

## REFERIERTE BEITRÄGE

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 112, 2016/3, 360–381

MICHAEL THOMA

## Didaktische Potenziale foucaultscher Diskurstheorie – Erzeugung eines ‚Wissens über Wissen‘ zur vielfältigen Gestaltung unterrichtlicher Begegnungs-Räume

**KURZFASSUNG:** Im Beitrag wird die Frage verhandelt, zu welchem Zweck und inwiefern eine diskurstheoretische Perspektive im Anschluss an Michel Foucault für Unterrichtsarbeit fruchtbar gemacht werden kann. Fokussiert wird hierbei auf die Analyse von Unterrichtsmaterial in der Phase der Unterrichtsvorbereitung. Auf Basis der zugrunde gelegten Perspektive werden Unterrichtsmaterialien in ihrer Performativität betrachtet und daraufhin untersucht, was sie konkret und mit welchen Konsequenzen tun. Hierfür wird ein Instrumentarium vorgestellt, das die Erzeugung eines ‚Wissens über Wissen‘ adressiert und damit zur Unterstützung einer an Vielfältigkeit, Facettenreichtum und Multiperspektivität interessierten Gestaltung unterrichtlicher Begegnungs-Räume beitragen kann. Anhand einer exemplarisch gewählten Textpassage wird der im Beitrag entwickelte Ansatz dem Stil nach demonstriert. Ein solcher Ansatz kann dabei grundsätzlich als Form einer Kritik mit öffnendem Charakter betrachtet werden. Eine Kritik, die sich aus Einsichten in die Funktionsweisen von Diskursivität speist und didaktisch genutzt werden kann.

**ABSTRACT:** This paper discusses the relevance of a discourse theory perspective (based on the work of Michel Foucault) for teaching and learning purposes. It focuses on the analysis of instructional media in the context of lesson planning. On the basis of the perspective underlying the paper, teaching and learning materials are reflected in terms of their performativity and are thus examined what they actually do and what the consequences of these doings are. Therefore the paper presents an approach that addresses the overall question of how knowledge is produced in textual material in order to generate knowledge about knowledge, helping teachers to create diverse, multi-faceted and multiperspectival spaces of encounter. The approach developed here can be understood as a form of criticism allowing insights into discursive modes of operation. This criticism does not involve a closing down; instead it has the potential to open up a space of reflection which can be put to didactic use.

## 1. Einleitung

Im Kontext der Planung von Lehr-Lern-Prozessen kommt einer didaktisch begründeten Auswahl und Aufbereitung von Inhalten eine zentrale Rolle zu. Mit KLAFKI (1958: 453) kann dieses „praktische Problem der Schularbeit“ anhand der nach wie vor relevanten Frage umschrieben werden: „Welcher Art sind die ‚Sachen‘, die dem Lehrer als Gegenstände der Vorbereitung begegnen?“ (KLAFKI 1958: 451) Derartige inhaltsbezogene Planungsüberlegungen sind in der Regel eng an Fragen einer konkreten didaktischen Inszenierung gekoppelt. Die Aufbereitung von Inhalten vollzieht sich dabei prinzipiell in wechselseitig voneinander abhängigen Reflexionen bezüglich der anderen Strukturmomente von Unterricht. Hierbei kommt Unterrichtsmaterial<sup>1</sup> als ein ‚Träger‘ des zu Vermittelnden oder Anzueignenden eine wichtige Funktion zu. Unterrichtsmaterialien organisieren im Kontext institutionell-geplanter Lehr-Lernprozesse zu einem gewissen Grad die „Begegnung zwischen Kind und Jugendlichen und einem ausgewählten Ausschnitt der geistig anerkannten oder gestalteten Welt, dem Kulturgut.“ (ROTH 1965: 9) Damit kommt ihnen eine potenziell wirklichkeitsvermittelnde, die Begegnungs-Räume konturierende und hierüber letztlich kognitive Konzepte der SchülerInnen strukturierende Funktion zu. Unterrichtsmaterialien haben insofern eine zentrale Bedeutung für die Initiierung, die Gestaltung und den Verlauf von Bildungsprozessen. Das gilt sowohl für Settings, die einer handlungsorientiert-konstruktiven Logik folgen – in denen tendenziell eine eigenständige, selbstorganisierte Auseinandersetzung der Educanden mit textlichem Material ein wesentliches Unterrichtselement darstellt –, aber auch für instruktional angelegte Unterrichtssequenzen, bei denen textförmig organisierte Vermittlungsformen der ‚Sachen‘ zum Einsatz gelangen. Eine in umfassendere Inszenierungsreflexionen integrierte Analyse des potenziell in unterrichtliche Zusammenhänge einfließenden Begegnungs-Materials kann als zentraler Bestandteil unterrichtlicher Planungsprozesse und damit als eine Kernaufgabe von Lehrpersonen betrachtet werden<sup>2</sup>.

- 1 Wenn im Folgenden von Unterrichtsmaterialien die Rede ist, dann sind damit unterschiedlichste Formen textförmig organisierter Repräsentationsformen von Inhalten gemeint, die absichtsvoll in unterrichtliche Zusammenhänge einfließen (z. B. Schulbücher, Fallstudien, Arbeitsblätter, Textsammlungen, Skripten, Zeitungsausschnitte, online-Publikationen, aber auch Werbeanzeigen o. Ä.). Der auf den ersten Blick für das hier Bezeichnete zunächst etwas griffigere Ausdruck des ‚Lehrmittels‘, beispielsweise definiert als „für den Unterricht verfasste Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschüreform und Loseblattsammlungen, sofern sie einen systematischen Aufbau des Lernstoffs enthalten“ (WIATER 2005: 43), wird bewusst nicht verwendet, da er semantisch zu sehr auf ein instruktionales Verständnis von Unterricht verweist, das hier Gemeint ist, aber dennoch in Unterricht einfließt, ausgeklammert wird.
- 2 Das Berliner Modell oder das Perspektivenschema – um auf zwei didaktische Planungs- und Analysemodelle zu rekurrieren, denen nach wie vor ein besonderer Stellenwert attestiert werden kann (vgl. z. B. ZIERER und WERNKE 2013: 150), – verweisen auf die Bedeutung von Unterrichtsmaterialien. So betont SCHULZ (1975: 35) im Kontext der *Medienwahl* das wechselseitig eng aneinander gekoppelte Verhältnis von Inhalt und Material, wenn er davon spricht, dass Themen des Unterrichts (z. B. in Lehrbüchern) symbolhaft „durch Zeichensysteme repräsentiert“ werden und im Rahmen einer Strukturanalyse „zu den übrigen Momenten in Beziehung“ zu setzen sind. Kriterien zur Prüfung des Materials bzw. nähere Erläuterungen zu Vollzugsformen dieses In-Beziehung-Setzens, finden sich dabei nicht. Auch KLAFKI's Aus-

Der vorliegende Beitrag widmet sich dieser ‚praktischen‘ Gestaltungsaufgabe in der Phase der Unterrichtsvorbereitung. Dabei soll gezeigt werden, zu welchem Zweck und inwiefern eine diskurstheoretische Perspektive FOUCAULTSCHER Prägung für Unterrichtsarbeit fruchtbar gemacht werden kann. Textliches Material wird dabei in seiner Performativität und damit im Hinblick auf die jeweilige ‚Praxis der Artikulation‘ betrachtet und daraufhin analysiert, was es konkret und mit welchen Konsequenzen tut.

Hierbei wird ein auf Basis dieser Perspektive entwickeltes Instrumentarium vorgestellt, das über die bloße Beschreibung von Prüfkriterien zur Beurteilung von Unterrichtsmaterial hinausgeht. Vielmehr wird der Anspruch anvisiert, Materialanalysen in einen umfassenderen didaktischen Reflexions- und Gestaltungszusammenhang zu integrieren. Auf Basis einer solchen Perspektive rücken Fragen nach der *Abbildungsqualität* textlich verhandelter Wirklichkeitsdarstellungen in Kategorien von wahr oder falsch in den Hintergrund. Vielmehr adressiert das im Beitrag entwickelte Instrumentarium, die Konstruktionsweisen eines Wissens über ‚Sachen‘ und erzeugt hierüber letztlich Stück für Stück ein ‚Wissen über Wissen‘, das systematisch als Ankerpunkt für eine facettenreiche, vielfältige und multiperspektivisch ausgerichtete Gestaltung unterrichtlicher Begegnungs-Räume genutzt werden kann.

Ein in diesem Sinne mannigfaltig in Erfahrung gebrachtes Wissen kann als zentrale Voraussetzung dessen betrachtet werden, was sich beispielsweise in Curricula wirtschaftsberuflicher Bildungsgänge in Form des allgemeinen Ziels einer reflektiert-kritischen Urteils- und Handlungsfähigkeit eingeschrieben hat<sup>3</sup>. Die Herausbildung derartiger Fähigkeiten muss letztlich auf eine adäquate Bewältigung und Gestaltung sozio-ökonomischer Handlungsfelder hin ausgerichtet werden, die – einer gegenwärtigen

föhrungen im Kontext der kritisch-konstruktiven Didaktik bleiben im Hinblick auf textliche ‚Lösungen‘ unterrichtlicher ‚Vermittlungsproblematik‘ (KLAFFKI 1985: 214) etwas vage. Das Perspektivenschema sieht zwar die ‚Bestimmung von Zugangs- und Darstellungsmöglichkeiten‘ in Bezug auf die Thematik als eine Grundfrage im Kontext von Unterrichtsplanung vor – beispielhaft für solche Zugänge nennt KLAFFKI „konkrete Handlungen, Spiele, Erkundungen, Rekonstruktionen oder Konstruktionen oder durch Darstellungen bzw. Verfremdung in Medien – Bildern, Modellen, Collagen, Filmen usw.“ (KLAFFKI 1985: 225) Textförmige Vermittlungsformen und entsprechende Prüfungen scheinen hierbei jedoch eine untergeordnete Rolle zu spielen.

Ein Blick in die Literatur zur Schulbuchforschung zeigt, dass für eine Beurteilung dieses ‚Typus‘ von Unterrichtsmaterial einige Raster zur Prüfung vorgelegt wurden – vgl. z. B. das Bielefelder Raster (LAUBIG u. a. 1986) oder das Reutlinger Raster (RAUCH und TOMASCHIEWSKI 1986). Diese sehr umfangreich angelegten Fragenkataloge – das Bielefelder Raster beispielsweise sieht bis zu 450 Einzelfragen vor – zielen jedoch v. a. auf wissenschaftliche Evaluationen der Bücher bzw. auf deren Begutachtung im Rahmen staatlicher Zulassungsverfahren (z. B. Reutlinger Raster). Für eine auf ‚konkreten‘ Unterricht bezogene Analyse von Schulbuchmaterial scheinen am ehesten die Prüfkriterien (z. B. die formale und inhaltliche Gestaltung, die sachliche Richtigkeit und Aktualität, die Altersentsprechung oder eine Varianz der Aufgabenstellungen) des Wiener Kriterienkatalogs (BAMBERGER u. a. 1998) geeignet, weil sie – im Unterschied zu den beiden erst genannten Ansätzen – „klar unterrichtsbezogen und für Lehrende formuliert“ (FUCHS u. a. 2014: 81) sind.

- 3 Vgl. hierzu beispielsweise im Lehrplan für österreichische Handelsakademien (BGBl II ausgegeben am 27. August 2014, Nr. 209) das allgemeine Bildungsziel (S. 1) in Verbindung mit den Bildungszielen des Clusters ‚Entrepreneurship – Wirtschaft und Management‘ (S. 43) sowie die didaktischen Grundsätze für den Bereich ‚Betriebswirtschaft‘ (S. 44).

tig besonders wirkmächtigen diskursiv hervorgebrachten Deutung folgend – als pluralistisch geprägt und global-überformt charakterisiert werden können.

Der vorliegende Beitrag versteht sich als Skizze eines Ausschnitts auf dem Weg der Entwicklung einer diskurstheoretisch-informierten Didaktik. Hierfür ist zunächst neben einer knappen Darlegung der zugrunde gelegten Methodologie eine Abgrenzung zu Diskursanalysen und damit zu dem, was man als ‚klassischen‘ Anwendungsbereich FOUCAULTSCHER Diskurstheorie bezeichnen kann, notwendig. Im Anschluss wird ein aus der methodologischen Architektur heraus entwickeltes Instrumentarium entfaltet, das als Werkzeug zur Analyse wissensgenerierender Mechanismen von textlichem Unterrichtsmaterial dienen kann. Dabei wird anhand einer exemplarisch gewählten Textpassage der Versuch unternommen, die in Rede stehende Form der Analyse dem Stil nach zu demonstrieren. Der Nutzen einer solchen Analyse bemisst sich dabei nicht anhand der abschließenden Antworten, die sie zu geben im Stande ist, sondern über die Art der Anschlussfragen, die sie ermöglicht und der Reflexionshorizonte, die sie aufspannt und gerade hierüber einen Beitrag zur mannigfaltigen, multiplen Gestaltung von Begegnungs-Räumen zu leisten im Stande scheint. Der Beitrag schließt mit kritischen Betrachtungen.

## 2. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Diskursforschung

Diskursanalytische Ansätze im Anschluss an MICHEL FOUCAULT sind mittlerweile zentraler Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung. In jüngerer Zeit erschienene Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Diskursforschung legen hiervon Zeugnis ab (vgl. z. B. FEGTER u. a. 2015; WRANA u. a. 2014; TRUSCHKAT und BORMANN 2013). Die Rezeptionstätigkeit im Kontext FOUCAULTSCHER Diskurstheorie zeichnet sich dabei durch eine besondere Vielfältigkeit im Hinblick auf die Untersuchungsgegenstände, aber vor allen Dingen auch in der Unterschiedlichkeit der empirischen, methodischen Umsetzung – des ‚doing Foucault‘ – aus. Diese Variationsvielfalt ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass FOUCAULT selbst in seinen diskursanalytisch ausgerichteten Werken (1974; 1981) im Hinblick auf die konkrete empirische Arbeit – etwa in Bezug auf die Art und Weise der Auswahl, der Analyse und der Aufarbeitung des textlichen Quellenmaterials – vergleichsweise vage bleibt. Er selbst liefert keine rezepthaften Anwendungsschemata, sondern stellt eher Werkzeuge bereit, die bestimmte methodologische Grundprämissen in sich tragen und im nachahmenden Anwendungsvollzug jeweils bezüglich des Passungsverhältnisses zum Untersuchungsgegenstand geprüft werden müssen.

Kartographierungen des gegenwärtigen Standes erziehungswissenschaftlicher Diskursforschung zeigen, dass vor allen Dingen ein metawissenschaftliches Erkenntnisinteresse verfolgt wird. So geht es etwa um Fragen nach Wissensformierungen und damit darum, „wie Wissen produziert wird, das spezifische Gegenstände [z. B. Kindheit, Behinderung, Migration, Männlichkeit/Weiblichkeit] in pädagogischen Diskursen erscheinen lässt“ (WRANA u. a.: 2014: 227) oder um Analysen, die das Verhältnis von Wis-

sensproduktionen und einhergehender Machtpraktiken adressieren (vgl. ebd.: 228)<sup>4</sup>. Es erstaunt insgesamt, dass es trotz intensiver diskursanalytischer Arbeit im erziehungswissenschaftlichen Feld vergleichsweise wenige Publikationen gibt – die Arbeiten von WRANA (2012) und jüngst FRIEDRICHS (2014) können hierbei als Ausnahmen angeführt werden –, die diskurstheoretische Perspektiven im Kontext des Fragenspektrums einer Didaktisierung im engeren Sinne und damit tendenziell auf der Mikroebene von Unterricht verfolgen<sup>5</sup>.

Das ist mitunter deswegen erstaunlich, weil Unterrichtsinhalte wesentlich textlich vermittelt sind, die Auswahl und Aufbereitung von Unterrichtsmaterialien und damit die Konstellierung von Texten für unterrichtliche, bildungswirksame Prozesse zu den Kernaufgaben und zur Kernverantwortung von Lehrpersonen gehört. Es handelt sich damit eigentlich um einen Ausschnitt eines Objektbereiches, der aus erziehungswissenschaftlich-diskurstheoretischer Forschungsperspektive von zentraler Relevanz erscheint.

Hier setzt der vorliegende Beitrag an. Dabei wird es zunächst darum gehen, den Punkt zu markieren, an dem die hier vorgeschlagene diskurstheoretisch informierte Didaktisierungsarbeit einsetzen kann. Angesichts der „mäandrierenden Verwendungsweisen des Diskursbegriffs im Werk Foucaults“ (PARR 2008: 233), die sich auch in der Rezeption widerspiegelt, erscheint es notwendig, das hier zugrunde gelegte Verständnis explizit zu machen. Es sollen im Folgenden in knapper Form einige Grundprämissen der zugrunde gelegten Diskurstheorie skizziert werden.

### 3. Diskurstheoretische Grundlegung

Aus diskurstheoretischer Perspektive kommt Sprache, sprachlichen Strukturen, insgesamt der Verwendung von Zeichen eine performative Funktion zu. Etwas vereinfacht könnte man sagen, dass die Art und Weise wie über etwas gesprochen/geschrieben wird, festlegt, worüber gesprochen/geschrieben wird. Das ist in etwa gemeint, wenn FOUCAULT (1981: 74) schreibt, dass Diskurse systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen. Diskurse als „eine Menge von Aussagen, die einem

- 4 In den angeführten ‚mappings‘ erziehungswissenschaftlicher Diskursforschung bleiben Studien, die der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zuzurechnen sind völlig außen vor. Es soll an dieser Stelle exemplarisch auf folgende Beiträge verwiesen werden, die explizit mit einem an Foucault orientierten Diskursverständnis arbeiten: OSTENDORF 2004; DEHMEL 2011; SLOANE und GÖSSLING 2012; OSTENDORF und THOMA 2010; 2012; THOMA 2014.
- 5 FRIEDRICHS (2014) betont zwar das Potenzial ‚der‘ Diskursanalyse im Rahmen einer ‚sozialwissenschaftlichen Didaktik‘ und hat damit zunächst auch unterrichtliche Planungsprozesse im Blick. Die schulische Verwendung diskursanalytischer Ansätze diskutiert Friedrichs dann jedoch ausschließlich im Hinblick auf die Durchführbarkeit von ‚Mikrodiskursanalysen‘ (2014: 281) durch die SchülerInnen und damit als eine Form der Unterrichtsmethode. Unklar bleibt dabei, inwiefern Lehrpersonen selbst mit entsprechenden Ansätzen vertraut sein müssen und damit auch, welche Möglichkeiten sich gerade durch eine diskurstheoretische Informiertheit auf Seiten der Lehrpersonen für die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements ergeben.

gleichen Formationssystem zugehören“ (FOUCAULT 1981: 156) nehmen dabei keine unschuldig-neutrale Beschreibung einer vordiskursiv und naiv erfahrbaren Realität vor (vgl. DIAZ-BONE 2006: (14)), sondern produzieren Sinn, verleihen Phänomenen einen gewissen Wissensstatus und machen über die Etablierung und Institutionalisierung von Wissens- und Praxisordnungen die Welt zu dem, was innerhalb eines bestimmten sozio-historischen Kontextes überhaupt als erfahrbar-bedeutende Welt gilt. Sie verleihen als Produzent und „Träger von Wissen“ (JÄGER UND JÄGER 2007: 18) bestimmten Phänomenen Bedeutung. „Discourse is about the production of knowledge through language. But it is itself produced by a practice: ‚discursive practice‘ – the practice of producing meaning.“ (HALL 1992: 201)

Diese diskursive Produktivität vollzieht sich innerhalb eines Machtgefüges, das als allgegenwärtiges Kräfteverhältnis konzeptualisiert werden kann, welches sich netzartig durch den gesamten Gesellschaftskörper zieht. Macht ist dabei nicht an ein konkretes Individuum gebunden, das diese limitierend und repressiv auf ‚jemanden‘ ausübt, vielmehr betont FOUCAULT den hervorbringenden, performativen Charakter von Macht (vgl. z. B. FOUCAULT 1994: 250). Diskurs und Macht können insofern nicht auseinander dividiert werden, vielmehr sind Diskurse immer schon durch Macht überformt (vgl. z. B. FOUCAULT 1983: 94), die ihre strukturierende und strukturierte Gestalt anstößt, aufrechterhält und transformiert. Diskurse als eine Art „Tiefenstruktur menschlicher Rede- und damit auch Denk-/Wahrnehmungsweisen“ (BÜHRMANN UND SCHNEIDER 2008: 25) können nicht von einzelnen Subjekten in intentionaler Weise hervorgebracht, umgewälzt oder erneuert werden. Diskurse sind den Subjekten immer schon vorgängig und er- bzw. umfassen diese. Diskurse sind insofern keine Orte des „Einbruchs purer Subjektivität“ (FOUCAULT 2001a: 867), vielmehr „haben die Formationsregeln ihren Platz nicht in der Mentalität oder dem Bewusstsein der Individuen, sondern im Diskurs selbst; sie auferlegen sich folglich gemäß einer Art uniformer Anonymität allen Individuen, die in diesem Feld sprechen.“ (FOUCAULT 1981: 92)<sup>6</sup>

Die Analyse von Diskursen setzt überwiegend an Texten an, da diese als materiale Manifestationen des Diskursiven erst einen analytischen Zugang zu Diskursen ermöglichen. Hierbei wird von möglichen Intentionen eines Autors/einer Autorin als autonome/-r UrheberIn eines Textes abstrahiert. Daraus folgt forschungspraktisch, dass textliches Material nicht daraufhin gelesen wird, was der/die VerfasserIn meint, welcher tiefere intendierte Sinn dem Text zugrunde liegt. Vielmehr geht es um die

6 Einschränkung hierzu schreibt Foucault bestimmten Autoren die *Funktion* von Diskursivitätsbegründern zu: „Das Besondere an diesen Autoren ist, dass sie nicht nur die Autoren ihrer Werke, ihrer Bücher sind. Sie haben mehr geschaffen als das: Die Möglichkeit und die Formationsregeln anderer Texte“ (FOUCAULT 2001b: 1022). Beispielhaft nennt er in diesem Zusammenhang MARX für den Marxismus und FREUD für die Psychoanalyse; die genannten Autoren haben gleichsam Urtexte in die Welt gesetzt, die als ermöglichende Argumentations- und Begründungsarchitekturen den Ermöglichungsraum für neue wissenschaftliche Diskurse bilden. Allerdings zielt FOUCAULT's Argumentation nicht auf die Kategorie ‚Autor‘ in einem ontologischen Verständnis, d. h. FOUCAULT fokussiert nicht auf FREUD als „geniales Schöpferindividuum“, vielmehr analysiert er „den Umgang des gesellschaftlichen Diskurses mit den Freud zugeschriebenen Werken.“ (REINHARDT-BECKER 2008: 229)

Art und Weise, wie Artikuliertes hervorgebracht wird, und damit wie die diskursiven Praktiken beschaffen sind, die die Sinnproduktion organisieren (vgl. FOUCAULT 2001b: 1006). Diskursanalysen haben insofern nicht den Anspruch, falsches Wissen aufzuspüren und als Solches auszuweisen oder eine ‚wahrere Wahrheit‘ zu etablieren, sondern vorfindbare Wissensbestände auf ihre Funktionslogiken hin zu befragen (vgl. THOMA 2015: 5).

Damit sind die Umriss einer an FOUCAULT orientierten Diskurstheorie grob dargestellt. Sie lassen sich wie folgt pointiert skizzieren:

1. Im praktischen Zeichengebrauch wird der „Bedeutungsgehalt von Phänomenen als Wissen sozial konstruiert und damit in ihrer gesellschaftlichen Realität konstituiert“ (KELLER 2007a: 200);
2. Diskurse werden als empirische, analytisch isolierbare, in ihren Eigenschaften bestimmbare Objekte mit „übersituativer Reichweite“ (FEGTER u. a. 2015: 13) konzeptualisiert, die jeweils über eine „innere Homogenität“ (ebd.), eine rekonstruierbare Ordnungslogik verfügen;
3. Diskurse artikulieren sich über konkrete, lokal situierte, diskursive Praktiken (vgl. FEGTER u. a. 2015: 13);
4. Diskursivität ist unhintergebar mit Macht verwoben (als rekursives, produktives, realitätskonstituierendes Kräftegefüge);
5. Diskurstheorie beinhaltet eine De-Zentrierung des Subjekts im Sinne eines Diskurse hervorbringenden oder transzendierenden Individuums.

Nun ergeben sich potenziell unterschiedliche Anschlüsse für diskursanalytische Arbeit. FEGTER u. a. (2015: 13) unterscheiden zwei idealtypische, als „komplementär“ zu betrachtende Forschungsperspektiven. *Eine* solche Perspektive adressiert diskursive Formationen und damit das, was in der Einleitung stark vereinfachend als klassische Diskursanalyse bezeichnet wurde. Dabei arbeiten DiskursanalytikerInnen in der Regel mit umfangreichen (Text-)Korpora, die sich je nach Fragestellung aus unterschiedlichen Textsorten (z. B. wissenschaftliche Publikationen, Tagespresse, politische Texte, Ratgeberliteratur) speisen können, um die Formationslogik in der Regel eines bestimmten Diskurses (manchmal auch bestimmter Diskursverschränkungen) herauszuarbeiten. Forschungsleitend ist hierbei die Hypothese, dass „empirischen Daten, die zunächst als singuläre, in Zeit und Raum verstreute Ereignisse (Äußerungen) existieren und dokumentiert sind, ein spezifisch strukturierender Zusammenhang unterliegt.“ (KELLER 2007b: 217) Ausgehend von einem Themenaufhänger, der als Startpunkt das jeweilige Forschungsinteresse markiert, wird die Frage verfolgt, ob das Erscheinen zahlreicher verstreuter Äußerungen auf einer tieferliegenden Schicht – auf Aussagenebene – einem je spezifischen Mechanismus der Hervorbringung, einer bestimmten Regelmäßigkeit, einer Art Typizität oder Grundlogik folgt. DIAZ-BONE spricht in diesem Zusammenhang von Tiefen- und Oberflächenstruktur (2006: (14)): Die Oberfläche wäre die Ebene der ‚lesbaren‘ Texte, des unmittelbar zugänglich, tatsächlich lokal Artikulierten (Äußerungen); die Tiefenstruktur ist die Ebene der Aussagensystematik,

der diskursiven Formationen, die gleichsam als prinzipiell wiederholbares Organisationsprinzip das jeweils singular Artikulierte auf der Oberfläche hervorbringt.

Diskursanalysen mit einem derart gelagerten Forschungsinteresse können mit WALDSCHMIDT u. a. (2007: 38) zusammenfassend als „eine Art Typisierungsprozess aufgefasst werden, der die Ordnung(en) einer bestimmten Ansammlung von Äußerungen zum Vorschein bringt.“ Hierbei setzt die analytische Arbeit zunächst an der ‚Oberfläche‘ an, jedoch mit dem Ziel, Einblicke in die Regelmäßigkeiten und Mechanismen der Hervorbringung auf der Ebene der Tiefenstruktur zu gewinnen.

Eine *zweite* Perspektive – und das ist diejenige, an der sich die folgenden Ausführungen orientieren – adressiert Diskurs weniger als Objekt, sondern vielmehr als Tätigkeit (vgl. FEGTER u. a. 2015: 13). Das Analyseinteresse richtet sich damit zunächst nicht auf eine potenzielle innere Gleichförmigkeit *einer* analytisch abgrenzbaren diskursiven Formation, sondern auf die „Funktionsweise von Diskursivität“ (ebd.). Fokussiert wird dabei die Praxis der Artikulation, und damit das, was beispielsweise Texte konkret, lokal tun (vgl. FEGTER u. a. 2015: 14). Ansatzpunkt einer derart gelagerten Analyse von Diskursivität sind damit diskursive Praktiken. Als Indikatoren solcher Praktiken können z. B. die diskursiven Tätigkeiten des Benennens, des ins-Spiel-Bringens, des Unterscheidens, des Zuschreibens, des Verknüpfens, des Parallelisierens, des Positionierens, des Kategorisierens und Klassifizierens, des Problematisierens und Normalisierens genannt werden. Diese formalen, iterablen Kategorien können als ‚Tätigkeits-Repertoire‘ interpretiert werden, das Diskurse in ihrer je konkreten Praxis, in ihrer tatsächlichen Ausübung nutzen, um sich zu engagieren. Sie können als potenzielle Verfahren gedeutet werden, die diskursiv zum Einsatz gelangen, um ‚Etwas‘ überhaupt erst als Thema erscheinen zu lassen, um Phänomene einer diskursuspezifischen Behandlung zu unterziehen und sie hierüber auf bestimmte Art und Weise zu konstituieren. Sie können als sondierende, heuristisch-formale Kategorien gedeutet werden, die als Indikatoren diskursiver Praktiken die je konkrete diskursive Arbeit, die lokale Art und Weise des ‚diskursiven Engagements‘ anzeigen und insofern als Bezugspunkte einer Analyse von Diskursivität fungieren können.

Eine solche tätigkeits-orientierte Analyseperspektive suspendiert nicht die diskurstheoretische Annahme der organisierenden Bedeutung diskursiver Formationen auf Tiefenebene. Sie ist aber nicht darauf gerichtet, einen bestimmten Diskurs in seiner Formationslogik zu beschreiben, und setzt damit nicht bei der ‚Verstreutheit‘ der Äußerungen, sondern ihrer je lokalen Existenz an.

Diese *zweite* Perspektive scheint für eine Analyse von Unterrichtsmaterialien im Rahmen der Unterrichtsplanung geeignet, weil unterrichtspraktische Gestaltung tendenziell an Themen – und nicht an diskursiven Formationen – orientiert ist und zu sondierendes Unterrichtsmaterial jeweils fallweise bezüglich der situativen Passung eines geplanten, im Unterricht zu behandelnden Themenbereichs ausgewählt und aufbereitet wird. Textförmige Unterrichtsmaterialien können dabei als diskursive Fragmente (JÄGER) gedeutet werden, in denen sich in der Regel nicht nur ein Diskurs manifestiert, sondern ein heterogenes diskursives Geflecht wirksam werden kann, das einen Sachverhalt, ein Thema auf unterschiedliche Art und Weise bear-

beiten kann. Die Frage, welcher ‚konkrete‘ Diskurs in zu prüfenden Unterrichtsmaterialien sich artikuliert, und damit verbunden die Frage nach einem bestimmten Textkorpus, verliert dabei zunächst ebenso an Relevanz, wie die Frage nach dem Diskurstypus (z. B. Spezialdiskurs oder Interdiskurs, vgl. hierzu WALDSCHMIDT u. a. 2007: 4 ff.)<sup>7</sup>. Vielmehr geht es um die Analyse der Art und Weise wie in einem gegebenen Text ein ‚konkretes‘, potenziell in unterrichtliche Zusammenhänge einfließendes Wissen erzeugt wird. Für die Art der Analyse, die im Folgenden vorgestellt wird, bedeutet das, dass der ‚prüfende Blick‘ darauf zu richten sein wird, welche diskursiven Praktiken sich in den jeweiligen Materialien finden und was sie auf welche Art und Weise und mit welchen Konsequenzen konkret, lokal tun. Eine Zurechenbarkeit zu diskursiven Formationen und damit die Zuordnung zu bestimmten (einzelnen) Diskursen ist dabei (zunächst) unerheblich. Damit ist der Punkt markiert, an dem die hier vorgeschlagene Didaktisierungsarbeit einsetzen kann.

Es soll nun im Folgenden gezeigt werden, wie eine solche Oberflächenarbeit im Kontext von Unterrichtsplanung angeleitet werden und im praktischen Vollzug konkret aussehen kann. Hierfür wird ein heuristisches Frageraster, das an die oben beschriebenen Indikatoren diskursiver Praktiken anknüpft, in Verbindung mit einer bestimmten Lesehaltung vorgestellt. Im Anschluss daran wird anhand einer exemplarisch gewählten Textpassage der Versuch unternommen, die hier in Rede stehende ‚tätigkeitsorientierte Analyse‘ dem Stil nach zu demonstrieren.

#### 4. Heuristisches Frageraster als Instrumentarium zur Analyse diskursiver Praktiken in Unterrichtsmaterialien

Um die Praxis der Artikulationen zu untersuchen, sollen im Folgenden Anhaltspunkte im Sinne heuristisch-formaler Analysedimensionen, die durch Fragen näher beschrieben sind, dargestellt werden. Sie dienen dazu, das Blickfeld der Prüfung zu

7 *Spezialdiskurse* der Wissenschaften (wie Foucault sie überwiegend in seinen diskursanalytischen Arbeiten (1974; 1981) im Blick hat), dienen der Herstellung und Unterhaltung eines Wissens, das als wissenschaftliches Wissen zirkuliert und als solches in gesellschaftliche Wissensbestände einfließt. Es handelt sich um ein von hierfür autorisierten Subjekten hervorgebrachtes Wissen, das innerhalb eines bestimmten „régime of truth“ (FOUCAULT 1980: 131) produziert wird, das festlegt, welche Art der Erkenntnisproduktion legitimierte Wahrheiten hervorbringen kann. Die Wissensbestände der ‚Wissensgesellschaft‘ lassen sich jedoch nicht auf Spezialdiskurse reduzieren. Die „Diffundierung von spezialisiertem Wissen in den Alltag hinein“ (WALDSCHMIDT u. a. 2007: 5) erfolgt durch bestimmte ‚Übersetzungspraktiken‘, die in ihrer Gesamtheit als *Interdiskurse* bezeichnet werden können. Als „Ensemble von Diskursen, deren Spezilität sozusagen die Nicht-Spezilität ist“ (LINK 2005: 87) popularisieren sie mitunter Wissen aus Spezialdiskursen, indem sie es für die Aufnahme und Assimilation und insofern der „kulturellen Integration der Subjekte“ (WALDSCHMIDT u. a. 2007: 6) aufbereiten. Diese Transformationsprozesse formen auch didaktisch aufbereitetes Unterrichtsmaterial, das in den seltensten Fällen ein ‚reines‘ spezialdiskursives Wissen, sondern in der Regel interdiskursiv durchdrungen ist. Dabei entstehen ‚Verschiebungen‘, die sich etwa in einer Differenz zu einem Wissen zeigen, das zu einem gegebenen Zeitpunkt als ‚state of the art‘ in einer ‚Fachcommunity‘ diskutiert wird, aber auch Transformationen durch die Art und Weise einer Koppelung an alltagsweltliche Handlungsbezüge sowie der Anknüpfung an bestimmte Erfahrungshorizonte.

konturieren, und hierüber das Auffinden diskursiver Praktiken in ihrer je lokalen Gestalt ‚sichtbar‘ zu machen. Die Dimensionen des Fragerasters sind dabei weder überschneidungsfrei, noch kann das Instrumentarium an sich starr, schematisch und vollständig auf jede beliebig vorgefundene Textpassage angelegt und gleichsam komplett abgearbeitet werden. Vielmehr muss jeweils fallweise entschieden werden, welche Aspekte im Einzelnen ‚greifen‘. Es übernimmt insofern eher die Funktion der Sensibilisierung bzw. der Orientierung des analytischen Blicks. Es beansprucht auch keine Vollständigkeit der angeführten Leitfragen, eher werden bei ansteigender Häufigkeit der Verwendung weitere Dimensionen auftauchen, sodass von einem dynamischen Instrumentarium mit evolvierendem Charakter gesprochen werden kann.

Der potenzielle Anwendungsbereich des Analyseinstruments ist nicht unbegrenzt. Unterrichtsmaterial, das ausschließlich bloße ‚Fakten‘ auflistet, das Lehrsätze, Modelle, Formeln oder Gesetzesauszüge mehr oder weniger isoliert und damit jeweils ‚für sich stehend‘ darstellt, eignet sich zunächst nur bedingt für die hier anvisierte Analysetätigkeit. Eigene Erfahrungen in der Anwendung des Instrumentariums zeigen, dass das Raster dann ‚greift‘, wenn einzelne Wissens Elemente zu (auch kleinsten) zusammenhängenden, kohärenten Satzfolgen verknüpft werden. Diskursive Tätigkeit kann mit dem hier vorgestellten Instrumentarium vor allen Dingen dann analysiert werden, wenn beispielsweise ein wie auch immer gartetes ‚Spezialwissen‘ veranschaulicht, erläutert, in gewissem Sinne ‚übersetzt‘ wird, wenn es in Zusammenhänge eingebettet wird, wenn hierbei alltags- oder berufsweltliche Handlungsbezüge hergestellt werden, wenn Handlungs-/Verhaltensempfehlungen, Identitätsentwürfe und damit letztlich Interpretations- und Deutungsmuster in Bezug auf das verhandelte Thema angeboten werden.

Die nachfolgend vorgenommene Ordnung der Dimensionen des Instruments – die keine verbindliche Reihenfolge vorgibt –, nimmt das oben beschriebenen Tätigkeits-Repertoire diskursiver Praktiken in sich auf, was sich entweder direkt an der Bezeichnung der Dimension selbst oder aber an den jeweils konkretisierenden Fragen ablesen lässt. Die Art der Fragen ist dabei angelehnt an Ausführungen wie sie v. a. von KELLER (z. B. 2011: 102 ff.), aber auch von DIAZ-BONE (z. B. 2006: (31)) oder JÄGER (z. B. 2012: 103 ff) zur Feinanalyse im Rahmen der Untersuchung von Diskursen vorgeschlagen werden.

Einen möglichen Startpunkt der Analyse stellt die Frage nach der *Themenkonstitution* dar. Unterrichtsmaterial widmet sich ‚Etwas‘, das es auf bestimmte Art und Weise behandelt – zum Thema macht. Man kann insofern zunächst ganz grundsätzlich die Frage stellen: Welches konkrete Thema gibt der Text oder der Ausschnitt eines Textes vor, zu behandeln? Diese ‚Vorgabe‘ sagt nun prinzipiell wenig darüber aus, was das Material hierbei konkret tut. Insofern wäre in einem Folgeschritt zu klären, was eigentlich ins Spiel gebracht wird, woraus das Thematisierte sich zusammensetzt. Mögliche Bearbeitungsfragen hierfür wären etwa:

- Welche referenziellen Bezüge werden vorgenommen? Welche anderen Phänomene werden hierbei genannt?
- In welchen größeren Horizont wird das Verhandelte insgesamt eingerückt?

- Auf welche Art und Weise wird das Thematisierte relevant gemacht?
- Aus welcher Perspektive erfolgt die Thematisierung vorwiegend?

An einen so gewonnenen ersten Einblick in die grobe Zusammensetzung und übergeordnete Einbettung des Verhandelten, wären im Fortgang Fragen anzuschließen, die genauere Einsichten in die Art und Weise der Wissensproduktion erlauben. Einen zentralen Ansatzpunkt stellen hierbei textlich vorgenommene *Kategorisierungen und Klassifizierungen* dar, die aufgrund ihrer ‚weltordnenden‘, strukturierenden Funktion im Rahmen der Analyse von Diskursivität eine besondere Rolle spielen. „Klassifikationen sind mehr oder weniger ausgearbeitete, formalisierte und institutionell stabilisierte Formen sozialer Typisierungsprozesse. Sie ordnen nicht – im Sinne einer Repräsentationsperspektive – vorgefundene Wirklichkeit in adäquate Kategorien ein, sondern sie schaffen die Erfahrung dieser Wirklichkeit.“ (KELLER 2007b: 221) Kategorisierungen und Klassifizierungen haben insofern eine erfahrungs-induzierende Funktion, die tendenziell mit einer ordnenden, abgrenzenden und auch ‚teilenden‘ Bewegung einhergeht. Sie liefern wahrnehmungs-strukturierendes, weltdeutendes Material, das letztlich auch subjektkonstituierende Effekte ausübt, etwa dann, wenn es als Grundlage zu Fremd- und Selbstbeschreibungen herangezogen wird. Vor diesem Hintergrund wären folgende Fragen an den Text anzulegen:

- Welche Kategorisierungen und Klassifizierungen nimmt der Text vor?
- Finden sich Hinweise auf das jeweils Typische, das Konstituierende einer Kategorie?
- Wie werden Kategorien relationiert, ‚in Stellung gebracht‘? Welche Demarkationslinien entstehen hierbei und mit welchen Konsequenzen? Erscheinen die so ‚Geteilten‘ in sich homogen?
- Werden Zuschreibungen zu Kategorien oder Klassifizierungen vorgenommen? Welche Konnotationshorizonte rufen diese Zuschreibungen ggf. auf?
- Welche genannten Kategorien entfalten (auf welche Art und Weise) Identifikationspotenzial für die AdressatInnen des Textes? Welche subjektivierenden Effekte könnten hierüber entstehen?

Ein weiterer Ansatzpunkt zur Analyse von Diskursivität stellt die Art und Weise textlicher *Problem- und Lösungskonstellierung* dar. Die dahinter stehenden Fragen richten sich auf die Art und Weise, wie ein Problem und ggf. potenzielle Lösungsmöglichkeiten textlich verhandelt werden. Zu fragen wäre hierbei etwa:

- Wird ein Problem verhandelt? Auf welche Art und Weise wird etwas zu einem Problem gemacht?
- Welche Problemdimensionen werden entfaltet?
- Wer oder was wird in das entfaltete Problematisierungsfeld eingerückt?
- Für wen oder was ist das Dargestellte ein Problem? Für wen oder was ist es das nicht?
- Finden sich Ursachen-/Schuldzuschreibungen?
- Welche Relevanzkonstruktionen werden vorgenommen?

Lösungskonstellierung:

- Gibt es Auswege aus einer geschilderten Problemkonstellation oder gilt das Beschriebene als unumkehrbar/ausweglos, als unvermeidbares Schicksal?
- Wer oder was ist zur Umsetzung von Lösungsvorschlägen relevant?
- Wer oder was profitiert von propagierten Lösungen?

Die letzte hier angeführte Dimension bezieht sich auf die Frage nach *Historizität* bzw. *A-Historizität* des Verhandelten. Wird das Thema in einen historischen Horizont eingebettet? Hat es eine Geschichte, hat es Herkünfte, an die erinnert wird? Oder erscheint es als quasi-natürliche Gegebenheit?

Als Rahmung – und der Annahme Rechnung tragend, dass die Analysearbeit selbst nicht jenseits von Diskursivität geschieht – scheint eine besondere Lesehaltung hilfreich, die als ‚naives Lesen‘, als eine Form der ‚permanenten Verwunderung‘ oder mit HITZLER (1986: 53; 1991: 297; 2001: 168) als „Attitüde der künstlichen Dummheit“ bezeichnet werden kann.

„Gegenüber den Wissensbeständen, die einem begegnen, wie auch gegenüber den je eigenen ‚künstlich‘ sich dumm zu stellen, impliziert, so zu tun, als kenne bzw. hätte man sie nicht, um so das infrage stehende Phänomen von seinen kulturellen Routinekonnotationen ‚gereinigt‘, d. h. quasi ‚neu‘ konstituieren zu können. (...) Die Attitüde des Sich-Dumm-Stellens ermöglicht somit, wenn schon nicht eine gänzlich werturteilsfreie, so doch wenigstens eine ‚neutralere‘ Beschreibung des Alltagswissens bzw. der Welt des gesunden Menschenverstandes – und in folgedessen übrigens auch von Sonderwissensbeständen jeglicher Art.“ (HITZLER 2001: 168)

Eine derartige Haltung ermöglicht keinen ‚Ausbruch‘ aus Diskursen, fördert aber durch eine bewusst herbeigeführte – die Analyse tragende – kritische Reflexion eines jeweils (vermeintlich) Selbstverständlichen, Plausiblen, Banalen und Trivialen – die als Solche immer schon das Resultat diskursiver Arbeit sind und zu Selbstverständlichkeiten, Plausibilitäten, Banalitäten und Trivialitäten gemacht wurden –, Einsichten in diskursive Konstruktionsprozesse.

Die skizzierte Lesehaltung ist nur bedingt demonstrierbar. Es sollte aber im Folgenden bei dem Versuch der vorführenden Anwendung des Instrumentariums deutlicher werden, wie sich eine solche Lektüre-Haltung bemerkbar machen kann. Diesem Vorhaben und einer Konkretisierung des bisher Entfalteten insgesamt sind dabei vier Anmerkungen vorwegzuschicken:

1. Die Verwendung eines Fragerasters im Kontext von Unterrichtsvorbereitung stellt kein völlig neues Vorgehen dar. KLAFKI's Ausführungen im Kontext der didaktischen Analyse (1958: 457 ff.) oder SCHULZ' (1975: 39 ff.) Anmerkungen zur Normenkritik im Rahmen der Faktorenanalyse weisen ein gewisses ‚Verwandtschaftsverhältnis‘ zu dem hier in Rede stehenden auf. Das zeigt sich nicht zuletzt an den Stellen, an denen auf eine Form der Ideologiekritik abgezielt wird (vgl. z. B. KLAFKI 1985: 59f). Diskursanalytische Zugänge sind hierbei jedoch anders perspektiviert, als es nicht um die Aufdeckung von Verschleierungstaktiken geht, die einer zweckdienlichen Durchsetzung von Herrschaftsansprüchen bestimmter Gruppen

dienen, sondern – quasi entpersonalisiert – eine diskurstheoretische Perspektiven darauf gerichtet ist, „wie Wahrheitswirkungen im Innern von Diskursen entstehen, die in sich weder wahr noch falsch sind.“ (FOUCAULT 1978: 34)<sup>8</sup>

2. Die Verwendung des Instrumentariums müsste eigentlich zusammenhängende, (auch kleinere) thematische Einheiten als Referenzpunkte einer Materialanalyse umfassen. Bezugsgröße der hier in Rede stehenden Planungsüberlegungen ist damit weniger eine einzelne Unterrichtsstunde, sondern thematisch bestimmte, und damit in der Regel größere Unterrichtseinheiten. Wenn Schulbuchpassagen beispielsweise das zu analysierende Unterrichtsmaterial darstellen, dann wäre eine Analyseeinheit etwa ein (Unter-)Kapitel oder eine thematisch abgegrenzte Textpassage, die sich tendenziell über mehrere Buchseiten hinweg zieht. Diesem Anspruch kann an dieser Stelle aus Darstellungsgründen nicht Rechnung getragen werden, weil die Abbildung kompletter Auszüge im Rahmen eines Zeitschriftenaufsatzes formal nur schwer möglich ist.
3. Die im Folgenden beispielhaft skizzierten Analyseergebnisse einer Textpassage folgen stilistisch einer Art Kurzaufsatz in Form einer verbalen Nacherzählung. Diese gewählte Darstellungsform begründet sich vor dem Anspruch der Gewährleistung der Nachvollziehbarkeit der Gedankengänge sowie der Aufrechterhaltung eines Leseflusses. Eine tatsächliche unterrichtliche Verwendung des Instrumentariums kann (und wird vermutlich) von der gewählten Darstellungsform abweichen, indem der hier ausformulierte Kurzaufsatz durch stichpunktartige Notizen ersetzt wird. Da die Folgefragen, die sich an diese Art der Analyse anschließen von zentraler Relevanz sind, ist die Art und Weise der Verschriftlichung der Analysetätigkeit von tendenziell untergeordneter Bedeutung.
4. Es liegt in der Natur der Dinge, dass Textpassagen eben Ausschnitte umfangreicherer Texte sind. Vor diesem Hintergrund ist die nachfolgend dargestellte Demonstration in zweifacher Weise nicht ganz unproblematisch: Erstens, weil sie selbst Ausschnitt einer auf prinzipiell längerfristige, mehrfache Anwendung des Instrumentariums ausgerichteten Analysetätigkeit ist. Und zweitens, weil sich der Leserin/dem Leser vermutlich permanent die fragmentarische Wirkung des ‚Ausschnitts-Charakters‘ aufdrängt. Insofern sei an dieser Stelle auf die exemplarische Rolle der Passage zur Verdeutlichung des Anwendungs-Stils des Fragerasters und darauf verwiesen, dass die nachfolgend beschriebene Analyse lediglich einen möglichen Einsatzpunkt markiert, den LehrerInnen-Blick zu sensibilisieren, an (folgenden) Stellen im Unterricht durch die Verwendung anderer Unterrichtsmaterialien oder durch andere Formen unterrichtlicher Interaktion, Inhalte gegebenenfalls zu re-problematisieren, anders zu perspektivieren und etwaige sich verdichtende Muster zu unterbrechen.

8 Für eine tiefere Auseinandersetzung zum Verhältnis von FOUCAULTSCHER Diskurstheorie und Ideologiekritik vgl. z. B. HALL (1992: 202 f.), KELLER (2011: 159) oder JÄGER und ZIMMERMANN (2010: 65 ff.).

## 5. Beispiel<sup>9</sup>

Thema: Die Standortentscheidung

Unterthema: Arbeitskräfte als Standortfaktoren

„In Zeiten der Globalisierung spielt vor allem die Orientierung an den Lohnkosten eine Rolle. Dies führt zur **Auslagerung der Produktion** in die Länder des ehemaligen Ostblocks (z. B. Ungarn, Tschechien, Slowakei, Slowenien, Bulgarien, Rumänien) und nach Asien (z. B. China, Malaysia, Indonesien, Indien, Vietnam, Südkorea). Diese Auslagerung wird für Mittel- und Westeuropa immer bedrohlicher, da die genannten osteuropäischen und asiatischen Staaten auch zunehmend über hochqualifizierte Arbeitskräfte (z. B. Ingenieure, EDV-Spezialisten) verfügen, die unter Berücksichtigung der Lohnnebenkosten ihre Arbeitskraft zu etwa 5 bis 15 % der Kosten in Mittel- und Westeuropa anbieten.“

„Rand-Text“:

„**Aktuelle Fälle** für die Auslagerung der Produktion in Österreich sind z. B. die Verlagerung eines Teiles der **Schiproduktion** nach Slowenien, Verlagerung der **Autoreifenproduktion** nach Tschechien, Auslagerung der **Softwareentwicklung** nach Indien.“ (*Hervorhebungen im Original*)

### Diskursive Nacherzählung

Die Einleitung stellt auf eine gegenwärtig als universalgültiges Faktum erscheinende Verbindung zwischen einem betriebswirtschaftlichen Kostenfaktor und einem weltgesellschaftlichen Phänomen ab: Lohnkosten und Globalisierung. Letzteres scheint dabei die Bedeutung der Orientierung an Lohnkosten in ihrer Besonderheit begünstigt zu haben. Dieser Bezugsgröße kommt dabei die („vor allem“) zentrale Rolle im Rahmen der Standortwahl zu. Über diese Gegenwartsdiagnose wird nicht nur Aktualität und Relevanz hergestellt, sondern gleichzeitig eine Art nicht weiter zu hinterfragender Normalität formuliert. Diese gegenwärtig gegebene Konstellation führt im Sinne eines anonymen Mechanismus' zwingend-logisch, akteurlos und unhintergebar zu einer „Auslagerung der Produktion“. Die *Standortentscheidung* (als übergeordneter thematischer Bezugspunkt der Passage) *fällt* dabei ohne ‚eigentliche‘ Entscheider, vielmehr folgt sie einer anonymen, gesetzesartigen Sog-Bewegung, die die Art (und die potenziellen Orte) der *Standortwahl* vorkonturiert. Als ursächlich für diese Auslagerung in (homogene) osteuropäische und asiatische Staaten wird das abstrakte Phänomen ‚Globalisierung‘ angeführt. Für eine bestimmte Gruppe – homogene mittel- und westeuropäische Staaten – stellen diese Auslagerungsprozesse eine zuneh-

9 Die gewählte Textpassage stammt aus einem Schulbuch für das Fach Betriebswirtschaftslehre (Betriebswirtschaft, HAK II, 2009, Wien: Manz, S. 247), das zur Verwendung an österreichischen Handelsakademien zugelassen wurde.

mende Bedrohung dar. An dieser Stelle wird aus der vergleichsweise neutralen Schilderung der unausweichlichen Globalisierungs-Effekte das eigentliche Problem entfaltet. Ein Problem, das jedoch Fahrt aufnimmt, das zunehmend an Relevanz gewinnt, und zwar deshalb, weil das Qualifikationsniveau der Arbeitskräfte in den genannten Staaten (‚dort‘) zunehmend steigt. Das Auslagerungsproblem begründet sich damit vor dem Hintergrund einer Art Angleichungs-/Anpassungsbewegung, die sich durch ein ansteigendes Qualifikationsniveau in bestimmten anderen Ländern auszeichnet. Seine bedrohende Wirkung entfaltet das Problem vor allen Dingen deswegen, weil die mittlerweile hochqualifizierten Arbeitskräfte ‚dort‘ „ihre Arbeitskraft zu etwa 5 bis 15 % der Kosten in Mittel- und Westeuropa anbieten.“ In den Horizont des Problematisierungsfeldes werden nun konkrete Andere in Gestalt von ‚Arbeitskräften als Standortfaktoren‘ gerückt. Diese Einrückung vollzieht sich unter einer Art Ebenenwechsel: Während die Hinführung zum Problem v. a. auf Länder-Ebene geschieht, wird die konkretisierende Beschreibung der Bedrohung auf Individuums-Ebene vollzogen. Dabei handelt es sich um (ausschließlich männliche) Akteure – hochqualifizierte Ingenieure oder EDV-Spezialisten –, bei denen die Bereitschaft besteht, für vergleichsweise wenig Geld, ihre Arbeitskraft – als Ergebnis einer rationalen Wahl – anzubieten.

Das Thema ‚Standortentscheidung‘ wird in der dargestellten Textpassage v. a. als eine Art Entscheidungsasymmetrie charakterisiert, verbunden mit erheblichem Bedrohungspotenzial für diejenigen Orte, von denen ausgelagert wird. Die Beispiele („aktuelle Fälle“) eröffnen für die SchülerInnen einen konkreten Betroffenheitsraum, positionieren sie auf bestimmte Art und Weise auf einer Seite der gezogenen Demarkationslinie, und entfalten hierüber ein Problemidentifikationspotenzial durch Herstellung eines nationalen Bezugs.

Im Anschluss an diese Analysetätigkeit wären nun Überlegungen anzustellen, die auf eine unterrichtliche Inszenierung verweisen. Dabei ist unmittelbar einsichtig, dass dies an dieser Stelle nur auf einer vergleichsweise abstrakt-allgemeinen Ebene geschehen kann. Spezifische Gestaltungsreflexionen können letztlich im Detail nur in Anbindung an konkrete Situationen, im Rahmen der Gestaltung konkreter Lehr-Lern-Arrangements für bestimmte (der Lehrperson bekannte) Lerngruppen gegeben werden, da entsprechende Überlegungen an die Fragen gekoppelt sind, auf welche Art und Weise im Text verhandelte Phänomene im Unterricht bereits thematisiert wurden und welche Zugänge SchülerInnen bereits zu bestimmten Aspekten (z. B. zu Globalisierung oder internationaler Arbeitsteilung) haben. Relevant ist in diesem Zusammenhang v. a. auch, inwiefern das Material dem entspricht, was die Lehrperson (auch vor dem Hintergrund curricular verankerter didaktischer Grundsätze) ‚in Erfahrung bringen möchte‘ und welche Aspekte entsprechend ergänzt oder re-problematisiert werden sollten. *Ankerpunkte* für mögliche Inszenierungsüberlegungen stellen die Analyseergebnisse dar, die sich – pointiert zusammengefasst – folgendermaßen formulieren lassen:

- Gegenwartsdiagnose als quasi-natürliche Normalität
- Globalisierung als ursächlich für das Problem
- (westliche) Standortentscheidung ohne Entscheider, als logisch-zwingende Bewegung

- Verschärfung des permanent an Relevanz gewinnenden Problems aufgrund des steigenden Qualifikationsniveaus ‚dort‘ verbunden mit der Bereitschaft dortiger Arbeitskräfte ihre Arbeitskraft vergleichsweise günstig anzubieten
- Entscheidungsasymmetrie mit Bedrohungspotenzial (für westliche) Unternehmen

Durch welche didaktischen Griffe könnten nun ggf. andere Deutungsangebote zur Geltung gebracht werden und hierüber eine vielgestaltige, facettenreiche und multiperspektivisch ausgerichtete Organisation von Begegnungs-Räumen anvisiert werden? Eine Möglichkeit dies zu bewerkstelligen, wäre eine gezielte Nebeneinanderstellung von Texten, die das gleiche Thema behandeln, aber andere Perspektiven – etwa die Problematisierung der Lohnkosten aus Sicht derjenigen, die Arbeitskraft vergleichsweise günstig anbieten – einnehmen und andere Problematisierungshorizonte adressieren. Durch diese Juxtaposition könnten unterschiedliche Betrachtungsweisen eines Sachverhaltes durch die Schülerinnen und Schüler ermöglicht werden. Dies könnte auch über eine Einbettung in einen historischen Kontext und entsprechender Materialauswahl forciert werden, wobei darauf einzugehen wäre, welches die soziohistorischen Hintergründe waren, die zu bestimmten Bedingungen geführt haben, um ein ‚Aufbrechen‘ natürlich gegebener Normalitäten, wie der Text das nahelegt, zu unterstützen.

Darüber hinaus könnte auch gezielt *mit* der Textpassage gearbeitet werden, um mit SchülerInnen zu thematisieren, wie der Text ‚funktioniert‘, d.h. welche (impliziten) Annahmen er beinhaltet, sodass (ein bestimmter) Sinn entsteht und mit welchen Konsequenzen das einhergeht. Ausgewählte Fragen des hier vorgestellten Rasters könnten diese Arbeit im Unterricht unterstützen (vgl. THOMA 2015). Ferner könnte das Anfertigung von ‚Counter-Narratives‘ – wie es in der ‚Critical Literacy Literatur‘ diskutiert wird (vgl. z.B. VASQUEZ 2013: 88; VASQUEZ et al. 2013: 59 ff.) – in diesem Zusammenhang Verwendung finden. Counter-Narratives als Konstruktionen alternativer Versionen eines vorliegenden Textes oder bestimmter Textpassagen „work to position the characters differently and disrupt problematic representations“ (VASQUEZ 2013: 88). Das Anfertigen solcher Gegen-Erzählungen erfordert zunächst eine Auseinandersetzung, auf welche Art und Weise man als Adressat eines Textes ‚positioniert‘ und angesprochen wird. Diese ‚Positionsbestimmung‘ erscheint förderlich für Einsichten in die eigene Perspektivengebundenheit und forciert hierüber die Fähigkeit zur Übernahme anderer Standpunkte. „Knowing or naming the position from which one speaks is an important part of being able to speak from another position regardless of whether that is a counter position or complimentary position.“ (VASQUEZ et al. 2013: 62)

Im Anschluss an die hier beispielhaft skizzierte Analyse und der angedeuteten möglichen Inszenierungsreflexionen, soll nun abschließend nochmals auf den übergeordneten Anspruch des hier vorgestellten Ansatzes rekurriert werden. Dabei wird auch auf den kritischen Charakter des Instrumentariums Bezug genommen.

## 6. Kritische Betrachtungen

Im vorliegenden Beitrag wurde der Versuch unternommen, eine diskurstheoretische Perspektive im Hinblick auf mögliche Potenziale für Unterrichtsarbeit und damit für eine Didaktisierung im engeren Sinne fruchtbar zu machen. Fokussiert wurde dabei auf die Analyse textlicher Unterrichtsmaterialien in der Phase der Unterrichtsplanung. Aus der zugrunde gelegten Diskurstheorie können Texte, und damit eben auch textförmig organisierte Unterrichtsmaterialien, als Diskursfragmente interpretiert werden, in denen sich jeweils Ausschnitte umfassenderer gesellschaftlicher Wissensordnungen spiegeln, die die Begegnung mit den ‚Sachen‘ und damit potenziell die Art und Weise von Lernprozessen in Verlauf und Ergebnis mitstrukturieren.

Das übergeordnete Ziel einer didaktischen Perspektivierung, die die Performativität von Sprache adressiert, besteht mithin darin, die Produktionsweisen gesellschaftlicher Wissensordnungen – und damit in gewisser Weise gesellschaftliche Wirklichkeit an sich – in den diskursiven Praktiken zu beleuchten, um hierüber Reflexionsprozesse im Sinne eines ‚Wissens über Wissen‘ anzuregen, das für didaktische Inszenierungen fruchtbar gemacht werden kann. Dabei markiert eine diskurstheoretisch-informierte Analyse keinen Übergang in eine souveräne Überlegenheit oder befördert die Erkenntnis einer ‚wahren Wahrheit‘, sondern liefert partielle Einsichten in die Art und Weise der Wissensproduktion. Insofern verbleiben auch die Nacherzählung als Resultat der Analyse des Unterrichtsmaterials sowie die angedeuteten didaktischen Implikationen im Diskursiven verhaftet.

Die hier vorgestellte Art der Analyse von Unterrichtsmaterial kann als eine Form der Kritik betrachtet werden. Eine Kritik, die keine substantielle Verneinung ist, die nicht auf eine Schließung abzielt, sondern eine Kritik, die grundsätzlich an einer Öffnung interessiert ist. Es handelt sich um eine Kritik, die die Form einer ‚öffnenden Geste‘ annimmt, eine Öffnung, die sich aus Einsichten in die Funktionsweisen von Diskursivität speist und didaktisch für eine mannigfaltige, multiperspektivisch ausgegerichtete Gestaltung von Begegnungsräumen genutzt werden kann. Das hier vorgestellte Instrumentarium kann dabei als Orientierungshilfe interpretiert werden, das zur Schärfung einer *kritischen* Wahrnehmungsfähigkeit von Lehrpersonen beitragen kann und *Ankerpunkte* für ‚öffnende‘ Inszenierungsüberlegungen hervorbringen kann.

Es wurde an entsprechender Stelle im Beitrag auf den dynamischen, evolvierenden Charakter einer solchen Analysetätigkeit verwiesen, der sich einerseits darin zeigt, dass bei mehrfacher Anwendung des Instrumentariums weitere Dimensionen zum beschriebenen Frageraster hinzu kommen können, der aber vor allen Dingen darin besteht, dass Einblicke in ein ‚Wissen über Wissen‘ mit der Häufigkeit der Verwendung Stück für Stück tiefer werden. Eine über die singuläre Verwendung des Instrumentariums hinausgehende Analyse potenziellen Unterrichtsmaterials, ermöglicht umfassendere Einsichten in die Art und Weise der Austragungen diskursiver ‚Deutungskämpfe‘ (JÄGER und JÄGER), die sich in machtvollen Kräftefeldern aus hegemonalen und minoritären Positionierungen ereignen (vgl. HALL 1980: 136). So könnte sich bei mehrfacher Anwendung des Instrumentariums etwa zeigen, dass textlich

Verhandeltes, und damit die ‚Sachen‘, in unterschiedlichen Materialien eine ähnliche, wiederkehrende, gleichförmige Art und Weise der Themenkonstitution und analoge Problematisierungsweisen erfahren. Es könnte sich zeigen, dass bestimmte Phänomene auf ähnliche Art und Weise relationiert, in Stellung gebracht werden und über fixierte Kategorisierungen ähnliche Zuschreibungen erfahren. Damit verfestigt sich gegebenenfalls das jeweils als ‚typisch‘ Erscheinende, worüber Stereotypisierungen und letztlich Vorurteilsbildungen Vorschub geleistet werden kann. Die Wirkungen solcher Gleichförmigkeiten in der ‚Praxis der Artikulationen‘ zeigen sich letztlich in Musterbildungen, in allzu klar gezeichneten Konturen *bestimmter* Wirklichkeitsbilder und damit verbundener Marginalisierungen, Limitierungen, Verknappungen oder Ausschlüssen eines jeweils ‚Anderen‘.<sup>10</sup> Durch eine kritische Analyse können Inszenierungsreflexionen systematisch auf eine facettenreiche Gestaltung hin ausgerichtet werden. Diese auf Vielfältigkeit ausgerichtete Gestaltung könnte sich mitunter auch aus Einsichten bezüglich eigener Verstrickungen in hegemoniale Diskurse und damit einhergehender eingespielter Denk- und Wahrnehmungsweisen speisen. Die Anwendung des Instrumentariums im Kontext von Unterrichtsvorbereitung könnte mitunter eben auch dazu führen, dass sich Lehrpersonen selbst Einsichten bezüglich eigener stabilisierter Betrachtungsweisen über die ‚Sachen‘ erschließen. Eine positive Problematisierung dieser Einsichten könnte didaktisch genutzt werden, um gewohnte Inszenierungsformen zu unterbrechen und einer Öffnung zugänglich zu machen. Das setzt jedoch ein Stück weit die Bereitschaft des Zulassens von Selbst-Irritationen voraus, die dann in der Folge als Irritations-Erfahrungen gerade Gegenstand der zu gestaltenden Begegnungs-Räume sein können.

Am Ende des Beitrags bleiben Fragen, von denen einige – als Markierungen weiterer Forschungstätigkeit – abschließend nur mehr genannt werden sollen. Eine solche Frage bezieht sich auf die Rolle und die Funktion von Visualisierungen in Diskursen (vgl. hierzu entsprechende Anregungen von CLARK 2005, KELLER 2011, EDER u. a. 2014). Die Fokussierung auf textförmig-sprachlich organisierte Passagen in Unterrichtsmaterialien ist insofern etwas verkürzt, als gerade Unterrichtsmaterial häufig Bilder beinhaltet, die diskursive Wirkungen erzeugen und diskursanalytisch untersucht werden können. Anhaltspunkte zur Analyse nicht-sprachlicher, visueller Darstellungsformen in Unterrichtsmaterialien könnten das Instrumentarium ein Stück

10 Eine diskurstheoretisch ausgerichtete Schulbuchanalyse 15 österreichischer, staatlich für den Schultyp Handelsakademie approbierter BWL-Lehrbücher, in der die Fragestellung untersucht wurde, welche Art Wissen sich in diesen Lehrwerken findet, wenn ‚ökonomische Weltzusammenhänge‘ direkt oder indirekt thematisiert werden, zeigte, dass verlagsübergreifend vergleichsweise einheitliche, und insofern als hegemoniale Wissensstrukturen interpretierbare Muster erscheinen, die eine ähnliche ‚Ordnung‘ der globalisierten Welt entwerfen. Im Sinne einer ‚Drei-Teilung‘ gibt es ein ‚Innen‘ und ein zweigeteiltes ‚Außen‘. Im Einklang mit dieser An-Ordnung erscheinen bestimmte Gegebenheiten und Handlungsstrategien als logisch-zwingend und alternativlos. Ursache-Wirkungs-Relationen, Normalitäten, Wertungen und Anordnungen organisieren sich als ‚Wahrheiten‘ entlang einer Perspektive (‚Innen‘) und stellen gerade hierüber ihr Funktionieren sicher (vgl. THOMA 2015). Die Ergebnisse dieser Untersuchung weisen dabei deutlich erkennbare Parallelen mit Befunden der Cultural Studies und des Postkolonialismus – beispielsweise HALL's (1992) ‚the West and the Rest‘ auf.

weit vervollständigen. Weitere offene Fragen beziehen sich auf die Art und Weise der Aneignungsformen diskurstheoretischer Informiertheit bei Lehrpersonen. Damit in unmittelbarer Verbindung stehen hochschuldidaktische Überlegungen, die eine solche Informiertheit bei Studierenden in erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Studienprogrammen ermöglichen. Erste – an dieser Stelle lediglich anekdotische Evidenz aufweisende<sup>11</sup> – eigene Erfahrungen aus der Gestaltung und Leitung eines entsprechenden Seminar-Settings, in dem die TeilnehmerInnen im Verlauf eines Semesters nach einer Einführung in Diskurstheorie und -analyse in projektförmig organisierten Arbeitsgruppen Unterrichtsmaterialien anhand des hier präsentierten Instrumentariums selbstständig einer Analyse unterzogen, zeigen, dass Studierende nicht nur sehr neugierig und offen für eine kritische Untersuchung von Unterrichtsmaterialien sind, sondern vor allen Dingen auch, dass die Analysetätigkeit in produktiven Irritationen mündet, die mit ‚Aha-Effekten‘ einhergehen. Diese Wirkungen werden von der Zielgruppe durchwegs als wahrnehmungserweiternd, als öffnend gedeutet und im Hinblick auf potenzielle didaktische Inszenierungsformen auch in ihrem *bildenden* Charakter erkannt.

Damit bleibt insgesamt die zusammenfassende Einschätzung, dass der hier vorgestellte Ansatz das Potenzial beinhaltet, die Analysen von Unterrichtsmaterialien in einen umfassenderen didaktischen Reflexions- und Gestaltungszusammenhang zu integrieren. Er vermag dabei einer pädagogischen Kerntätigkeit, die sich in einem ausbalancierenden Akt im Spannungsfeld zwischen notwendiger didaktischer Reduktion und umfassender Wirklichkeits-Vermittlung ereignet, Orientierung zu geben. Eine Orientierung, die auf eine Öffnung gerichtet ist, und nicht zuletzt wegen ihres potenziell irritationserzeugenden Charakters, einen Beitrag zur Ermöglichung einer reflektierten Urteils- und Handlungsfähigkeit der Educanden zu leisten im Stande scheint.

## Literaturverzeichnis

- BAMBERGER, R. & BOYER, L. & STRETENOVIC, K. & STRIETZEL, H. (1998): Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- BGBL II (2014): Lehrplan der Handelsakademie. Ausgegeben am 27. August 2014, Nr. 209. [https://www.hak.cc/files/attachments/service\\_attachments/Lehrplan\\_HAK\\_2014.pdf](https://www.hak.cc/files/attachments/service_attachments/Lehrplan_HAK_2014.pdf)
- BÜHRMANN, A. & SCHNEIDER, W. (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: transcript.
- CLARK, A. (2005): Situational Analysis. Grounded Theory After the Postmodern Turn. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications
- DEHMELE, A. (2011): Lehrerbildung im internationalen Vergleich. Eine diskursanalytische Studie zur Lehrerbildung für den berufsbildenden Bereich in Deutschland und England. Paderborn: Eusl.

11 Eine systematische Auswertung bereits erhobener empirischer Daten über nachhaltige Wirkweisen der im Seminar gemachten Erfahrungen der Studierenden ist gegenwärtig noch zu leisten.

- DIAZ-BONE, R. (2006): Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse. In: Forum: Qualitative Sozialforschung, 7. ([www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/71/145](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/71/145))
- EDER, F. & KÜHSCHELM, O. & LINSBOTH, C. (2014): Bilder in historischen Diskursen. Wiesbaden: Springer VS.
- FEGTER, S. & KESSL, F. & LANGER, A. & OTT, M. & ROTHE, D. & WRANA, D. (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In: FEGTER, S. & KESSL, F. & LANGER, A. & OTT, M. & ROTHE, D. & WRANA, D. (Hrsg.), Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–55.
- FOUCAULT, M. (1974): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- FOUCAULT, M. (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- FOUCAULT, M. (1980): Truth and power. In GORDON C. (Hrsg.), Power/knowledge. Selected interviews and other writings, 1972–1977, S. 109–133.
- FOUCAULT, M. (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- FOUCAULT, M. (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit. Erster Band. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- FOUCAULT, M. (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- FOUCAULT, M. (2001a): Antwort auf eine Frage. In DEFERT, D. & EWALD, F. (Hrsg.), Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band I. 1954–1969, S. 859–886. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- FOUCAULT, M. (2001b): Was ist ein Autor? (Vortrag). In: DEFERT, D. & EWALD, F. (Hrsg.), Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band I. 1954–1969, S. 1003–1041.
- FRIEDRICHS, W. (2014): Diskursanalyse als Methode für die Didaktik der Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Diskursforschung, 3, 14, S. 268–286.
- FUCHS, E. & NIEHAUS, I. & STOLETZKI, A. (2014): Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen: V&R unipress.
- HALL, S. (1992): The West and the Rest: Discourse and Power. In: GIEBEN, B. & HALL, S. (Hrsg.), Formations of Modernity: Understanding Modern Societies, S. 194–227.
- HALL, S. (1980): Encoding/decoding. In: HALL, S. & HOBSON, D. & LOWE, A. & WILLIS, P. (Hrsg.), Culture, Media, Language: Working papers in Cultural Studies, 1972–1979, S. 128–139.
- HITZLER, R. (1986): Die Attitüde der künstlichen Dummheit. In: Sozialwissenschaftliche Informationen, 15, S. 53–59.
- HITZLER, R. (1991): Dummheit als Methode : eine dramatologische Textinterpretation. In: GARZ, D. & KRAIMER, K. (Hrsg.), Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen, S. 295–318.
- HITZLER, R. (2001): Künstliche Dummheit: Zur Differenz von alltäglichem und soziologischem Wissen. In: FRANZ, H. & KOGGE, W. & MÖLLER, T. & WILHOLT, T. (Hrsg.), Wissensgesellschaft. Transformationen im Verhältnis von Wissenschaft und Alltag. IWT-Paper 25, S. 157–169.
- JÄGER, S. (2012): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Unrast Verlag: Münster.
- JÄGER, M. & JÄGER, S. (2007): Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- JÄGER, S. & ZIMMERMANN, J. (2010): Lexikon kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste. Münster: UNRAST-Verlag.
- KELLER, R. (2007a): Diskurs/Diskurstheorien, in: SCHÜTZEICHEL, R. (Hrsg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung, S. 199–213.

- KELLER, R. (2007b): Methoden sozialwissenschaftlicher Diskursforschung, in: SCHÜTZEL, R. (Hrsg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung, S. 214–224.
- KELLER, R. (2011): Diskursforschung: Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KLAFKI, W. (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule, 50,10, S. 450–471.
- KLAFKI, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- LAUBIG, M. & PETERS, H. & WEINBRENNER, P. (1986): Methodenprobleme der Schulbuchanalyse. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt 3017 an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld in Zusammenarbeit mit der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften.
- LINK, J. (2005): Warum Diskurse nicht von personalen Subjekten „ausgehandelt“ werden. Von der Diskurs- zur Interdiskurstheorie. In KELLER, R., HIRSELAND, A., SCHNEIDER, W. & VIEHÖVER, W. (Hrsg.), Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit, S. 77–100.
- OSTENDORF, A. (2004): Betriebliche Bildung im Wissensdiskurs. Eine betriebspädagogische Diskursanalyse zu Wissensmanagement und organisationalem Lernen. Habilitationsschrift. Ludwig-Maximilians-Universität München.
- OSTENDORF, A. & THOMA, M. (2010): Das Bild der Organisation und die Organisation des Bildes – ein Beitrag zu einer poststrukturalistisch orientierten Schulbuchforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 106 (2), S. 240–257.
- OSTENDORF, A. & THOMA, M. (2012): Images of Corporate Participation and Democratic Structures in Business Administration Textbooks used in Higher Vocational Schools in Austria, Switzerland and Germany. In: WEBER, W., THOMA, M., OSTENDORF, A. & CHISHOLM, L. (Hrsg.), Democratic Competences and Social Practices in Organizations, S. 86–101.
- PARR, R. (2008): Diskurs. In: KAMMLER, C. & PARR, R. & SCHNEIDER, U. (Hrsg.), Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, S. 233–237.
- RAUCH, M. & TOMASCHIEWSKI, L. (1986): Reutlinger Raster zur Analyse und Bewertung von Schulbüchern und Begleitmedien. Reutlingen.
- REINHARDT-BECKER, E. (2008): Autor. In: KAMMLER, C. & PARR, R. & SCHNEIDER, U. (Hrsg.): Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, S. 227–229.
- ROTH, H. (1965): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover: Schroedel.
- SCHULZ, W. (1975): Unterricht – Analyse und Planung. In: BLUMENTHAL, A. & OSTERMANN, W. (Hrsg.): Unterricht. Analyse und Planung. S. 13–47.
- SLOANE, P. F. E. & GÖSSLING, B. (2012): Zur Entkopplung von Input-Faktoren und Outcome-Zeremonien im Diskurs um den Deutschen Qualifikationsrahmen. Eine gesellschafts- und diskurstheoretische Analyse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 108 (3), 329–361.
- THOMA, M. (2014): Foucaultsche Genealogie als historiographisches Verfahren kritischer Berufsbildungsforschung – Grundlagen, Perspektiven und Einsichten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60 (2), S. 286–302.
- THOMA, M. (2015): Critical analysis of textbooks: knowledge-generating logics and the emerging image of ‚global economic contexts‘. In: Critical Studies in Education, doi: 10.1080/17508487.2015.1111248.
- TRUSCHKAT, I. & BORMANN, I. (2013): Das konstruktive Dilemma einer Disziplin. Sondierungen erziehungswissenschaftlicher Zugänge zur Diskursforschung. In: Zeitschrift für Diskursforschung, 1, 88–111.
- VASQUEZ, V. (2013): Living and learning critical literacy in the university classroom. In: KOSNIK, C. & ROWSELL, J. & WILLIAMSON, P. & SIMON, R. & BECK, C. (Eds.): Literacy teacher educators: Preparing teachers for a changing world, pp. 79–92.

- VASQUEZ, V. & TATE, S. & HARSTE, J. (2013): Negotiating Critical Literacies with teachers. Theoretical Foundations and Pedagogical Resources for Pre-service and In-service Contexts. New York and London: Routledge.
- WALDSCHMIDT, A. & KLEIN, A. & TAMAYO KORTE, M. & DALMAN-EKEN, S. (2007): Diskurs im Alltag – Alltag im Diskurs: Ein Beitrag zu einer empirisch begründeten Methodologie sozialwissenschaftlicher Diskursforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 8,2, Art. 15.
- WIATER, W. (2005): Lehrplan und Schulbuch. Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens. In: MATTHES, E. & HEINZE, C. (Hrsg.), Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis, S. 41–64.
- WRANA, D. (2012): Den Diskurs lernen – Lesarten bilden. Die Differenz von Produktion und Konsumtion in diskursiven Praktiken. In: KELLER, R. & SCHNEIDER, W. & VIEHÖVER, W. (Hrsg.), Diskurs – Macht – Subjekt: Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung, S. 229–245.
- WRANA, D., OTT, M. & JERGUS, K. & LANGER, A. & KOCH, S. (2014): Diskursanalyse in der Erziehungswissenschaft. In: ANGERMULLER, J. & NONHOFF, M. & HERSCHINGER, E. & MACGILCHRIST, F. & REISIGL, M. & WEDL, J. & WRANA, D. & ZIEM, A. (Hrsg.), Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen, S. 224–238.
- ZIERER, K. & WERNKE, S. (2013): Völlig unbrauchbar?! Zur Praktikabilität allgemeindidaktischer Modelle – Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Pädagogische Rundschau, 67 (2), S. 143–160.

ASS.-PROF., DIPL.-HDL., DR. MICHAEL THOMA

Universität Innsbruck, Institut für Organisation und Lernen, Bereich Wirtschaftspädagogik  
und Personalentwicklung, Universitätsstraße 15, A-6020 Innsbruck,  
E-mail: michael.thoma@uibk.ac.at

