

HANNAH ROSENBERG

ERWACHSENEN- BILDUNG ALS DISKURS

EINE WISSENSSOZIOLOGISCHE
REKONSTRUKTION

Aus:

Hannah Rosenberg

Erwachsenenbildung als Diskurs

Eine wissenssoziologische Rekonstruktion

Oktober 2015, 226 Seiten, kart., 34,99 €, ISBN 978-3-8376-3254-5

Wie funktioniert die Disziplin »Erwachsenenbildung«? Und wie konstituiert sie ihren Gegenstand?

Hannah Rosenberg rekonstruiert die Entstehung von »Erwachsenenbildung« im binnendisziplinären Diskurs über vier Dekaden, indem sie die bislang unabhängig voneinander existierenden Perspektiven der Wissenschafts- und der Diskursforschung systematisch miteinander verschränkt. Sie zeigt, wie durch Leerstellen und Wiederholungen Identitätsprobleme und Blockaden der Disziplin entstehen konnten. Zugleich verweist die Studie auf die Potenziale und damit auf Perspektiven für die weitere Reflexion und Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft.

Hannah Rosenberg (Dr. phil.), geb. 1982, Erziehungswissenschaftlerin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Weitere Informationen und Bestellung unter:

www.transcript-verlag.de/978-3-8376-3254-5

Inhalt

Danksagung | 7

Einleitung | 9

1. Entwicklung der Fragestellung | 9
2. Forschungsperspektive und Vorgehensweise | 13
3. Struktur und Aufbau der Arbeit | 16

Teil I: Wissenschaftsforschung als Diskursforschung | 17

Teil A – Wissenschaftsforschung | 19

1. Von der Wissenschaftssoziologie
zur Wissenschaftsforschung | 20
2. Das Feld der Wissenschaft | 26
3. Empirische Wissenschaftsforschung und
eigene Perspektive | 31

Teil B – Diskurs(-Forschung) | 33

1. Zum Diskursbegriff | 33
2. Zum Diskursverständnis der vorliegenden Arbeit | 39
3. Empirische Diskursforschung | 48
4. Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung und
eigene Perspektive | 52

Teil II: Forschungsperspektive und methodisches Vorgehen | 55

1. Das Forschungsprogramm der
Wissenssoziologischen Diskursanalyse | 56
2. Das forschungspraktische Vorgehen | 60

Teil III: Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung | 89

1. Kontextualisierung und Art des Fokus | 90
2. Die Phänomenstruktur des Diskurses | 102
3. Deutungsmuster | 131
4. Narrative Struktur | 156
5. Das diskursspezifische Interpretationsrepertoire | 159

Teil IV: Rückblick, Diskussion und Ausblick | 163

1. Rückblick: Zum Vorgehen der Untersuchung | 163
2. Diskussion der Ergebnisse | 166
3. Zum Beitrag der Untersuchung | 179
4. Ausblick | 182

Literatur | 187

Anhang | 211

Einleitung

»Man sollte immer versuchen, alle Sachen, auch die gewöhnlichsten, die ganz selbstverständlich dazusein scheinen, mit neuen, erstaunten Augen, wie zum erstenmal, zu sehen. Dadurch gewinnen sie ihre Erstaunlichkeit zurück, die im Selbstverständlichen eingeschlafen war, und die Welt bleibt frisch; sonst aber schläft alles ein, Leben, Freude und Staunen.«

THOMAS MANN¹

1. ENTWICKLUNG DER FRAGESTELLUNG

Wissenschaftliche Disziplinen – und damit auch die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung² – zeichnen sich durch gemeinsame Problemstellungen und Forschungsmethoden sowie effektive Mechanismen disziplinärer Kommunikation aus (vgl. Stichweh 1993: 241) bzw. sind – mit Bourdieu

1 Mann 1954: 400 f.

2 Die Begriffe »Disziplin Erwachsenenbildung«, »Erwachsenenbildungswissenschaft« sowie »Wissenschaft (von) der Erwachsenenbildung« werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit synonym verwendet. Weiterhin werden auch die Begriffe »Erwachsenenbildung« und »Weiterbildung« äquivalent verwendet, gleichwohl wissend, dass sich die Begrifflichkeiten inhaltlich graduell voneinander unterscheiden.

formuliert – als relativ autonome soziale Felder mit einem spezifischen Objektinteresse und eigenen Gesetzmäßigkeiten zu kennzeichnen (vgl. Bourdieu 1998: 16 ff.). Zu ihrem Dasein gehört darüber hinaus »essentiell das in ihnen realisierte Selbstverständnis davon, was die betreffende Disziplin darstellt und worin sie sich von anderen unterscheidet. Dieses Selbstverständnis oder Selbstbild einer Disziplin wirkt nach innen identitätsstiftend, nach außen legitimatorisch.« (Laitko 1999: 23)

Dieses disziplinäre Selbstverständnis der Erwachsenenbildungswissenschaft, verstanden als eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, scheint jedoch auf besondere Weise fragil zu sein. Seit der Konstituierung der Erwachsenenbildungswissenschaft Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre³ im Rahmen des Diplom-Studiengangs Pädagogik an deutschen Hochschulen wurden »Ort und Struktur der Disziplin und damit auch ihr Status als ›Normalwissenschaft‹ (Thomas S. Kuhn) [...] immer wieder problematisiert« (Friedenthal-Haase 1991: 1).

Die Etablierung der wissenschaftlichen Disziplin Erwachsenenbildung im Kontext der bundesdeutschen Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre war dabei

»weniger das Ergebnis einer wissenschaftsinternen Differenzierung und Spezialisierung, wie es für andere neuere Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, z.B. Geschichte der Pädagogik, Bildungsforschung, vergleichende Erziehungswissenschaft der Fall ist. Die Wissenschaft der Erwachsenenbildung ist vielmehr auf Drängen und Initiative der Erwachsenenbildungspraxis, insbesondere der Erwachsenenbildungsverbände, in den Wissenschaftskanon der Hochschulen aufgenommen worden.« (Siebert 1976: 10)

Daraus resultierte, dass die Erwachsenenbildungswissenschaft ihre Daseinsberechtigung und ihr Selbstbewusstsein weniger über eine wissenschaftsinterne (theoretische) Profilierung bezog als vielmehr über die gesellschaftliche Bedeutung ihres Objektbereichs, der Erwachsenenbildung als Bildungs- und Handlungspraxis (vgl. Kade 1994: 150), was wiederum zur Folge hatte, dass – insbesondere in der ersten Zeit der »Disziplinie-

3 Im Jahr 1971 wurde darüber hinaus als weiterer relevanter Bestandteil der disziplinären Kommunikation eine Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) gegründet.

« der Erwachsenenbildung als Wissenschaft – die Frage nach ihrer disziplinären Autonomie sowie ihres disziplinären Selbstverständnisses beständig zum Thema gemacht wurde. So liegen zahlreiche Ansätze vor, sich in Form von Bestandsaufnahmen des wissenschaftlichen Gegenstandsbereiches, des breiten Spektrums und des Entwicklungsstandes von Theorie und Forschung der Erwachsenenbildung (vgl. Kade 2011: 11) zu vergewissern – zu nennen sind etwa »Handbücher[...], Gesamtdarstellungen, Sammelbände[...], Einführungen, Lexika sowie Berichte[...] über Theorieentwicklung und Forschungsstand« (ebd.).

Knapp 40 Jahre nach der wissenschaftsinstitutionellen Verankerung der Erwachsenenbildung konstatieren Arnold/Nolda/Nuissl im Vorwort zur zweiten Auflage des Wörterbuchs *Erwachsenenbildung* Folgendes: »Ihr Status [der Erwachsenenbildung, H.R.] als eigenständige Wissenschaftsdisziplin wird längst nicht mehr angezweifelt.« (Arnold/Nolda/Nuissl 2001: 7) Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung hat im Verlauf ihrer Disziplinengese anscheinend einen Prozess disziplinärer »Normalisierung« (Kade 2011: 26) durchlaufen und sich des Etiketts der »undisziplinierten Disziplin« (vgl. Friedenthal-Haase 1990: 24)⁴ entledigt.

Die These, *dass* ein solcher Normalisierungsprozess stattgefunden hat, sagt aber noch nichts darüber aus, *wie* die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung – im Zeitverlauf möglicherweise unterschiedlich – ihren Gegenstands- und Objektbereich konstituiert und damit ihr disziplinäres Selbstverständnis fasst. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sollen daher die Wissensinhalte und Strukturen der disziplinären Kommunikation empirisch rekonstruiert und damit die Frage in den Blick genommen werden, welche Mechanismen bzw. Schemata die Konstitution des Gegenstandes und des disziplinären Selbstverständnisses jeweils bestimmen. Ziel ist es zum einen, eine Rekonstruktion der Gegenstandsbestimmung der Erwachsenenbildungswissenschaft zu erarbeiten, also die Ebene der Wissensinhalte, des *Was*, zu beleuchten, und zum anderen, Einsichten in die Strukturen des disziplinären Diskurses, also die Ebene der Regeln und Muster bzw. Praktiken des wissenschaftlichen Diskurses um Erwachsenenbildung, des *Wie*, zu gewinnen.

Die Orte des Sprechens und Schreibens über Erwachsenenbildung sind vielfältig: Erwachsenenbildung ist ein »gesellschaftliches Feld, über das

4 Friedenthal-Haase 1990: 24 mit Verweis auf Plecas/Sork 1986.

man öffentlich spricht, in dem man arbeitet, worüber man forscht und worin man ausbildet« (Weisser 2002: 11) und steht damit im Spannungsfeld unterschiedlicher Logiken, Interessen und Relevanzkriterien. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung steht die wissenschaftliche Disziplin Erwachsenenbildung im Fokus – damit rücken zugleich öffentliche, politische, professionsbezogene und Alltagsdiskurse über Erwachsenenbildung in den Hintergrund; sie sind allerdings nicht vollkommen ausgeschlossen, weil sie in der einen oder anderen Weise in den wissenschaftlichen Diskurs eindringen und diesen somit beeinflussen.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit geht es weniger darum, die Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft nachzuzeichnen, m.a.W. Disziplingenese zu betreiben und nach den Wurzeln und Entstehungsbedingungen der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung zu fragen, sondern der Fokus richtet sich vielmehr auf die Art und Weise des Sprechens bzw. Schreibens über Erwachsenenbildung und auf die historisch ggf. jeweils unterschiedliche Gegenstandsbestimmung von Erwachsenenbildung.

Zwei Fragen stehen mithin im Zentrum des Erkenntnisinteresses:

- Wie wird Erwachsenenbildung im Sprechen bzw. Schreiben konstituiert?
- Welcher Gegenstand des Wissens wird dabei hervorgebracht?

In anderen Worten geht es darum, zu fragen, wie Erwachsenenbildung im binnendisziplinären Diskurs thematisiert und gerahmt wird, wie sich die Art und Weise des Sprechens in den letzten vier Dekaden seit der Konstituierung der wissenschaftlichen Disziplin Erwachsenenbildung verändert hat und ob disziplin konstituierende Muster und Regelmäßigkeiten in den Äußerungen zu erkennen sind. Also: wie wird der Diskurs um Erwachsenenbildung konstituiert und welcher Gegenstand des Wissens wird dabei hergestellt?

In das der empirischen Analyse zugrundeliegende Datenkorpus wurden solche Dokumente – verstanden als »Selbstverständigungstexte« und Mittel der Außenpräsentation zugleich – aufgenommen, die, so die Erwartung, Auskunft geben über grundlegende disziplinäre Verständigungsprozesse und damit wissenschaftliche Bestandsaufnahmeversuche darstellen. Die der Analyse zugrundeliegenden Textdokumente werden als Produzenten von Wissen über den Gegenstand Erwachsenenbildung aus der Perspektive der

Erwachsenenbildungswissenschaft betrachtet, die diesen erst (be-)greifbar machen. Ausgewählt wurden drei verschiedene Textgattungen: Einführungsbücher in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung⁵, Nachschlagewerke wie Lexika, Wörterbücher und Handbücher zum Lemma Erwachsenenbildung/Weiterbildung und schließlich die schriftlichen Dokumentationen der Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung wird somit »anhand schriftlicher Dokumente bzw. als sprachvermittelte Konstruktion der Wirklichkeit analysiert« (Großkopf 2012: 212). Der Untersuchungszeitraum setzt im Jahr 1971 mit der zunehmenden Institutionalisierung der Erwachsenenbildung und ihrer Wissenschaft an und endet 40 Jahre später, im Jahr 2011. Mit der Rekonstruktion des Diskurses über die Spanne von vier Dekaden ist die Erwartung verbunden, im Zeitverlauf möglicherweise divergierende, gleichbleibende oder wiederkehrende Muster der DisziplinKonstitution ausmachen und miteinander vergleichen zu können.

2. FORSCHUNGSPERSPEKTIVE UND VORGEHENSWEISE

Leitend für die Anlage der Arbeit ist die Annahme der sprachförmigen Konstitution von Welt – also auch von Wissenschaft bzw. disziplinärem Wissen –, d.h. Wissen über Erwachsenenbildung existiert nicht an sich, sondern wird in sozialen Prozessen erst diskursiv erzeugt. Wissensbestände und Erkenntnisse sind also stets sozial produziert und determiniert – und damit immer auch mit Kommunikation verbunden (vgl. Schnettler 2007: 167). Bei der Setzung von Wirklichkeit sind »Muster und Regelmäßigkeiten der Interaktion und ihrer Deutung« (ebd.: 164) zu beobachten, die im Rahmen der empirischen Analyse rekonstruiert werden sollen.

Im Anschluss an die Foucault'sche Diskurstheorie und in Anlehnung an das Forschungsprogramm der Wissenssoziologischen Diskursanalyse nach Reiner Keller (2007a; 2011a; 2011b) sollen Muster und Regelmäßigkeiten des binnendisziplinären Diskurses der Erwachsenenbildung herausgearbei-

5 An dieser Stelle werden – kongruent zu den Bezeichnungen der Einführungsbücher und Nachschlagewerke – die Bezeichnungen *Erwachsenenbildung und Weiterbildung* aufgeführt.

tet werden. Bei der Analyse von Diskursen steht die Rekonstruktion gesellschaftlich – im vorliegenden Fall: disziplinär – durchgesetzter Deutungen und Wissensangebote sowie deren Wandel im Laufe der Zeit im Mittelpunkt – oder mit Foucault formuliert: das Problem der Bedingungen für Aussagemöglichkeiten und -unmöglichkeiten (vgl. Foucault 2003: 36).

Das Ziel einer solchen Diskursanalyse besteht darin, ein diskursives Phänomen – im vorliegenden Fall das diskursive Phänomen Erwachsenenbildung – hinsichtlich seiner Wahrheitspolitiken und seiner Ordnungsmuster zu analysieren (vgl. Truschkat 2008: 89). Im Rahmen der empirischen Analyse des durch das Datenmaterial begrenzten Bestandteils des Diskurses der Erwachsenenbildungswissenschaft geht es dann darum, die allgemeinen Regeln, welche die Wirklichkeit ordnen, zu rekonstruieren (vgl. Keller 2006: 133). Von Bedeutung ist dies deshalb, weil Diskurse nach Foucault die Gegenstände, von denen sie sprechen, erst hervorbringen (vgl. Foucault 1981: 74). Insofern ist davon auszugehen, dass die Art und Weise, wie innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft über Erwachsenenbildung gesprochen wird, Auswirkungen hat – nicht nur auf mögliche Forschungsthemen, sondern auch auf die Bildungspraxis, die öffentlichen Erwartungen etc.

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Forschungsarbeit besteht zunächst einmal darin, typische Muster der diskursiven Ordnung von Erwachsenenbildung aus der Perspektive der Erwachsenenbildungswissenschaft zu entdecken bzw. zu identifizieren mit dem Ziel zu zeigen, »wie sich eine Wissenschaft ins Element des Wissens einreicht und funktioniert« (Foucault 1981: 263), welche Ein- und Ausschlüsse vorgenommen werden und wie somit Wissen und Macht miteinander verkoppelt sind.

Analog zum Beharren Foucaults auf einer kritischen Haltung spricht Bublitz in Bezug auf das Verfahren einer an Foucault orientierten Diskursanalyse von einer Haltung der Dekonstruktion (vgl. Bublitz 2011: 248), die sich gegen scheinbare Evidenzen richtet. So ist auch die Verwendung des berühmten Foucault'schen Werkzeugkastens zu verstehen als Haltung der Kritik bzw. Skepsis gegen das allzu natürlich Erscheinende (vgl. Foucault 1982: 34). Die »Haltung der Kritik« (Foucault 1992: 8) beschreibt Foucault als »die Bewegung, in welcher sich das Subjekt herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin« (ebd.: 15). Das Ziel der Analyse ist in diesem Sinne eine distanzierte Betrachtung des scheinbar Evidenten.

»Es geht also nicht darum, zu beschreiben, was Wissen ist und was Macht ist und wie das eine das andere unterdrückt oder mißbraucht, sondern es geht darum, einen Nexus von Macht-Wissen zu charakterisieren, mit dem sich die Akzeptabilität eines Systems – sei es das System der Geisteskrankheit, der Strafjustiz, der Delinquenz, der Sexualität [oder der Erwachsenenbildung, H.R.] usw. – erfassen läßt« (Foucault 1992: 33) »[...] und zu begreifen, wie diese Geschichte nicht absolut äußerer Zufall, nicht Notwendigkeit der ihre eigene Dialektik entfaltenden Form, sondern spezifische Regelmäßigkeit sein kann« (Foucault 1981: 186).

Durch die Rekonstruktion des Diskurses um Erwachsenenbildung sollen somit Einsichten in die Funktionsweisen, Strukturen und Mechanismen dieses Diskurses gewonnen werden, die nicht als natürlich und evident, sondern vielmehr als konstruiert und kontingent und damit auch als veränderbar zu verstehen sind. Diese Perspektive ist insofern relevant, als die »Binnenperspektive einer Disziplin nicht nur Schlüssel zu ihrer Geschichte, sondern auch deren Blockaden sein kann« (Laitko 1999: 46). Allerdings besteht die Hoffnung an dieser Stelle darin, nicht nur Identitätsprobleme und Blockaden zu diagnostizieren, sondern auch Potentiale herauszustellen und dadurch Perspektiven für die weitere Reflexion und Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft zu erhalten. Denn die Rekonstruktion der Auseinandersetzung der Disziplin mit ihrem Gegenstand ist auch eine Rekonstruktion der Auseinandersetzung der Disziplin mit sich selber (vgl. Zeuner 2005: 467). Somit leistet die empirische Selbstbeobachtung der wissenschaftlichen Disziplin Erwachsenenbildung einen Beitrag zum »kritischen Sinnverstehen« (ebd.: 476) der Funktionsweisen und Entwicklung der wissenschaftlichen Disziplin.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Arbeit nicht nur zur »Vergewisserung des eigenen Selbstverständnisses« (Olbrich 1991: 70) der Erwachsenenbildung dient, sondern darüber hinaus auch einen Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung leistet, die im Feld der Erwachsenenbildung bislang eine eher marginale Rolle spielt (vgl. Müller 2007: 14).

3. STRUKTUR UND AUFBAU DER ARBEIT

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in insgesamt vier Teile. Im ersten Teil – der theoretisch-methodologischen Rahmung – wird der Ansatz einer diskursanalytischen Wissenschaftsforschung entwickelt, der die Grundlage für die empirische Rekonstruktion bildet. Die wissenschaftliche Disziplin Erwachsenenbildung wird im Kontext der vorliegenden Arbeit und im Anschluss an Bourdieu (1998) verstanden als Feld bzw. relativ autonomes Sozialsystem, auf dem Kämpfe um Deutungshoheit stattfinden. Die im Rahmen der disziplinären Auseinandersetzung entwickelten Inhalte sind dabei als in kommunikativen Aushandlungsprozessen diskursiv erzeugte Konstrukte zu begreifen. Im ersten Abschnitt dieses Teils der Arbeit wird ein Zugang zur Wissenschaftsforschung gelegt, im zweiten findet eine Annäherung an den Diskursbegriff statt, wie er im Rahmen der Arbeit gefasst wird. Schließlich wird das eigene Vorgehen begründet und expliziert.

Der zweite Teil beschreibt detailliert die der Arbeit zugrundeliegende Forschungsperspektive sowie das methodische Vorgehen der empirischen Analyse. In diesem Teil der Arbeit werden die Grundzüge des Forschungsprogramms der Wissenssoziologischen Diskursanalyse nach Keller dargestellt und das methodische Vorgehen am Untersuchungsgegenstand erläutert.

Im dritten Teil werden die Ergebnisse der empirischen Analyse vorgestellt. Dazu werden die drei untersuchten Textgattungen mit ihren jeweiligen Besonderheiten und Spezifika zunächst einzeln in den Blick genommen. In einem weiteren Schritt wird der Diskurs als Ganzes fokussiert – dabei werden zunächst die Phänomenstruktur des Diskurses, die Thematisierungsdimensionen und ihre jeweilige inhaltliche Ausgestaltung, in ihrer chronologischen Gewordenheit beschrieben und daraufhin fünf den Diskurs strukturierende Deutungsmuster dargestellt. Schließlich werden der rote Faden des untersuchten Diskurses nachgezeichnet und die Ergebnisse in Form eines für den Diskurs spezifischen Interpretationsrepertoires thesenartig zusammengefasst.

Abschließend werden in einem vierten Teil das Vorgehen der Arbeit rekapituliert, die Ergebnisse der Analyse noch einmal zusammengefasst und theoretisch an den wissenschaftlichen Diskurs rückgebunden. Zum Schluss wird ein Ausblick gegeben auf mögliche Forschungsperspektiven und Anschlüsse an die durchgeführte Untersuchung.

Teil I: Wissenschaftsforschung als Diskursforschung

Die vorliegende Arbeit lässt sich zweifach im erziehungswissenschaftlichen Diskurs verorten: zum einen – dem Untersuchungsgegenstand folgend – im Feld der erziehungswissenschaftlichen bzw. erwachsenenpädagogischen Wissenschaftsforschung, zum anderen – dem gewählten erkenntnistheoretischen und methodologischen Zugang folgend – im Feld der Diskursforschung. Diskurs- und Wissenschaftsforschung sind im vorliegenden Kontext nicht als zwei voneinander unabhängige Zugänge zu denken, vielmehr werden sie konstruktiv miteinander in Beziehung gesetzt. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll die wissenschaftliche Disziplin Erwachsenenbildung unter dem Fokus von Diskursforschung, die sich – grob gesagt – auf die Erforschung der sprachförmigen Konstitution von Welt im weitesten Sinne bezieht, untersucht werden. Wissenschaftliche Disziplinen werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit als Felder bzw. relativ autonome Sozialsysteme verstanden, innerhalb derer Kämpfe um Deutungshoheit über den Gegenstand bzw. die Fragen, über die eine Disziplin sich definiert, stattfinden. Die im Rahmen der disziplinären Auseinandersetzungen entwickelten Inhalte sollen dabei verstanden werden als diskursiv erzeugte Konstrukte.¹

1 Damit werden zwei theoretische Positionen miteinander in Verbindung gebracht, die – insbesondere in Bezug auf die jeweilige Subjekt- bzw. AkteurInnenkonstitution – auf den ersten Blick kaum miteinander vereinbar erscheinen, nämlich die Feldtheorie Pierre Bourdieus und die Diskurstheorie Michel Foucaults. Nach Bourdieu handeln soziale AkteurInnen Wahrheit bzw. symboli-

sche Ordnung in interaktiven Prozessen kollektiv aus. Dabei betont Bourdieu die aktiven und interpretativen Leistungen dieser sozialen AkteurInnen – gleichwohl sind diese von den Zwängen der Struktur eines Feldes beeinflusst (vgl. Bourdieu 1998). Wie ist diese Vorstellung autonomer und aktiver AkteurInnen bzw. Subjekte mit dem Subjektbegriff bei Foucault zusammenzubringen? Weist Foucault nicht explizit die Vorstellung autonom handelnder Subjekte bzw. deren sinnstiftende Bedeutung zurück? Foucault bemerkt dazu lakonisch: »Es wäre sicherlich absurd, die Existenz des schreibenden und erfindenden Individuums zu leugnen« (Foucault 2003: 21) – allerdings geht es ihm weniger um die/den AutorIn als Individuum als vielmehr um die AutorInnen-*Funktion*. Keller unternimmt mit der Konzeption der Wissenssoziologischen Diskursanalyse den Versuch eines Brückenschlags zwischen der Diskurstheorie Foucaults und kulturalistischen Ansätzen der Diskursforschung, z.B. bei Bourdieu (vgl. Keller 2011a: 35 ff.) und baut die Diskursperspektive in den Ansatz der Hermeneutischen Wissenssoziologie ein (vgl. auch Teill II). Keller geht von der Annahme aus, dass die Bestimmung von Diskursen als Praktiken eines AkteurInnenbegriffs bedarf. Er verweist auf eine Unterscheidung Foucaults zwischen a) SprecherInnenpositionen/-rollen und b) Subjektpositionen. Ad a) Subjekte äußern sich als »RollenspielerInnen« und befolgen bestimmte Regeln (institutionelle Regulierung der Zugänge von AkteurInnen zum legitimen Vollzug diskursiver Praktiken, zu den gesellschaftlichen Orten, von denen aus ernsthaft gesprochen werden darf). Dabei spielen Subjektivität und Autonomie aber eine eher untergeordnete Rolle. Ad b) Subjektpositionen sind als sprachlich-symbolisch vermittelte Verlagerung von Gesellschaft in das je individuelle Bewusstsein zu verstehen; diese erzeugen typisierte Interpretationsschemata (vgl. Keller 2011b: 216 ff.). Es ist zwar von einer gesellschaftlichen Formung und Voraussetzung der Sinnkonstitution auszugehen – dennoch handeln Individuen als mehr oder weniger eigenwillige AkteurInnen. Auch im Rahmen der Wissenssoziologischen Diskursanalyse geht es nicht primär um die Individualität singularer Subjekte, sondern um soziale AkteurInnen: »Die WDA hält daran fest, dass soziale Akteure fähig sind, sich im Rahmen der ihnen soziohistorisch verfügbaren Mittel nach Maßgabe eigener Sinnsetzung und auch kreativ auf die situativen Erfahrungen und diskursiv-institutionellen Erwartungen zu beziehen, in die sie eintauchen. Durch ihre reflexiven und praktischen Interpretationen der strukturellen Bedingungen können sie auch deren Transformation herbeiführen. Das alles ist keineswegs – auch nicht in der Hermeneutischen Wissenssoziologie! – mit bewuss-

Zunächst werden für den Zuschnitt der vorliegenden Arbeit relevante Aspekte von Wissenschaftsforschung in den Blick genommen und Fragen der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung dargestellt. In einem zweiten Teil dieses Kapitels wird dann der Diskursbegriff beleuchtet und das Verständnis von Diskurs expliziert, welches konstitutiv ist für die vorliegende Arbeit. Das Ziel dieses Kapitels ist es, einen theoretisch-heuristischen Entwurf für einen diskursanalytischen Ansatz von Wissenschaftsforschung zu entwickeln, der dann im Folgenden als Grundlage für die empirische Untersuchung dient. Anhand der Darstellung des Forschungsstandes der erziehungswissenschaftlichen Wissenschafts- und Diskursforschung wird schließlich das eigene Vorhaben begründet und expliziert.

TEIL A – WISSENSCHAFTSFORSCHUNG

Im Folgenden wird der Blick auf das Feld der Wissenschaftsforschung gerichtet. Der Fokus liegt dabei auf einem wissenssoziologisch orientierten Verständnis von Wissenschaftsforschung, welches Wissenschaft als eine Form sozialer Praxis versteht und die Produktion wissenschaftlicher Erkenntnis als einen gemeinsamen sozialen (Aushandlungs-)Prozess begreift. Für die Anlage der Arbeit spielt insbesondere die Kategorie der Disziplin eine besondere Rolle – denn die wesentlichen Kommunikations- und Aushandlungsprozesse über Gegenstände, Inhalte und Methoden finden innerhalb der sogenannten Scientific Communities, also der disziplinar organisierten WissenschaftlerInnengemeinden, statt. In diesem Sinne kann Wissenschaft – bzw. können wissenschaftliche Disziplinen – als eine spezifische Diskursarena begriffen werden.

tem, strategischem Aushandeln oder Kontrolle der Handlungsfolgen durch die Akteure und ihre Intentionen zu verwechseln.« (Keller 2012: 97 f.)

1. Von der Wissenschaftssoziologie zur Wissenschaftsforschung

Wissenschaftsforschung als interdisziplinäres Forschungsfeld ging in den 1970er Jahren aus der Wissenschaftssoziologie hervor, dennoch unterscheiden sich die beiden Zugänge in einigen Aspekten wesentlich voneinander. Während die Wissenschaftssoziologie eher die Institution Wissenschaft als sozialen Ort betrachtet, interessiert sich die Wissenschaftsforschung – darüber hinausgehend und anders fokussiert – mehr für die epistemische als für die soziale Dimension von Wissenschaft und fragt nach der Produktion wissenschaftlichen Wissens (vgl. Engler 2001: 137). Beide Ansätze sollen im Folgenden vorgestellt und voneinander abgegrenzt werden.

Als Begründer der Wissenschaftssoziologie gilt der Soziologe Robert K. Merton, der bereits in den 1930er Jahren den gesellschaftlichen Ursachen der Entstehung und Institutionalisierung der Wissenschaft im Wechselspiel von Gesellschaft und Kultur nachging und sich dabei insbesondere für die Entwicklung und den Wandel von Forschungsinteressen² interessierte. Merton konstatiert: »Das Feld der Wissenschaftssoziologie lag damals brach« (Merton 1985: 33), »die Verhaltensmuster von Wissenschaftlern oder die Wissenschaft als sich entwickelnde gesellschaftliche Institution« (ebd.) wurden im Rahmen soziologischer Forschungen weitgehend übergangen. Merton beschreibt Wissenschaft als ein Sozialsystem mit gewissen normativen Strukturen³, denen die Mitglieder dieses Sozialsystems unterliegen und nach denen sie ihr Handeln ausrichten.

-
- 2 Mertons Werk *Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen* (erstmal erschienen 1938) ist eine Sammlung von Aufsätzen zur Wissenschaftssoziologie, die unterschiedliche Bereiche von Wissenschaft fokussieren, etwa die Struktur der Wissenschaft, das Verhalten der einzelnen WissenschaftlerInnen oder Bewertungsstrukturen in der Wissenschaft.
 - 3 Merton stellt die normative Struktur der Wissenschaft anhand von vier Normen dar, die das wissenschaftliche Ethos beschreiben und an denen WissenschaftlerInnen sich orientieren. Im Einzelnen sind dies der Universalismus, der Kommun(al)ismus, die Uneigennützigkeit sowie schließlich der organisierte Skeptizismus. *Universalismus* bezeichnet nach Merton eine Norm, die regelt, dass Wahrheitsansprüche nicht von persönlichen Eigenschaften einer Wissenschaftlerin bzw. eines Wissenschaftlers abhängig sind (etwa Geschlecht, Religionszuge-

Man unterscheidet zwischen einer früheren, eher auf die »soziologische Analyse kognitiver Probleme der Wissenschaft« (Stehr 1985: 19) und einer neueren, eher auf die »soziologische Analyse der öffentlichen Bewertung von Geltungsansprüchen der modernen Wissenschaft« (ebd., Herv. im Orig., H.R.) abzielenden Wissenschaftskonzeption Mertons. Keine der beiden Konzeptionen blieb von Kritik verschont –

»die soziologische Kritik des Forschungsprogramms Mertons leitet sich [allerdings, H.R.] nicht unmittelbar aus soziologisch begründeten Anregungen ab, sondern läßt sich auf den Erfolg und die Rezeption von Thomas Kuhns *Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* sowie verwandter wissenschaftstheoretischer Konzeptionen (Toulmin, Lakatos, Feyerabend) in der Soziologie zurückführen« (Stehr 1985: 22, Herv. im Orig., H.R.).⁴

In den 1960er Jahren – bedingt durch die als »kognitiv« bzw. »konstruktivistisch« bezeichnete Wende – veränderte sich die Wissenschaftssoziologie. Welcher Natur diese Veränderungen waren, soll mit einem Blick auf Thomas S. Kuhns Monographie *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (erstmalig erschienen 1962) herausgearbeitet werden. Kuhn steht dabei exemplarisch auch für die anderen Autoren wissenschaftstheoretischer Konzepte, die das wissenschaftssoziologische Denken um 1960 verändert haben.

hörigkeit usw.), sondern ausschließlich unpersönlichen, neutralen Maßstäben unterworfen werden müssen. *Kommunismus* oder *Kommunalismus* beschreibt den Fakt, dass wissenschaftliche Erkenntnisse immer ein Produkt gesellschaftlicher Zusammenarbeit darstellen und somit der Gemeinschaft zu überantworten sind. Mit dieser Norm verbunden ist die Forderung nach Transparenz, nach öffentlicher Verbreitung von Forschungsergebnissen. WissenschaftlerInnen handeln i.d.R. nicht aus Eigennutz, sondern aus leidenschaftlichem Interesse an einem Gegenstand oder zum Wohl der Menschheit – Merton zufolge kennzeichnet dies die Norm der *Uneigennützigkeit*. Mit dem *organisierten Skeptizismus* schließlich beschreibt Merton die Aufgabe der unvoreingenommenen Überprüfung von Glaubenssätzen nach empirischen und logischen Maßstäben durch die/den WissenschaftlerIn (vgl. Merton 1985: 86-99).

4 Einen ausführlichen Überblick über die unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Richtungen bietet z.B. Chalmers (2007).

Kuhn, der sich in vielen Aspekten auf Ludwik Flecks Monographie *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache* bezieht⁵, untersucht die inhaltliche Entwicklungsgeschichte von Disziplinen und prägt darin die Termini Paradigma und Paradigmenwechsel und setzt sich dabei »kritisch mit induktivistischen und falsifikationistischen Beiträgen zur Wissenschaft auseinander« (Chalmers 2007: 89). Laut Kuhn vollzieht sich wissenschaftlicher Fortschritt nicht in Form kontinuierlicher Veränderung bzw. der steten Akkumulation von immer besserer Erkenntnis, sondern in Form revolutionärer Prozesse – als Abfolge von Phasen der Vor-Wissenschaft oder auch vor-paradigmatischer Wissenschaft, »normaler« Wissenschaft, deren Krise, einer Revolution, in der ein älteres Paradigma durch ein neueres ersetzt wird, und einer neuen »normalen« Wissenschaft. Wissenschaftlicher Fortschritt vollzieht sich nach Kuhn also in Form einer Ablösung einer »Normalwissenschaft« zu einer neuen »Normalwissenschaft«, wobei sich die Wahrnehmung der WissenschaftlerInnen radikal verändert. Unter »normaler« Wissenschaft versteht Kuhn »eine Forschung, die fest auf einer oder mehreren wissenschaftlichen Leistungen der Vergangenheit beruht, Leistungen, die von einer bestimmten wissenschaftlichen Gemeinschaft eine Zeitlang als Grundlagen für ihre weitere Arbeit anerkannt werden« (Kuhn 1976: 25), die also auf einem bestimmten Paradigma fußt. Mit dem Begriff des Paradigmas bezeichnet Kuhn »das, was den Mitgliedern einer wissenschaftlichen Gemeinschaft gemeinsam ist, und umgekehrt besteht eine wissenschaftliche Gemeinschaft aus Menschen, die ein Paradigma teilen« (ebd.: 187).

»In Folge dieser wissenschaftstheoretischen Wende, die den logischen Empirismus ablöste, rückt die Produktion von wissenschaftlicher Erkenntnis als sozialer Prozess ins Zentrum der Aufmerksamkeit.« (Engler 2001: 143) In diesem Zuge bildete sich in Deutschland in den 1970er Jahren das interdisziplinäre Feld der Wissenschaftsforschung heraus, das den Schwerpunkt primär auf den epistemischen Aspekt von Wissenschaft legt und der

5 Im Vorwort zu seiner Monographie *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* beschreibt Kuhn, wie er zufällig auf Flecks Werk *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache* stieß – »eine Arbeit, die viele meiner eigenen Gedanken vorwegnimmt« (Kuhn 1976: 8) – und wie sehr diese Arbeit sein eigenes Schaffen beeinflusste. So geht etwa die wissenssoziologische Wendung seiner Studien auf Fleck zurück (vgl. Schäfer/Schnelle 1980: IX).

Frage nachgeht, wie wissenschaftliches Wissen hergestellt wird – ohne dabei aber die soziale Dimension von Wissenschaft komplett auszublenden. Das interdisziplinäre Forschungsfeld der Wissenschaftsforschung lässt sich als Metawissenschaft, als sog. »Wissenschaftswissenschaft« (Felt u.a. 1995: 24) beschreiben. Grob formuliert fragt Wissenschaftsforschung nach der Produktion, Repräsentation und Rezeption von Wissenschaft im Kontext ihrer sozialen Einbettung, nach dem Zusammenhang von Wissenschaft, Technologie und Gesellschaft. »Wissenschaft wird als soziales System betrachtet, das ein integrierter Teil des gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsprozesses ist und sich in enger Wechselwirkung zu den materiellen Bedürfnissen der Gesellschaft entwickelt.« (ebd.: 25)

Über die Fragen der Wissenschaftsgeschichte, der Wissenschaftstheorie bzw. Wissenschaftsphilosophie sowie der Wissenschaftssoziologie geht die Wissenschaftsforschung insofern hinaus, als sie den Anspruch erhebt, auch »praktisch« zu werden, indem sie etwa »zur *Selbstreflexion* einzelner Fachgebiete animiert« (ebd.: 20, Herv. im Orig., H.R.). Theoretisch und methodologisch sowie methodisch ist die Wissenschaftsforschung sehr divers;⁶ sie ist als heterogen und transdisziplinär sowie aufgrund ihrer Vielfalt – insbesondere in Bezug auf mögliche Forschungsinteressen sowie auf ihre methodische Ausrichtung – als »hochgradig anschlussfähig« (ebd.: 282) zu bezeichnen.

Stehen im Kontext wissenssoziologischer Forschung Fragen nach den gesellschaftlichen Ursachen und der Institutionalisierung von Wissenschaft im Allgemeinen im Fokus, verschiebt sich dieser im Rahmen der Wissenschaftsforschung auf »Science in the making«, also die Untersuchung der Produktion wissenschaftlichen Wissens, etwa in Form mikrosoziologischer (Labor-)Studien unter Verwendung ethnographischer Methoden (Latour 1987; Latour/Woolgar 1986; Knorr-Cetina 1984), womit das alltägliche Handeln im Wissenschaftsbetrieb in den Mittelpunkt gerückt wird. Damit

6 Es gibt verschiedene Stränge bzw. Richtungen der Wissenschaftsforschung (bisweilen – und eher unreflektiert – auch als Wissenschafts- und Technikforschung in eins gesetzt). Strübing unterscheidet bspw. zwischen konstruktivistischen (diesem Ansatz der Wissenschaftsforschung fühlt sich auch die vorliegende Arbeit verpflichtet) und neoinstitutionalistischen Ansätzen der Wissenschaftsforschung, die sich nicht ohne weiteres vereinbaren lassen (vgl. Strübing 2005: 22 ff.).

gerät der Aspekt der sozialen Determiniertheit wissenschaftlicher Erkenntnis zunehmend in den Blick. Wissenschaftliche Erkenntnisse sind damit nicht (länger) als logisches Ergebnis von Forschung zu verstehen, sondern erhalten den Charakter von Aushandlungsprozessen: »Soziale Phänomene sind nicht nur Dinge im Sinne von Durkheims ›sozialen Tatsachen‹, sondern sie sind vor allem ›gemachte Tatsachen‹« (Felt u.a. 1995: 162) – und die Produktion von Erkenntnis ist damit stets eingebunden in ihren jeweiligen historischen und sozialen Kontext (vgl. Stehr 1985: 21). Eine wichtige Prämisse für die Analyse der Produktion, Repräsentation und Rezeption wissenschaftlichen Wissens ist, dass es bei der Etablierung bzw. Veränderung von Wissensbeständen vor allem um Durchsetzungsvermögen, um Machtstrukturen, aber auch um die Passung neuer Ideen mit existierenden Vorstellungen geht (vgl. Felt 2001: 15), d.h. die epistemische und die soziale Dimension von Wissenschaft stehen in einem engen Zusammenhang. Die Durchsetzung wissenschaftlichen Wissens ist also nicht ohne weiteres von (sozialen) Machtaspekten zu trennen (vgl. Taschwer 1996: 80).

Exkurs: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv (Fleck 1980)

Disziplinen sind als kollektive Gebilde von einzelnen WissenschaftlerInnen zu begreifen, deren Mitglieder daran arbeiten, Wissen zu einem bestimmten Gegenstand bzw. Fachgebiet zu erarbeiten und Fragen zu beantworten. Diesen Prozess der Entwicklung wissenschaftlichen Wissens sowie seines Wandels beschreibt Fleck bereits 1935 in seiner Monographie *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*, deren Grundideen im Folgenden dargestellt werden. Die Monographie Flecks stellt dabei, so meine These, ein Bindeglied zwischen Wissenschafts- und Diskursforschung dar.

In seinem Werk stellt Fleck den Tatsachenbegriff in Frage und setzt sich damit auseinander, wie wissenschaftliche Erkenntnisse entstehen, wie diese als sog. Tatsachen fortbestehen und wie Veränderung von Wissen möglich ist. Dabei entwirft Fleck ein Modell von Wissenschaft als sozialer Tätigkeit und arbeitet heraus, inwiefern die Produktion wissenschaftlichen Wissens als kollektive Tätigkeit zu verstehen ist und welche

Bedeutung wissenschaftsexternen Faktoren dabei zukommt. Anhand der Darstellung der Entstehung des Syphilisbegriffs – einer »Denkstilanalyse« oder, wenn man so möchte, einer Art Diskursanalyse – arbeitet der Autor exemplarisch die Besonderheiten des ärztlichen Blicks bzw. des ärztlichen Denkens heraus und veranschaulicht daran seine Theorie wissenschaftlicher Erkenntnis.

Zwei Begriffe – neben dem der Tatsache – spielen bei Fleck eine bedeutsame Rolle: zum einen ist das der Begriff des Denkkollektivs, zum anderen der des Denkstils. Unter einem Denkkollektiv versteht Fleck die »soziale Einheit der Gemeinschaft der Wissenschaftler eines Faches« (Schäfer/Schnelle 1980: XXV), mit anderen Worten eine Disziplin bzw. deren Scientific Community. Der Denkstil hingegen bezeichnet »die denkmäßigen Voraussetzungen, auf denen das Kollektiv sein Wissensgebäude aufbaut« (ebd.). Fleck zeigt, dass Erkenntnis bzw. Wissen nicht »an sich« möglich sind, sondern immer an gewisse Vorannahmen gebunden sind. So beschreibt er den Syphilisbegriff als ein »denkhistorisches Ereignis« (Fleck 1980: 34), als das Ergebnis des Zusammentreffens kollektiver Denklinien (vgl. ebd.).

In den Denkkollektiven, diesen überindividuellen Denkgemeinschaften, herrschen bestimmte Regeln vor, die das Erkennen in eine bestimmte Richtung lenken. Die NovizInnen eines Denkkollektivs, also der wissenschaftliche Nachwuchs, werden so sozialisiert, dass ihnen im Verlaufe dieses Sozialisationsprozesses die denkkollektiven Regeln und Muster als selbstverständlich in Fleisch und Blut übergehen – sie durchlaufen gewissermaßen einen Initiations- bzw. Sozialisationsprozess: »Für jedes Gewerbe, für jedes Kunstgebiet, für jede Religionsgemeinde und jedes Wissensgebiet besteht eine Lehrlingszeit, während welcher rein autoritäre Gedankensuggestion sattfindet, die nicht etwa durch ›allgemein rationalen‹ Gedankenaufbau ersetzt werden kann.« (ebd.: 136)

Ideen bzw. Wissen sind, folgt man Flecks Ausführungen, nicht als das Produkt einzelner ForscherInnen zu betrachten, sondern Ergebnis überindividueller Anstrengungen im Rahmen bestimmter Denkwänge und -traditionen – wissenschaftliche Erkenntnis ist in diesem Sinne also immer als kollektiv zu verstehen. So bilden bestimmte Ur- oder auch Prä-Ideen die Basis für aktuelle Theorien, wobei ihr Wert nicht in ihrer logischen Richtigkeit liegt – vielmehr spielt dabei eine Rolle, ob eine Idee zu einer bestimmten Zeit in einem bestimmten Kontext als system-

adäquat gilt –, sondern in ihrer »heuristischen Bedeutung als Entwicklungsanlage« (ebd.: 38). Zudem kann nicht gesagt werden, neuzeitige Theorien oder Denkstile seien »wahrer«, »besser« oder »hochwertiger« als frühere; vielmehr verhält es sich so: »Was in ihrer Wirklichkeit mehr Wert besitzt, davon haben sie auch mehr zu berichten.« (ebd.: 183)

Neues Wissen bzw. neue Erkenntnisse entstehen durch gemeinsames Verstehen und Missverstehen (vgl. ebd.: 60). Durch gegenseitige Bestärkung innerhalb eines Denkkollektivs verdichten sich Annahmen zu relativ stabilen Meinungssystemen und damit zu Gemeingut mit einer gewissen Beharrungstendenz – auch Widersprechendem gegenüber. Erkenntnisse auf ihre Ur-Idee nachzuverfolgen, führt zu Schwierigkeiten dergestalt, dass sich neue Erkenntnisse von ihrer Ur-Idee bis zur Unkenntlichkeit verändert haben können; außerdem stellt das Auftauchen von Tatsachen eine »geschichtliche einmalig mögliche Verknotung von Ideengängen« (ebd.: 105) dar. Wahrheit wird in den Denkgemeinschaften »zur objektiv existierenden Qualität gemacht« (ebd.: 153), eben zu wissenschaftlichen Tatsachen.

2. Das Feld der Wissenschaft

Anschließend an Engler soll mit Bezug auf Bourdieus Feldtheorie ein analytischer Rahmen für diesen Teil der Arbeit vorgestellt werden, der neben der epistemischen auch die soziale Dimension von Wissenschaft in den Blick rückt (vgl. Engler 2001: 146 f.) – denn diese spielt, das wurde bereits deutlich, bei der Untersuchung der wissenschaftlichen Disziplin sowie der Kommunikation innerhalb der Scientific Community ebenfalls eine bedeutende Rolle.

2.1 Wissenschaft als soziales Feld

Felder sind soziale Welten mit eigenen Gesetzen, relativ autonome Mikrokosmen (vgl. Bourdieu 1998: 16), welche sich erst über ihre AkteurInnen konstituieren (und verändern), die wiederum unter den einem Feld inhärenten Zwängen und Strukturen handeln. Bourdieu bezeichnet Felder als Kräftefelder mit je eigener, feldspezifischer Logik und eigenen Spielregeln; in Abgrenzung zu anderen Feldern sind diese Regeln zu verteidigen und die eigene Logik beizubehalten bzw. gegen andere Regeln durchzusetzen. Dies

fällt umso leichter, je autonomer ein soziales Feld ist – umgekehrt können feldfremde Logiken umso leichter eindringen, je heterogener ein Feld ist (vgl. ebd.: 28). »Ein soziales Feld ist also ein nach einer eigenen Logik funktionierendes ›Spiel‹, bei dem es, und dies wiederum ist eine für Bourdieu charakteristische Sichtweise, Gewinner und Verlierer gibt, bei dem es den ›Spielern‹, den sozialen Akteuren, um die Vorrangstellung geht« (Krais 2000: 37) – Felder sind damit intern als heterogen zu begreifen. Dass die AkteurInnen eines Feldes tatsächlich diesen Spielregeln folgen, das Feld und seine spezifische Struktur also anerkennen, liegt darin begründet, was Bourdieu mit dem Begriff der »illusio« fasst: nämlich dem Glauben der AkteurInnen an die Sinnhaftigkeit und Relevanz dieses Spiels (vgl. Bourdieu 1998: 26 ff.). Wie aber lässt sich dies auf die Wissenschaft und die Produktion wissenschaftlichen Wissens übertragen?

Wissenschaft stellt einen sozialen Bereich neben anderen gesellschaftlichen Bereichen dar, der »als gesellschaftliches Teilsystem ins Ensemble aller anderen Teilsysteme eingebunden [ist, H.R.]. Bei diesen Intersystem-Beziehungen sind vor allem *wechselseitige Leistungsbezüge* bedeutsam« (Schimank 2012: 118, Herv. im Orig., H.R.), d.h. Wissenschaft steht immer in Wechselbeziehung zu anderen gesellschaftlichen Feldern. So sind bspw. Wissenschaft und Politik zwar als zwei unterschiedliche Felder zu betrachten, aber dennoch nicht vollkommen unabhängig voneinander zu denken. Je autonomer wissenschaftliche Felder, desto eher entwinden sie sich externen sozialen Gesetzen (vgl. Bourdieu 1998: 26), desto schwieriger wird es bspw. für die Politik, dort Einfluss auszuüben bzw. die Spielregeln zu bestimmen. Wissenschaft ist also zunächst ein Feld neben anderen Feldern – ein Feld zwar mit einigen Besonderheiten, aber ohne Sonderstellung in Bezug auf eine Hierarchisierung verschiedener Felder (vgl. Barlösius 2012: 125).

Die Besonderheit des wissenschaftlichen Feldes zeichnet sich aus durch »jene Einigkeit der Konkurrenten über die Grundsätze der Bewahrheitung von ›Realität‹, über gemeinsame Methoden der Bestätigung von Thesen und Hypothesen, kurz: über den stillschweigenden, untrennbar politischen und kognitiven Vertrag, der die *Arbeit der Objektivierung* begründet und beherrscht« (Bourdieu 1998: 29, Herv. im Orig., H.R.). Zwar gibt es ein verbindendes Gemeinsames, was nicht bedeutet, dass das Wissenschaftssystem als machtfreier Raum misszuverstehen ist. Vielmehr geht es auch im wissenschaftlichen Feld – neben einer Auseinandersetzung auf epistemi-

scher Ebene – um Auseinandersetzungen um Macht und Ansehen der beteiligten AkteurInnen, also der WissenschaftlerInnen. Die epistemische und die soziale Ebene von Wissenschaft müssen demzufolge immer in einem Wechselverhältnis gesehen werden. Macht und Ansehen sind im Feld der Wissenschaft ungleich verteilt und stets umkämpft. Bourdieu unterscheidet zwei Arten von Macht, denen zwei Sorten wissenschaftlichen Kapitals entsprechen: Zum einen handelt es sich dabei um eine institutionalisierte Macht, die verbunden ist mit bestimmten Positionen im Wissenschaftssystem (z.B. der Vorstand von Kommissionen und Beiräten), zum anderen eine Macht, die auch als »reines« wissenschaftliches Kapital bezeichnet werden kann und durch Beiträge, Entdeckungen und Erfindungen »erworben« wird (vgl. ebd.: 31 ff.).

Das Feld Wissenschaft lässt sich wiederum in Unterfelder wie Disziplinen und wissenschaftliche Einrichtungen gliedern: »Das wissenschaftliche Feld gliedert sich in Unterfelder wie Disziplinen und wissenschaftliche Einrichtungen. Verbunden sind diese durch gemeinsame Interessen, etwa den Kampf um Autonomisierung oder um Anerkennung des wissenschaftlichen Nomos auch außerhalb der Wissenschaft.« (Barlösius 2012: 132) Dabei sind Disziplinen wiederum als relativ autonome wissenschaftliche Felder mit spezifischem Objektinteresse und eigenen Regeln zu begreifen.

2.2 Disziplinen als Gegenstand der Wissenschaftsforschung

»Disziplin« [...] ist kein politischer oder wissenschaftslogischer, sondern ein sozialwissenschaftlicher, im engeren Sinne wissenschaftsgeschichtlicher Terminus, zwar anschlussfähig an eine historische Epistemologie und an die Sozialgeschichte, aber in ihnen nicht allein definiert. Definiert wird der Disziplinbegriff durch die Dimension des Wissens, der Kommunikation und des sozialen Systems der Wissenschaften.« (Helm u.a. 1990: 30)

Laitko verweist auf die Doppelbedeutung des Disziplinbegriffs:

»Es [das Wort »Disziplin«, H.R.] steht nicht nur für einen Sektor der Wissenschaft, der es mit einem wohlbestimmten Teil aller Erkenntnisgegenstände zu tun hat, sondern auch für die unreflektierte Macht des Gewohnten, die nicht hinterfragte Nor-

mierung des Verhaltens, der die in einem solchen Sektor Tätigen unterliegen.« (Laitko 1999: 46)

Wissenschaftliche Disziplinen sind historisch gewachsene Konstrukte mit eigener Logik und eigenen (Re-)Produktionsprozessen, die Wissen über einen bestimmten Gegenstandsbereich aus einer spezifischen Perspektive akkumulieren. Sie lassen sich durch diesen spezifischen Blick auf einen Gegenstand von anderen Wissensgebieten bzw. Disziplinen unterscheiden und zeichnen sich durch gemeinsame Problemstellungen, gemeinsame Forschungsmethoden sowie effektive Mechanismen disziplinärer Kommunikation aus (vgl. Stichweh 1993: 241). Die disziplinäre Kommunikation findet vornehmlich in den Scientific Communities, den disziplinären WissenschaftlerInnengemeinden, statt, welche die soziale Grundeinheit des Wissenschaftssystems darstellen und sowohl die soziale als auch die kognitive Ebene einbeziehen (vgl. Felt u.a. 1995: 57). Das bedeutet, Wissenschaft bzw. ihre Untereinheiten werden »nicht mehr als ein isoliertes und elitäres, sondern als ein sozial integriertes Phänomen aufgefaßt« (Laitko 1999: 38) – wissenschaftliche Gemeinschaft und wissenschaftlicher Gegenstand konstituieren sich damit wechselseitig.

Die Entstehung von Disziplinen ist kein punktuell Ereignis, vielmehr ist die Disziplinbildung als ein Prozess zu verstehen, der sich durch eine Verdichtung der internen Kommunikationsstrukturen, eine Steigerung der sozialen Reproduktionsfähigkeit, eine Vereindeutigung der Zurechenbarkeit und einen sukzessiven Aufbau und den Erwerb von ExpertInnenrollen auszeichnet (vgl. Keiner 2011: 201). Anders formuliert ist die Herausbildung wissenschaftlicher Disziplinen gekennzeichnet durch einen gesicherten Rahmen und professionelle Strukturen. Disziplinen sind weiterhin »angewiesen auf *wissenschaftliche Institutionen, die als organisatorische Infrastruktur der disziplinär restrukturierten Wissenschaft fungieren können*« (vgl. Stichweh 1984: 62, Herv. im Orig., H.R.). So ist ihre Permanenz nur durch ihre Institutionalisierung zu gewährleisten (vgl. ebd.: 63). Disziplinen sind allerdings nicht nur auf die Universitäten als Orte der disziplinären Kommunikation beschränkt, sondern gehen darüber hinaus: »Die Universität ist nun [...] nicht der zentrale oder gar alleinige Ort disziplinärer Kommunikation oder der Bewertung von Forschungsergebnissen. Diese ›Kernprozesse der Wissenschaft‹ werden auch in den disziplinären Gesellschaft-

ten (und den zentralen Publikationsorganen) organisiert [...]« (Rothland 2008: 51)

Disziplinen definieren sich demgemäß nicht in erster Linie über (ihre) Institutionen (z.B. Universitäten), sondern über ihre Kommunikation. Kommunikation findet »in einem allgemein disziplinären Umfeld, also in den Hochschulen und in den Organisationen der Erziehungswissenschaft wie beispielsweise der DGfE« (ebd.: 69) statt. Der unmittelbare Zweck der disziplinären Tätigkeit ist vornehmlich die Gewinnung »objektiv wahren Wissens über einen bestimmten Gegenstand« (Guntau/Laitko 1987: 22).

Auch wenn Disziplinen sich einmal etabliert haben, entwickeln sie sich beständig fort; es handelt sich also nicht um feststehende Konstrukte, sondern vielmehr zeichnen sie sich durch ihren prozessualen und wandelbaren Charakter aus (vgl. Hofstetter/Schneuwly 2002: 39). So ist das spezifische Merkmal einer wissenschaftlichen Disziplin ihre allmähliche Ausdifferenzierung sowie ihre theoretische und paradigmatische Vielfalt: »Ein wichtiger Indikator der Disziplinentwicklung ist die allmähliche Ausdifferenzierung verschiedener Theorien und Begriffe des relevanten Gegenstandes« (Lüders 2012: 117) – was nicht heißt, dass Beliebigkeit herrscht. So verweist Rothland auf die »*fundamentalen Gemeinsamkeiten einer Disziplin*« (Rothland 2008: 43, Herv. im Orig., H.R.). Laitko betont darüber hinaus, dass

»zum Dasein disziplinärer Wissenschaftlergemeinschaften [...] essentiell das in ihnen realisierte Selbstverständnis davon [gehört, H.R.], was die betreffende Disziplin darstellt und worin sie sich von anderen unterscheidet. Dieses Selbstverständnis oder Selbstbild einer Disziplin wirkt nach innen identitätsstiftend, nach außen legitimatorisch.« (Laitko 1999: 23)

Disziplinen reproduzieren sich selbst: das verleiht ihnen eine gewisse Stabilität und Permanenz (vgl. ebd.: 33); der Nachwuchs wird im System einer Disziplin auf ganz bestimmte Art und Weise sozialisiert, mit den Themen, Methoden und Inhalten, den einer Disziplin eigenen Denk- und Analyseweisen, vertraut gemacht.

Das Disziplin-konzept ist sehr stark von der deutschen Denktradition geprägt (vgl. Keiner 2011: 205) und ist zu unterscheiden vom Konzept der Profession. Es handelt sich um zwei verschiedene Bezugssysteme, die zwar miteinander in Zusammenhang stehen bzw. einander bedingen und sich so

wechselseitig entwickeln.⁷ Allerdings sind Disziplinen als relativ autonom vom Handlungsfeld zu denken (vgl. Forneck/Wrana 2009: 180). Lüders formuliert mit Verweis auf Stichweh (1994: 368 ff.): »Während Disziplinen [...] auf Theoriebildung und damit auf die Vermehrung wissenschaftlicher Erkenntnisse aus sind, geht es den Professionen um die Anwendung von Wissen unter durch Problemdruck erzeugten Handlungszwängen.« (Lüders 2012: 111) Ludwig/Nuissl formulieren den Unterschied wie folgt:

»Im Unterschied zur Profession, die einen Handlungsbezug zu ihren ›Klient/inn/en‹ aufweist, befasst sich die Disziplin primär mit internen Handlungsbezügen zu ihren Wissenssystemen, was im Zuge der Untersuchung ihrer Forschungsgegenstände erforderlich wird. Die Profession nutzt demgegenüber in praktischer Absicht für ihre Klient/inn/en das Wissen der Disziplin für die Bearbeitung spezieller Probleme der gesellschaftlichen Praxis (medizinische, rechtliche, pädagogische usw. Probleme). Demgegenüber hat die Disziplin abstrakte Problemstellungen und ihre Theoriesystembildungsprozesse im Blick, die durch heterogene Differenzierungsprozesse innerhalb der Disziplin herausgefordert werden.« (2012: 273)

3. Empirische Wissenschaftsforschung und eigene Perspektive

Müller konstatiert, dass empirische Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft bis heute nur marginal betrieben wird (vgl. Müller 2007: 12).

7 Stichweh beschreibt die Differenz zwischen Disziplin und Profession sowie deren gleichzeitig vorhandene wechselseitige Beziehung wie folgt: »Im Resultat dieser Prozesse [der Differenzierungsgeschichte der Wissenschaft im 19. Jahrhundert, H.R.] entstehen Disziplinen und Professionen als zwei verschiedene Typen von Sozialsystemen. Prozesse der Ausdifferenzierung in diesen beiden Bereichen befördern einander wechselseitig. So löst die Entstehung spezialisierter professioneller Ausbildung im Wissenschaftssystem einen Druck in Richtung auf Disziplinendifferenzierung aus. Der speziell ausgebildete Professionelle verliert den Kontakt zu und das Interesse an einem breiten gelehrten Wissen und fragt eher disziplinar erarbeitetes Forschungswissen nach.« (Stichweh 1984: 36 f.)

»Gibt es in der Erziehungswissenschaft im Vergleich etwa zu den Naturwissenschaften schon wenige Arbeiten, die dem Gebiet der Wissenschaftsforschung zuzurechnen sind, so spielt Forschung auf diesem Gebiet – erst recht mit einem empirischen Zugang – im Feld der Erwachsenenbildung so gut wie keine Rolle.« (ebd.: 14)

1978 gründete sich eine »Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung« (AfW) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Rahmen des DGfE-Kongresses in Tübingen. 1985 wurde aus dieser Arbeitsgemeinschaft die der Sektion »Allgemeine Erziehungswissenschaft« angegliederte »Kommission Wissenschaftsforschung«, die sich während des Frühjahrs-kolloquiums der DGfE in Trier konstituierte. Im Rahmen dieser Kommissionsarbeit wurden bis heute etliche Symposien und Tagungen durchgeführt, außerdem sind zahlreiche Publikationen erschienen, die das Feld der Erziehungswissenschaft unter dem Fokus der Wissenschaftsforschung bearbeiten – Themen der Erwachsenenbildung lassen sich indes kaum finden.

Arbeiten zur erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung lassen sich unterscheiden einerseits anhand der gewählten Datengrundlage, die den Zugang zum Feld erschließt, andererseits anhand der methodischen Ausrichtung der Untersuchungen. Was die Datengrundlage anbelangt, ist zu konstatieren, dass diverse Studien den Zugang zum Feld über die Analyse von Fachzeitschriften wählen und dieser Textgattung damit einen hohen Stellenwert bzw. eine starke Aussagekraft in Bezug auf die Entwicklung der Fachdiskussion einer wissenschaftlichen Disziplin zusprechen (Keiner 1999; Nafzger-Glöser 1994; Möller 2004; Müller 2007). Andere Studien greifen dagegen auf Nachschlagewerke zurück und betonen deren herausragende Bedeutung für die Rekonstruktion disziplinärer Identität (Knoll/Künzel 1980; Lüders 2012). Methodisch sind die betrachteten Studien i.d.R. inhalts- bzw. dokumentenanalytisch ausgerichtet.

Die vorliegende Untersuchung schließt – was einen Teil der Datengrundlage betrifft – an die Studien von Knoll/Künzel und Lüders an. Während Fachzeitschriften als eine Form der Auseinandersetzung mit aktuellen Trends und Konjunkturen betrachtet werden, welche *spezifische* inhaltliche (Teil-)Aspekte eines disziplinären Diskurses in den Blick nehmen, verweisen Nachschlagewerke (Handbücher, Wörterbücher, Lehrbücher und Lexika) eher auf *allgemeine* Aussagen über einen Gegenstand und können so zur Reflexion der disziplinären Identität sowie zur Vergewisserung des Selbst- und Aufgabenverständnisses einer wissenschaftlichen Disziplin bei-

tragen. Nachschlagewerken kommt eine herausragende Bedeutung für die intra- und interdisziplinäre Diskussion zu (vgl. Lüders 2012: 124 mit Verweis auf Brachmann 2006), »weil sie als ›Gatekeeper‹ für etabliertes Wissen stehen und insofern Aufschluss darüber geben, was in einer Disziplin als wahr anerkannt wird und wie diese Wahrheit kontextualisiert werden muss, damit sie akzeptabel wird« (Kossack 2012: 41).

Unter Zuhilfenahme inhalts- bzw. dokumentenanalytischer Untersuchungen können zwar Aussagen über etablierte Wissensbestände einer Disziplin herausgearbeitet werden, um aber Aussagen darüber zu erhalten, *wie* disziplinär akzeptierte Wahrheit kontextualisiert wird, welche Strukturen und Regeln dieser zugrundeliegt, sind solche Ansätze nur bedingt brauchbar. Erfolg versprechender erscheint sich dafür ein diskursanalytischer Ansatz von Wissenschaftsforschung zu erweisen.

TEIL B – DISKURS(-FORSCHUNG)

Ziel des folgenden Kapitels ist es, das Verständnis von Diskurs, wie es bestimmend ist für die vorliegende Arbeit, näher zu beleuchten. Der Diskursbegriff, an dem sich diese Arbeit orientiert, lehnt sich wesentlich an die Arbeiten Michel Foucaults an. Daher soll zunächst der Begriff Diskurs im Werk Foucaults verortet werden, bevor das sozialwissenschaftliche Verständnis von Diskurs, wie es für die Anlage der Arbeit leitend ist, herausgearbeitet wird. Schließlich wird ein Überblick über das empirische Feld der Diskursforschung gegeben und erziehungswissenschaftliche Studien aus diesem Kontext vorgestellt.

1. Zum Diskursbegriff

Der Begriff Diskurs stammt aus dem Lateinischen (»discurrere«: hin- und herlaufen) und bedeutet im allgemeinsten Sinn Rede, Gespräch, Erörterung (vgl. Wimmer 2006: 331). Der Diskursbegriff ist nicht eindeutig zu bestimmen, vielmehr wird er in teilweise sehr unterschiedlichen Bedeutungen und Kontexten verwendet. Im Deutschen ist der Diskursbegriff eng mit der Habermas'schen Theorie kommunikativen Handelns verbunden; Habermas verwendet den Begriff als zentrale Kategorie innerhalb dieser Theorie als eine spezielle Form der Kommunikation und fokussiert damit den »Sach-

verhalt des dominant rationalen Austauschs von Argumenten bei Ausblendung aller empirischen Bedingungsfaktoren« (Parr 2008: 234).⁸

Von diesem Diskursverständnis bei Habermas ist ein Verständnis des Begriffs Diskurs, welches seine Besonderheit über die Entwicklungen im Strukturalismus und Poststrukturalismus erfährt, zu unterscheiden. Eine wesentliche Rolle spielen in diesem Zusammenhang die Arbeiten des Linguisten und Sprachwissenschaftlers Ferdinand de Saussure, der als (Mit-)Begründer des Strukturalismus sowie der modernen Linguistik gilt.

»Saussure entwarf einen wissenschaftlichen Begriff von der Sprache, der diese als System von Zeichen – die ›langue‹ – begreift, das dem konkreten Sprechen und Schreiben, d.h. dem praktischen Sprachgebrauch, der Individuen zugrunde liegt. Dieses Sprachsystem wird als eine historisch entstandene soziale Institution – vergleichbar dem politischen System oder dem Recht – verstanden, deren Genese auf die sprachlichen Interaktionen innerhalb einer Sprachgemeinschaft zurückgeführt werden kann.« (Keller 2011a: 15)

Saussure versteht Sprache damit als ein kodierte und geregelte System von Zeichen, dessen Struktur Sinn produziert.

»In den 50er und 60er Jahren wurde diese Theorie der Sprache insbesondere in Frankreich weiterentwickelt und nach und nach sowohl auf satzübergreifende Texteinheiten als auch auf die Vorstellungen von der Organisation der Gesellschaft übertragen.« (Keller 1997: 311) Hier sind vor allem die Rezeption Saussures durch Lévi-Strauss in den französischen Sozial- und Geisteswissenschaften, die marxistische Diskurskonzeption bei Louis Althusser, die Arbeiten des Psychiaters und Psychoanalytikers Jacques Lacan sowie schließlich – und dies ist für den Kontext der vorliegenden Arbeit der wichtigste Bezug – Michel Foucaults Arbeiten zu nennen. Die Auseinandersetzung der Poststrukturalisten – als solche werden die oben genannten Vertreter allenthalben bezeichnet – mit dem Strukturalismus ist dadurch gekennzeichnet, dass diese zwar dessen sprachtheoretische Grundannahmen beibehalten, sich aber darüber hinaus kritisch mit den Grundannahmen des Strukturalismus auseinandersetzen (vgl. Moebius 2009: 425).

8 Zu Habermas' Diskursethik bzw. seiner Theorie rationaler Kommunikation vgl. Habermas 1981a und 1981b.

Das Diskursverständnis in den Geistes- und Sozialwissenschaften wird heute i.d.R. mit dem Namen Michel Foucault verbunden. Dabei wird gemeinhin davon ausgegangen, dass »the broad usage [of the term discourse, H.R.] originated with Foucault« (Sawyer 2002: 435). Allerdings kann diese Annahme nicht ohne weiteres aufrecht erhalten werden, vielmehr verhält es sich so, dass der Foucault'sche Diskursbegriff nicht ohne Rückgriff auf die strukturalistische Theorie verstanden werden kann: »One cannot understand Foucault's technical definition of ›discourse‹ apart from what Paul Veyne referred to as the ›height of the structuralist and linguistic frenzy [...] that characterized the French intellectual climate of the late 1960s.« (ebd.: 439) Auch wenn Foucault selbst eine Nähe zu den strukturalistischen Ideen und vor allem zu deren Vertretern strikt zurückwies – er entwirft seinem eigenen Verständnis zufolge ein anti-strukturalistisches und anti-linguistisches Diskurskonzept (vgl. Sarasin 2006: 115) und »took great pains to distance himself from all three schools [Althusser, Saussure, Lacan, H.R.]« (Sawyer 2002: 447) –, zeigen sich doch inhaltliche Parallelen zu den strukturalistischen Theorien.

Weiterhin ist es ein Irrtum, zu unterstellen, man habe es »mit einem von Beginn an einheitlichen, axiomatisch entwickelten Denkgebäude ›Diskurstheorie‹ aus wohldefinierten Termini zu tun. Foucault hat den Diskursbegriff jedoch keineswegs konstant verwendet, sondern im Laufe der Jahre immer wieder neu und anders akzentuiert.« (Parr 2008: 233) Im Folgenden soll ein knapper Überblick auf die Verwendung der Kategorie Diskurs im Foucault'schen Werk geworfen werden, um die uneindeutige Nutzung dieses Terminus innerhalb des Foucault'schen Denkgebäudes zu verdeutlichen.

Grob kann man Diskurse als das sprachlich produzierte Wissen über die Wirklichkeit beschreiben. Eine einheitliche Definition des Begriffs Diskurs entwirft Foucault jedoch nicht, sondern verändert den Diskursbegriff in den unterschiedlichen Phasen seines Werkes und passt ihn jeweils neu an. Daher ist die Behauptung, Foucault hätte eine einheitliche Diskurstheorie generiert, auch nur schwer aufrechtzuerhalten.

Man kann vielmehr davon sprechen, dass sich Foucaults Werk nicht nur durch die Vielzahl der von ihm produzierten Texte, sondern vor allem durch gedankliche Sprünge innerhalb derselben auszeichnet. Aufgrund dieser teilweise recht abrupten Brüche und der sich daraus ergebenden inhalt-

lichen Widersprüche steht Foucault seit jeher im Kreuzfeuer der Kritik. Sein Werk hält

»für den Leser Hürden bereit, die sich nicht zuletzt aus den Umorientierungen eines Denkens erklären, dass [sic, H.R.] sich im Schaffensprozess mehrfach selbst korrigiert. [...] Die Begriffe im Gesamtwerk erfahren so eine Verschiebung in ihrer Gewichtung und Bedeutung, die sich erst durch Berücksichtigung der einzelnen Stadien erschließen lässt.« (Ruoff 2007: 13)

Foucault selbst nannte sein als sprunghaft und wenig konsistent kritisiertes Denken ein Denken der Transformation. Die Transformation, die Veränderung des Immergleichen, hatte er zur Wesensbestimmung der Philosophie erhoben: »Aber wer einmal in seinem Leben einen neuen Ton gefunden, eine neue Sichtweise, einen neuen Weg, etwas zu tun, der wird, glaube ich, niemals mehr das Bedürfnis verspüren, darüber zu lamentieren, dass die Welt ein Irrtum und die Geschichte voller inexistenter Dinge sei.« (Foucault 2005a: 137) Zu den gegen ihn erhobenen Vorwürfen äußert er sich in den posthum veröffentlichten *Dits et Ecrits*⁹ wie folgt: »Glauben Sie, dass ich während all dieser Jahre so viel gearbeitet habe, um dasselbe zu sagen und nicht verwandelt zu werden?« (ebd.: 654) Ihm ging es nicht um die stumpfe Konservierung seiner Analysen und Theorien, sondern um eine Weiterentwicklung seines Denkens im Wandel der Geschichte, der »die Wahrheiten, die Denksysteme und die betroffenen Subjekte unterliegen« (Ruoff 2007: 15).

Das Foucault'sche Werk lässt sich grob in drei Stadien bzw. Phasen unterteilen: »Mit der Entwicklung der Diskurstheorie¹⁰, der Machttheorie¹¹

9 Die von Daniel Defert und François Ewald herausgegebenen *Dits et Ecrits* (Schriften) umfassen alle kleineren Beiträge Foucaults. In Frankreich erschienen diese 1994, in Deutschland wurden sie erstmals zwischen 2001 und 2005 bei Suhrkamp verlegt.

10 Zu den Werken, die sich mit diesem Themenschwerpunkt auseinandersetzen, gehören *Wahnsinn und Gesellschaft* (1993 [1961]), *Die Geburt der Klinik* (1973 [1963]), *Die Ordnung der Dinge* (1974 [1966]), *Archäologie des Wissens* (1981 [1969]) sowie *Die Ordnung des Diskurses* (2003 [1972]).

11 Die Werke, in denen sich Foucault hauptsächlich mit dem Thema Macht befasst, sind *Die Macht der Psychiatrie* (2005b [2003]), *Die Anormalen* (2007 [1999]),

und der Ethik des Selbst¹² verbinden sich die drei großen Entwicklungsabschnitte des foucaultschen Werkes.« (ebd.) Foucault versuchte also, »drei große Problemtypen auszumachen: das Problem der Wahrheit, das Problem der Macht und das Problem der individuellen Verhaltensführung« (Foucault 2005a: 860). Innerhalb dieser Phasen lässt sich darüber hinaus ein Wandel von einer archäologischen bzw. kritischen zu einer genealogischen Periode nachzeichnen. In seinen archäologischen oder auch kritischen Werken untersucht Foucault die fundamentalen Codes einer Kultur, indem er ein sog. Archiv, eine Systematik, in welche sich Aussagen einordnen lassen und die es ermöglicht, dass gerade diese – und keine andere – Aussage getätigt wurde, freizulegen sucht. Im Gegensatz zur Archäologie begnügt sich die Genealogie nicht damit, zu zeigen, wie Aussagemöglichkeiten in bestimmten Kontexten und Zeiten eingeschränkt und dadurch gesteuert werden, sondern mit diesem Ansatz untersucht Foucault, wie neue diskursive Serien entstehen bzw. plötzlich auftauchen – damit kann die Genealogie auch als eine Form historiographischer Analyse verstanden werden (vgl. Foucault 2003: 38 f.).

Häufig wird dieser Wandel als ein Wandel seines Fokus von Theorie zu Praxis, von einer diskursanalytischen Phase zu einer Gesellschaftsanalyse bezeichnet, der einen krassen Bruch in seinem Werk markiert; dieser Schnitt im Werk Foucaults wird i.d.R. um das Jahr 1971 gesetzt. Allerdings ist eine strikte Gegenüberstellung einer archäologischen bzw. kritischen und einer genealogischen Phase nicht ohne weiteres aufrechtzuerhalten. Vielmehr sind Archäologie und Genealogie »nie ganz zu trennen« (ebd.: 41), es »müssen sich also die kritischen Beschreibungen und die genealogischen Beschreibungen abwechseln, stützen und ergänzen« (ebd.: 43).

Ähnlich verhält es sich mit der Unterteilung des Foucault'schen Werkes in verschiedene Phasen: so halten Raffnsøe u.a. fest, dass eine solche Einteilung zwar eine orientierende Funktion habe, aber »dass die in der etab-

Überwachen und Strafen (1977 [1975]), *In Verteidigung der Gesellschaft* (1999 [1996]), *Sexualität und Wahrheit I: Der Wille zum Wissen* (1979 [1976]) und *Geschichte der Gouvernementalität I und II* (2006a, 2006b [beide 2004]).

12 Diesen Themenkomplex bearbeitet Foucault u.a. in folgenden Werken: *Die Hermeneutik des Subjekts* (2009 [2001]), *Sexualität und Wahrheit II: Der Gebrauch der Lüste* (1986 [1984]) und *Sexualität und Wahrheit III: Die Sorge um sich* (1989 [1984]).

lierten Rezeption postulierten Grenzen und Einteilungen [...] nicht angemessen sind, sondern dass man eher von gleitenden Übergängen und kontinuierlichen Entwicklungen ausgehen muss« (Raffnsøe u.a. 2011: 53).

Von solchen Übergängen und gleitenden Entwicklungen muss man auch ausgehen, wenn man sich dem Begriff »Diskurs« im Foucault'schen Œuvre nähert: So ist der Diskursbegriff in der *Archäologie des Wissens* nicht gleichzusetzen mit dem Diskursverständnis in *Die Ordnung des Diskurses* oder an anderen Stellen seines Werkes – Foucault selbst räumt »die wilde Benutzung der Termini Aussage, Ereignis, Diskurs durch mich« (Foucault 1981: 48) ein.¹³ An dieser Stelle soll allerdings kein Überblick über die »mäandrierenden Verwendungsweisen« (Parr 2008: 233) des Foucault'schen Diskursbegriffs erstellt,¹⁴ sondern zentrale Aspekte bzw. Grundzüge eines sich an den genannten Werken orientierenden Diskursverständnisses herausgearbeitet werden.

Nicht ausschließlich, aber insbesondere in der *Archäologie des Wissens* – »innerhalb des Foucault'schen Œuvres nimmt die 1969 erschienene *Archäologie des Wissens* eine Sonderstellung ein. Sie ist als einziges seiner größeren Bücher keine historische Abhandlung, sondern der Versuch einer umfassenden methodologischen Standortbestimmung in Hinblick auf seine früheren Arbeiten« (Kammler 2008: 51) – sowie in *Die Ordnung des Diskurses* – der Antrittsrede Foucaults aus dem Jahr 1970 anlässlich seiner Berufung an das Collège de France, in der der Autor eine »theoretische Ortsbestimmung des Diskurses im Beziehungsgeflecht der Gesellschaft« (Sellhoff 2008: 63) erarbeitet – nimmt der Diskursbegriff bei Foucault eine »absolut zentrale Stellung ein« (Ruoff 2007: 92).

13 Diese Einschätzung soll ein Zitat illustrieren. Foucault beschreibt Diskurs wie folgt: »[...] einmal allgemeines Gebiet aller Aussagen, dann individualisierbare Gruppe von Aussagen, schließlich regulierte Praxis, die von einer bestimmten Zahl von Aussagen berichtet; und habe ich nicht das gleiche Wort Diskurs, das als Grenze und als Hülle für den Terminus Aussage hätte dienen sollen, variieren lassen, je nachdem ich meine Analyse oder ihren Anwendungspunkt verlagerte und die Aussage selbst aus dem Blick verlor?« (Foucault 1981: 116)

14 Parr verzichtet an dieser Stelle ebenfalls auf einen solchen Überblick und verweist auf eine Übersicht bei Ruoff (vgl. Ruoff 2007: 100 f.).