (1991): Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken. – Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1991.
- Fairclough, N. (1995): Critical discourse analysis: the critical study of language. – London, New York: Longman 1995.
- Fairclough, N. (2003): Analysing Discourse. Textual analysis for social research. – New York: Routledge 2003.
- Fairclough, N. (2009): A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. – In: Wodak, R.; Meyer, M. (Hg.) 2009, 162-186.
- Fairclough, N.; Wodak, R. (1997): Critical Discourse Analysis. – In: Dijk, T.A. von (Hg.) 1997, 258-284.
- Felt, U. (2001): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Perspektiven der Wissenschaftsforschung. – In: Hug, T. (Hg.) 2001d, 11-26.
- Felt, U. (2008): Angemessen messen? Die Qualität von Forschungsprojekten in den Geisteswissenschaften. - In: Lack, E.; Marksches, Ch. (Hg.) 2008, 273-291.
- Felt, U. (2009): Knowing and Living in Academic Research. – In: Felt, U. (Hg.) 2009, 17-39.
- Felt, U.; Nowotny, H.; Taschwer, K. (1995): Wissenschaftsforschung. Eine Einführung. – Frankfurt a.M. u.a.: Campus Verlag 1995.
- Felt, U.; Stöckelová, T. (2009): Modes of Ordering and Boundaries that Matter in Academic Knowledge Production. – In: Felt, U. (Hg.) 2009, 41-124.
- Felt, U. (Hg.) (2009): Knowing and Living in Academic Research. Convergence and heterogeneity in research cultures in the European context. – Prague: Institute of Sociology of the Academy of Sciences of the Czech Republic 2009. auch in URL: [http://sciencestudies.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/dep\\_sciencestudies/pdf\\_files/pdfs\\_abgeschlossene\\_projekte/felt\\_knowing\\_and\\_living\\_in\\_academic\\_research.pdf](http://sciencestudies.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/dep_sciencestudies/pdf_files/pdfs_abgeschlossene_projekte/felt_knowing_and_living_in_academic_research.pdf), Stand: 20.10.2009, 10:30.
- Finger-Trescher, U. u.a. (Hg.) (2002): Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 13. – Gießen: Psychosozial-Verlag 2002.
- Fink-Eitel, H. (1992): Foucault zur Einführung. – Hamburg: Junius 1992
- Fischer-Lichte, E. (2008): Weltwahrnehmung im Wandel: Neue Theorieansätze als adäquate heuristische Instrumente der Geisteswissenschaften. - In: Lack, E.; Marksches, Ch. (Hg.) 2008, 115-133.
- Flick, U. (Hg.) (2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2006.
- Flick, U. u.a. (Hg.) (2004): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. – Reinbek bei Hamburg: 2004.
- Foucault, M. (1966): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. – Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2003.
- Foucault, M. (1967/2001a): Nietzsche, Freud, Marx. - In: Defert, D.; Ewald, F. (Hg.) 2001, 727-743.

- Foucault, M. (1967/2001b): Wer sind Sie, Professor Foucault? – In: Defert, D.; Ewald, F. (Hg.) 2001, 770-793.
- Foucault, M. (1968/2001): Antwort auf eine Frage. – In: Defert, D.; Ewald, F. (Hg.) 2001, 859-886.
- Foucault, M. (1969/2001a): Michel Foucault erklärt sein jüngstes Buch. - In: Defert, D.; Ewald, F. (Hg.) 2001, 980-991.
- Foucault, M. (1969/2001b): Was ist ein Autor? (Vortrag). – In: Defert, D.; Ewald, F. (Hg.) 2001, 1003-1041.
- Foucault, M. (1971/2002a): Nietzsche, die Genealogie, die Historie. – In: Defert, D.; Ewald, F. (Hg.) 2002, 166-191.
- Foucault, M. (1971/2002b): Der Wille zum Wissen. – In: Defert, D.; Ewald, F. (Hg.) 2002, 294-299.
- Foucault, M. (1973): Archäologie des Wissens. – Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1973.
- Foucault, M. (1974): Die Ordnung des Diskurses. München: Carl Hanser Verlag 1974.
- Foucault, M. (1974/2002): Die Wahrheit und die juristischen Formen. – In: Defert, D.; Ewald, F. (Hg.) 2002, 669-792.
- Foucault, M. (1976/1999): Vorlesung vom 7. Januar 1976. – In: Foucault, M. 1999, 7-30.
- Foucault, M. (1976/2003): Der Diskurs darf nicht gehalten werden für... - In: Defert, D.; Ewald, F. (Hg.) 2003, 164-165.
- Foucault, M. (1977/2003a): Gespräch mit Michel Foucault. – In: Defert, D.; Ewald, F. (Hg.) 2003, 186-213.
- Foucault, M. (1977/2003b): Macht und Wissen. - In: Defert, D.; Ewald, F. (Hg.) 2003, 515-534.
- Foucault, M. (1978a): Wahrheit und Macht. Interview mit Michel Foucault von Allesandro Fontana und Pasquale Pasquino. – In: Foucault, M. 1978b, 21-54.
- Foucault, M. (1978b): Dispositive der Macht. Michel Foucault. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. – Berlin: Merve Verlag 1978.
- Foucault, M. (1978/2004): Vorlesung 5. Sitzung vom 8. Februar 1978. – In: Foucault, M. 2004, 173-200.
- Foucault, M. (1981/2005): Lacan, der „Befreier“ der Psychoanalyse. – In: Defert, D.; Ewald, F. (Hg.) 2005, 248-249.
- Foucault, M. (1984/2005): Das Leben: Die Erfahrung und die Wissenschaft. - In: Defert, D.; Ewald, F. (Hg.) 2005, 943-959.
- Foucault, M. (1987): Das Subjekt und die Macht. – In: Dreyfus, H.L.; Rabinow, P. 1987, 241-261.
- Foucault, M. (1992): Was ist Kritik? – Berlin: Merve Verlag 1992.
- Foucault, M. (1999): In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975-76). – Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1999.
- Foucault, M. (2004): Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France 1977-1978. – Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2004.
- Foucault, M. (o.J. a): Eine Ästhetik der Existenz. Gespräch mit Alessandro Fontana. – In: Foucault, M. o.J. b, 133-141.
- Foucault, M. (o.J. b): Von der Freundschaft als Lebensweise. Michel Foucault. Im Gespräch. – Berlin: Merve Verlag o.J.
- Frey, B.S. (2008): Evalutis – eine neue Krankheit. In: Matthies; H.; Simon, D. (Hg.) 2008, 125-140.
- Geisenhanslüke, A. (2001): Literatur und Diskursanalyse. – In: Kleiner, M.S. (Hg.) 2001, 60-71.
- Geisenhanslüke, A. (2004): Einführung in die Literaturtheorie. Von der Hermeneutik zur Medienwissenschaft. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2004.

- Gerhard, U. (1999): Identität und Identifizierung – zum Anteil literarischer Verfahren an den Wanderungspolitiken des 20. Jahrhunderts. - In: Bublit, H. u.a. (Hg.) 1999, 97-108.
- Gerstner, H.-P.; Wetz, M. (2008): Einführung in die Theorie der Schule. – Darmstadt: WBG 2008.
- Gläser, J. (2006): Wissenschaftliche Produktionsgemeinschaften. Die soziale Ordnung der Forschung. – Frankfurt a.M. u.a.: Campus 2006.
- Gogolin, I. (2008): European Educational Research Quality Indicators (EERQI). Ein Forschungsprojekt im 7. Rahmenprogramm der Europäischen Union. – In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DgFE) – Heft 37, 19. Jahrgang 2008, 33-35.
- Gondek, H.-D. (2008): Psychoanalyse. – In: Kammler, C. (Hg.) 2008, 426-428.
- Gradmann, S. (2008): Publikation, Qualität, Reputation: Zu den Rahmenbedingungen einer Dreiecksbeziehung in den Geisteswissenschaften unter digital-vernetzten Bedingungen. - In: Lack, E.; Marksches, Ch. (Hg.) 2008, 230-248.
- Grimm-Papier (17.6.2009): Qualitätssicherung von Forschung und Lehre in den Geistes- und Kulturwissenschaften, der Philosophie und der Theologie. – In URL: [http://etf.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/fak\\_etf/Leitbild/Qualit%C3%A4tssicherung\\_a\\_llgemeiner\\_Teil.pdf](http://etf.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_etf/Leitbild/Qualit%C3%A4tssicherung_a_llgemeiner_Teil.pdf), Stand: Februar 2010.
- Groppe, C. (2008): Erziehung, Sozialisation und Selbstsozialisation als epochale Leitbegriffe und Deutungsmuster. – In: Marotzki, W.; Wigger, L. (Hg.) 2008, 75-94.
- Habermas, J. (1972): Wahrheitstheorien. – In: Habermas, J. 1984b, 127-183.
- Habermas, J. (1982a): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. – Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1982.
- Habermas, J. (1982b): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. – Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1982.
- Habermas, J. (1982c): Erläuterungen zum Begriff des kommunikativen Handelns. – In: Habermas, J. 1984b, 571-606.
- Habermas, J. (1984a): V. Vorlesung. Wahrheit und Gesellschaft. Die diskursive Einlösung faktischer Geltungsansprüche. – In: Habermas, J. 1984b, 104-126.
- Habermas, J. (1984b): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. – Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1984.
- Habermas, J. (1991a): Erläuterungen zur Diskursethik. – In: Habermas, J. 1991b, 119-226.
- Habermas, J. (1991b): Erläuterungen zur Diskursethik. – Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1991.
- Haslinger, P. (2005): Diskurs, Sprache, Zeit, Identität. Plädoyer für eine erweiterte Diskursgeschichte. – In: Eder, F. (Hg.) 2005, 33-59.
- Hauffe, H. (2001): Informationswissenschaftliche Perspektiven zur Qualität von Wissensbeständen, Informationen und Quellen. – In: Hug, T. (Hg.) 2001a, 119-126.
- Hentig, H. v. (1969): Wissenschaftsdidaktik. – In: Hentig, H. v. 2003, 174-194.
- Hentig, H. v. (1997): Eine nicht lehrbare Kunst. – In: Hentig, H. v. 2003, 215-223.
- Hentig, H. v. (2003): Wissenschaft. Eine Kritik. – München, Wien: Carl Hanser Verlag 2003.
- Herbert, U.; Kaube, J. (2008): Die Mühen der Ebene: Über Standards, Leistung und Hochschulreform. - In: Lack, E.; Marksches, Ch. (Hg.) 2008, 37-51.
- Herold, M.; Landherr, B. (2003): SOL – Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für den Unterricht. – Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2003.
- Hirblinger, H. (2001): Einführung in die psychoanalytische Pädagogik der Schule. – Würzburg: Königshausen und Neumann 2001.
- Hirblinger, H. (2009): Diesseits oder jenseits der Routine – über Fallbesprechung und Mentalisierung im Unterricht und in der Lehrerbildung. Vortrag im Rahmen der Herbsttagung der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik: 20.11.2009 in Heidelberg.
- Hitzler, R.; Honer, A. (Hg.) (1997): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. – Opladen: Leske und Budrich 1997.

- Höffer-Mehlmer, M. (2008): Erziehungsdiskurse in Elternratgebern. – In: Marotzki, W.; Wigger, L. (Hg.) 2008, 135-153.
- Hoffmann, L. u.a. (Hg.) (1998): Fachsprachen. Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. An International Handbook of Special-Language and Terminology Research. 1. Halbband/ Volume 1. – Berlin, New York: Gruyter 1998.
- Höhne, T. (2003): Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. – In: Keller, R. u.a. (Hg.) 2003, 389-419.
- Höhne, T. (2004): Pädagogik und das Wissen der Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Wissen. – Gießen: Publikationen der eb.gießen 2004. (URL: [http://deposit.ddb.de/ep/netpub/5x/64/73/97273645x/\\_data\\_stat/thomashoehne\\_paedagogik\\_undwissen.pdf](http://deposit.ddb.de/ep/netpub/5x/64/73/97273645x/_data_stat/thomashoehne_paedagogik_undwissen.pdf))
- Honneth, A. (2003a): Foucault und die Humanwissenschaften. Zwischenbilanz einer Rezeption. - In: Honneth, A.; Saar, M. (Hg.) 2003, 15-26.
- Honneth, A. (2003b): Einleitung: Genealogie als Kritik. – In: Honneth, A.; Saar, M. (Hg.) 2003, 117-121.
- Honneth, A.; Saar, M. (2003): Vorwort. - In: Honneth, A.; Saar, M. (Hg.) 2003, 9-11.
- Honneth, A.; Saar, M. (Hg.) (2003): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001. - Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2003.
- Hornbostel, S. (2004): Der Drahtseilakt – Evaluationskriterien zwischen fachinterner Relevanz und externer Definition. – In: Merkens, H. (Hg.) 2004, 77-88.
- Hornbostel, S. (2008a): Gesucht: Aussagekräftige Indikatoren und belastbare Datenkollektionen. Desiderate geisteswissenschaftlicher Evaluierung in Deutschland. – In: Lack, E.; Marksches, Ch. (Hg.) 2008, 55-73.
- Hornbostel, S. (2008b): Neue Evaluationsregime? Von der Inquisition zur Evaluation. – In: Matthies, H.; Simon, D. (Hg.) 2008, 59-82.
- Horster, D. (2001): Jürgen Habermas zur Einführung. – Junius 2001.
- Hubrig, Ch.; Herrmann, P. (2005): Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung. – Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag 2005.
- Hug, T. (Hg.) (2001a): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 1: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. - Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2001.
- Hug, T. (Hg.) (2001b): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. - Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2001.
- Hug, T. (Hg.) (2001c): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 3: Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften. - Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2001.
- Hug, T. (Hg.) (2001d): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 4: Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung. – Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2001.
- Huschke-Rhein, R. (Hg.) (1994): Systemisch-ökologische Pädagogik. Band IV: Zur Praxisrelevanz der Systemtheorie.- Köln: Rhein-Verlag 1994.
- Institute for Scientific Information (ISI): Journal Citation Reports (JCR). Social Sciences Edition 2008. – In: URL: <http://data.univie.ac.at/dbs/> Stand: 2009.
- Jäckle, M. (2009): Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2009.
- Jäger, S. (1999): Einen Königsweg gibt es nicht. Bemerkungen zur Durchführung von Diskursanalysen. – In: Bublitz, H. u.a. (Hg.) 1999, 136-147.
- Jäger, S. (2001a): Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. – In: Keller, R. u.a. (Hg.) 2001, 81-112.

- Jäger, S. (2001b): Diskurs und Wissen. Methodologische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. - In: Hug, T. (Hg.) 2001c, 297-313.
- Jäger, S. (2001c): Die Methode der Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. - In: Hug, T. (Hg.) 2001b, 106-120.
- Jäger, S. (o.J.): Theoretical and methodological aspects of a critical discourse and dispositive analysis. – In URL: <http://www.diss-duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Discourse%20and%20Knowledge%20.pdf>; Stand: 25.5.2009, 11:45.
- Jäger, S.; Maier, F. (2009): Theoretical and methodological aspects of Foucauldian critical discourse analysis and dispositive analysis. – In: Wodak, R.; Meyer, M. (Hg.) 2009, 34-61.
- Jakobs, E.-M. (1999): Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1999.
- Jokić, M.; Ball, R. (2006): Qualität und Quantität wissenschaftlicher Veröffentlichungen. Bibliometrische Aspekte der Wissenschaftskommunikation. – Zagreb und Jülich: Forschungszentrum Jülich GmbH Zentralbibliothek 2006.
- Jung, M. (2002): Hermeneutik. Zur Einführung. – Hamburg: Junius- Verlag 2002.
- Jütte, R. (2006): Diskursanalyse in Frankreich. – In: Eibach, J.; Lottes, G. (Hg.) 2006, 307-317.
- Kajetzke, L. (2008): Wissen im Diskurs. Ein Theorievergleich von Bourdieu und Foucault. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft 2008.
- Kammler, C. (2008): Archäologie des Wissens. – In: Kammler, C. (Hg.) 2008, 51-62.
- Kammler, C. (Hg.) (2008): Foucault Handbuch. Leben- Werk- Wirkung. – Stuttgart u.a.: Metzler 2008.
- Kammler, C.; Parr, R. (Hg.) (2007): Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme. – Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren 2007.
- Kastner, P. (2010): Geschichte(n) verstehen oder systemisch denken. Veränderte Wahrnehmungen in der Sozialpädagogik. - In: Ahrbeck, B. u.a. (Hg.) 2010, 13-26.
- Keller, R. (1997): Diskursanalyse. – In: Hitzler, R.; Honer, A. (Hg.) 1997, 309-333.
- Keller, R. (2001): Wissenssoziologische Diskursanalyse. – In: Keller, R. u.a. (Hg.) 2001, 113-143.
- Keller, R. (2005a): Wissenssoziologische Diskursanalyse. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft 2005.
- Keller, R. (2005b): Wissen oder Sprache? Für eine wissensanalytische Profilierung der Diskursforschung. – In: Eder, F. (Hg.) 2005, 11-32.
- Keller, R. (2005c): Wissenssoziologische Diskursanalyse als interpretative Analytik. – In: Keller, R. u.a. (Hg.) 2005, 49-75.
- Keller, R. (2007a): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft 2007.
- Keller, R. (2007b): Diskurs/Diskurstheorien. – In: Schützeichel, R. (Hg.) 2007, 199-213.
- Keller, R. (2007c): Methoden sozialwissenschaftlicher Diskursforschung. - In: Schützeichel, R. (Hg.) 2007, 214-224.
- Keller, R. (2007d): Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung. – In: Forum Qualitative Sozialforschung, Volume 8, Nr. 2, 2007, URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/243/538>; Stand: 19.5.2009, 14:08.
- Keller, R. (2008): Michel Foucault. – Konstanz: UVK 2008.
- Keller, R. u.a. (2001): Zur Aktualität sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse – Eine Einführung. – In: Keller, R. u.a. (Hg.) 2001, 7-27.
- Keller, R. u.a. (2003): Die vielgestaltige Praxis der Diskursforschung – Eine Einführung. – In: Keller, R. u.a. (Hg.) 2003, 7-18.

- Keller, R. u.a. (Hg.) (2001): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. – Opladen: Leske und Budrich 2006.
- Keller, R. u.a. (Hg.) (2003): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse Band 2: Forschungspraxis. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2003.
- Keller, R. u.a. (Hg.) (2005): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. – Konstanz: UVK 2005.
- Kemp, W. (2008): Wehe, Behemoth erwacht – harmlose und weniger harmlose Moden in den Geisteswissenschaften. - In: Lack, E.; Marksches, Ch. (Hg.) 2008, 145-149.
- Kiel, E. (2001): Grundstrukturen wissenschaftlicher Diskurstätigkeit. Beschreiben, Interpretieren, Bewerten, Erklären, Begründen, Beweisen, Rechtfertigen, Bestreiten. - In: Hug, T. (Hg.) 2001a, 56-68.
- Kiersch, J.; Paschen, H. (Hg.) (2001): Alternative Konzepte für die Lehrerbildung. Zweiter Band: Akzente. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001.
- Kleimann, B. (2000): Konfliktbearbeitung durch Verständigung. Überlegungen zu Begriff und Funktion des Diskurses. – In: Nennen, H.-U. (Hg.) 2000, 127-139.
- Kleiner, M.S. (2001a): Vorwort des Herausgebers. - In: Kleiner, M.S. (Hg.) 2001, 7-14.
- Kleiner, M.S. (2001b): Apropos Foucault. - In: Kleiner, M.S. (Hg.) 2001, 17-24.
- Kleiner, M.S. (Hg.) (2001): Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken. – Frankfurt, New York: Campus Verlag 2001.
- Knoblauch, H. (2001): Diskurs, Kommunikation und Wissenssoziologie. - Keller, R. u.a. (Hg.) 2001, 207-223.
- Kögler, H.-H. (2004): Michel Foucault. – Stuttgart u.a.: Metzler 2004.
- Kohlhaas, P. (2000): Diskurs und Modell. Historische und systematische Aspekte des Diskursbegriffs und ihr Verhältnis zu einer anwendungsorientierten Diskurstheorie. – In: Nennen, H.-U. (Hg.) 2000, 29-56.
- Koller, H.-Ch.; Lüders, J. (2004): Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. - In: Ricken, N.; Rieger-Ladich, M. (Hg.) 2004, 57-76.
- Konerding, K.-P. (2008): Diskurse, Topik, Deutungsmuster – Zur Komplementarität, Konvergenz und Explikation sprach-, kultur- und sozialwissenschaftlicher Zugänge zur Diskursanalyse auf der Grundlage kollektiven Wissens. – In: Warnke, I.H.; Spitzmüller, J. (Hg.) 2008, 117-150.
- König, E.; Zedler, P. (2002): Theorien der Erziehungswissenschaft. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2002.
- Konrad, K.; Traub, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. – München: Oldenbourg Schulbuchverlag 1999.
- Krebs, H. (2002): Emotionales Lernen in der Schule – Aspekte der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. – In: Finger-Trescher, U. u.a. (Hg.) 2002, 47-69.
- Kreisky, E. (2002): Die Macht des Diskurses – Michel Foucault. – In URL: [http://evakreisky.at/onlinetexte/nachlese\\_diskurs.pdf](http://evakreisky.at/onlinetexte/nachlese_diskurs.pdf), Stand: 20.5.2009, 11:00.
- Kretzenbacher, H.L. (1998): Fachsprache als Wissenschaftssprache. – In: Hoffmann, L. u.a. (Hg.) 1998, 133-142.
- Kretzenbacher, H.L.; Weinrich, H. (Hg.) (1995): Linguistik der Wissenschaftssprache. – Berlin, New York: Walter de Gruyter 1995.
- Kreuzer, T.F. (2007): Psychoanalytische Pädagogik und ihre Bedeutung für die Schule. – Würzburg: Königshausen & Neumann 2007.
- Krüger, H.-H. (2006): Erziehungswissenschaft, Systemtheoretische. – In: Krüger, H.-H.; Grunert, C. (Hg.) 2006, 175-180.
- Krüger, H.-H.; Grunert, C. (Hg.) (2006): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. – Opladen u.a.: Budrich 2006.
- Lack, E. (2008): Einleitung – Das Zauberwort „Standards“. – In: Lack, E.; Marksches, Ch. (Hg.) 2008, 9-34.

- Lack, E.; Marksches, Ch. (Hg.) (2008): What the hell is quality? Qualitätsstandards in den Geisteswissenschaften. – Frankfurt a.M.: Campus 2008.
- Landwehr, A. (2001): Geschichte des Sagbaren. Einführung in die Historische Diskursanalyse. – Tübingen: edition diskord 2001.
- Landwehr, A. (2008): Historische Diskursanalyse. – Frankfurt a.M.: Campus 2008.
- Lettow, S. (2005): Endlich Ordnung in der Werkzeugkiste. Zum Potential der Foucaultschen Diskursanalyse. Bericht vom Workshop an der Freien Universität Berlin, 29.4.-30.4. 2005. - In: Eder, F. (Hg.) 2005, 136-141.
- Liessmann, K.P. (2008): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. – München, Zürich: Piper 2008.
- Link, J. (1999): Diskursive Ereignisse, Diskurse, Interdiskurse: Sieben Thesen zur Operativität der Diskursanalyse am Beispiel des Normalismus. - In: Bublitz, H.; u.a. (Hg.) 1999, 148-161.
- Link, J. (2008): Dispositiv. – In: Kammler (Hg.) 2008, 237-242.
- Link, J.; Link-Heer, U. (1990): Diskurs/ Interdiskurs und Literaturanalyse. – In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 77, 1990, 88-99.
- Lorenzer, A. (1974): Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Ein historisch-materialistischer Entwurf. – Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1974.
- Lorey, I. (1999): Macht und Diskurs bei Foucault. - In: Bublitz, H.; u.a. (Hg.) 1999, 87-96.
- Maasen, S.; Weingart, P. (2008): Unternehmerische Universität und neue Wissenschaftskultur. - In: Matthies; H.; Simon, D. (Hg.) 2008, 141-160.
- Marotzki, W.; Wigger, L. (Hg.) (2008): Erziehungsdiskurse. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2008.
- Matthies, H.; Simon, D. (2008): Einführung. - In: Matthies; H.; Simon, D. (Hg.) 2008, 9-12.
- Matthies, H. u.a. (2008): „Gefühlte“ Exzellenz – Implizite Kriterien der Bewertung von Wissenschaft als Dilemma der Wissenschaftspolitik. – In: Matthies; H.; Simon, D. (Hg.) 2008, 331-343.
- Matthies, H.; Simon, D. (Hg.) (2008): Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen. – Wiesbaden 2008: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008.
- Merkens, H. (2004): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. – In: Flick, U.; u.a. (Hg.) 2004, 286-299.
- Merkens, H. (Hg.) (2004): Evaluation in der Erziehungswissenschaft. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004.
- Meyer, M.A. u.a. (Hg.) (2008): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 9: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008.
- Meyer-Drawe, K. (2008): Diskurse des Lernens. – München: Wilhelm Fink Verlag 2008.
- Michel Foucault. – In URL: [www.michel-foucault.com](http://www.michel-foucault.com), Stand: 18.2.2009, 10:06.
- Michel Foucault Archives. – In URL: [www.michel-foucault-archives.org](http://www.michel-foucault-archives.org), Stand: 18.2.2009, 10:04.
- Mills, S. (2007): Der Diskurs. Begriff, Theorie, Praxis. – Tübingen u.a.: Francke 2007.
- Muck, M.; Muck, G. (1987): Bis auf Freud zurück – die Psychoanalyse der Schule als Institution. – In: Tillmann, K.-J. (Hg.) 1987, 73-86.
- Müller, B. (2006): Pädagogik, Psychoanalytische. – In: Krüger, H.-H.; Grunert, C. (Hg.) 2006, 375-381.
- Nennen, H.-U. (2000): Zur Einführung. – In: Nennen, H.-U. (Hg.) 2000, VII-XXV.
- Nennen, H.-U. (Hg.) (2000): Diskurs: Begriff und Realisierung. – Würzburg: Königshausen und Neumann 2000.
- Nießen, M. (2008): Begutachtung als Urteilsbildung im sozialen Kontext. - In: Lack, E.; Marksches, Ch. (Hg.) 2008, 259-272.
- Nohl, A.-M. (2008): Diskurse zur öffentlichen Erziehung in der Türkei: die Einführung der achtjährigen Grundschulpflicht im Spiegel von Zeitungskolumnen. – In: Marotzki, W.; Wigger, L. (Hg.) 2008, 177-198.

- Owen, D. (2003): Kritik und Gefangenschaft. Genealogie und Kritische Theorie. – In: Honneth, A.; Saar, M. (Hg.) 2003, 122-144.
- Palmowski, W. (2007): Nichts ist ohne Kontext. Systemische Pädagogik bei „Verhaltensauffälligkeiten“. – Dortmund: Verlag modernes lernen 2007.
- Parker, I. (2004): Die diskursanalytische Methode. – In: Flick, U.; u.a. (Hg.) 2004, 546-556.
- Parr, R. (2008): Diskurs. - In: Kammler, C. (Hg.) 2008, 233-237.
- Peters, M.A.; Besley, T. (Hg.) (2007): Why Foucault? New directions in educational research. – New York: Peter Lang Publishing 2007.
- Pongratz, L.A. (2001): Pädagogik und Disziplinargesellschaft. - In: Hug, T. (Hg.) 2001d, 312-320.
- Pongratz, L.A. u.a. (Hg.) (2004): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004.
- Ponocny-Seliger, E.; Ponocny I. (2006): Statistik for you. Eine anwendungsbezogene Einführung in die quantitativen Auswertungsmethoden unter besonderer Berücksichtigung von SPSS 10.0. – Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG 2006.
- Potter, J. (2001): Diskursive Psychologie und Diskursanalyse. – In: Keller, R. u.a. (Hg.) 2001, 314-334.
- Prange, K. (1992/1995): Reflexives Lernen im Fachunterricht. – In: Prange, K. 1995, 83-110.
- Prange, K. (1993/1995): Artikulation als Hauptgeschäft der didaktischen Kommunikation. – In: Prange, K. 1995, 69-82.
- Prange, K. (1995): Die Zeit der Schule. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1995.
- Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. – Paderborn: Ferdinand Schönigh 2005.
- Prange, K.; Strobel-Eisele, G. (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. – Stuttgart: Kohlhammer 2006.
- Rabl, Ch. (2006): Einführung in Techniken wissenschaftlichen Arbeitens: Zitieren. Skriptum zum STEP-Online Kurs. – In URL: [www.lerndorf.at](http://www.lerndorf.at); Stand: 28.5.2009, 11:00.
- Reckling, F. (2009): Methoden der Evaluation von Forschungsleistungen ODER wie man wissenschaftliche Qualität beurteilen kann. Vortrag an der Universität Wien: 7.1.2009.
- Reese-Schäfer, W. (1991): Jürgen Habermas. – Frankfurt a.M. u.a.: Campus Verlag 1991.
- Reich, K. (2005): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. – Weinheim; Basel: Beltz 2005.
- Reichenbach, R. (1994): Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs. – Bern u.a.: Peter Lang 1994.
- Reinhardt-Becker, E. (2008): Autor. – In: Kammler, C. (Hg.) 2008, 227-229.
- Ricken, N. (2007): Von der Kritik der Disziplinarmacht zum Problem der Subjektivierung. Zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption Michel Foucaults. – In: Kammler, C.; Parr, R. (Hg.) 2007, 157-176.
- Ricken, N.; Rieger-Ladich, M. (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Eine Einleitung. – In: Ricken, N.; Rieger-Ladich, M. (Hg.) 2004, 7-13.
- Ricken, N.; Rieger-Ladich, M. (Hg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004.
- Röbbecke, M. (2008): Evaluation als neue Form der „Disziplinierung“ – ein nicht intendierter Effekt? - In: Matthies; H.; Simon, D. (Hg.) 2008, 161-177.
- Ruf, U.; Goetz, N. B. (2005): Dialogischer Unterricht als pädagogisches Versuchshandeln. Instruktion und Konstruktion in einem komplexen didaktischen Arrangement. – In: Voß, R. (Hg.) 2005, 73-92.
- Ruoff, M. (2007): Foucault Lexikon. Entwicklung – Kernbegriffe – Zusammenhänge. Paderborn: Fink 2007.
- Saar, M. (2003): Genealogie und Subjektivität. – In: Honneth, A.; Saar, M. (Hg.) 2003, 157-?.
- Salais, R. (2008): Evaluation und Politik: Auf der Suche nach guten Indikatoren für die Forschung. - In: Matthies; H.; Simon, D. (Hg.) 2008, 193-212.

- Salzberger-Wittenberg, I. (1997): Die Pädagogik der Gefühle: emotionale Erfahrung beim Lernen und Lehren. – Wien: WUV-Univer.-Verl. 1997.
- Sander, A. (1994): Schule und Schulversagen aus ökosystemischer Sicht. – In: Huschke-Rhein, R. (Hg.) 1994, 65-72.
- Sarasin, Ph. (2005): Michel Foucault. Zur Einführung. – Hamburg: Junius 2005.
- Sarasin, Ph. (2006): Ordnungsstrukturen. Zum Zusammenhang von Foucaults Diskurs- und Machtanalyse. – In: Casale, R. u.a. (Hg.) 2006, 120-131.
- Schäfer, G.E. (2001): Erziehungswissenschaftliche Erzählungen. Nebst einigen Folgerungen für die universitäre Ausbildung. – In: Kiersch, J.; Paschen, H. (Hg.) 2001, 181-198.
- Schaub, H.; Zenke, K. (2007a): psychoanalytische Pädagogik. – In: Schaub, H.; Zenke, K. 2007b, 517.
- Schaub, H.; Zenke, K. (2007b): Wörterbuch Pädagogik. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2007.
- Schirlbauer, A. (2004): Lernen und Bildung im Übergang von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft. – In: Schirlbauer 2005, 198-213.
- Schirlbauer, A. (2005): Die Moralpredigt. – Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik. – Wien: Sonderzahl 2005.
- Schneider, W.L. (2004): Grundlagen der soziologischen Theorie. Band 3: Sinnverstehen und Intersubjektivität – Hermeneutik, funktionale Analyse, Konversationsanalyse und Systemtheorie. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004.
- Schrage, D. (1999): Was ist ein Diskurs? Zu Michel Foucaults Versprechen, „mehr“ ans Licht zu bringen. - In: Bublitz, H. u.a. (Hg.) 1999, 63-74.
- Schubert, I. (2004): Die Offene Klassenrunde – ein gruppenanalytisches Setting in der Schule. „Meine Mutter sagt, ich bin genau wie meine Mutter.“ – In: Datler, W. u.a. (Hg.) 2004, 99-120.
- Schüle, J.A. (2002): Autopoietische Realität und konnotative Theorie. Über Balanceprobleme sozialwissenschaftlichen Erkennens. – Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2002.
- Schulze, Th. (2008): Erziehung und Lernen. Plädoyer für eine mathetische Erziehungswissenschaft. – In: Marotzki, W.; Wigger, L. (Hg.) 2008, 29-50.
- Schützeichel, R. (Hg.) (2007): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. – Konstanz: UVK 2007.
- Schwab-Trapp, M. (2003): Methodische Aspekte der Diskursanalyse. Probleme der Analyse diskursiver Auseinandersetzungen am Beispiel der deutschen Diskussion über den Kosovokrieg. – In: Keller, R. u.a. (Hg.) 2003, 169-195.
- Seier, A. (1999): Kategorien der Entzifferung: Macht und Diskurs als Analyseraster. - In: Bublitz, H. u.a. (Hg.) 1999, 75-86.
- Sellhoff, M. (2008): Die Ordnung des Diskurses. – In: Kammler, C. (Hg.) 2008, 62-68.
- Siebert, H. (2008): Konstruktivistisch lehren und lernen. – Augsburg: ZIEL 2008.
- Simon, D. (2008): Als Konsequenz mehr Kohärenz? Intendierte und nicht intendierte Wirkungen von institutionellen Evaluationen. - In: Matthias; H.; Simon, D. (Hg.) 2008, 178-189.
- Steinke, I. (2004): Gütekriterien qualitativer Forschung. – In: Flick, U.; u.a. (Hg.) 2004, 319-331.
- Stephenson, T. (1991): Unterrichtsgegenstand „Bewusstmachung“?. Anmerkungen zum Einsatz tiefenpsychologischer Modelle und Konzepte im institutionellen Rahmen von Schulpädagogik und Lehrerfortbildung. – In: Stephenson, T. 2003b, 119-152.
- Stephenson, T. (1992): Konstruktivistische und systemtheoretische Aspekte empirischer Forschung in der (Sonder- und Heil-) Pädagogik. – In: Stephenson, T. 2003b, 183-274.
- Stephenson, T. (1999): Wissenschaftstheoretische Gedanken zum Begriff des Unbewussten als konstitutivem Element spezifischer psychoanalytischer Gedankengebäude. – In: Stephenson, T. 2003c, 233-300.

- Stephenson, T. (2003a): Paradigma und Pädagogik. Wissenschaftsanalytische Untersuchungen im Spannungsfeld zwischen Pädagogik, Therapie und Wissenschaft. – Wien: Empirie Verlag 2003.
- Stephenson, T. (2003b): Gesammelte Schriften Band 1. – Wien: Empirie Verlag 2003.
- Stephenson, T. (2003c): Gesammelte Schriften Band 2. – Wien: Empirie Verlag 2003.
- Stephenson, T. (2008): Projekt Zitationsforschung: Die „Impact“ - Faktoren psychoanalytisch-pädagogischer Texte. – Power Point Präsentation des Vortrags gehalten im Rahmen des Internationalen DissertantInnenkolloquiums Psychoanalyse: 13.9.2008 in Wien.
- Stephenson, T. (2009): Talität versus Qualität: Aspekte eines Zitationsforschungsprojekts zur Unterwanderung überholter Impact-Begriffe. – In URL: <http://thomas-stephenson.at>.
- Stephenson, T.; Strohmmer, J.R. (in Arbeit): Glossar zur EHT 5.1. Teil 2: Die Dimension der Bezüge in der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung. – In Arbeit.
- Stiegler, B. (2008): Diskurstile in den Geisteswissenschaften. - In: Lack, E.; Marksches, Ch. (Hg.) 2008, 215-229.
- Stock, W.G. (1994): Wissenschaftsevaluation. Die Bewertung wissenschaftlicher Forschung und Lehre. – München: Institut für Wissenschaftsforschung 1994.
- Stock, W.G. (2002): Citation Consciousness. – In: Password, 2002, 6, 22-25.
- Stojanov, K. (2008): Öffentliche Erziehung unter posttraditionellen Bedingungen. Erziehung als Ermöglichung von Bildungsbarkeit. – In: Marotzki, W.; Wigger, L. (Hg.) 2008, 95-114.
- Strohmmer, J.R. (2008): Zitatanzählung am Fließband oder Analyse von Eigentext- Fremdttext-Relationen? Über die Verwendung von Zitaten in den Humanwissenschaften am Beispiel der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft (im Speziellen der Psychoanalytischen Pädagogik), der Psychologie und der Medizin: ein Beitrag zu einer neuen Sicht auf die Thematik der Messung von Forschungsqualität. – Wien: Diplomarbeit an der Universität Wien 2008.
- Strohmmer, J.R. (2009): Zitatanzählung am Fließband oder Analyse von Eigentext- Fremdttext-Relationen? - Eine neue Sicht auf die Thematik der Messung von Forschungsqualität. Eine Pilotstudie. – In URL: <http://thomas-stephenson.at>.
- Strohmmer, J.R. (in Arbeit): Bezugsformen in der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung. In: Stephenson, T.; Strohmmer, J.R. (in Arbeit).
- Suder, F. (2008): Lohnt der Aufwand? Drittmittel von Stiftungen. - In: Lack, E.; Marksches, Ch. (Hg.) 2008, 251-258.
- Terhart, E. (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Eine Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen, Ausprägungsformen und Problemen konstruktivistischer Didaktik. – Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung 1999.
- Terhart, E. (2008): Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. – In: Meyer, M.A. u.a. (Hg.) 2008, 13-34.
- Thiel, F.; Rost, F. (2001): Wissenschaftssprache und Wissenschaftsstil. – In: Hug, T. (Hg.) 2001d, 117-134.
- Tillmann, K.-J. (Hg.) (1987): Schultheorien. – Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag 1993<sup>2</sup>.
- Trescher, H.-G. (1992): Theorie und Praxis der psychoanalytischen Pädagogik. – Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1992.
- Veyne, P. (2003): Michel Foucaults Denken. - In: Honneth, A.; Saar, M. (Hg.) 2003, 27-51.
- Viehöver, W. (2001): Diskurse als Narrationen. – In: Keller, R. u.a. (Hg.) 2001, 177-206.
- Vogl, J. (2008): Genealogie. - In: Kammler, C. (Hg.) 2008, 255-258.
- Voß, R. (Hg.) (2005): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. – Weinheim u.a.: Beltz 2005.
- Wager, E. u.a. (2002): How to Survive Peer Review. – London: BMJ Books 2002.
- Waldenfels, B. (1991): Ordnung in Diskursen. – In: Ewald, F.; Waldenfels, B. (Hg.) 1991, 277-297.

- Waldschmidt, A. (2003): Der Humangenetik-Diskurs der Experten: Erfahrungen mit dem Werkzeugkasten der Diskursanalyse. – In: Keller, R. u.a. (Hg.) 2003, 147-168.
- Warnke, I.H.; Spitzmüller, J. (Hg.) (2008): Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene. – Berlin, New York: Walter de Gruyter 2008.
- Weber, M. (2008): Wissenschaftstheorie der Evaluation. - In: Matthies; H.; Simon, D. (Hg.) 2008, 25-43.
- Weinrich, H. (1995): Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft. – In: Kretzenbacher, H.L.; Weinrich, H. (Hg.) 1995, 155-174.
- Wigger, L. (2004): Didaktik. – In: Benner, D.; Oelkers, J. (Hg.) 2004, 244-278.
- Wilkiewicz, L.A. (1983): Das Diskursmodell von Jürgen Habermas. Ein Beitrag zur Rezeptionsproblematik in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion. – Frankfurt a.M., Wien, u.a.: Lang 1983.
- Wodak, R.; Meyer, M. (2009): Critical discourse analysis: history, agenda, theory and methodology. – In: Wodak, R.; Meyer, M. (Hg.) 2009, 1-33.
- Wodak, R.; Meyer, M. (Hg.) (2009): Methods of Critical Discourse Analysis. – Los Angeles u.a.: SAGE 2009.
- Wrana, D. (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006.
- Würker, A. (2007): Lehrerbildung durch szenisches Verstehen. Professionalisierung durch psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion. – Baltmannsweiler: Schneiderverlag Hohengehren 2007.

## **1.2 Verzeichnis des Analysematerials**

### ***1.2.1 Psychoanalytische Pädagogik***

- Carlsburg, G.-B. von; Heitger, M. (Hg.) (2005): Der Lehrer – ein (un)möglicher Beruf. – Frankfurt a.M.; Wien u.a.: Lang 2005.
- Dammasch, F. (Hg.) (2004): Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Zum besseren Verstehen von Schülern, Lehrern, Eltern und Schule. – Frankfurt a.M.: Brandes und Apsel 2004.
- Datler, M. (2003): Über die Bedeutung des Erlebens von Lehrern in schulischen Situationen in der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik. – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2003, 120-131.
- Datler, M. (2006): Reflexion eigener positiver und belastender Schulerfahrungen als Weg zur Förderung der Sensibilität für hilfreiche und hemmende Formen der Beziehungsgestaltung bei Lehrerinnen. Erkundungen im Bereich psychoanalytisch-pädagogischer Propädeutik. - In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2006, 184-198.
- Datler, W. (2003a): Die Klassenbeste, der Klassenschlechteste und die Verbesserung einer Schularbeit. Nachdenken über Beziehungsprozesse im Dienste der Entfaltung schulpädagogischer Kompetenz. – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2003, 46-59.
- Datler, W. (2003b): Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. – In: Dörr, M., Göppel, R. (Hg.) 2003, 241-264.
- Datler, W. u.a. (Hg.) (2002): Das selbstständige Kind. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12. – Gießen: Psychosozial- Verlag 2002.
- Datler, W. u.a. (Hg.) (2008): Annäherungen an das Fremde. Ethnographisches Forschen und Arbeiten im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 16. – Gießen: Psychosozial- Verlag 2008.

- Dörr, M., Göppel, R. (Hg.) (2003): Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?. - Psychosozial-Verlag: Gießen 2003.
- Eggert- Schmid Noerr, A. u.a. (Hg.) (2006): Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. – Gießen: Psychosozial-Verlag 2006.
- Figdor, H. (2006a): Psychoanalyse in der Schule. Einführende Überlegungen am Beispiel der Krankenhausschule (1985/1986). – In: Figdor, H. 2006b, 11-27.
- Figdor, H. (2006b): Praxis der psychoanalytischen Pädagogik. Vorträge und Aufsätze. Gießen: Psychosozial-Verlag 2006.
- Figdor, H. (2007a): »Schulprobleme oder Problemschule?«. Kritische Anmerkungen zur gegenwärtigen Situation von Schule und Schulpädagogik. – In: Figdor, H. 2007b, 197-227.
- Figdor, H. (2007b). Praxis der psychoanalytischen Pädagogik II. Vorträge und Aufsätze. Gießen: Psychosozial-Verlag 2007.
- Finger-Trescher, U. u.a. (Hg.) (2006): Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 13. – Gießen: Psychosozial- Verlag 2006.
- Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) (2003): Was macht die Schule mit den Kindern? Was machen die Kinder mit der Schule? Psychoanalytisch-pädagogische Blicke auf die Institution Schule. – Gießen: Psychosozial- Verlag 2003.
- Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) (2006): Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. – Gießen: Psychosozial-Verlag 2006.
- Garlichs, A. (2000): Schüler verstehen lernen. Das Kasseler Schülerhilfeprojekt im Rahmen einer reformorientierten Lehrerbildung. Donauwörth: Auer 2000.
- Garlichs, A. (2007): Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung. Eine Frage des Ausbalancierens. – In: Heinzl, F., Garlichs, A., Pietsch, S. (Hg.) 2007, 183-192.
- Göppel, R. (2000): Der Lehrer als Therapeut? Zum Verhältnis von Erziehung und Therapie im Bereich der Verhaltensgestörtenpädagogik. – In: Zeitschrift für Pädagogik, 46. Jg. 2000, Nr.2, 215-234.
- Göppel, R. (2005): Was muss man wahrnehmen und verstehen, um erziehen zu können? – Emotionale Intelligenz als Kultivierung der Intuition und als Voraussetzung für pädagogischen Takt. – In: Carlsburg, G.-B. von; Heitger, M. (Hg.) 2005, 171-193.
- Heinzl, F., Garlichs, A., Pietsch, S. (Hg.) (2007): Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007.
- Hirblinger, A. (2003): Die Fallbesprechungsgruppe zwischen Unterrichtswirklichkeit und pädagogischem Ich-Ideal. – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2003, 151-169.
- Hirblinger, H. (2003a): Unterricht als Setting, Rahmen und Prozess. Der Beitrag der psychoanalytischen Pädagogik zur "inneren Schulentwicklung" - Probleme und Perspektiven. – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2003, 33-45.
- Hirblinger, H. (2003b): Wenn die toten Eltern im Unterricht lebendig werden. Warum das systematische Training »emotionaler Intelligenz« die situative Auseinandersetzung mit emotional bedeutsamen Konflikten im Unterricht nicht ersetzen kann. – In: Dörr, M., Göppel, R. (Hg.) 2003, 183-212.
- Hirblinger, H. (2006a): "Stoffe, in denen das Ich sich selbst wieder findet..." Ein psychoanalytisch-pädagogischer Beitrag zur Frage der Unterrichtsgestaltung. – In: Eggert-Schmid Noerr, A. u.a. (Hg.) 2006, 198-225.
- Hirblinger, H. (2006b): Ein „Organ für das Unbewußte“ auch für Lehrer? Der Beitrag der psychoanalytischen Pädagogik zur Frage der Professionalisierung in der Lehrerbildung. – In: Finger-Trescher, U. u.a. (Hg.) 2006, 91-110.
- Hirblinger, H. (2007a): Der "fruchtbare Moment" in Bildungsprozessen der Schule. Eine psychoanalytischen-pädagogische Interpretation des Konzepts von Friedrich Copei. - In: Hierdeis, H.; Walter, H. J. (Hg.) 2007, 85-110.

- Hirblinger, H. (2007b): "Wer heißt euch Domestiken werden, wenn ihr was gelernt habt..." (R.M. Lenzen). Die Grenzen der extremen Evaluation und die Erfordernisse der Lehrerbildung - Anmerkungen aus der Sicht der Psychoanalytischen Pädagogik. - In: Hierdeis, H.; Walter, H. J. (Hg.) 2007, 231-250.
- Hierdeis, H.; Walter, H. J. (Hg.) (2007): Bildung, Beziehung, Psychoanalyse. Beiträge zu einem psychoanalytischen Bildungsverständnis. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007.
- Hoanzl, M. (2008): Befremdliches, Erstaunliches und Rätselhaftes - schulische Lernprozesse bei »Problemkindern«. – In: Datler, W. u.a. (Hg.) 2008, 16-35.
- Kiel, E. (2006): Gelungenes Lehrerleben!? Eine Fallstudie. - In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2006, 199-217.
- Kiersch, J; Paschen, H. (Hg.) (2001): Alternative Konzepte für die Lehrerbildung. Zweiter Band: Akzente. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001.
- Krebs, H. (2006): Emotionales Lernen in der Schule – Aspekte der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. – In: Finger-Trescher, U. u.a. (Hg.) 2006, 47-69.
- Leuzinger-Bohleber, M. (2000): Lernen am Einzelfall. Eine Chance zur Professionalisierung und Identitätsentwicklung. – In: Garlichs, A. 2000, 159-181.
- Müller, B. (2002): Wie der „aktive Schüler" entsteht. Oder: „From learning for love to the love of learning" Ein Vergleich von Ansätzen Fritz Redls, Rudolf Eksteins und Ulrich Oevermanns. – In: Datler, W. u.a. (Hg.) 2002, 102-119.
- Neuß, N. (2006): Biographische Lernerfahrungen von Lehramtsstudierenden: Bestandteil des professionellen Lehrerwissens. - In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2006, 135-154.
- Rauh, B. (2003): Die Gruppe - eine Ressource schulischer Bildung. – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2003, 77-91.
- Schäfer, G.E. (2001): Erziehungswissenschaftliche Erzählungen Nebst einigen Folgerungen für die universitäre Ausbildung. – In: Kiersch, J; Paschen, H. (Hg.) 2001, 181-198.
- Simon, M. (2004): Lehrer zwischen Lust und Frust. Über die Notwendigkeit verstehender Beziehungsgestaltungen in der Schule. – In: Dammasch, F. (Hg.) 2004, 303-320.
- Wehr, H. (2003): Lehrer- Sein - ein unmöglicher Beruf zwischen Leiden und Lust. – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2003, 132-150.

### ***1.2.2 Systemisch- konstruktivistische Pädagogik***

- Altenberger, A., Schettgen, P., Scholz, M. (Hg.) (2003): Innovative Ansätze konstruktiven Lernens. - Augsburg: ZIEL 2003.
- Arnold, R. (2003): Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. – In: Arnold, R.; Schüßler, I. (Hg.) 2003, 14-36.
- Arnold, R., Gómez Tutor, C.; Kammerer, J. (2003): Selbstlernkompetenzen als Voraussetzungen einer Ermöglichungsdidaktik - Anforderungen an Lehrende. – In: Arnold, R.; Schüßler, I. (Hg.) 2003, 108-119.
- Arnold, R.; Schüßler, I. (Hg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. – Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2003.
- Bönsch, M. (2002): Begründung und Konzipierung einer Didaktik selbstverantworteten und selbstbestimmten Lernens. - In: Bönsch, M. (Hg.) 2002, 1-17.
- Bönsch, M. (Hrsg.) (2002): Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen. – Neuwied, Kriftel: Luchterhand 2002.
- Burow, A.-O. (2003): Möglichkeitsräume statt Unterricht: Wie Bildungseinrichtungen zu Kreativen Feldern werden. – In: Arnold, R.; Schüßler, I. (Hg.) 2003, 249-260.
- Dann H.-D., Humpert W. (2002): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) - Grundlagen und neue Entwicklungen. – In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg. 2002, Nr. 2, 215-226.

- Eberwein, H. (2002): Systemisch-ganzheitliche Diagnostik in der Schule. – In: Voß, R. (Hg.) 2002a, 223-230.
- Franke-Gricksch, M. (2006): Die Dynamik erfassen. Systemaufstellungen in der Lehrerbildung. –In: Voß, R. (Hg.) 2006, 55-65.
- Gieler, J.; Lüde, R.v. (2002): Erfahrungsorientierte Gruppenarbeit und die Erziehung zur Teamfähigkeit. – In: Voß, R. (Hg.) 2002a, 197-208.
- Girg, R. (2002): „Was ich weiß, macht mich heiß“ – Zum Vorverständnis von Kindern und Jugendlichen. – In: Voß, R. (Hg.) 2002b, 56-65.
- Hartinger, A., Kleickmann, T., Hawelka, B. (2006): Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. – In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrg., Heft 1/2006, 110-126.
- Heinrich, M.; Prexl-Krausz, U. (Hg.) (2007): Eigene Lernwege – Quo vadis?: Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung. Wien: Lit-Verlag 2007.
- Hermesen, H.; Schuler, C. (2006): Schülerinnen und Schüler als Lehrende? Zur (De-)Konstruktion der Rollen in Lernverhältnissen. – In: Voß, R. (Hg.) 2006, 95-103.
- Hoffmann, N.; Nuissl, E. (2003): Ermöglichungsdidaktik in der Weiterbildung aus der Perspektive zukünftiger Anforderungen. – In: Arnold, R.; Schüßler, I. (Hg.) 2003, 100-107.
- Holtmann, W. (2002): Unterrichtsinhalte neu (er-)finden Beispiele systemischen Arbeitens im Fach Erziehungswissenschaft der Sekundarstufe II. – In: Voß, R. (Hg.) 2002a, 239-249.
- Holz, St. (2002): „Wenn wir etwas machen, was wir nicht können, lernen wir mehr.“ Erfahrungen mit konstruktivistischen Lernwegen in Mathematikkursen der Oberstufe. – In: Voß, R. (Hg.) 2002b, 112-122.
- Kahlert, J. (2001): Didaktische Netze - ein Modell zur Konstruktion situierter und erfahrungsoffener Lernumgebungen. – In: Meixner, J.; Müller, K. (Hg.) 2001, 73-94.
- Kaiser, A. (2005): Verschiedene Kinder sehen die Welt verschieden. Didaktische Probleme der Vielfalt im Sachunterricht – In: Voß, R. (Hg.) 2005a, 156-175.
- Kohler, B. (2001): Problemorientiert lehren und lernen. Konstruktivistische Ansätze des Lehrens und Lernens. - In: Schwetz, H. (Hrsg.) 2002, 100-118.
- Kraft, S. (2003): Anforderungen an Lehrende in virtuellen Lernumgebungen. – In: Arnold, R.; Schüßler, I. (Hg.) 2003, 293-306.
- Krüssel, H. (2002): Unterricht als Konstruktion. – In: Voß, R. (Hg.) 2002a, 92-104.
- Lehmann, L. (2002): Leitkartengesteuerter Unterricht – Ein Weg zum autonomen Wissenserwerb. – In: Voß, R. (Hg.) 2002b, 105-111.
- Leuchter, M., u.a. (2006): Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9.Jg., Heft 4/2006, 562-579.
- Meixner, J.; Müller, K. (Hg.) (2001): Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht. – Neuwied: Luchterhand 2001.
- Niggli, A. (2005): Die Passung von Instruktion und Selbstlernen als Grundelement arrangierter Lernwelten. – In: Voß, R. (Hg.) 2005b, 42-53.
- Peschel, F. (2002): Ist das Unterricht? Unterricht durch Nicht-Unterrichten. – In: Voß, R. (Hg.) 2002b, 7-11.
- Peschel, F. (2005): Offener Unterricht und sein Potenzial. – In: Voß, R. (Hg.) 2005b, 32-41.
- Reich, K. (2002): Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. – In: Voß, R. (Hg.) 2002a, 70-91.
- Reich, K. (2005): Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden. – In: Voß, R. (Hg.) 2005b, 179-190.

- Ruf, U.; Badr Goetz, N. (2005): Dialogischer Unterricht als pädagogisches Versuchshandeln – Instruktion und Konstruktion in einem komplexen didaktischen Arrangement. – In: Voß, R. (Hg.) 2005a, 73-92.
- Schricker, G. (2003): Lernen mit Systemaufstellungen im Bereich der Erwachsenen-, Berufs- und Lehrerbildung. - In: Altenberger, A., Schettgen, P., Scholz, M. (Hg.) 2003, 120-135.
- Schüßler, I. (2003): Ermöglichungsdidaktik – eine didaktische Theorie? – In: Arnold, R.; Schüßler, I. (Hg.) 2003, 76-97.
- Schwetz, H. (Hrsg.) (2002): Konstruktives Lernen mit neuen Medien. - Innsbruck: Studienverlag 2002.
- Siebert, H. (2002): Lehren als Lernbegleitung. – In: Voß, R. (Hg.) 2002b, 223-232.
- Siebert, H. (2003): Konstruktivistische Leitlinien einer Ermöglichungsdidaktik. – In: Arnold, R.; Schüßler, I. (Hg.) 2003, 37-47.
- Völkel, A.; Völkel, B. (2005): Es könnte auch anders sein - Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Erfahrung und Antizipation. – In: Voß, R. (Hg.) 2005b, 233-242.
- Voß, R. (2002a): Die neue Lust auf Unterricht und das Wissen, sich auf eine „ungemütliche Sache“ einzulassen. – In: Voß, R. (Hg.) 2002b, 1-6.
- Voß, R. (2002b): Unterricht ohne Belehrung – Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel. – In: Voß, R. (Hg.) 2002b, 35-55.
- Voß, R. (Hg.) (2002a): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. – Neuwied: Luchterhand 2002.
- Voß, R. (Hg.) (2002b): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. – Neuwied: Luchterhand 2002.
- Voß, R. (Hg.) (2005a): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. – Weinheim u.a.: Beltz 2005.
- Voß, R. (Hg.) (2005b): LernLust und EigenSinn: Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. – Heidelberg: Carl -Auer- Systeme 2005.
- Voß, R. (Hg.) (2006): Wir erfinden Schule neu. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Lehrerbildung. – Weinheim u.a.: Beltz 2006.
- Weinberger, A. (2007): Konstruktivistischer Unterricht zur soziomoralischen Entwicklung und zum Wissenserwerb. – In: Heinrich, M.; Prexl-Krausz, U. (Hg.) 2007, 101-122.
- Woltmann-Zingsheim, B. (2002): Soziale Gruppenarbeit im Unterricht. Systemisches Driften mit Methode. – In: Voß, R. (Hg.) 2002a, 216-222.

### 1.3 Verzeichnis der Graphiken

Graphik 1: Die Koordination von Zeigen und Lernen (Prange 2005, 121) .....	145
Graphik 2: Drei Gruppen von Untersuchungsaspekten (Graphik übernommen aus Stephenson 2009, 30).....	207
Graphik 3: Grundprinzip 1 der EHT-Analyse (Graphik übernommen aus Stephenson 2009, 23).....	209
Graphik 4: Grundprinzip 2 der EHT-Analyse (Graphik übernommen aus Stephenson 2009, 26).....	210

## 1.4 Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Übersicht über den erweiterten Kerntext (Psychoanalytische Pädagogik) .....	304
Tabelle 2: Profilübersicht der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik .....	307
Tabelle 3: Profile des Hauptteils der Texte mit erweitertem Kerntext (Psychoanalytische Pädagogik).....	309
Tabelle 4: Übersicht über den erweiterten Kerntext (systemisch-konstruktivistische Pädagogik) .....	335
Tabelle 5: Profilübersicht der Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik.....	337
Tabelle 6: Profile der Texte mit erweitertem Kerntext (systemisch-konstruktivistische Pädagogik).....	340
Tabelle 7: Profilübersicht der Texte des Themenkreises Unterricht/ Didaktik (systemisch-konstruktivistische Pädagogik) .....	342
Tabelle 8: Profilübersicht der Texte des Themenkreises Lehrperson/ LehrerInnenbildung (systemisch-konstruktivistische Pädagogik) .....	343
Tabelle 9: Profile aus dem Zusammenschluss der häufigen Grundstrukturen (Psychoanalytische Pädagogik).....	351
Tabelle 10: Profile aus dem Zusammenschluss der häufigen Grundstrukturen (systemisch-konstruktivistische Pädagogik) .....	352
Tabelle 11: Übereinstimmende Rahmen (Psychoanalytische Pädagogik).....	355
Tabelle 12: abgeleitetes Profil aus den übereinstimmenden Rahmen (Psychoanalytische Pädagogik).....	356
Tabelle 13: Übereinstimmende Rahmen (systemisch-konstruktivistische Pädagogik) .....	356
Tabelle 14: Mittelwert, Median, Minimum, Maximum und Variationsbreite der Wechselanzahl (Psychoanalytische Pädagogik).....	363
Tabelle 15: Mittelwert, Median, Minimum, Maximum und Variationsbreite der Wechselanzahl (systemisch-konstruktivistische Pädagogik) .....	363
Tabelle 16: Profilvergleich nach Textlänge (systemisch-konstruktivistische Pädagogik).....	366
Tabelle 17: Profilvergleich nach Textlänge (Psychoanalytische Pädagogik) .....	368
Tabelle 18: Profil des Textes von Göppel 2000 .....	380
Tabelle 19: Profilvergleich der Texte der Gruppe 4 inkl. Göppel (Psychoanalytische Pädagogik).....	380
Tabelle 20: Profilvergleich nach Textlänge (Hirblinger A., Datler, Krebs, Göppel).....	380

## 1.5 Verzeichnis der im Text verwendeten Abkürzungen

EHT = Empirisch-Hermeneutische-Textarbeit

EHT-A = Empirisch-Hermeneutische-Textanalyse

EHT-A/D = Empirisch-Hermeneutische-Textanalyse im Bereich der Diskursforschung

EHT-A/ZRD = Empirisch-Hermeneutische-Textanalyse im Bereich der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung

ET = Eigentext

ET-FT-Relationen = Eigentext-Fremdtext-Relationen

EZ = Empirischer Zirkel

FA = Formalangabe

FN = Fußnote

FT = Fremdtext

Hauptteil A = Hauptteilanfang

Hauptteil M = Hauptteilmitte

Hauptteil E = Hauptteilende

HT (A) = Hauptteilanfang

HT (M) = Hauptteilmitte

HT (E) = Hauptteilende

IF = Impact Faktor

ZRD-Forschung = Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung

## **2. Anhang**

### **2.1 Eidesstattliche Erklärung**

Ich bestätige, dass ich die Dissertation selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe, sowie dass ich diese Dissertation bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Julia Raphaela Strohmer e.h.

Wien, am 20.09.2010

## **2.2 Kurzfassung/ Abstract**

Die Arbeit verfolgt das Ziel einen aus dem Gegenstandsbereich der Bildungswissenschaft abgeleiteten Beitrag zur Qualitätsdiskussion wissenschaftlicher Publikationen zu leisten. Dazu wird der Begriff des Diskursivierens, so wie er in der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung verstanden wird, expliziert.

Dies geschieht über die Auseinandersetzung mit der Thematik der Produktion und Vermittlung wissenschaftlichen Wissens, sowohl aus der Sicht der aktuellen Diskursforschung als auch aus jener der Wissenschaftsforschung. Über den Ansatz der Wissenschaftsforschung wird die Qualitätsdiskussion bezüglich wissenschaftlicher Leistungen in die Arbeit miteinbezogen. In diesem Sinn wird das Diskursivieren als ein mögliches Qualitätsmerkmal wissenschaftlicher Publikationen diskutiert. Die Autorin geht auf die Forderung ein, dass auch geistes- und sozialwissenschaftliche Disziplinen sich mit der Frage der Qualitätsbewertung wissenschaftlicher Publikationen auseinandersetzen sollten und bietet, vor allem über die Diskussion von Überlegungen Pranges, einen spezifisch bildungswissenschaftlichen Blick auf diese Thematik an. Diese Perspektive fokussiert den Vermittlungsaspekt, und somit den pädagogisch-didaktischen Anspruch, wissenschaftlicher Publikationen. Nachdem die Begriffe des Diskursivierens und der Qualität, so wie sie in dieser Arbeit zu verstehen sind, definiert werden, wird das bisherige methodische Vorgehen der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung über die Auseinandersetzung mit methodischen Überlegungen aus der aktuellen Diskursforschung modifiziert und erläutert.

Dieser umfassenden, theoretischen Auseinandersetzung folgt eine empirische Untersuchung, die der Frage nach unterschiedlichen Arten des Diskursivierens und somit des Einlösens des vorgestellten pädagogisch-didaktischen Anspruchs wissenschaftlicher Publikationen in der Psychoanalytischen Pädagogik im Vergleich zur systemisch-konstruktivistischen Pädagogik nachgeht. Das dient auch der Bewusstmachung der jeweils akzeptierten Arten der Diskursführung innerhalb der untersuchten Versionen von Pädagogik. Auf dieser theoretischen und empirischen Grundlage wird abschließend diskutiert, wie die hier gewonnenen Erkenntnisse, bezüglich der Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Diskursivierungen der genannten Versionen von Pädagogik verstanden werden und welchen Beitrag zur Qualitätsdiskussion diese leisten können.

The aim of this doctoral thesis is to contribute to the topic of measuring the quality of scientific publications elucidating it from the perspective of educational science. For this it is necessary to explicate the term 'Diskursivieren', as it is used in the field of Citation-, Reference- and Discourse-Research.

This happens through the discussion of the matter of the production and communication of scientific knowledge from two perspectives, namely from the field of Discourse-Research and Social Studies of Science. From the side of the Social Studies of Science the subject 'discussion on quality' is included. The term 'Diskursivieren' is discussed as a possible aspect of quality. The author responds to the demand that also researchers of the Humanities and Social Sciences should discuss the subject of measuring the quality of scientific publications. Drawing on concepts of Prange, an educational science-based view on the subject is offered. This perspective focuses the aspect of communication in scientific publications and thereby its pedagogical-didactical claim. After the definition of the terms 'Diskursivieren' and 'quality', as they are used in this thesis, the hitherto used methodical procedure by the Citation-, Reference- and Discourse-Research is modified and explicated by using methodical approaches of the current Discourse-Research. On the basis of this theoretical discussion follows an empirical study, which investigates different kinds of 'Diskursivieren' by comparing the Psychoanalytical to the Systemic-Constructivist Pedagogy. Thereby the study also examines the pedagogical-didactical claim of scientific publications in above named fields. In addition this gives an insight into the different accepted kinds of academic discourse in the respective versions of Educational Science. Based on this theoretical and empirical groundwork follows a discussion on how the findings in this thesis on the differences and similarities in the here discussed versions of pedagogy can be understood and what impact they have on the discussion on scientific quality of publications.

## 2.3 Lebenslauf

**Name:** Julia Raphaela Strohmer  
**Geburtsdatum:** 13.08.1985  
**Geburtsort:** Wien  
**Nationalität:** Österreich

### Ausbildung

09/1991-06/1995: Piaristenvolksschule, 1040 Wien  
09/1995-06/1999: Bundesrealgymnasium (BRG 4), Waltergasse 7.  
09/1999- 06/2004: Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik; 1080 Wien, Lange Gasse 47; 2001-2004: Zusatzausbildung zur Erzieherin an Horten; Matura: 11.06.2004.  
10/2004-10/2008: Diplomstudium der Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Abschluss des Diplomstudiums: 23.10.2008  
seit 10/2008: Doktoratsstudium der Philosophie, Dissertationsgebiet Pädagogik.

### Wissenschaftliche Tätigkeiten und Praktika

10/2006- 01/2007: Wissenschaftliches Praktikum: Erstellung eines Skripts  
03/2007-06/2007: E-Tutorin der VO Entwicklung und Bildung  
Seit 03/2007: Mitbetreuung der Lernplattform bildungsmoodle der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft.  
Teilnahme an universitären Forschungsprojekten unter der Leitung von Univ. Doz. Dr. Thomas Stephenson: Methodik der Empirisch-Hermeneutischen-Textarbeit; Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung.  
10/2007-06/2009: Tutorin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien

### Tätigkeiten neben dem Studium

2003-2006: Jugendarbeit bei den Wiener Pfadfindern und Pfadfinderinnen Österreichs  
Seit 2004: Besuch diverser weiterbildender Veranstaltungen (Fachtagungen, Sprachkurse, Präsentationstechniken, Softwareanwendungen, usw.)  
09/2004-06/2008: Mitarbeit als Kindergartenpädagogin im Montessori Kinderhaus Wieden