Dissertation

Titel der Dissertation

Diskursivierung – ein Qualitätsmerkmal wissenschaftlicher Publikationen?

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

Verfasserin

Mag. phil. Julia Raphaela Strohmer

angestrebter akademischer Grad

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, im September 2010

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

1. Vorwort .................................................................................................................. 5
2. Einleitung .................................................................................................................. 6
  2.1 Hinführung zum Thema ......................................................................................... 6
  2.2 Gliederung der Arbeit ............................................................................................ 8
Abschnitt A ..................................................................................................................... 10
  1. Das theoretische Vorhaben der vorliegenden Arbeit .................................................. 10
    1.1 Forschungslücke .................................................................................................. 10
    1.1.1 Forschungsstand der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung ................ 10
    1.2 Forschungsfragen .................................................................................................. 15
    1.3 Relevanz für die Disziplin ...................................................................................... 16
I Theoretisch- inhaltliche Diskussion ........................................................................... 19
  1. Diskursbegriffe in der Wissenschaft ......................................................................... 19
    1.1 Geschichte des Diskursbegriffs .......................................................................... 20
    1.2 Unterschiedliche Ansätze in der Diskursforschung ............................................. 24
      1.2.1 Discourse analysis ......................................................................................... 27
      1.2.2 (Korpus-) Linguistisch-historische Diskursanalysen .................................... 30
      1.2.3 Critical Discourse Analysis/ Kritische Diskursanalyse .................................. 31
      1.2.4 Kulturalistische Diskursforschung ................................................................. 35
      1.2.5 Diskurstheorien .............................................................................................. 37
      1.2.6 Wissenssoziologische Diskursanalyse ........................................................... 39
      1.2.7 Weitere Ansätze der Diskursforschung ......................................................... 43
    1.3 Foucaults Diskursbegriff ....................................................................................... 56
    1.4 Habermas’ Diskursbegriff ................................................................................... 78
    1.5 Rezeption von Diskursbegriffen in der Bildungswissenschaft ................................ 88
    1.6 Erstes Zwischenresümee ...................................................................................... 93
  2. Der Diskursbegriff innerhalb der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung ........ 96
    2.1 Diskurs und wissenschaftliches Publizieren ....................................................... 97
    2.2 Diskursivieren innerhalb unterschiedlicher Scientific Communities, innerhalb der Bildungswissenschaft und der Psychoanalytischen Pädagogik im Speziellen .......... 112
    2.3 Diskursivierung als (Qualitäts-) Merkmal wissenschaftlichen Schreibens? ........ 116
    2.4 Die Explikation des Diskursbegriffs im Sinne der ET-FT-Relationen ................. 131
  3. Die Bedeutsamkeit des Aspekts der Vermittlung in der Wissenschaft – Der pädagogisch-didaktische Anspruch wissenschaftlicher Publikationen ...................... 137
4. Resümee ...................................................................................................................... 150
II Theoretisch-methodische Diskussion ..................................................................... 153
  1. Methoden der Diskursforschung .............................................................................. 154
    1.1 Ansätze aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen ............................ 157
      1.1.1 Diskursanalyse ............................................................................................... 157
      1.1.2 Historische Diskursanalyse ........................................................................... 165
      1.1.3 Kritische Diskursanalyse/ Critical Discourse Analysis .................................... 170
      1.1.4 Wissenssoziologische Diskursanalyse .......................................................... 176
      1.1.5 Diskurse als Narrationen ............................................................................... 183
      1.1.6 Diskursive Psychologie ................................................................................... 187
      1.1.7 Angewandte Diskursforschung .................................................................... 188
      1.1.8 Themenatische Diskursanalyse ..................................................................... 190
    1.2 Forschungsstand innerhalb der bildungswissenschaftlichen Forschung ............... 193
  2. EHT in der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung: ET-FT-Relationen ........ 197
    2.1 Einführung in die Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen ................. 197
      2.1.1 Skizze des Untersuchungsverlaufs ................................................................ 198
      2.1.2 Operationalisierungen der Begriffe Fremd- und Eigentext, bzw. deren Arten. . 199
2.1.3 Textkategorien und Textdimensionen ................................................................. 203
2.2 Exkurs: Erweiterung des Begriffs der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit innerhalb
der ZRD-Forschung ........................................................................................................ 212
2.3 Exkurs: Interkoderreliabilität .................................................................................. 213
2.4 Verortung und Modifikation der Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen
......................................................................................................................................... 217
2.4.1 Zur Erstellung eines Datenkorpus ......................................................................... 225
2.4.2 Modifikation der Analysephasen Grobanalyse und Feinanalyse ......................... 229
3. Resümee ....................................................................................................................... 234
Abschnitt B ....................................................................................................................... 236
1. Das empirische Vorhaben der vorliegenden Arbeit .................................................. 236
1.1 Forschungslücke ........................................................................................................ 236
1.2 Forschungsfrage ......................................................................................................... 237
1.3 Relevanz für die Disziplin ......................................................................................... 239
2. Versionen von Pädagogik ........................................................................................... 241
2.1 Was bedeutet „Versionen von Pädagogik“? ........................................................... 241
2.2 Psychoanalytische Pädagogik .................................................................................. 242
2.3 Systemisch-konstruktivistische Pädagogik ............................................................. 246
3. Untersuchungsdesign .................................................................................................. 252
3.1 Wahl und Begründung der Methodik ....................................................................... 252
3.2 Auswahl des Untersuchungsmaterials .................................................................... 256
3.3 Schritte der Datenauswertung .................................................................................. 259
3.4 Hypothesen und Fragenkatalog zur vorliegenden Untersuchung ......................... 262
4. Arten von Diskursivierungen innerhalb unterschiedlicher Versionen von Pädagogik .. 264
4.1 Arten von Diskursivierungen in der Psychoanalytischen Pädagogik ....................... 264
4.1.1 Daten der Grobanalyse ..................................................................................... 265
4.1.2 Die Analyse der Chronologien der Wechsel zwischen ET- und FT-Arten .......... 266
4.2 Arten von Diskursivierungen in der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik .. 313
4.2.1 Daten der Grobanalyse ..................................................................................... 313
4.2.2 Die Analyse der Chronologien der Wechsel zwischen ET- und FT-Arten ....... 315
5. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Arten von Diskursivierungen zwischen
Texten der Psychoanalytischen und der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik..... 345
5.1 Der Vergleich erster quantitativer Daten – Überblick über beide Textlandschaften 345
5.2 Der Vergleich der Arten der Diskursivierungen und der Einlösung des pädagogisch-
didaktischen Anspruchs wissenschaftlicher Publikationen ........................................ 347
5.2.1 Funktionen des originären ET und der Umgang mit externen Verweisen ........... 347
5.2.2 Häufig vorkommende Grundstrukturen in den intratextuellen Rahmen .......... 349
5.2.3 Ähnlichkeiten in den Grundstrukturen der einzelnen intratextuellen Rahmen . 353
5.2.4 Markante Grundstrukturen ................................................................................ 359
5.2.5 Die Profile von Texten und deren Zusammenhang mit quantitativen Kenndaten
......................................................................................................................................... 361
5.2.6 Der erweiterte Kerntext im Vergleich ................................................................. 362
5.2.7 Vergleiche auf quantitativer Basis (Wechselzahl, Textlänge, minimale und
maximale Kontrastierung) ................................................................................................. 363
5.3 Hypothesenprüfung und Erklärungs- bzw. Interpretationsansätze der Strukturanalyse
......................................................................................................................................... 371
5.4 Exkurs: Weitere Möglichkeiten quantitativer Auswertungen ................................ 381
6. Resümee – Diskursivierungen und das Einlösen eines pädagogisch-didaktischen
Anspruchs ....................................................................................................................... 387
7. Ausblick ....................................................................................................................... 393
Abschnitt C ....................................................................................................................... 396
1. Verzeichnisse .............................................................................................................. 396
<table>
<thead>
<tr>
<th>Section</th>
<th>Page</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1.1 Literaturverzeichnis</td>
<td>396</td>
</tr>
<tr>
<td>1.2 Verzeichnis des Analysematerials</td>
<td>409</td>
</tr>
<tr>
<td>1.2.1 Psychoanalytische Pädagogik</td>
<td>409</td>
</tr>
<tr>
<td>1.2.2 Systemisch-konstruktivistische Pädagogik</td>
<td>411</td>
</tr>
<tr>
<td>1.3 Verzeichnis der Graphiken</td>
<td>413</td>
</tr>
<tr>
<td>1.4 Verzeichnis der Tabellen</td>
<td>414</td>
</tr>
<tr>
<td>1.5 Verzeichnis der im Text verwendeten Abkürzungen</td>
<td>415</td>
</tr>
<tr>
<td>2. Anhang</td>
<td>416</td>
</tr>
<tr>
<td>2.1 Eidesstattliche Erklärung</td>
<td>416</td>
</tr>
<tr>
<td>2.2 Kurzfassung/Abstract</td>
<td>417</td>
</tr>
<tr>
<td>2.3 Lebenslauf</td>
<td>419</td>
</tr>
</tbody>
</table>
1. Vorwort

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


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

2.1 Hinführung zum Thema


---

\(^{1}\) An dieser Stelle möchte ich auf das Abkürzungsverzeichnis (S.415) hinweisen.

\(^{2}\) Stephenson hat auf der Grundlage der Analyse eines anderen Musterbeispieltextes Ähnliches festgestellt (vgl. Stephenson 2009, 18-21).


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

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

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

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

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

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

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

1. Das theoretische Vorhaben der vorliegenden Arbeit


1.1 Forschungslücke

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

1.1.1 Forschungsstand der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung


⁴ In Auseinandersetzung mit dem Diskursbegriff im Sinne der ET-FT-Relationen und im Rahmen der Vorstellung der Forschungsmethodik im Abschnitt B (empirisches Vorhaben) wird auf diese Begrifflichkeiten näher eingegangen.
Um hier ein besseres Verständnis des bisherigen Erkenntnisstandes im Rahmen der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung zu ermöglichen werden die Begriffe „knowledge telling“ und „knowledge transforming“ kurz erläutert.


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

5 Die Explizierung dieser Begriffe erfolgt im Rahmen der Methodendiskussion.

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

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


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

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

\textsuperscript{6} Um die Begrifflichkeiten Bildungs- resp. Erziehungswissenschaft einheitlich zu halten, werde ich immer den Begriff der Bildungswissenschaft anführen, auch wenn AutorInnen den Begriff der Erziehungswissenschaft verwenden. Ausgenommen sind wörtliche Zitate.

\textsuperscript{7} Der Projektverlauf des von Gogolin vorgestellten Projekts kann auf dieser Homepage mitverfolgt werden: www.eerqi.eu.


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

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

1.2 Forschungsfragen

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

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

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

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

\textsuperscript{8} Die an dieser Stelle erfolgten Behauptungen werden im Zuge der theoretisch-inhaltlichen Diskussion belegt und aufgearbeitet werden.
bzw. des diskursiven Umgangs mit Fremdtext in Verbindung mit Eigentext, über keine explizite begriffliche Festlegung verfügt. Deshalb lautet die Forschungsfrage, welche die *theoretisch-inhaltliche Diskussion* leitet und an bisherige Diskursstränge anbindet, wie folgt:

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

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

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

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

### 1.3 Relevanz für die Disziplin

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

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


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

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


I Theoretisch-inhaltliche Diskussion

Der erste Teilbereich des Abschnitts A gliedert sich in drei Hauptkapitel. Das erste Kapitel beschäftigt sich theoretisch-inhaltlich mit Diskursbegriffen in der Wissenschaft und ihrer Rezeption innerhalb der Bildungswissenschaft. Im Zuge dessen werden Charakteristika und Bestimmungsmerkmale der jeweiligen Diskursbegriffe herausgearbeitet. Dieser Schritt ermöglicht die Beantwortung der Forschungsfrage „Inwiefern kann der Begriff des Diskursivierens/ des Diskurses im Sinne der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung in Anschluss an bisherige Rezeptionen von Diskursbegriffen innerhalb der (Bildungs-)Wissenschaft bestimmt werden und über welche Bestimmungsmerkmale muss dieser verfügen, um adäquat Forschungsleistungen der Bildungswissenschaft (in unterschiedlichen Versionen) sichtbar werden zu lassen?“


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

1. Diskursbegriffe in der Wissenschaft

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


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

1.1 Geschichte des Diskursbegriffs


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


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

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

---

13 Aktuelle Ansätze der Diskursforschung werden im anschließenden Unterkapitel diskutiert. Die Anmerkungen an dieser Stelle dienen lediglich der Abrundung der geschichtlichen Skizzierung.
Abgrenzung dient, weil innerhalb dieser Arbeit nicht allen Facetten des Begriffs nachgegangen werden kann.


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

1.2 Unterschiedliche Ansätze in der Diskursforschung

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

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


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


1.2.1 Discourse analysis

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


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


\textbf{1.2.2 (Korpus-) Linguistisch-historische Diskursanalysen}


\textsuperscript{14} Präzisere Angaben zur Methodik folgen im Zuge der theoretisch-methodischen Diskussion.

1.2.3 Critical Discourse Analysis/ Kritische Diskursanalyse


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


1.2.4 Kulturalistische Diskursforschung

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


1.2.5 Diskurstheorien


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


1.2.6 Wissenssoziologische Diskursanalyse  


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


1. „Diskurse werden in Gestalt typischer kommunikativer Formen geführt, die in Diskursgemeinschaften konventionalisiert sind.“ (ebd., 214)

2. „Diskurse zeichnen sich durch typische Inhalte aus, die in und zwischen Diskursgemeinschaften behandelt werden. (…) Genau genommen handelt es sich hier um Themen (…), die in den genannten Formen kommunikativ konstruiert werden (…)“. (ebd.)

3. „Diskurse sind jedoch nicht Ausdruck eines sozial Unbewußten, sondern werden von Diskursgemeinschaften bezogen. Das bedeutet, daß wir Diskurse als etwas betrachten, das von Akteuren bzw. Institutionen (…) getragen wird, die ihr soziales Umfeld bzw. ihre diskursive Umgebung bilden. Wie sich in Diskursen soziale Träger artikulieren, so sind Diskursgemeinschaften und ihre ‘Bestandteile’ typische Träger von Diskursen.“ (ebd., 215)

4. „Zentral ist die Konstellation und die Dynamik der Formen, Inhalte und Träger in und zwischen Diskursgemeinschaften.“ (ebd.).

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

1.2.7 Weitere Ansätze der Diskursforschung


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


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


Dies setzt voraus, dass Gründe der Gegenpositionen nachvollzogen und geprüft werden. Das Ziel von Diskursen kann ein Konsens als auch ein konsensueller Dissens sein.


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


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


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


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

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


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


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

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


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

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


1. Zentral ist, dass Diskurse als sprachliche Kommunikation angesehen werden. Diese Art von Kommunikation verfügt über Regelmäßigkeiten. Es wird durch Diskursstrukturen
vorgegeben, welche **Artikulationsmöglichkeiten** eine Person hat. Diskursive Strukturen geben an wer, wie, warum und wann was (nicht) sagen kann.

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

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


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

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


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


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

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

**1.3 Foucaults Diskursbegriff**

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


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

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


---

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

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


---

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


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


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

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


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

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


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

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

Eine dieser Prozeduren ist der Kommentar. Warum der Kommentar Diskurse kontrolliert führt Foucault umfassend aus, wenn er schreibt: „Einerseits ermöglicht er [der Kommentar, Anm. J.S.] (und zwar endlos), neue Diskurse zu konstruieren: der Überhang des Primärtextes, seine Fortdauer, sein Status als immer wieder aktualisierbarer Diskurs, der vielfältige oder verborgene Sinn, als dessen Inhaber er gilt, die Verschwiegenheit und der Reichtum, die man ihm wessenhaft zuspricht – all das begründet eine offene Möglichkeit zu sprechen. Aber andererseits hat der Kommentar, welche Methoden er auch anwenden mag, nur die Aufgabe, das schließlich zu sagen, was dort schon
verschwiegen artikuliert war. Er muß (einem Paradoxon gehorchend, das er immer verschiebt, aber dem er niemals entrinnt) zum ersten Mal das sagen, was doch schon gesagt worden ist, und muß unablässig das wiederholen, was eigentlich niemals gesagt worden ist. Das unendliche Gewimmel der Kommentare ist vom Traum einer maskierten Wiederholung durchdrungen: an seinem Horizont steht vielleicht nur das, was an seinem Ausgangspunkt stand – das bloße Rezitieren. Der Kommentar bannt den Zufall des Diskurses, indem er ihm gewisse Zugeständnisse macht: er erlaubt zwar, etwas anderes als den Text selbst zu sagen, aber unter der Voraussetzung, daß der Text selbst gesagt und in gewisser Weise vollendet werde.“ (Foucault 1974, 18).


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


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


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


---

20 Foucault führt auch aus, dass ein Autor/ eine Autorin innerhalb eines Textes mehrere Subjektpositionen einnehmen kann (vgl. Foucault 1969/2001b, 1020f.).
als Tätigkeitsfeld wissenschaftlich arbeitender Menschen, sie wie es auch Kiel vorschlägt (s. S. 52ff. in dieser Arbeit).


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


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

Diskurse können als Problematisierungen (negieren, in Frage stellen) von bis dato als wahr angesehenen Aussagen bezeichnet werden, wobei sie dadurch erneut Wahrheiten produzieren. Diskurse können jedoch bestehende Wissens-Ordnungen nicht nur negieren oder in Frage stellen, sondern auch affimieren und transzendieren (vgl. Bublitz u.a. 1999, 11; 13; s.a. Díaz-
Bone 1999, 123f.). Foucault spricht in diesem Zusammenhang auch von „wahrheitsorientierten Diskursen“. Er bezeichnet diese näher, wenn er ausführt, dass dies jene Diskurse wären, „die sich berichten, sich korrigieren und die an sich selbst eine Arbeit vollziehen, die ihr Ziel darin sieht, die ‚Wahrheit auszusprechen‘.“ (Foucault 1984/2005, 951).


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


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


Im weiteren Verlauf werden vor allem jene Merkmale des Diskurses Beachtung finden, welche den Bereich der Wissenschaft berühren, sei es durch die Hervorhebung der Produktivität und das Anbinden an bzw. Problematisieren von bisherigen Diskursen zur Schaffung neuer Erkenntnisse, sei es durch die Reglementierung, wer an Diskursen teilnehmen darf (Scientific Community) oder sei es durch allgemeine Merkmale von
Diskursen, wenn diese als auf Sprache basierend und (mündliche, aber vor allem schriftliche) Texte produzierend gesehen werden. Diese Einschränkung erfolgt deshalb, weil hier die meisten Berührungspunkte des Foucault’schen Diskursbegriffs mit jenem innerhalb der ZRD-Forschung vermutet werden.


Von welchen Merkmalen ist nun die Rede? Welche der Foucault’schen Diskursbegriffssfacetten können einen Beitrag zur Bestimmung des Diskursbegriffs im Sinne der ET-FT-Relationen leisten? Im Sinne eines weiteren Zwischenresümeees werden nun einige Aspekte angeführt...
und kurz erläutert, welche die Auseinandersetzung mit Schriften Foucaults und deren Rezeptionen ergeben haben:


3. Damit verwandt ist der Aspekt der **Sprachlichkeit**.

4. Diskurse sind eine regelhafte Praxis, also ein **Handlungsfeld**. Sowohl Handlungen als auch Sprache sind Merkmale, die Subjekten zugesprochen werden. Durch die Hervorhebung dieser Merkmale, im Gegensatz zu anderen möglichen Lesarten, wird das Subjekt, als soziale Akteurin/sozialer Akteur zentral.


6. Diskurse können als **Voraussetzung für Wissen und Wissenschaft** gesehen werden. Wissenschaftliche Disziplinen und Scientific Communities (Diskursgesellschaften) sind Ergebnis diskursiver Praxis.

7. Diskurse werden im Rahmen von Wissenschaft in **Texten** festgehalten.

---

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


10. Erkenntnisse werden aber nicht nur im Rahmen von Diskursen gewonnen, sondern auch durch Diskurse vermittelt.

1.4 Habermas’ Diskursbegriff

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

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


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


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


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


Ziel von Diskursen ist ein vernünftiger Konsens („was vernünftig ist, kann erst im Diskurs festgestellt werden.“, Horster 2001, 56) durch Begründung von kognitiven Aussagen. Dabei kann es zur Problematik kommen, dass die Unterscheidung, ob ein Konsens nun wahr oder falsch wäre wiederum ein Diskurs geführt werden müsse (vgl. Habermas 1984a, 110; 114;
Dies verdeutlicht jedoch, dass Diskurse nicht abschließbar sind, sie sind vorläufig und können immer wieder, durch Zweifel an Wahrheit und/oder Richtigkeit, in Gang gesetzt werden.


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

Doch was meint „Diskurs“ nun konkret?

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


Da Habermas davon ausgeht, dass sich eine „Konsensustheorie der Wahrheit“ nicht nur auf die Wahrheit von Aussagen, sondern auch auf die Richtigkeit von Geboten beziehen müsste, unterscheidet er zwischen praktischen und theoretischen (diese nennt er auch „theoretisch-empirische Diskurse“; Habermas 1984a, 115) Diskursen (vgl. Habermas 1972, 137).
Praktische Diskurse ermöglichen die „Selbstreflexion des handelnden Subjekts“ (ebd., 175) und theoretische Diskurse ermöglichen die „Selbstreflexion des erkennenden Subjekts“ (ebd., 174).


Habermas unterscheidet jedoch auch zwischen explizitem und implizitem Wissen. Explizites Wissen zeichnet sich dadurch aus, dass dieses bestritten und begründet werden kann. Implizites Wissen (z.B. die Selbstverständlichkeiten der „Lebenswelt“) meint, dass die Lebenswelt nicht im strikten Sinne gewusst wird (vgl. ebd., 591). Die Lebenswelt ist das Bezugssystem der Verständigung (intersubjektiv geteilte Hintergrundannahmen) und kann
nicht problematisiert werden, sondern höchstens zusammenfallen (vgl. Habermas 1982b, 198-201).

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

22 Auch diese Ausführung Habermas kann auf das Prinzip der Scientific Community umgelegt werden.
Dies bedarf noch genauerer Erläuterung:


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

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


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

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

1. Ein Diskurs ist eine Kommunikationsform, die durch Argumentation gekennzeichnet ist.
2. Habermas unterscheidet vier Geltungsansprüche, wobei nur jene der **Wahrheit** und **Richtigkeit** diskursiv eingelöst werden können. Wahrheit ist durch konstante Sprechakte (Erklären, Behaupten, usw.) gekennzeichnet.

3. In Diskurse wird eingetreten, wenn **Geltungsansprüche bezweifelt** werden. Das Ziel von Diskursen ist der **vernünftige Konsens**, zu dem man nur über eine ideale Sprechsituation, d.h. kurz gesagt über die Gleichberechtigung der DiskursteilnehmerInnen, gelangt, welche jedem Diskurs unterstellt werden muss. In der Wissenschaft wird häufig der Weg über **substanzielle Argumente** gewählt, um das Ziel zu erreichen.


5. Diskurse sind **frei von Handlungszwängen**, haben also einen **reflexiven Charakter** und es ist nötig, dass DiskursteilnehmerInnen **aus Erfahrungszusammenhängen herausstreiten**.


### 1.5 Rezeption von Diskursbegriffen in der Bildungswissenschaft

Die nun folgende Auseinandersetzung gliedert sich in drei Abschnitte. In einem ersten Schritt wird der Rezeption der Foucault’schen Theorie innerhalb der Bildungswissenschaft nachgegangen, daran anschließend folgt der zweite Abschnitt, der sich der Rezeption des Diskursbegriffs Habermas’ widmet. Der abschließende Abschnitt hebt die Psychoanalytische Pädagogik als Version von Pädagogik hervor und behandelt die darin rezipierten
Diskursbegriffe, bzw. wird der Frage nachgegangen, ob Diskurstheorien innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik Beachtung finden, bzw. thematisiert sind.


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

---

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

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


1.6 Erstes Zwischenresümee


93
festgehalten werden und soziale AkteurInnen, welche Diskursgemeinschaften bilden, innerhalb einiger der vorgestellten Ansätze eine zentrale Rolle einnehmen. Für einen Diskursbegriff, der innerhalb von Wissenschaft angesiedelt ist, sind auch die Bestimmungsmerkmale des reflexiven Potentials und der Argumentationsstrukturen bedeutsam.

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


Diskurse werden als Voraussetzung für Wissen und für Wissenschaft angesehen und sind auch in Texten repräsentiert. Erkenntnisse werden in Diskursen vermittelt. Dieser Aspekt führt zu Überlegungen, dass bei gültiger Annahme, dass Diskursivierung als Qualitätsmerkmal (bildungs-)wissenschaftlicher Texte angesehen werden kann, die Beschäftigung mit Qualitätssicherung wissenschaftlicher Leistungen durch Analysen der Diskursivierungen im Besonderen innerhalb der Bildungswissenschaft anzuwenden sei. Dieser Zusammenhang wird an späterer Stelle, wenn der pädagogisch-didaktische Anspruch wissenschaftlicher Publikationen in den Blick genommen wird, diskutiert werden.


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


Es konnte außerdem festgestellt werden, dass innerhalb der Diskursforschung, aber auch innerhalb deren Rezeption in der Bildungswissenschaft, die Methodendiskussion wenig Beachtung findet. Häufig werden nur inhaltliche Aspekte rezipiert. Innerhalb der
vorliegenden Arbeit wird jedoch die Methodendiskussion explizit aufgenommen. Dies erfolgt im zweiten Teilbereich („theoretisch-methodische Diskussion“) des Abschnitts A.

Nun folgt jedoch erst das zweite Hauptkapitel des ersten Teilbereichs des Abschnitts A. Im Zuge dessen wird der Diskursbegriff im Sinne der ET-FT-Relationen expliziert. Wie bereits ausgeführt ist dies relevant, um den Diskursbegriff begründet einzusetzen, und somit auch feststellen zu können, was gemeint ist, wenn Hypothesen, wie die oben angeführte (innerhalb psychoanalytisch-pädagogischer Texte liegt Diskursivierung, im Vergleich zu anderen bildungswissenschaftlichen Texten, in besonders hohem Maße vor25), formuliert und überprüft werden. Die Explizierung des Begriffs ist auch deshalb relevant, um überhaupt der übergeordneten Fragestellung nachgehen zu können, inwiefern die Analyse von Fremdtext-Eigentext-Relationen und die damit ermöglichte Aufdeckung von Diskursivierungen adäquat Aspekte bildungswissenschaftlicher Forschungsleistungen sichtbar werden lässt.

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


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

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

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

2.1 Diskurs und wissenschaftliches Publizieren


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


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


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

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

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


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


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

28 Dennoch ist Wissenschaft „ein Bereich, der für sich in Anspruch nimmt, „wahres’ Wissen zu erzeugen.“ (Felt 2001, 22).


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


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

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


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


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


Akzeptanz und Ausschluss sind Themen, welche dem Aspekt der Macht nahe stehen. Der Aspekt der Macht ist in den bisherigen Ausführungen immer wieder implizit in Erscheinung getreten oder es ist kurz vermerkt worden, dass in diesem oder jenem Fall Macht eine zentrale Rolle spielt, dies aber erst später diskutiert werden soll. Jetzt soll der Aspekt der Macht, als letzter Aspekt, welcher hier angeführt wird, diskutiert werden.
Auch dieses Merkmal kann sowohl innerhalb wissenssreflexiver als auch diskurstheoretischer Beiträge als Erklärung für Diskursführungen, bzw. Ablehnung von Diskursen erfasst werden.  

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


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


Aus dem eben dargestellten lässt sich für die Bildungswissenschaft folgendes schließen: Bildungswissenschaft, welche im Vergleich zwischen Geistes- und Naturwissenschaften deutlich den Geisteswissenschaften anzurechnen ist, verfügt über einen Stil, welcher das

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

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

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


2.3 Diskursivierung als (Qualitäts-)Merkmal wissenschaftlichen Schreibens?


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

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

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


---

30 Dieses Projekt wurde bereits innerhalb der vorliegenden Arbeit kurz angeführt.


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

Was sind nun so genannte „nicht intendierte Effekte“?


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


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

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


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

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

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

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

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

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


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

Abschließend soll die EHT im Feld der ZRD-Forschung und ihre Möglichkeit Diskursivierungen aufzudecken als weiterer Vorschlag auf Schwächen bisheriger Verfahren zu reagieren diskutiert werden, denn einige Hinweise lassen darauf schließen, dass Diskursivieren als ein Qualitätsmerkmal angesehen werden, und somit die EHT im Feld der
ZRD-Forschung, als alternative Methodik, eventuell vor allem Disziplinen wie der Bildungswissenschaft gerecht werden kann.


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

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

32 Weitere Ausführungen folgen im Zuge der theoretisch-methodischen Diskussion.
Kommunikation beziehen) eine wissenschaftsreflexive Arbeit, so wie jedes Urteil über Forschungsqualität, wenn wissenschaftliche Publikationen inhaltlich in den Blick genommen werden.

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


---


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

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


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

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

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

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

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

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

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

*Inwiefern kann der Begriff des Diskursivierens/ des Diskurses im Sinne der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung in Anschluss an bisherige Rezeptionen von Diskursbegriffen innerhalb der (Bildungs-)Wissenschaft bestimmt werden?*
Die Ausführungen innerhalb dieses Teilbereichs der Arbeit haben gezeigt, dass es möglich ist, an Diskursbegriffe der Diskursforschung anzuschließen, wobei auch deutlich wurde, dass keiner der vorgestellten Diskursbegriffe vollständig, bzw. alleinig übernommen werden kann, um das zu bestimmen, was Diskursivieren in der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung meint. Dieser Umstand führt wiederum zu der bereits genannten Forderung, dass immer dann, wenn innerhalb einer Forschung, bzw. eines Forschungsfeldes der Ausdruck Diskurs verwendet wird, offen gelegt werden muss, was damit gemeint ist, weil der Begriff eben keine eindeutige Definition hat und das auch nicht angestrebt wird.

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

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

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

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

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

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

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

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


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


Somit sieht die Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung Diskurse als wesentlich zur Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse an, aber auch zur Vermittlung dieser, weil Diskurse sich auch in den Publikationen abbilden sollten. Wissenschaftliche Erkenntnisse sind dabei spezifische Inhalte, welche auch immer Themen zugeordnet werden können. Diskursivierungen innerhalb einer Publikation orientieren sich an mindestens einem Thema. Dabei ist zentral, dass Erkenntnisse innerhalb unterschiedlicher Scientific Communities unter Einhaltung je spezifischer Ordnungsstrukturen generiert werden. Das führt z.B. dazu, dass die

---


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

Bedeutsam ist auch die Bildung so genannter Diskursgemeinschaften, oder auch Scientific Communities genannt. Sie orientieren sich an gemeinsamen Diskursstrukturen, die auch die jeweiligen Paradigmen betreffen (wie durch Diskussionen von Thiel; Rost und Stock angedacht wurde). Somit kann, ausgehend von dieser theoretischen Grundlage, die Hypothese
aufgestellt werden, dass sich Diskursformen innerhalb unterschiedlicher Versionen von Pädagogik unterscheiden\(^\text{35}\).

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

\begin{center}
\begin{tabular}{|l|}
\hline
\hline
\end{tabular}
\end{center}


\(^{35}\) Dies sei hier nur angemerkt. Genauere Ausführungen folgen im Abschnitt der empirischen Untersuchung.
3. Die Bedeutsamkeit des Aspekts der Vermittlung in der Wissenschaft – Der pädagogisch-didaktische Anspruch wissenschaftlicher Publikationen

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

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

Nicht nur die Forschung an sich sollte qualitativ hochwertig sein, sondern auch die Vermittlung neuer Erkenntnisse. Durch qualitätvolle Publikationen (z.B. durch intersubjektiv nachvollziehbare Diskurse) kann die Vermittlung mitunter reibungsloser erfolgen, was wiederum bewirkt, dass Forschungen, welche an diesen Erkenntnisständen, die in den jeweiligen Publikationen festgehalten sind, anbinden, auf einen intersubjektiv nachvollziehbaren Diskursstrang aufbauen können. Somit ist präzise Reflexion möglich, was wiederum der weiteren Erkenntnisgewinnung dient. Es können nämlich argumentative Schwächen leichter aufgedeckt, bzw. Schlussfolgerungen präziser nachvollzogen werden.

Interessant wäre an dieser Stelle zu überlegen, ob nicht gerade deswegen die vorliegende Thematik (Bewertung von Forschungsqualität anhand Fremdtext- Eigentext-Relationen wissenschaftlicher Publikationen) innerhalb der Bildungswissenschaft verankert sein muss, da wissenschaftliches Publizieren (unabhängig von wissenschaftlichen Disziplinen) immer auch einen pädagogisch-didaktischen Anspruch verfolgt bzw. verfolgen sollte. Zu diesem Gedanken kann gelangt werden, wenn der Stellenwert der Didaktik innerhalb der Bildungswissenschaft bedacht wird36. Welchen Stellenwert hat dieser Verweis auf das Feld der Didaktik innerhalb der bildungswissenschaftlichen Forschungslandschaft für die vorliegende Arbeit?


36 Für Gedanken und Diskussionen zu diesem Zusammenhang danke ich Mag. Heinrich Strohmer.


---

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

Diese Aspekte verweisen auf die Rolle des Diskursierens, im hier verstandenen Sinn, innerhalb wissenschaftlicher Publikationen. Außerdem wird nochmals darauf hingewiesen, dass sich bildungswissenschaftliche ForscherInnen nicht auch mit Fragen der Qualität wissenschaftlicher Publikationen beschäftigten sollten, sondern diese Beschäftigung gerade in diesem Feld der Wissenschaft seine Berechtigung und Verankerung haben kann. Die Bedeutsamkeit der Bildungswissenschaft und ihrer Diskussionen zu dieser Thematik kann weiter verdeutlicht werden, wenn Pranges Ausführungen zum „Zeigen“ mitbedacht werden. Zunächst wird kurz dargestellt, was Pranges Grundanliegen ist und was er unter „Zeigen“ versteht. Dies ist die Grundlage für die Integration dieses Gedankens in die Ausführungen zum Aspekt der „Wissenschaftsdidaktik“ und der Klärung, warum gerade die Bildungswissenschaft einen Beitrag zum Thema „Forschungsqualität und deren Abbildung in wissenschaftlichen Publikationen“ leisten kann.
Um verstehen zu können, warum Prange das „Zeigen“ ins Zentrum seines Nachdenkens über Erziehen stellt und was dies in Folge bedeutet, ist es wesentlich einige Grundgedanken Pranges, den Erziehungs begriff betreffend, vorzustellen.

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

Prange sieht eine Verbindung zwischen Erziehung und Lernen, wobei er Erziehung und Lernen nicht nur dem Zeitraum der Kindheit zuordnet, sondern auch auf das Erwachsenenalter bezieht, also auch auf das Lernen von Erwachsenen (vgl. ebd., 32; 43).

Folgende Frage ist laut Prange die Leitfrage des Erziehens: „Wie sag ich’s meinem Kinde?“ (ebd. 31). Diese Leitfrage ist jedoch seiner Form nach nicht nur auf das Kindesalter beschränkt. Es gibt eine Form des Sagens (wie sag ich es?) ein Subjekt des Sagens (wer sagt was?), einen Inhalt des Sagens (was wird gesagt?) und einen Adressaten (wem sage ich etwas?) (vgl. ebd., 36f.). Prange führt dies in folgende formale Struktur über: „Wer sagt wem was in welcher Form?“ (ebd., 37).

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

---

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


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

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


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

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

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

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

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

---

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


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


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

Dies wird als Prozess beschrieben, es geht um einen Übergang „vom Erzählen zum sachlichen Berichten und Beschreiben, dann zum Erklären, Begründen und nachprüfbar objektiven Beweisen und schließlich zum „reinen“ Beweisen allein aus der Form der Darstellung.“ (ebd., 67). Diese Übergänge dürfen jedoch nicht als trennscharf angesehen werden (vgl. ebd.)

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

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

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

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

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

---

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Zeigen</th>
<th>Operationen des Zeigens</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>repräsentativ (darstellen)</td>
<td>Erziehung durch Lehre</td>
</tr>
<tr>
<td>ostensiv (vormachen)</td>
<td>Gelegenheitserziehung</td>
</tr>
<tr>
<td>direktiv (appellieren)</td>
<td>Erziehung als Evokation</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Lernen</th>
<th>Operationen des Lernens</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Einsehen/lesen (Kenntnisse)</td>
<td>Stellungnehmen (Haltungen)</td>
</tr>
<tr>
<td>üben (Fertigkeiten)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

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


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

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

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

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

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

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

Das es sinnvoll sein kann, Diskursformen als ein mögliches Qualitätskriterium heranzuziehen, ergibt sich aus den Ausführungen Pranges, dass „Einrichtungen43, in denen erzogen wird, von dieser Grundoperation [„Zeigen in Hinsicht auf Lernen“ (Prange 2005, 126)] her zu betrachten und zu beurteilen sind“ (ebd., 126f.). Somit ist die Form Maßstab der Qualität, und das Zeigen muss die Kriterien der Verständlichkeit (Nachvollziehbarkeit), der Zumutbarkeit und der Anschlussfähigkeit erfüllen (vgl. ebd., 145-149). Wie dies in Bezug auf das Diskursivieren zutrifft wurde bereits erläutert.


---

43 Publikationen können als Einrichtung der Wissenschaft gesehen werden, welche ermöglicht den Austausch und die Diskurse innerhalb der Scientific Community zu pflegen.
sich einfach nur auch einen Beitrag zur Qualitätsdiskussion leisten, sondern auf Grund ihres Gegenstandsbereichs kann sie einen Aspekt von Qualität ins Zentrum rücken, der eindeutig als pädagogische (pädagogisch-didaktische) Perspektive auf die Thematik ins Feld geführt werden kann. Das bedeutet jedoch nicht, dass diese Perspektive nur auf Texte der Bildungswissenschaft adäquat Anwendung finden kann, sondern auf alle wissenschaftliche Publikationen, da diese immer einen pädagogisch-didaktischen Anspruch, dem der Vermittlung, erheben und diesem mehr oder weniger nachkommen.

4. Resümee

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


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

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

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


Beide genannten Fragen müssten umfassend diskutiert werden, bzw. bedürfen einer empirischen Untersuchung, was im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden kann. Neben der nun erfolgten theoretisch-inhaltlichen Diskussion sind jedoch zur Zuarbeitung der übergeordneten Forschungsfrage eine theoretisch-methodische Diskussion und eine empirischen Untersuchung, welche auf dieser theoretischen Basis aufbaut notwendig.

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

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

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

Die theoretisch-methodische Diskussion gliedert sich in mehrere Schritte, um so der Forschungsfrage dieses Teilbereichs systematisch zu arbeiten zu können, welche lautet: „Inwiefern kann die Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen innerhalb der Methodendiskussion der Diskursforschung verortet werden und welche Aspekte bisheriger Methodendiskussionen können für die Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung fruchtbar gemacht werden?“

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


Mit diesem Stand des Diskurses wird die bereits genannte Forschungsfrage in den Blick gerückt und überlegt, welche methodischen Vorgehensweisen aus der Diskursforschung die Methodik der EHT im Feld der ZRD-Forschung bereichern könnten, bzw. in welchem Sinne die EHT im Feld der ZRD-Forschung in der Methodendiskussion der Diskursforschung verortet werden kann.
Das Ziel dieses zweiten Teilbereichs der theoretischen Diskussion ist somit die Verortung der EHT im Feld der ZRD-Forschung in aktuellen methodischen Ansätzen in der Diskursforschung und eine eventuelle Modifizierung der Methodik des Aufzeichens von Diskursivierungen im Rahmen der ZRD-Forschung.

1. Methoden der Diskursforschung

Die Methodendiskussion ist innerhalb aller wissenschaftlichen Disziplinen mehr oder weniger problematisch, bzw. ein Feld, in dem es noch vermehrter Forschung bedarf. Dies lässt sich auch dadurch erklären, dass Foucault selbst kein methodisches Verfahren lückenlos expliziert hat


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


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

1.1 Ansätze aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen


1.1.1 Diskursanalyse

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


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

- die Grenzen und Formen der Aufbewahrung definieren: welche Äußerungen sind dazu bestimmt, ohne Spuren zu vergehen? Welche sind im Gegensatz hierzu dazu bestimmt, in das Gedächtnis der Menschen einzugehen (durch rituelles Rezitieren, durch Pädagogik und Unterricht, der Vergnügungen und Feste, durch Werbung)? (…)
- die Grenzen und Formen des Gedächtnisses so definieren, wie es in den unterschiedlichen diskursiven Formationen in Erscheinung tritt: welche Äußerungen erkennt jede von ihnen als gültig, als diskussionswürdig oder als definitiv ungültig an? (…)
- die Grenzen und Formen der Reaktivierung definieren: welche aus früheren Epochen oder fremden Kulturen stammenden Diskurse behält man bei, welche wertet man auf, welche importiert man, welche versucht man wiederherzustellen? (…)

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


---


Doch wie sieht dieses Vorgehen nun aus?

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


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


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

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


Doch wie wird diese methodische Vorgehensweise nun konkretisiert?


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


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

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

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


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

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

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

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

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

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


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


Innerhalb der Kontextanalyse werden vier Ebenen unterschieden. Der **situative** Kontext bemüht sich um Fragen nach Personen, deren Handlungen an geschichtlichen Orten, zu gewissen Zeitpunkten und deren Verhaltensweisen (z.B. Rituale). Der **mediale** Kontext setzt
sich mit dem Medium auseinander, in dem der Text vorliegt (z.B. handschriftlich, gedruckt, Monografie, Einblattdruck, Radio, Fernsehen). Im institutionellen Kontext werden alle Bedingungen der jeweiligen Institution berücksichtigt, in der der Diskurs verläuft. Der historische Kontext kümmert sich um die Gesamtsituation (politisch, gesellschaftlich, kulturell, ökonomisch, usw.). Zu den jeweiligen Ebenen werden Einzelfragen gestellt, welche auch im Laufe der Untersuchung hinzugefügt werden können. Die Kontextanalyse ist notwendig, um die Textanalyse einbetten und sinnvoll Aussagen über Diskurse treffen zu können.


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

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


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


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

Auffallend häufig erwähnt Landwehr, dass die Methodenbeschreibung zwar umfassend scheint, aber vieles weitere (nicht erwähnte) auch denkmäßig analysierbar wäre. Das hält zwar Wege für kreative, innovative Forschungen offen, deutet jedoch möglicherweise auch
darauf hin, dass die gewünschte Systematisierung der Diskursanalyse noch nicht vollständig erfolgt ist. Gerade im Bereich der Korpusbildung fehlen präzise Angaben, denn die Frage, was als repräsentativ gilt, wird an dieser Stelle kaum angedacht. Auch die Ausführungen, wie von den Zwischenergebnissen der Schritte 1-3 zu einer Bestimmung eines Diskurses gelangt wird, bleibt an manchen Stellen vage, z.B. wie von der Regelmäßigkeit von Aussagen auf die Wechselbeziehung zwischen Subjekt und Diskurs eingegangen werden kann, bzw. wie diese Wechselbeziehung als Erklärungsmuster dienlich sein könnte. Es bleibt auch unklar, warum zuerst Aussagen zu *einem* Thema gesucht werden sollen, wenn dann einzelne Themen eines Diskurses isoliert werden müssen.


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


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


Diskursstränge sind auf verschiedenen Diskursebenen angesiedelt. Diskursebenen sind z.B. Wissenschaften, Politik, Alltag, Erziehung, Medien, usw. Sie können auch als soziale Orte gesehen werden, von denen aus gesprochen wird. Im Unterschied dazu ist die Diskursposition...


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


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


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


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


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


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

Danach ist das Herausarbeiten von Hindernissen, die der Problemlösung im Wege stehen, zentral. Dies geschieht, indem das Netzwerk sozialer Praktiken analysiert wird, in dem das Problem angesiedelt ist, die Beziehung zwischen der Semiotik und anderen Elementen dieser Praktik in den Blick genommen wird und Diskurse analysiert werden, wobei es hierbei einerseits um die Analyse der Struktur, also der Diskursordnung geht und andererseits um eine sprachliche und interdiskursive Analyse.

In einem dritten Schritt geht es darum nachzudenken, warum es zu keiner Lösung des Problems kommt, also welche AkteurInnen ein Interesse daran haben, dass die soziale Ordnung in dieser Weise besteht und auch bestehen bleibt.

Das führt dazu, dass mögliche Wege angedacht werden, wie die aufgezeigten Hindernisse umgangen werden können, um einen Wandel in der sozialen Ordnung anzuregen.

Der 5. Schritt umfasst eine Reflexion auf die vorgenommene Analyse, eigene Positionierungen, usw. (vgl. Fairclough 2003, 209f.).

Diese grobe Stufenabfolge stellt Fairclough 2009 näher dar und fügt in die einzelnen Stufen Schrittfolgen ein.

Die erste Stufe (Fokussierung eines sozialen Problems) teilt sich in zwei Schritte. In einem ersten Schritt geht es um die Wahl eines Forschungsgegenstandes, um im Anschluss daran, in einem zweiten Schritt, dieses theoretisch zu fassen. Fairclough betont hier die Bedeutsamkeit eines interdisziplinären Zugangs.

In der zweiten Stufe (Herausarbeiten von Hindernissen) können drei Schritte unterschieden werden. Einerseits die Analyse des Verhältnisses zwischen semiotischen und anderen sozialen Elementen, zwischen Diskursordnungen und sozialen Praktiken, usw. Es werden Texte, Perspektiven und Kategorien für die Analysen gewählt, welche dem Forschungsgegenstand gegenüber adäquat sind. Andererseits werden linguistische und interdiskursive Analysen durchgeführt.


Wie bereits bei anderen Ansätzen, so fällt auch hier auf, dass einzelne Analyseschritte nicht eindeutig definiert werden, also keine Standardisierung stattfindet. Anstelle dessen wird, wie

Wie bereits aufgezeigt sind einige Aspekte für die Diskursforschung im Rahmen der EHT interessant, jedoch kann die Methodik auf der Grundlage dieser Ausführungen nicht modifiziert werden, weil dafür weitere Präzisierungen fehlen.

1.1.4 Wissenssoziologische Diskursanalyse

Die Nähe der Wissenssoziologischen Diskursanalyse an der Theorie Foucaults ist dadurch zu erkennen, dass auch Keller von Rekonstruktionen spricht, wenn er die Analyse von Diskursen beschreibt. Diese Wortwahl war auch bei jenen Ansätzen von Diaz-Bone, Bublitz und Waldschmidt zu finden, welche die Methode der Diskursanalyse eng an Foucaults Überlegungen anbinden (s. S. 161-165 in dieser Arbeit). Keller betont, dass es sich bei der Wissenssoziologischen Diskursanalyse nicht um eine Methode, sondern um ein Forschungsprogramm handelt (vgl. Keller 2005c, 49). Er stellt aber Vorgehensweisen (methodische Umsetzungen) innerhalb dieses Forschungsprogramms vor, welche im
Folgenden auch diskutiert werden. Diese Betonung Kellers kann dahingehend gelesen werden, dass die Wissenssoziologische Diskursanalyse mehr als eine Methode ist, und zwar im zweifachen Sinne. Auf der einen Seite, weil auch hier nicht der eine mögliche Weg vorgestellt wird, sondern mögliche Vorgehensweisen und auf der anderen Seite, weil es eben nicht nur ein methodisches Vorgehen ist, sondern es auch um spezielle theoretische Fundierungen und Bezugnahmen auf spezifische wissenschaftliche Ansätze geht.


Auch wenn Keller eine empirische Grundlage angegeben hat, so betont er, dass Diskursanalyse immer mit hermeneutischer Textauslegung zu tun hat. Ganz im Sinne Foucaults (dessen Ansatz von Dreyfus und Rabinow als „interpretative Analytik“ bezeichnet
wurde), wird auch die Wissenssoziologische Diskursanalyse als solche gesehen. Somit wird der Ansatz der Interpretation mit jenem der Analytik zusammengeführt. Um die interpretativen Schritte offen zu legen und nachvollziehbar zu machen, ist eine gewisse Systematik der Vorgehensweise notwendig.

Die Diskursforschung adaptiert qualitative Methoden (teilweise in Kombination mit quantitativen), wobei der Unterschied zwischen Diskursanalyse und anderen Ansätzen der interpretativen Sozialforschung darin besteht, dass regelgeleitete Zusammenhänge zwischen Texten angenommen werden (vgl. Keller 2007a, 71-74; Keller 2005a, 268ff.). Auch wenn die Methodik jeweils an das Forschungsvorhaben angepasst werden muss, so legt Keller gewisse Grundstrukturen fest, welche sich forschungspraktisch bewährt haben.


Es können jedoch an anderer Stelle einige Spezifizierungen aufgefunden werden. Keller führt zum Beispiel aus, dass die Wissenssoziologische Diskursanalyse in der Hermeneutischen Wissenssoziologie verortet wäre und somit „ForscherInnen über ihren Forschungsprozess

Auf den Aspekt der Repräsentativität, welcher hier bereits angedeutet wurde, wird an späterer Stelle eingegangen werden.


Als nächsten Untersuchungsschritt setzt Keller die Kontextanalyse an. Hierbei geht es darum der Frage nachzugehen wer wie wo für wen eine Aussage formulierte hat. Dabei sind auch die Positionen der AussagenproduzentInnen und –rezipientInnen wichtig. Mit Kontext ist nicht bloß der soziale Kontext gemeint, sondern auch der mediale, also das Medium, in dem die Aussage erscheint. Die Kontextebenen beziehen sich auf einzelne Dokumente des


Unter **Phänomenstruktur** wird die Tatsache verstanden, „dass Diskurse in der Konstitution ihres ’Themas’ unterschiedliche Elemente oder Dimensionen benennen und zu einer spezifischen Gestalt, einer Phänomenkonstellation verbinden.“ (ebd., 221). Es kommt hier zu einer Analyse benutzer Begriffe und es wird der Frage nachgegangen welche Differenz diese Begriffe zu anderen möglichen Begriffen aufweisen, wie Begriffe zusammenhängen, usw.


Abschließend wird nun noch auf die Aspekte der Repräsentativität, der Gütekriterien und der Grenzziehungs- und Geltungsprobleme eingegangen.

Keller diskutiert, dass Gütekriterien, so wie sie in den quantitativen Verfahren gedacht werden, für die qualitative Sozialforschung, also auch für die Wissenssoziologische Diskursanalyse nicht geeignet wären. Er plädiert für weiche Gütekriterien, die auf die Konsistenz des Forschungsprozesses abzielen (vgl. ebd., 111). Diese Diskussion wird an dieser Stelle nur angedeutet, aber im Rahmen eines Exkurses im folgenden Hauptkapitel nochmals aufgegriffen werden.

In Bezug auf das Untersuchungsmaterial können drei Problemfelder ausgemacht werden, Grenzziehungsprobleme, Geltungsprobleme und Fragen der Repräsentativität.


---

54 Einige Schritte der Analyse sind bei Keller 2007d, 18-25 mit Beispielen illustriert.

181
indem man sich an bestimmten Ereignissen orientiert (z.B. Institutionsgründungen) oder Schlüsseltexte wählt. Auf Grund dessen, dass die Annahme besteht, dass Diskurse typisierbar sind (gewisse Regelmäßigkeiten aufweisen), ist der Forschungsprozess meist rasch an einem Punkt angelangt, an dem weitere Analysen keine neuen Erkenntnisse mehr liefern. Das kann als natürliche Einschränkung des Datenkorpus angesehen werden.


Dies lässt den Schluss zu, dass Keller die methodische Umsetzung der Wissenssoziologischen Diskursanalyse nicht nur an qualitative Verfahren der sozialwissenschaftlichen Forschung anbindet, sondern auch an bereits bestehende Überlegungen aus unterschiedlichen methodischen Ansätzen der Diskursforschung.

Es verdichten sich nun einige methodische Vorgehensweisen bzw. einige Grundüberlegungen, welche als bewährt in der Diskursforschung erscheinen, resp. in unterschiedlichen Akzentuierungen in den verschiedenen Ansätzen angedacht werden.

Bevor nun ein kurzes Resümee folgt, welches zentrale Aspekte, Auffälligkeiten und Problemlagen der vorgestellten Ansätze erfasst, werden noch vier Ansätze vorgestellt, um zu
überprüfen, ob die nun erfolgte Feststellung haltbar ist, oder nicht. Erläutert und diskutiert wird der Ansatz Diskurse als Narrationen zu analysieren, die Diskursive Psychologie, die Angewandte Diskursforschung und die Thematische Diskursanalyse.

1.1.5 Diskurse als Narrationen


Wie bereits innerhalb unterschiedlicher diskutierter Ansätze weist auch Viehöver auf den Aspekt der Selbstbezüglichkeit hin, denn narrative Strukturen sind nicht nur bei der Produktion von Aussagen zentral, sondern auch bei der Interpretation. Dies ist jedoch nicht nur auf das methodische Vorgehen bezogen, sondern auch auf den Prozess im Diskurs selbst, also welche Deutungs- und Handlungsschemata aktiviert werden, wenn bestimmte Argumentationsfiguren oder Symbole eingesetzt werden. Um diese Strukturen ausfindig zu machen schlägt Viehöver zwei Vorgehensweisen vor, welche er als kompatibel ansieht (vgl. ebd., 188ff.).

„Im einen Fall wird von Markern (verschiedene rhetorische Mittel) auf der wörtlichen Ebene der Texte, auf Deutungsrahmen, narrative Strukturen und schließlich grundlegende Wert- und Glaubenssysteme geschlossen (…). Bei der zweiten Strategie (…) wird von heuristisch angenommenen narrativen Strukturen (formale Episodenstrukturen, Aktantenrollen, Plots)
ausgegangen und dann nach *Markern* auf der wörtlichen Ebene des Textes gesucht, die die formalen Strukturen inhaltlich ausfüllen und konfigurieren.“ (Viehöver 2001, 190).

Nun werden diese beiden Herangehensweisen dargestellt und diskutiert:

a) von der wörtlichen Ebene zu narrativen Strukturen

In einem ersten Schritt wird hierbei die formale Struktur von Texten in den Blick genommen, da hier erste Hinweise vorgefunden werden, um die zentralen Rahmungen eines Textes zu identifizieren. Titel und Untertitel geben erste inhaltliche Hinweise. Die Gliederung eines Textes lässt darauf schließen, wo zentrale Symboliken vorzufinden sind.


b) von narrativen Strukturen zu Inhalten


Im Folgenden werden nun die jeweiligen Aspekte genauer dargestellt, um zu verdeutlichen, was in diesem Verfahren geschieht.


Als nächstes wird der Plot fokussiert, welcher zwischen Textoberfläche, Aktantenstruktur und Wertestruktur vermittelt und die Aktanten in Beziehung setzt. Der Plot strukturiert die Geschichte, er ist eine narrative Handlungsstruktur. Innerhalb eines Plots wird es den DiskursteilnehmerInnen möglich, Ereignisse neu zu bewerten und anders als bisher zu interpretieren.


Das ist nun nicht als vollständige methodische Umsetzung, bzw. Übersetzung zu verstehen, sondern als ein erstes Überlegen, ob dies überhaupt möglich ist. Diese grundsätzliche Überlegung ist deshalb wesentlich, weil methodische Anregungen für eine eventuelle Modifizierung der EHT im Feld der ZRD-Forschung nur dann aus diesem Ansatz geholt werden könnten, wenn die Elemente des Vorgehens auf wissenschaftliche Texte übertragbar wären. Außerdem ist dies wesentlich, um die hier anzuwendende Methode verorten zu können.

1.1.6 Diskursive Psychologie


In der Beschreibung des methodischen Vorgehens wird ein Hinweis Kellers deutlich, welcher in dieser Arbeit bereits angeführt wurde (s. S. 27 in dieser Arbeit), nämlich, dass Ansätze, die der discourse analysis zugerechnet werden können eher dem entsprechen, was im deutschen Sprachraum mit Gesprächs- bzw. Kommunikationsanalyse übersetzt werden würde. Dies wurde durch die Begriffsbestimmung von Diskurs, welche auf der Grundlage des gleichen Textes von Potter vorgenommen wurde nicht in diesem Maße deutlich. Nun kann jedoch davon ausgegangen werden, dass dieser Ansatz im Rahmen der methodischen Verortung der Diskursanalyse im hier vertretenen Sinn als Beispiel der Abgrenzung dienen wird und somit einen Beitrag zur besseren Eingrenzung der EHT im Feld der ZRD-Forschung leistet.

Interessant für die hier vertretene Methodik sind dennoch die stark empirisch ausgerichtete Forschungshaltung und die Überlegung, dass die Güte der Forschung durch Nachvollziehbarkeit gegeben ist. Dies wird im nächsten Hauptkapitel noch weiter diskutiert werden.

1.1.7 Angewandte Diskursforschung
Wie die Diskursive Psychologie, so wird auch die Angewandte Diskursforschung von Keller dem Sammelbegriff der discourse analysis zugerechnet, womit es teilweise problematisch ist, diese auch auf wissenschaftliche Diskuskategorien zu übertragen. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass es auch in wissenschaftlichen Texten, im Sinne des Diskursbegriffs der ZRD-Forschung so etwas wie SprecherInnenwechsel gibt, nämlich im Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext.


Diese Überlegungen können auch für die EHT im Feld der ZRD-Forschung teilweise interessant sein. Hierfür verantwortlich sind die Begriffe der Sequenz, bzw. des Musters. Der Wechsel von Fremd- und Eigentext kann als SprecherInnenwechsel verstanden werden, in dem Sinne, dass unterschiedliche Personen innerhalb eines wissenschaftlichen Textes „zu Wort kommen“. Wechsel zwischen diesen Textteilen können als Sequenzen gesehen werden. Das Führen eines wissenschaftlichen Diskurses kann andererseits auch als komplexes kommunikatives Geschehen gedeutet werden, und somit sind intuitiv gewusste Muster notwendig, um diese Aufgabe bewältigen zu können. Es handelt sich also um (intuitiv) regelgeleitetes sprachliches Handeln, um Diskursformen. Auch die Frage, wie sich WissenschaftlerInnen im Rahmen der wissenschaftlichen Praxis dieser Muster bedienen, ist eine Grundfrage der ZRD-Forschung.

Zu diskutieren gilt es an späterer Stelle, ob die methodischen Hinweise, wie diese Muster aufgefunden werden können die Methodik der EHT im Feld der ZRD-Forschung aufbessern, d.h. die Diskursanalyse der EHT effizienter, detaillierter, usw. gestalten können.

1.1.8 Thematische Diskursanalyse

Die Thematische Diskursanalyse verfolgt das Ziel typische thematische Verknüpfungen herauszufiltern, welche in Diskursdokumenten vorkommen. Die TDA beginnt mit der Eingrenzung des Diskursdokumentes anhand der Forschungsfrage, des Untersuchungsgegenstandes und der diskursformalen Aspekte. Zuerst wird diskursimmanent das Dokument hinsichtlich Verknüpfungen untersucht, diese Ergebnisse werden mit Ergebnissen weiterer Dokumente verglichen. So wird ein Diskursgerüst herausgearbeitet,


Danach werden die intradiskursiven Relationen untersucht, z.B. die Kohäsion (grammatische, lexikalische Mittel, die den Zusammenhang auf der Textoberfläche erzeugen), daran anschließend die interdiskursiven Relationen, z.B. die Kohärenz. Bei der Erfassung der Kohärenz geht es darum, die Dichte des vorausgesetzten Wissens, der Implikationen und Prämissen zu erfassen. Auch die Argumentanalyse kann herangezogen werden. Welche intradiskursiven und interdiskursiven Relationen betrachtet werden hängt von der Fragestellung ab.


Auch bei dieser Methodenbeschreibung ist auffällig, dass das Verfahren so beschrieben wird, dass immer auch weitere Analysemöglichkeiten offen gelassen werden. Außerdem werden


Die meisten Methodenbeschreibungen arbeiten auch mit Illustrationen. Damit ist gemeint, dass anhand einer Beispieluntersuchung die Abfolge des Weges exemplarisch verdeutlicht wird. Auf Grund dessen, dass jedoch bei jedem Projekt Modifikationen vorgenommen werden müssen um Forschungsvorhaben realisieren zu können, sind diese nur bedingt hilfreich. Operationalisierungen von Begriffen liegen selten vor, dies erschwert auch die Anwendung der Ansätze, weil oftmals nicht eindeutig geklärt ist, was gemeint wird, wenn von einem Diskurselement oder von Strukturen die Rede ist. Operationalisierungen sind jedoch für erste Schritte der Standardisierung, und somit auch der Klärung von Gütekriterien, wesentlich.

1.2 Forschungsstand innerhalb der bildungswissenschaftlichen Forschung


Koller und Lüders widmen sich in dem bereits zitierten Aufsatz explizit der Spezifik der Foucault’schen diskursanalytischen Vorgehensweise, indem sie Schriften Foucaults nach explizierenden Aussagen bezüglich der Methodik untersuchen. Außerdem widmen sie sich der Frage, inwiefern dieses Verfahren für die Bildungswissenschaft relevant sein kann (vgl. ebd., 59).


Nach dieser kurzen Beschreibung methodischer Prinzipien gehen sie der Frage nach, inwiefern bildungswissenschaftliche Forschung von einem derartigen Ansatz profitieren könnte.

Einen möglichen Bereich der Anwendung sehen sie in der Durchführung von Studien, welche sich den Regeln der Zirkulation und Verwendung pädagogischen Wissens widmen (vgl. ebd., 69). „Die Bedeutung diskursanalytischer Verfahren läge dabei vor allem darin, für je spezifische Diskursformationen in archäologischer Perspektive die Regeln der Hervorbringung, Verbreitung und Verwendung pädagogischen Wissens zu beschreiben und
genealogisch deren Entstehung im Kontext jeweiliger Machtverhältnisse herauszuarbeiten.“ (Koller; Lüders 2004, 70). Mit dieser Forschungsperspektive könnten sowohl historische als auch aktuelle pädagogische Diskurse analysiert werden. Für diese Arbeit besonders relevant ist der Aspekt, dass Koller und Lüders sowohl die Betrachtung von wissenschaftlichem pädagogischen Wissen als relevant ansehen als auch jenes Wissen, welches in Zeitungen und Ratgeberliteratur kursiert.

Als ein weiteres Feld, in dem die Diskursanalyse relevant sein könnte füre Koller und Lüders qualitative Forschungsprojekte an. Diese könnten durch diskursanalytische Perspektiven bereichert werden.


Obwohl die Auseinandersetzung mit Verfahren der Diskursforschung innerhalb der Bildungswissenschaft randständig ist, können einzelne Beispiele gefunden werden.


Aktuell können noch weitere Publikationen genannt werden, welche sich unterschiedlich mit der Thematik des Diskurses bzw. der Diskursanalyse im Rahmen der Bildungswissenschaft auseinandersetzen. Es kann hierbei unterschieden werden zwischen Texten, welche den Begriff verwenden, um thematische Auseinandersetzungen im Laufe der Jahre im Rahmen
einer Disziplin zu erfassen und Arbeiten, welche diskursanalytische Vorgehensweisen anwenden, um Erkenntnisse zu generieren.


55 Dies würde von der Grundidee her dem entsprechen, was Koller und Lüders postuliert haben (s. S. 193f. in dieser Arbeit).


2. EHT in der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung: ET-FT-Relationen


Abschließend wird die Forschungsfrage der methodisch-inhaltlichen Diskussion aufgegriffen und diskutiert, inwiefern das aktuelle methodische Vorgehen unter Bezugnahme auf unterschiedliche Ansätze in der Diskursforschung sinnvoll erweitert, bzw. modifiziert werden kann.

2.1 Einführung in die Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen


Im Folgenden werden jedoch jene methodischen Überlegungen angeführt, welche zentral sind für das Aufzeigen von ET-FT-Relationen. Dabei wird so vorgegangen, dass zunächst die grundlegenden Aspekte der Methodik nach Strohmer dargelegt und darauf aufbauend die vertiefenden Überlegungen Stephensons (2009) angeführt werden.

Wie verläuft nun die Empirisch-Hermeneutische-Textarbeit im Feld der ZRD-Forschung?
2.1.1 Skizze des Untersuchungsverlaufs

Die Untersuchung beginnt, wie jede Untersuchung im Zuge der EHT, mit der Festlegung von Rahmenbestimmungen. Hierbei geht es um die Bestimmung, welche Textsorten an welchen Stellen der Untersuchung in die eigene Arbeit Eingang finden.

Nach diesem vorbereitenden und die Untersuchung einschränkenden, bzw. konkretisierenden Schritt werden Fragestellungen formuliert, weil jede Analyse fragegeleitet erfolgen muss. Dabei gilt es drei Ebenen zu berücksichtigen, wobei die forschungsleitende Frage der Untersuchung die mittlere Ebene bildet. Die übergeordnete Ebene gibt an, welchem Untersuchsungsgegenstand zugearbeitet wird, die Subfragen explizieren bestimmte Aspekte der forschungsleitenden Frage.

Nun erfolgt die Festlegung der Rahmung des Materials. Dies erfolgt durch qualitative und quantitative Erfassung. Welche Artikel werden analysiert, ist die Textmenge ausreichend?

Der nächste Schritt ist der erste, welche die Texte direkt bearbeitet. Es ist nun notwendig eine Rahmung der Textteile (Kerntext [Haupttext], Nebentext [Abstract, Verzeichnisse], Supratext [Überschriften], Subtext [Fußnoten]) vorzunehmen und es muss angegeben werden, ob der Text als Ganzes oder in bestimmten Teilen analysiert wird. Für weitere Analysen ist es notwendig kleinere Untersuchungseinheiten zu bilden, so genannte Textfelder, welche nach festgelegten (in Abhängigkeit zur Forschungsfrage) Dimensionen des EZ\textsuperscript{56} bestimmt und markiert werden.

In der EHT im Feld der ZRD-Forschung wird nun zwischen Grob- und Feinanalyse unterschieden.

Die Grobanalyse umfasst folgende Arbeitsschritte:

1. Erfassung des Umfangs der zu analysierenden Texte (vgl. Strohmer 2008, 111ff.). Das meint, „dass die Anzahl der kleinsten inhaltgenerierenden Textelemente, also der Wörter (resp. einzelner Symbole und Abkürzungen) erfasst wird (und zwar a) des Textkorpus (also des Gesamt des abgeschlossenen Textes), b) des zu analysierenden (...) [Textteils] und c) die Wörteranzahl der einzelnen intratextlichen präfixierten Rahmen und Strukturen: Einleitung, Hauptteil, Schluss; einzelne Kapitel).“ (ebd., 113).

2. Erfassung der Fremdtextstellen und farbliche Markierung dieser (dies ermöglicht die Unterscheidbarkeit von Eigentext).

\textsuperscript{56} Möglichkeiten der Festlegung von Dimensionen (z.B. Präfixierung von Dimensionen oder freie Dimensionen) werden im Folgenden noch diskutiert werden.
3. Unterteilung der Fremd- und Eigentextstellen nach deren Arten. Dies ermöglicht die erste quantitative Erfassung (z.B. Prozent an Eigentext/Fremdtext, bzw. der einzelnen Arten)

4. Berücksichtigung jenes Eigentextes, der sich auf Fremdtext bezieht (insbesondere der fremdbezogene Eigentext ist für die Diskursivierung relevant).

Die Feinanalyse bezieht sich auf vorher festgelegte untersuchungsleitende Dimensionen und Dimensionskombinationen, bzw. – konstellationen. Auch diese Analysephase muss wiederum durch Fragen geleitet sein (z.B. Wie produktiv ist der Umgang mit Fremdtext? Welche Struktur\textsuperscript{E}\textsubscript{Z}\textsuperscript{57} (Textarten und Texttypen) hat der Eigentext? Welche Chronologie\textsuperscript{E}\textsubscript{Z} der Fremd- und Eigentextarten liegt innerhalb der intratextuellen Rahmen\textsuperscript{E}\textsubscript{Z} und Strukturen\textsuperscript{E}\textsubscript{Z} vor?).


Diese kurze Skizzierung des Untersuchungsaufbaus vermittelt eine erste Vorstellung, worum es sich bei dem Aufzeigen von ET-FT-Relationen handelt. Um diese Vorstellungen zu konkretisieren ist es wesentlich, dass verschiedene Begriffe geklärt werden, bzw. ein besserer Einblick in die Dimensionen des EZ gewährt wird.

2.1.2 Operationalisierungen der Begriffe Fremd- und Eigentext, bzw. deren Arten\textsuperscript{58}

Operationalisiert werden die Begriffe des Fremd- und Eigentextes, bzw. der einzelnen Arten dieser.

Fremd- und Eigentext sind Bezugsformen und der Dimension der Bezüge\textsuperscript{E}\textsubscript{Z} zuzuordnen\textsuperscript{59}. Um Operationalisierungen dieser Begriffe vorzunehmen wurde der Forschungsstand in der Zitationsforschung berücksichtigt, in der üblicherweise zwischen Zitaten und Verweisen

\textsuperscript{57} Das hochgestellte EZ weist darauf hin, dass es sich hierbei um eine Dimension des Empirischen Zirkels handelt.

\textsuperscript{58} Diese Operationalisierungen entstanden im Rahmen des Diplomarbeitsprojekts (Strohmer 2008, 90-95) und werden als Beitrag (Strohmer, in Arbeit) in das Glossar des Handbüch der Empirisch-Hermeneutischen Textarbeit aufgenommen (Stephenson; Strohmer, in Arbeit). Die Operationalisierungen sind teilweise wörtlich aus diesen Publikationen übernommen, teilweise liegen leichte Überarbeitungen vor.

\textsuperscript{59} In dieser Dimension wird zwischen Bezugsformen und Bezugsverwendungen unterschieden. Auf die Bezugsverwendungen wird im Folgenden nicht näher eingegangen.

Die Begriffe Fremdtext bzw. Eigentext (und die einzelnen Arten dieser) ermöglichen jedoch eine differenziertere Erfassung der Verknüpfungen zwischen diesen, als dies durch die Begriffe Zitat und Verweis möglich wäre.

Es ist anzumerken, dass die verschiedenen Arten von Fremdtext grundsätzlich das Ausmaß an intersubjektiver Nachvollziehbarkeit wiedergeben. Um diese Aussage näher erläutern zu können werden nun die Operationalisierungen angeführt.

Auf allgemeiner Ebene wird zwischen Fremd- und Eigentext unterschieden. Fremdtext differenziert sich weiter in Verweise und Wiedergaben, welche sich wiederum in externe und interne Verweise, sowie wörtliche, sinngemäße und erweiternde Wiedergaben gliedern.

Eigentext differenziert sich in originären Eigentext, fremdbezogenen Eigentext, übergangsbildende Textelemente, Verknüpfungselemente und interne Verweise auf Eigentext.

1. Fremdtext und dessen Arten:

Fremdtext sind all jene Textelemente, in denen ein anderer Denk-Raum\textsuperscript{EZ} als jener des/der für den Textkorpus verantwortlichen Autors/Autorin in die Gestaltung dieses Textkorpus hereingenommen wird. Grob zu unterscheiden ist zwischen Verweisen auf und Wiedergaben aus einem solchen „anderen Denk-Raum\textsuperscript{EZ}“.

Verweise sind allgemein all jene Fremdtextelemente, welche keine inhaltliche Entfaltung aufweisen. Beispiele dafür sind Nennung von Denk-Räumen\textsuperscript{EZ} (AutorInnen und deren Werke), oder auch die bloße Nennung eines Themas\textsuperscript{EZ}. Unter Beachtung der Chronologie\textsuperscript{EZ} kann nur auf jenen Fremdtext verwiesen werden, der bereits vor der eigenen Arbeit (bzw. in machen Fällen während des Erstellens der eigenen Arbeit) innerhalb eines Denk-Raums\textsuperscript{EZ} entfaltet wurde.

Wiedergaben sind allgemein all jene Textelemente, die Fremdtext (welcher chronologisch vor bzw. während der Erstellung des analysierten Textes verfasst wurde) inhaltlich entfalten. Es werden konkrete Aussagen aus einem fremden Denk-Raum\textsuperscript{EZ} innerhalb des im Rahmen\textsuperscript{EZ} des vorliegenden Textes befindlichen Denk-Raums\textsuperscript{EZ} wiedergegeben, dadurch können Positionen\textsuperscript{EZ} des Autors/der Autorin als auch Stellungnahmen zu einem Thema\textsuperscript{EZ} identifiziert werden (diese Stellungnahmen, bzw. Ausführungen sind in einer identifizierbaren Modalität\textsuperscript{EZ} formuliert, können aus unterschiedlichen Bereichen\textsuperscript{EZ} und Ebenen\textsuperscript{EZ} stammen.
und bezüglich unterschiedlicher Abschnitte \(^\text{EZ}\) getroffen werden). Das Ausmaß der Entfaltung ist zur Bestimmung der allgemeinen Wiedergabe nicht zu berücksichtigen, weil es dafür spezielle Untergliederungen des Begriffs der Wiedergabe gibt. 
Es liegt dann keine Wiedergabe vor, wenn vom Autor/ von der Autorin eines Textes bloß gesagt wird, was \textit{nicht} in einem anderen Denk-Raum \(^\text{EZ}\) ausformuliert wurde, weil dann keine Information vorliegt, welche Aussagen in den jeweiligen Räumen \(^\text{EZ}\) getroffen wurden.

\textbf{a) Verweisarten:}

\textbf{Externe Verweise} liegen dann vor, wenn auf einen anderen Denk-Raum \(^\text{EZ}\) durch Nennung des Autors/ der Autorin verwiesen wird oder durch Nennung des Themas \(^\text{EZ}\), welches innerhalb des genannten Denk-Raums \(^\text{EZ}\) angeführt wurde. Es liegt in diesem Fall keine Information bezüglich der Art und Weise der Auseinandersetzung mit dem genannten Thema \(^\text{EZ}\) vor. 
Beispiele für typische externe Verweise sind der Verweis auf ein Werk eines anderen Autors/ einer anderen Autorin; Nennung eines Themenfeldes zu dem ein anderer Autor/ eine andere Autorin geforscht hat, bzw. forscht.

\textbf{Interne Verweise} liegen dann vor, wenn im Rahmen \(^\text{EZ}\) der vorliegenden publizierten Forschungsarbeit bereits ein Thema \(^\text{EZ}\) inhaltlich wiedergegeben wurde (egal in welchem Ausmaß diese Wiedergabe stattgefunden hat) und im Anschluss (Chronologie \(^\text{EZ}\)) an diese Wiedergabe im Verlauf des Diskurses durch zentrale Begriffe an dieses Thema \(^\text{EZ}\) angebunden wird, ohne es erneut inhaltlich zu entfalten. Unter Beachtung der Chronologie \(^\text{EZ}\) kann vorausgesetzt werden, dass LeserInnen an die entfalteten Inhalte Kraft ihrer Gedächtnisfunktion anschließen können.
Die Chronologie \(^\text{EZ}\) ist hierbei besonders zu berücksichtigen, denn folgt die Entfaltung erst nach dem aktuell zu analysierenden Textelement, dann liegt kein interner, sondern ein externer Verweis vor, da zum Zeitpunkt des Verweisens intratextuell noch keine Textelemente vorhanden waren, auf die verwiesen werden könnte. Die Modalität \(^\text{EZ}\) 2 („Vorzeichen“: bejahend, verneinend) darf hierbei nicht verneinend sein.

\textbf{b) Wiedergabearten:}

Eine \textit{wörtliche Wiedergabe} liegt dann vor, wenn eine Aussage aus einem anderen Denk-Raum \(^\text{EZ}\) wörtlich (daher auch ohne Änderungen z.B. der Modalität \(^\text{EZ}\)) in den eigenen Denk-Raum \(^\text{EZ}\) übernommen wird. Diese Übernahme muss durch entsprechende Formalangaben
(Anführungszeichen; Angabe des Denk-Raums, dem es entnommen wurde (AutorIn Jahr, Seite)) ausgewiesen werden.

Bei einer **sinngemäßen Wiedergabe** werden aus einem anderen Denk-Raum Gedanken zu einem Thema innerhalb des im Rahmen der vorliegenden Arbeit befindlichen Denk-Raums angeführt. Es ist darauf zu achten, dass die Übernahme in einer Art geschehen ist, welche die Modalität oder Struktur einer Aussage aus einem anderen Denk-Raum nicht unzulässig transformiert. Formalangaben (AutorIn Jahr, Seite) kennzeichnen das Textfeld der sinngemäßen Wiedergabe.


Nachdem diese Begrifflichkeiten operationalisiert sind, wird deutlich, dass vom externen Verweis bis hin zur wörtlichen Wiedergabe es für LeserInnen eines Textes immer einfacher wird, den unmittelbar vorliegenden Text und dessen Argumentation zu verfolgen. Dies ist deshalb der Fall, weil immer mehr Inhalte expliziert werden, weswegen immer weniger Vor- und Zusatzinformationen aktiviert werden müssen. Diese Tatsache macht einen einzelnen Text (unabhängig von weiteren Publikationen aus diesem Gebiet) intersubjektiv besser nachvollziehbar, als wenn bloß mit Verweisen gearbeitet werden würde.\(^{60}\)

2. **Eigentext und dessen Arten:**

**Eigentext** lässt sich unterteilen in: originären Eigentext, fremdbezogenen Eigentext, interne Verweise auf Eigentext, übergangsbildende Textelemente und Verknüpfungselemente.

**Originärer Eigentext** meint jene Textelemente, welche sich nicht auf andere als den im Rahmen des vorliegenden Textes befindlichen Denk-Raum beziehen.

Es handelt sich um **fremdbezogenen Eigentext**, wenn sich Ausführungen des im Rahmen des vorliegenden Textes dominanten Denk-Raums auf bereits entfaltete thematische

---

\(^{60}\) Auf die Erweiterung des Begriffs der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und dessen Bedeutung für die Qualitätsdiskussion wird an späterer Stelle noch eingegangen werden.
Ausführungen eines anderen Denk-Raums\textsuperscript{EZ} beziehen oder Ausführungen des im Rahmen\textsuperscript{EZ} des vorliegenden Textes dominanten Denk-Raums\textsuperscript{EZ} Auseinandersetzungen mit Ausführungen aus anderen Denk-Räumen\textsuperscript{EZ} vorbereiten. Diese besondere Form des Eigentextes treibt den Diskurs voran, indem sie sich mit fremdem Gedankengut auseinandersetzt.

Übergangsbildende Textelemente (bzw. Textsegmente) gewährleisten die Lesbarkeit eines Textes, indem Aussagen in diese eingebettet werden. Diese Elemente (Segmente) können keinem fremden Denk-Raum\textsuperscript{EZ} zugeordnet werden, sind jedoch auch keine vollständige Aussage, die von dem im Rahmen\textsuperscript{EZ} des vorliegenden Textes dominanten Denk-Raums\textsuperscript{EZ} geprägt ist. In den meisten Fällen handelt es sich um einzelne Wörter (Textelemente) oder Wortgruppen (Textsegmente).

Verknüpfungselemente werden zwischen Eigen- oder Fremdtext eingefügt, um Relationen zwischen Aussagen bekannt zu geben bzw. ebenfalls der Lesbarkeit zu dienen. Beispiele dafür sind: aber, und, oder.

Ein \textbf{interner Verweis auf Eigentext} liegt dann vor, wenn innerhalb des im Rahmen\textsuperscript{EZ} des vorliegenden Textes befindlichen Denk-Raums\textsuperscript{EZ} ein Thema\textsuperscript{EZ} bereits (originär) inhaltlich entfaltet wurde und innerhalb des selben Denk-Raums\textsuperscript{EZ} im Verlauf des Diskurses, ohne neuerliche inhaltliche Entfaltung, auf dieses Thema\textsuperscript{EZ} verwiesen wird. Die Dimension der Chronologie\textsuperscript{EZ} ist hierbei besonders wesentlich, denn folgt die Entfaltung erst nach dem aktuell zu analysierenden Textelement, dann liegt keine interne Bezugnahme auf Eigentext vor. Die Modalität\textsuperscript{EZ} 2 darf auch hier nicht verneinend sein.

\textbf{2.1.3 Textkategorien und Textdimensionen}
Nachdem die Begrifflichkeiten nun geklärt sind, werden einige Dimensionen, bzw. Dimensionskombinationen vorgestellt, welche relevant sind, um Diskursivierungen im Sinne der ET-FT-Relationen analysieren zu können. Im Rahmen der Diplomarbeit wurden mehrere Aspekte in den Blick genommen, welche zwar Diskursivierungen kontextualisieren können, aber nicht rein auf die Analyse dieser abstellen. Diese Kombinationen und Konstellationen werden an dieser Stelle nur kurz Erwähnung finden, da es im Rahmen dieser Arbeit vor allem um das Erfassen des Diskursivierens geht, weniger um Aspekte des Kontextes.

Allgemein sei an dieser Stelle festzuhalten, dass im Zuge von Untersuchungen in der EHT Textdimensionen und Textkategorien präfixiert werden und bestimmte Textdimensionen frei

Zunächst sollen die freien Dimensionen, bzw. Dimensionskombinationen oder -konstellationen erläutert werden, welche im Rahmen der ZRD-Forschung bereits Anwendung fanden.

Als erste Dimension ist jene der Strukturen\textsuperscript{EZ} zu nennen. Diese Dimension ist in zwei Unterdimensionen mit unterschiedlichen Ausprägungen geteilt und kann somit sehr differenziert und systematisch erfasst werden. Die zwei Unterdimensionen sind die Strukturformen und die Strukturtypen.

Bezüglich der Strukturformen kann auf der einen Seite (inhaltlich und vor allem mit hermeneutischen Mitteln) bestimmt werden, welche Elemente den Diskurs organisieren (qualitative Struktur\textsuperscript{EZ}), andererseits kann hier empirisch und quantitativ erfasst werden, welche Elemente räumlich den meisten Platz beanspruchen (quantitative Struktur\textsuperscript{EZ}) (vgl. ebd., 44). Dies wurde z.B. im Rahmen der Pilotstudie erfasst, um feststellen zu können, welchen quantitativen Anteil bestimmte Fremdtextarten in Bezug auf den analysierten erweiterten Kerntext umfassen (vgl. Strohmer 2008). Die Klärung dieser Frage ist z.B. hilfreich um feststellen zu können, in welcher Weise Diskursführungen Platz gegeben wird. Damit ist folgendes gemeint: weist ein Text einen sehr hohen Anteil originären Eigentextes auf, es können jedoch nur wenige Wiedergaben signiert werden, weil der wenige Fremdtext in externen Verweisen vorliegt, so ist wenig Raum für inhaltliche Entfaltungen und Diskursanschluss gegeben.

In der Pilotstudie wurde damit z.B. untersucht, inwiefern sich die Musterbeispieltexte hinsichtlich der verwendeten Textformen unterscheiden (vgl. Strohmer 2008).

Hinsichtlich der Analyse von Eigentext war im Rahmen der Pilotstudie die freie Dimension der Abschnitte zentral. Die Dimension der Abschnitte\textsuperscript{EZ} beschreibt den Umstand, dass das wissenschaftliche Denken vier unterschiedliche Abschnitte\textsuperscript{EZ} umfasst. Wissenschaft widmet sich Beschreibungen (Phänomenalisierung), Erklärungen (Kausalisierung), Zielen (Finalisierung) und Mitteln (Medialisierung). Je nach Zugehörigkeit zu einer Scientific Community sind andere Beschreibungen, Erklärungen, Ziele und Mittel zulässig, resp. anerkannt (vgl. Stephenson 2003a, 123f.).

Im Rahmen der Pilotstudie wurden Medialisierungen und Finalisierungen in Bezug auf Eigentext analysiert, also es wurde nach Aussagen gesucht, welche Ziele (Finalisierungen) benennen, welche der Autor/ die Autorin mit der im Text dargelegten Forschung verfolgt und nach Aussagen, die offen legen, welche Wege beschritten werden, bzw. welche Mittel eingesetzt werden, damit dieses Ziel erreicht werden kann (vgl. Strohmer 2008, 96).

Zentral, auch für die vorliegende Arbeit, ist die Dimensionskonstellation von Chronologie\textsuperscript{EZ}, Rahmen\textsuperscript{EZ} und Bezüge\textsuperscript{EZ}.

Die Dimension der Rahmen\textsuperscript{EZ} teilt sich in intertextuelle Rahmen\textsuperscript{EZ} (Textgruppen) (z.B. Zeitschriftenausgabe, HerausgeberInnenband) und intratextuelle Rahmen\textsuperscript{EZ} (Einzeltexne). Für die Pilotstudie waren vor allem die intratextuellen Rahmen\textsuperscript{EZ} von Bedeutung. Die intratextuellen Rahmen\textsuperscript{EZ} gliedern sich in Haupttext (Kerntext + Supratenxt + Subtext), Überrahmen (Verlagsangaben, usw.), Unterrahmen (Teile, Kapitel, usw.) und Nebenrahmen (Anhänge, usw.) (vgl. Stephenson 2009, 43). Im Rahmen der Pilotstudie wurde das Hauptaugenmerk auf die Unterrahmen gelegt, wobei immer wieder Rückführungen zum Haupttext stattgefunden haben (vgl. Strohmer 2008, 96).

In der Dimension der Chronologien\textsuperscript{EZ} wird zwischen Text- und Gegenstandschronologie unterschieden (vgl. Stephenson 2009, 42). Im Rahmen der Pilotstudie ist vor allem die Textchronologie relevant, welche sich in gröbster Gliederung in Anfang, Mitte und Ende des Textes einteilen lässt (vgl. Strohmer 2008, 89).

Die Dimension der Bezüge\textsuperscript{EZ} ist in der ZRD-Forschung hauptsächlich hinsichtlich der Unterdimension der Bezugsformen (Verweise und Wiedergaben) (vgl. Stephenson 2009, 42) relevant.

In Dimensionenkonstellation bedeutet dies nun, dass in Hinblick auf Eigen- und Fremdtext analysiert werden kann, wie viele Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext innerhalb
einzelner Textteile vorgenommen werden und zwischen welchen Arten von Fremd- und Eigentext in welcher Chronologie innerhalb der einzelnen Textteile gewechselt wird (vgl. Strohmer 2008, 96). „Diese Analyse erlaubt es die Verwobenheit des Textes zu erkennen, also erfassen zu können, wie stark die Verknüpfung zwischen Fremd- und Eigentext ausgeprägt ist, bzw. ob innerhalb bestimmter intratextueller Rahmen Fremd- und Eigentext isoliert voneinander oder aber ineinander verschrankt auftauchen. Gerade Zweiteres muss jedoch in die Chronologie des Hauptrahmens eingebunden werden, weil für die Verknüpfung von Fremd- und Eigentext auch entscheidend wird, was weiter mit (möglicherweise innerhalb eines Kapitels isolierten Fremd- oder Eigentextes) geschieht, bzw. wie dies von Seiten des Autors/ der Autorin für die Erlangung der angegebenen Ziele verwendet wird.“ (ebd., 96).

Bezugnehmend auf den Diskursbegriff im Sinne der ET-FT-Relationen (s. S. 136 in dieser Arbeit) bedeutet dies, dass erfasst wird, ob und in welcher Weise an den Forschungsstand angeknüpft wird, inwiefern dieser diskutiert und problematisiert wird, um neue Erkenntnisse zu generieren, also den Diskurs fortzuführen und anschlusfähig zu halten. Deswegen wird in der Beschreibung des Untersuchungsdesigns für die vorliegende Untersuchung dieser Aspekt besonders relevant sein.


Somit helfen die einzelnen Präfixierungen das Untersuchungsfeld einzugrenzen und das Untersuchungsmaterial auszuwählen.

Graphik 2: Drei Gruppen von Untersuchungsaspekten (Graphik übernommen aus Stephenson 2009, 30)

Folgende Legende dient der Erläuterung dieser Graphik:

1) „AutorIn“: Ein/e einzelne/r zitierende/r oder zitierte/r Autor/in oder eine (nach verschiedenen Kriterien für die Untersuchung gebildete) AutorInnengemeinschaft

2) „Werk“: Ein einzelner zitierender oder zitierte wissenschaftlicher Text oder eine (nach verschiedenen Kriterien für die Untersuchung gebildete) zitierende oder zitierte Textgruppe

3) „Zugehörigkeit“: Nach drei Kriterien bestimmte Gruppenzugehörigkeit eines/einer zitierende/r oder zitierte/r Autors/Autorin: a) akademisch begründete Disziplinzugehörigkeit (Studium, Zuordnung, venia [sic!]); b) Berufsausbildung; c) Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte

4) „Z-/R-/D-Elemente“: Die zitierten/rezipierten/diskursivierten Inhalte (bzw. Formalaspekte)

5) „Textsorte“: zitierende oder zitierte Publikationsform (s. Anhang 2.6 „Textsorten“)

6) „Datum“: Erscheinungstag des zitierenden/rezipierenden Textes (Zeitpunkte bzw. Zeitstrecken („Entwicklungsphasen“ bzw. „Schaffensperioden“ eines Autors/einer Autorin bzw. einer scientific community))

7) „Thema“: Ergibt sich entweder nur aus dem Titel der Publikation oder aus der Angabe des Themenschwerpunktes, unter dem dieser Text publiziert wird (v.a. bei Zeitschriftenausgaben und „Reihen“)

8) „Lokalisierung“: Systematischer Ort im zitierenden/rezipierenden Text (s.v.a. Anhang 2.2 „Textbausteine“ bzw. 2.1 „Textarten“)

9) „Zeitdifferenz“: Relative Zeit zwischen Zitierung/Rezeption und Erscheinungsdatum des zitierten/rezipierten Textes
10) „Frequenz“: Anzahl der Bezugnahmen/Wiedergaben des zitierten/rezipierten/diskursivierten Textes

11) „Umfang“: Anzahl der Textelemente (zumeist Worte) in den Bezugnahmen/Wiedergaben des zitierten/rezipierten/diskursivierten Textes

12) „Bezugsart“: Formen des Verweises und der Wiedergabe (s. Anhang 1.2 Dimension/Unterdimension „Bezüge/Bezugsart“)


Für die hier vorliegende Arbeit geht es vor allem um Zweiteres, also um die Analyse der zitiierenden Texte und deren Diskursanbindung, bzw. deren diskursivierende Erkenntnisproduktion.


Diese Verbindung wird im Zuge der Verortung der EHT im Feld der ZRD-Forschung innerhalb diskursanalytischen Methodiken interessant werden und somit ein zentraler Aspekt bei der Beantwortung der Forschungsfrage sein.

Stephenson konkretisiert dieses Prinzip, indem er zwei Grundprinzipien formuliert und graphisch darstellt.

Das erste Grundprinzip handelt von der Verbindung von Bezugsanalyse und Strukturanalyse. In der Bezugsanalyse wird die Form und Funktion von Textsegmenten, in der Strukturanalyse

Dies soll nun graphisch dargestellt werden:

Graphik 3: Grundprinzip 1 der EHT-Analyse (Graphik übernommen aus Stephenson 2009, 23).

Das zweite Grundprinzip beschäftigt sich mit „Bezügen in und zwischen unterschiedlichen Rahmensetzungen“ (Stephenson 2009, 26).

LeserInnen, ohne Vorwissen den Inhalt zu erfassen, dennoch liegen zwei unterschiedliche Wirkungen des Fremdtextes für das neue Textprodukt vor. Das kann in dieser Graphik verdeutlicht werden:

Graphik 4: Grundprinzip 2 der EHT-Analyse (Graphik übernommen aus Stephenson 2009, 26).


Stephenson fasst die Möglichkeit des Stellenwerts einer alternativen Methodik wie folgt zusammen: „Eine differenzierte und vielschichtige Analyse von zitierenden und zitierten Texten könnte zunächst vor allem ermöglichen, die Eigenart der jeweiligen Traditionen schärfer herausarbeiten zu können. Die ‚Talität‘ [„talis = so beschaffen, qualis = wie beschaffen“ (Stephenson 2009, 28)] einer Wissenschaft, also die jeweilige Eigenart, die zunächst ohne Bewertung festgestellt wird, könnte sich sehr wohl gerade im Umgang mit
Fremdtext zeigen. Die Eigentext- Fremdtext- Relationen in ihren verschiedenen Kategorisierungs- und Systematisierungsmöglichkeiten, die eine Empirisch- Hermeneutische-Textanalyse zu leisten vermag, sind integrativer Bestandteil jeder wissenschaftlichen Schreibhandlung, insofern jede Aussage in unterschiedlichem Ausmaß und in unterschiedlicher Weise aus einer ‚fremden’ und/oder einer ‚eigenen’ Quelle schöpft.“ (Stephenson 2009, 28f.).

Nach dieser Feststellung, dass etwas in einer bestimmten Weise beschaffen ist, also nachdem die Talität einer Wissenschaft bekannt ist, kann mit Hilfe der Bestimmung von Fremdtext- Eigentext- Relationen auch der Frage nachgegangen werden, wie etwas beschaffen ist, wie sich Unterschiede auswirken, was gewisse Unterschiede für die Beschaffenheit eines Textes bedeuten, usw. Es können somit Aussagen über die Qualität, anhand festgelegter Kategorien, getroffen werden.


In der Zitationsanalyse geht es um Fremdtextsegmente, und die Frage, wie viel Raum diese im Text einnehmen, oder welche Funktion diese im Argumentationsgang haben. In der Rezeptionsanalyse geht es um größere Zusammenhänge, z.B. um die Frage, welcher Werke und/oder AutorInnen in welchen Phasen der Geschichte einer Scientific Community besondere Beachtung finden, oder welche Theorien besonders häufig herangezogen werden, um Fallmaterial zu interpretieren, usw.

Die diskursanalytische Perspektive widmet sich nun der Eigenaktivität des zitierenden Autors/ der zitierenden Autorin. Die Fremdtextsegment werden in den Text der Art integriert, dass diese diskutiert werden, problematisiert werden, mit Gegenpositionen konfrontiert werden, usw.

Diese Perspektiven können in einzelnen Forschungsarbeiten auch in Mischformen vorkommen (vgl. ebd., 29).

Betrachtet man nun diese Perspektiven, dann wird deutlich, dass vor allem in der Diskursanalyse, teilweise auch in der Zitationsanalyse jene Aspekte in den Vordergrund treten, welche in der theoretisch-inhaltlichen Diskussion mit „Qualität“ in Verbindung gebracht wurden. Dies sind z.B. die Leistung der Anbindung an den Forschungsstand und die Diskussion, Problematisierung, Diskutierung dieses, um eigene Gedanken zu entwickeln, also Fremdtext in Eigentext zu integrieren und die Hervorhebung der Bedeutung von Fremdtext im
Argumentationsgang, was wiederum auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit (ebenfalls häufig als Qualitätskriterium genannt) verweist.


### 2.2 Exkurs: Erweiterung des Begriffs der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit innerhalb der ZRD-Forschung

Es wurde bereits in einer Fußnote darauf hingewiesen, dass der Begriff der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit im Rahmen der ZRD-Forschung eine Erweiterung erfahren hat.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit ist ein Begriff der qualitativen Forschung. Für diese kann nämlich „nicht der Anspruch auf intersubjektive Überprüfbarkeit erhoben werden.“ (Steinke 2004, 324). Intersubjektive Überprüfbarkeit (Objektivität) meint, dass eine Untersuchung auf Grund der Angaben zum Aufbau der Testung identisch wiederholt werden kann und unabhängig von den VersuchsleiterInnen die gleichen Ergebnisse erzielt werden können (vgl. Brühl; Buch 2006, 10f.).


Wie bereits angesprochen, wurde im Zuge der EHT auch der Methodenbegriff erweitert, also nicht nur der Weg gemeint ist (als ein Element des Prozesses), sondern die Verbindung der Elemente Ausgangslage und Zielvorstellung durch das Element des Weges (vgl. Stephenson 2003a, 241f.).

Unter intersubjektiver Nachvollziehbarkeit im Sinne der ZRD-Forschung wird nun die Nachvollziehbarkeit des gesamten Forschungsprozesses verstanden. Dafür ist es notwendig, dass sowohl die Ausgangslage präsentiert wird, also ein (mehr oder weniger umfangreicher) Einblick in den Forschungsstand, in die identifizierte Forschungslücke und die Zielsetzung einer Arbeit (also welche Forschungsfrage verfolgt wird), als auch der Erkenntnisweg, z.B.
der Argumentationsweg (Stephenson hebt vor allem die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Argumentation hervor; vgl. Stephenson 2009, 21) und die Ergebnislage, also der durch Publikation wieder der Scientific Community zur Diskussion (und weiteren Diskursivierung) gestellte Erkenntniszuwachs.

Stephenson betont die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, neben der intensiven als auch extensiven Diskursanbindung, als zentrales Qualitätsmerkmal (vgl. ebd., 21).

Diskurse werden im Sinne der ZRD-Forschung im Wechsel zwischen (bestimmten Arten von) Fremd- und Eigentext repräsentiert und können somit über Fremdtext- Eigentext- Relationen analysiert werden. Wie bereits angemerkt tragen verschiedene Arten von Fremdtext unterschiedlich zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit bei. Je mehr Inhalte im Zuge einer Publikation entfaltet und im Sinne von erweiterten Wiedergaben vom Autor/ der Autorin in eigenes Denken integriert werden (und somit zur Generierung neuer Erkenntnisse beitragen), desto höher ist die Nachvollziehbarkeit dieser neuen Erkenntnisse durch LeserInnen, welche ausschließlich den einen Text lesen. Wird hingegen häufig extern verwiesen, also werden nur Theorien oder Themen beim Namen genannt, ohne durch Entfaltung der Inhalte Einblick in diese zu gewähren, und schließen daran (mehr oder weniger) isoliert eigene Forschungsergebnisse an, so müssen LeserInnen viel Vorwissen aktivieren, oder sich Zusatzwissen aneignen, um diesem Text folgen, also die Erkenntnisgewinnung nachvollziehen zu können (dazu s.a. die Aspekte der Integration bzw. der Verwebung; vgl. ebd., 38).

2.3 Exkurs: Interkoderreliabilität

Wie bereits gezeigt werden konnte, wurde die Methodik der EHT im Feld der ZRD-Forschung, so wie sie bei Strohmer 2008 zur Anwendung kam, weiter systematisiert und im Zuge dessen auch ergänzt, bzw. Überlegungen zu anderen Anwendungsfeldern wurden angestellt.

Eine Thematik, welche noch kaum berücksichtigt wurde ist jene der Gütekriterien. Hier kann an einem Arbeitspapier von Brühl und Buch angeschlossen werden, welche in die Diskussion eingestiegen sind, ob für qualitative Verfahren die gleichen Gütekriterien gelten sollen, bzw. können, welche bei quantitativen Verfahren angesetzt werden, wobei ihre Position jene ist,
dass die Standards der quantitativen Forschung übernommen werden sollten (vgl. Brühl; Buch 2006)\(^\text{61}\).

Standards in der Forschung sind wesentlich, um Aussagen über die Qualität von Forschung treffen zu können (vgl. ebd., 1). An dieser Stelle muss nun betont werden, dass nicht die Qualitätsdiskussion wieder aufgenommen wird, welche bereits im Rahmen der theoretisch-inhaltlichen Diskussion geführt wurde. Es wird nun nicht die Qualität einzelner wissenschaftlichen Forschungsleistungen anhand von Publikationen diskutiert, sondern die Güte des Forschungsinstruments der EHT im Feld der ZRD-Forschung.

Brühl und Buch unterscheiden Gütekriterien für Methoden (für Aussagen, die anhand dieser Methode generiert wurden) (z.B. Tests) und Gütekriterien für Untersuchungsdesigns. Die Hauptgütekriterien für Methoden sind die Reliabilität, Validität und die Objektivität. Gütekriterien für das Untersuchungsdesign sind die interne und externe Validität (vgl. ebd., 8).

Diese Gütekriterien werden nun kurz erläutert.


Die **Reliabilität** gibt die Zuverlässigkeit (Messgenauigkeit) eines Tests an. Werden zeitstabile Merkmale getestet, führt ein reliabler Test bei gleichen Testpersonen zu gleichen Ergebnissen.

Die **Validität** (Gültigkeit) gibt an, ob der Test das misst, was er messen soll. Die Validität eines Tests kann nicht direkt gemessen werden, sondern nur indirekt, über Methode, Daten und Ergebnisse, erschlossen werden (vgl. ebd., 10ff.).

---

\(^\text{61}\) Es gilt anzumerken, dass es auch Positionierungen gibt, welche nicht für die Übernahme quantitativer Standards (auch nicht durch Akzentsetzungen, wie jene der Interkoderreliabilität) in der qualitativen Forschung stimmen. Das meint nicht, dass es in der qualitativen Forschung keine Bewertungskriterien geben sollte, sondern nur, das diese anders beschaffen sein müssen. In diesem Sinne formuliert Steinke so genannte Kernkriterien (vgl. Steinke 2004).
Bei den Gütekriterien des Untersuchungsdesigns meint die **interne Validität**, „dass die Veränderung der abhängigen Variablen ausschließlich durch die Variation der unabhängigen Variablen aufgetreten ist. Je mehr Störinflüsse auf die abhängige Variable wirken, umso weniger erklärt die unabhängige Variable die Veränderungen.“ (Brühl; Buch 2006, 15).

„Die **externe Validität** gibt Auskunft, inwieweit die Ergebnisse der Untersuchung auf Personen, Situationen etc. außerhalb der untersuchten Stichprobe übertragen werden können (…)“. (ebd., 16).

Brühl und Buch diskutieren diese Gütekriterien für qualitative Forschungsverfahren (vgl. ebd., 24-35). Diese Diskussion wird an dieser Stelle nicht vollständig abgebildet, sondern es wird der Aspekt der Reliabilität, bzw. der Interkoderreliabilität erläutert und für die EHT im Feld der ZRD-Forschung diskutiert, jedoch in einem engen Verweisungszusammenhang zur Objektivität.

Um Objektivität zu erreichen ist es notwendig, dass die einzelnen Phasen und Schritte im Forschungsprozess so weit wie möglich standardisiert sind, sowohl in der Durchführung der Untersuchung als auch in der Auswertung. Dies erhöht die Chancen, dass auch gleiche Schlussfolgerungen gezogen werden.

Brühl und Buch haben dargestellt, dass die Objektivität Einfluss auf die Reliabilität hat, diese jedoch nicht ersetzt (vgl. ebd., 18; 28).


Solche Handlungs- und Denkanweisungen sind bei der EHT im Feld der ZRD-Forschung durch das Paradigma des Empirischen Zirkels, bzw. durch detaillierte Methoden- und Methodikbeschreibungen vermehrt aufzufinden. Such- und Findehilfen sind z.B. durch Operationalisierungen der Fremd- und Eigentextarten gegeben.

Was bedeutet das nun für die EHT im Feld der ZRD-Forschung?


Was meint nun Interkoderreliabilität in der EHT im Feld der ZRD-Forschung und wie kann diese erreicht, bzw. überprüft werden?

Interkoderreliabilität in der ZRD-Forschung meint, dass unterschiedliche ForscherInnen Texte hinsichtlich der unterschiedlichen Fremd- und Eigentextarten übereinstimmend signieren und auf dieser Basis auch Objektivität erreicht werden kann, also die Durchführung, Auswertung und Interpretation von der Person des Forschers/ der Forscherin unabhängig sind.

Dies ist deshalb auch relevant, weil es so möglich wäre, dass große Textkorpora im Team bearbeitet werden könnten. Dadurch wäre es wiederum möglich die EHT im Feld der ZRD-Forschung in einem großen Rahmen als Alternative zu Bewertungs- bzw. Messungsmethoden wie dem Impact Faktor zu etablieren.

Die Basis für Interkoderreliabilität ist, dass die Kategorien, welche zur Kodierung (Signierung) möglich sind operationalisiert sind, so wie dies im Falle der Fremd- und Eigentextarten vorliegt. Es muss jedoch überprüft werden, ob die Operationalisierungen der Art vorgenommen wurden, dass sie von der Person, welche sie formuliert hat, unabhängig verstanden werden und somit Signierungen übereinstimmen.

Interkoderreliabilität kann in diesem Sinne erreicht werden, indem ForscherInnen in die Signierung von Texten (und die Methodik der EHT im Feld der ZRD-Forschung allgemein) eingeführt und geschult werden. Erst nach dieser Schulungsphase kann ermittelt werden, ob die Interkoderreliabilität in ausreichendem Maße gegeben ist. Werte von 0,7-1 sind erstrebenswert, Werte unter 0,7 weisen auf eine geringe Interkoderreliabilität hin (vgl. ebd., 29).

Die Testung der Interkoderreliabilität müsste mit einer größeren Anzahl an SigniererInnen durchgeführt werden, um die Aussagekraft zu erhöhen.

Im Zuge des Exkurses wurden nur theoretische Überlegungen angestellt. Eine Durchführung dieser Testung ist im Zuge meines Dissertationsvorhabens nicht geplant.
2.4 Verortung und Modifikation der Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen

Im Folgenden Abschnitt werden die Erkenntnisse aus der theoretisch-methodischen Diskussion, im Zuge der Beantwortung der Forschungsfrage dieses Teilbereichs, zusammengeführt.

Zur Erinnerung sei die theoretisch-methodische Forschungsfrage nochmals angeführt:

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

Um Überlegungen bezüglich der Modifikation der Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen anstellen zu können ist es wesentlich zu erst der Frage nach der Verortung dieser innerhalb der unterschiedlichen methodischen Ansätze in der Diskursforschung nachzugehen. Erst dadurch kann der Blick auf jene Verfahren gelenkt werden, welche eventuell Potential für Modifikationen liefern.

Allgemein kann bezüglich der Aspekte der Verortung und der Modifikation gesagt werden, dass trotz der Versuche von VertreterInnen der Diskursforschung methodische Verfahren offen zu legen und intensiver zu diskutieren, einige Aspekte der jeweiligen Vorgehensweisen bisher wenig präzisiert wurden und auf Grund dessen nicht immer deutlich ist, was genau mit bestimmten Bezeichnungen gemeint ist, wie das Verfahren nun wirklich angewendet werden soll, wie Schritte im methodischen Vorgehen verbunden werden, usw.

Dennoch kann in einem gewissen Sinne eine Verortung vorgenommen werden. Gemeint ist hiermit, dass einige methodische Vorgehensweisen derart angelegt sind, dass mit der Verfolgung dieser Überlegungen nicht das erfasst werden kann, was in der ZRD-Forschung als Diskurs angesehen wird, und somit für die hier vorgestellte Methodik zentral wäre.

Die Diskursive Psychologie kann hier als Beispiel genannt werden. Obwohl die Begriffsbestimmung von Diskurs im Rahmen der Diskursiven Psychologie durchaus Elemente enthält, welche auch im Diskurbegriff im Sinne der ET-FT-Relationen zu finden sind (s. Kapitel 1.2.1, A/I) und die methodische Ausrichtung empirisch ist, so kann mit Hilfe dieses Vorgehens kein wissenschaftlicher Diskurs im hier vertretenen Sinne erfasst werden. Die Diskursive Psychologie befasst sich mit Gesprächs- und Kommunikationsanalyse und nicht mit Diskursen, welche auch in wissenschaftlichen Publikationen vorgefunden werden können. Aus diesem Grund grenzt sich die hier verfolgte Methodik auch vom Ansatz der Angewandten Diskursforschung ab. Es gibt zwar Begrifflichkeiten, wie Sequenz, die ihrer
Bestimmung nach an das erinnert, was in der EHT mit Textfeld benannt ist. Oder die Suche nach Mustern kann mit dem verglichen werden, was Arten von Diskursivierungen meint, jedoch kann hierfür weder die Materialbasis übernommen werden, noch Elemente der Verfahrensweise.


Während in Bezug auf diese Ansätze eine Verortung mehr im Sinne einer Abgrenzung oder teilweisen Überschneidung möglich ist, so ist in Bezug auf Ansätze, welche als Diskursanalyse (im Anschluss an Foucault) bezeichnet werden eine Abgrenzung oder teilweise Annäherung schwer. Die Schwierigkeit ergibt sich auf Grund der unpräzisen methodischen Beschreibungen. Wie bereits referiert sehen Koller und Lüders in einer Diskursanalyse, die sich an Foucault orientiert, die Möglichkeit die Produktion und Zirkulation von wissenschaftlichem pädagogischem Wissen zu analysieren (s. S. 193f. in dieser Arbeit). Dieses Ziel kann auch mit Hilfe der ZRD-Forschung erreicht werden. Eine
eindeutige Verortung in der Nähe dieser Ansätze ist jedoch kaum möglich, weil erstens nicht
de Diskursbegriffsfacetten des Foucault’schen Diskursbegriffs in den Diskursbegriff der
ZRD-Forschung Eingang gefunden haben und außerdem methodische Überlegungen kaum
verglichen werden können, weil keine ähnliche Systematizität vorliegt. Auf allgemeine
Anschlusspunkte wird im Zuge der Überlegung inwiefern eine Modifikation der Methodik
des Aufzeigens von ET-FT-Relationen sinnvoll erfolgen kann zurückgekommen.
Es konnten jedoch auch Ansätze dargestellt werden, welche starke Ähnlichkeiten zur hier
vertretenen Methodik in ihren methodischen Überlegungen aufweisen und das nicht nur im
Sinne von einzelnen (nicht gleichlautenden aber weitestgehend gleichbedeutenden)
Begrifflichkeiten, welche in beiden Ansätzen vorkommen, sondern in Bezug auf
Grundüberlegungen und Strukturmerkmale. Anzumerken ist aber, dass keiner der Ansätze mit
der EHT-A/ZRD identisch ist, bzw. in allen Aspekten übereinstimmt. Auch die Zielsetzung
ist nicht immer gleich (z.B. stehen in der Historischen Diskursanalyse
geschichtswissenschaftliche Fragestellungen im Zentrum, die in diesem Sinne nicht in der
EHT-A/ZRD aufgegriffen werden).
Zu nennen ist hierbei z.B. der Ansatz der Historischen Diskursanalyse nach Landwehr.
Landwehr sieht für Diskursanalysen eine Struktur vor, die der der Methodik des Aufzeigens
von ET-FT-Relationen sehr ähnlich ist. Als zentral sieht Landwehr eine Kontextanalyse an,
welche z.B. erfasst in welchem Medium ein Diskurs vorliegt, oder in welcher Institution
dieser verankert ist. Dies erinnert an die Textdimensionen der vorgegebenen intertextuellen
Rahmen² oder auch der Räume² (vgl. Stephenson 2009, 43). Zentral für das Näheverhältnis
zwischen der Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen und der Historischen
Diskursanalyse ist das Ziel, das mit dieser Analyse verfolgt wird, nämlich die Einbettung der
weiteren Textanalyse und die Möglichkeit sinnvoll Aussagen über den Diskurs treffen zu
cönnen. Auch im Zuge des Aufzeigens von ET-FT-Relationen werden im Vorfeld einige
Dimensionen präfixiert, um im Anschluss an Feinanalysen Aussagen in Bezug auf diesen
geschaffenen Rahmen treffen zu können.
Daran anschließend werden Aussagen analysiert, wobei Aussagen „regelmäßig auftauchende
und funktionstragende Bestandteile eines Diskurses“ (Landwehr 2001, 111) sind. Somit sind
Aussagen vergleichbar mit Fremdtext- bzw. Eigentextfeldern, denn auch sie sind
funktionstragende Bestandteile eines in der Publikation abgebildeten wissenschaftlichen
Diskurses und sie kommen auch in regelgeleiteter Weise im Text vor (wobei die Annahme
besteht, dass ihr Vorkommen innerhalb unterschiedlicher Versionen von Pädagogik different
ist). Auch die Überlegung, dass nicht immer der ganze Text (alle Textarten, siehe Stephenson
2009, 44) analysiert wird, ist in beiden Ansätzen vorzufinden, genauso wie die Betonung des Subjets.


Die Nähe zur Kritischen Diskursanalyse (nicht zur Critical Discourse Analysis) ist vor allem dadurch gegeben, dass in beiden Ansätzen die Wichtigkeit von Operationalisierungen hervorgehoben wird, um eine gewisse Standardisierbarkeit des methodischen Vorgehens zu erreichen, auch wenn die jeweilige Methodik, also das konkrete Verfahren im Zuge einer Untersuchung angepasst werden muss, denn wie so viele methodische Ansätze in der Diskursforschung, so geht auch die EHT (und somit auch die EHT-A/ZRD) von einem großen Repertoire an Analysen ab. Im Falle der EHT sind dies verschiedene Textdimensionen und Textkategorien, die für das jeweilige empirische Vorhaben begründet ausgewählt werden müssen.


Auch hier werden quantitative Verfahren als wesentlich angesehen, doch den qualitativen Elementen wird ein Vorzug gegeben.

Ebenfalls ein Näheverhältnis besteht zur Wissenssoziologischen Diskursanalyse nach Keller. Blickt man zurück auf die Ausführungen zu diesem Ansatz, so wird deutlich, dass von der

\[62\] In Klammern stehen die Referenzbegriffe der EHT.
gleichen empirischen Grundlage ausgegangen wird um wissenschaftliche Diskurse zu erfassen, nämlich wissenschaftlichen Publikationen.

Außerdem wird in beiden Ansätzen die Bedeutung des Subjekts innerhalb von Diskursen betont und die Möglichkeit von quantitativen Analysen offen gehalten.

Nun werden bereits zitierte Aussagen Kellers herangezogen, um das Näheverhältnis weiter zu diskutieren.

Die Wissenssoziologische Diskursanalyse „kombiniert (…) eine analytisch genaue Zerlegung von Aussageereignissen mit Schritten ihrer hermeneutisch reflektierten und kontrollierten Interpretation. Die Analyse der eingesetzten Sprache richtet sich primär auf die dadurch konstruierten Inhalte, d.h. die damit konturierte Wissens-Ordnung weltlicher Phänomene;“ (Keller 2007a, 71).


Weitere Aspekte der methodischen Vorgehensweise verdeutlichen die Feststellung, dass die Wissenssoziologische Diskursanalyse in einem Näheverhältnis zur EHT gedacht werden kann.
Am Beginn der Wissenssoziologischen Diskursanalyse steht die Festlegung welche Diskurse analysiert werden. Diese Festlegung kann thematisch (Thema\textsuperscript{EZ}), disziplinspezifisch (Räume\textsuperscript{EZ}) oder akteurInnenspezifisch (Seiten\textsuperscript{EZ}) erfolgen. Die EHT-A/ZRD sieht hier jedoch auch eine Festlegung der Rahmen vor.


Um begründet Textinterpretationen formulieren zu können wird nach Keller der Text dekonstruiert, um ihn anschließend rekonstruieren zu können, um den Verlauf von Diskursen zu verstehen. Dies erinnert an die Reduktion und Kontextualisierung im Rahmen der EHT.


Die Grobanalyse dient der Informationsbeschaffung, also der Analyse mit welchem Material ich es zu tun habe und der Kontextbestimmung (Medien, usw.). Dies entspricht in etwa der Festlegung des Untersuchungsrahmens (durch intertextuelle Rahmen\textsuperscript{EZ}, Themen\textsuperscript{EZ}, usw.) und der Grobanalyse der EHT-A/D, bei der auch erste Informationen gesammelt werden, wobei diese schon um einiges differenzierter sind, aber auch das Ziel verfolgen der Beantwortung der Fragestellung zuzuarbeiten.


Alle drei Ansätze, welche in ein Näheverhältnis zur EHT-A/D gestellt werden können, weisen das Prinzip der Untersuchungsteilung in eine Grob- und eine Feinanalyse auf. Da dieses Prinzip zentral für Diskursanalysen unterschiedlicher Art zu sein scheint, wird im Folgenden
überlegt, ob die Grob- und Feinanalyse der EHT-A/D durch Aspekte anderer Überlegungen dieser Teilung effizienter gestaltet werden kann.

Im Zentrum steht nun die Frage nach der Notwendigkeit und Möglichkeit der Modifizierung der Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen auf Grund der erfolgten Auseinandersetzung mit anderen Ansätzen der Diskursforschung.

Im Zuge eines ersten Zwischenresümees konnten Auffälligkeiten, Problemlagen, usw. methodischer Überlegungen unterschiedlicher Ansätze festgehalten werden, welche über Gemeinsamkeiten verfügen.


Die Probleme der Datenfülle und der Repräsentativität liegen ebenfalls vor, bzw. bedürfen diese Themen weiterer Diskussion.

Außerdem muss auch die EHT im Rahmen der Diskursforschung (so wie alle anderen methodischen Verfahren in der Diskursforschung) mit der Spannung umgehen, dass sie etwas analysiert, dessen Teil sie ist, denn sie analysiert wissenschaftliche Diskurse und steigt im Zuge dessen in spezifische wissenschaftliche Diskurse ein, nämlich in jenen der Qualitätsmessung, bzw. –beurteilung und in jenen der Diskursforschung.

systematisch Möglichkeiten bietet Textdimensionen und Textkategorien zu erfassen und mit
Hilfe dieser, wie bereits von Stephenson gezeigt, Untersuchungen designt und durchgeführt
werden können (vgl. Stephenson 2009, 30-33), wäre das Interpretationsproblem geringer, weil
in der EHT der Text die empirische Grundlage bildet und Interpretationen auf Elemente
zurückgeführt werden können, welche „Schwarz auf Weiß“ im Text vorkommen. Interpretationen

Die Probleme der Korpusbildung und der Repräsentativität verweisen auf das Prinzip die
Analyse in zwei Phasen zu teilen, wobei einmal eine Grobanalyse und einmal eine
Feinanalyse durchgeführt werden. Dieses Prinzip wurde für die EHT-A/D bereits etabliert
(vgl. Strohmer 2008, 113ff.), jedoch mit einem anderen Grundgedanken. Es ging damals
weniger um die Minimierung einer Datenmenge als um die Möglichkeit einen Text in seinen
(groben) Strukturen erfassen zu können (Grobanalyse), um mit Hilfe dieser Informationen
genielt bestimmte Strukturen tiefgehender analysieren zu können. Die Phasen der Grob- und
der Feinanalyse wurden jedoch bei jedem zu analysierenden Text durchgeführt.

Der Gedanke innerhalb unterschiedlicher Ansätze in der Diskursforschung ist aber die
Teilung eines großen Datenkorpus um viele Texte einer groben Analyse zu unterziehen und
wenige, begründet ausgewählte, Texte tiefgehend zu analysieren. Die Ergebnisse der
Grobanalyse bieten einen Interpretationskontext, die Ergebnisse der Feinanalyse binden sich
in diesen ein und spezifizieren bestimmte Aspekte, auf welche der Fokus gerichtet wurde.

Das Problem der Datenmenge verschärft sich für die EHT-A/D in dem Moment, in dem nicht
nur wenige Texte (im Rahmen einer Pilotstudie) analysiert und verglichen werden sollen,
sondern der Blick auf größere Teile einer Wissenschaft (z.B. der Bildungswissenschaft) resp.
auf bestimmte Versionen dieser Wissenschaft gelenkt wird. Sollen Aussagen über
Diskursivierungen und Unterschiede in den Arten der Diskursivierungen von mehreren
Versionen von Pädagogik getroffen werden, so muss eine größere Datenmenge herangezogen
werden als wenn musterbeispielhaft-exemplarisch Texte analysiert und verglichen werden,
um exemplarisch erste Hypothesen zu stützen bzw. zu diskutieren. Auch für die Etablierung
der EHT-A/D als alternative Methodik um Aussagen über Qualität wissenschaftlicher
Publikationen zu treffen ist es relevant, dass große Datenmengen bearbeitbar sind.

Somit scheint der Aspekt der Gliederung in eine Grob- und Feinanalyse nicht nur für alle
Ansätze, welche in einem Näheverhältnis zur EHT-A/ZRD stehen, zentral, sondern auch jener
im Zuge einer notwendigen und möglichen Modifikation der EHT-A/D zu diskutierende
Aspekt zu sein.
Es soll geklärt werden:

1. Wie wird der Datenkorpus für eine Analyse von Diskursivierungen im Sinne der ZRD-Forschung erstellt?

2. Inwiefern können Überlegungen aus Ansätzen, die der EHT-A/ZRD nahe stehen, bei einer Neustrukturierung der Analysephasen (Grob- und Feinanalyse) helfen?

3. Wie sieht diese Neustrukturierung aus? Was meint nun Grobanalyse, was meint Feinanalyse? Welche Ziele werden jeweils verfolgt? Wie können Ergebnisse dieser Phasen zu einem Gesamtergebnis zusammengeführt werden?

4. Wie muss, in Folge dieser Neustrukturierung, ein Datenkorpus für die Feinanalyse erstellt werden, damit die Ergebnisse repräsentativ (z.B. für Diskursivierungen innerhalb einer Version von Pädagogik) sind.


2.4.1 Zur Erstellung eines Datenkorpus

Im Rahmen der Pilotstudie wurden die Musterbeispieltexthe anhand von Auswahlkriterien zusammengestellt, welche sich z.B. auf die Dimension des Themas\textsuperscript{EZ} beziehen. Außerdem wurde eine vergleichbare Länge der drei Artikel angestrebt und es musste sich um Artikel aus Zeitschriften handeln für die der Impact Faktor berechnet wird, da sonst keine Aussage möglich ist, ob die Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen differenzierter inhaltliche Aspekte erfassen kann und diese eventuell den Impact Faktor relativieren können. Somit war auch die Textkategorie der Textsorte präfixiert und zwar auf die Ausprägung „Fachartikel“ (vgl. Strohmer 2008, 102).

Thema festgelegt, welches in der Textsorte „Fachartikel“ (welche zitierende Publikationen sind) zentral sein soll, so können nur jene Artikel Eingang in den Datenkorpus finden.

Ein kurzes Beispiel:
Die Forschungsfrage bezieht sich auf das Thema „Kinder in Schulklassen aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht“, so können nur jene Artikel für Analysen herangezogen werden, welche dieses Thema zentral behandeln.

Es wird nun deutlich, dass aus der Sicht der EHT-A/ZRD Möglichkeiten der Korpuserstellung bedacht wurden, die bereits über die Methodik, wie sie in der Pilotstudie vorgestellt wurde, hinausgehen. Hier haben also bereits Modifikationen stattgefunden.
Diese Systematisierung schränkt zwar das Untersuchungsmaterial ein (es sind dann z.B. nicht mehr alle wissenschaftlichen Publikationen, die jemals zu irgendeinem Thema von irgendwelchen WissenschaftlerInnen geschrieben wurden relevant), aber sie ermöglicht nicht, dass nun mit Hilfe dieser Suchanleitung alle Texte gefunden werden, auf die diese Suchkriterien zutreffen. Bzw. sind gerade Fragen nach typischen Diskursivierungen in unterschiedlichen Versionen einer Wissenschaft auf einen breiteren Datenkorpus angewiesen, z.B. brächte eine Präfixierung auf einen Zeitraum von einem Jahr zwar eine starke Einschränkung, aber eventuell werden dann zentrale Artikel eines Fachbereichs so nicht mehr erreicht oder Schwankungen in den akzeptierten Formen der Diskursführungen werden nicht sichtbar.
Somit gilt es noch weitere Überlegungen anzustellen, wie dieser potentielle Datenkorpus weiter eingeschränkt werden kann, um trotz begrenzter Anzahl analysierter Artikel Aussagen über typische Diskursivierungen und Unterschiede in der Art der Diskursführung treffen zu können.

Die Systematisierung der Erstellung eines Datenkorpus durch Stephenson ermöglicht die Fragestellung soweit zu konkretisieren, dass die Textlandschaft bereits Einschränkungen
erfährt und ForscherInnen ein Bild davon erhalten nach welchen Kriterien nun Analysematerial gesucht und zusammengetragen wird. Das Ergebnis dieser Suche ist nun jedoch ein Gesamtpool an Texten, welche die Kriterien erfüllen und kann gerade im Zuge groß angelegter Forschungsprojekte trotz weitgehender Konkretisierungen sehr weitläufig sein. Gerade im Feld der Diskursforschung hat auch die EHT-A/D mit dem Problem der Materialfülle zu kämpfen, denn weitere Einschränkungen der Forschungsfrage können auch dazu führen, dass die erzielten Ergebnisse kaum Relevanz für die Disziplin haben. Dies kann z.B. dann der Fall sein, wenn nicht nur die Textsorte eingeschränkt wird, sondern auch das Publikationsorgan an sich, also z.B. nur Einzelbeiträge und Fachartikel aus einer bestimmten Zeitschrift oder Buchreihe in Betracht gezogen werden. Das kann dazu führen, dass Vorgaben der HerausgeberInnen die Artikel in gewissen Merkmalen prägen (z.B. in der Art der Diskursführung), wodurch das Ergebnis nicht mehr auf die typische Diskursivierungsweise einer Version von Pädagogik umgelegt werden kann.


Es wird die Zusammenstellung eines konkreten Korpus, dessen Texte die präfixierten Merkmale und eine gewisse Bedeutsamkeit für den zu analysierenden Diskurs aufweisen, behandelt.


Ob ein Text bedeutsam ist, bzw. welche Wirkung ein Text innerhalb einer Publikations- und Diskurslandschaft hat ist gerade eine der Fragen, welcher sich die Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung widmet (vgl. Stephenson 2009, 6). Somit müsste an sich ein Text erst im Sinne einer vor allem rezeptionsanalytischen Perspektive (vgl. ebd., 29) untersucht werden, damit festgestellt werden könnte, inwiefern es sich um einen Text handelt, der bedeutsam für den zu analysierenden Diskurs ist. Erst nach dieser umfangreichen Untersuchung könnte die eigentliche Untersuchung, welche die Diskursmuster (also vor allem die diskursanalytische Perspektive) betrifft, durchgeführt werden.

Aus forschungspraktischer Sicht ist dies im Rahmen der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung keine sinnvolle Alternative.


Wie bereits gezeigt könnte durch Analysen im Sinne der Rezeptionsforschung diese Auswahl sehrwohl objektiver gestaltet werden, doch der Aufwand zur Erstellung eines Datenkorpus für die diskursanalytische Untersuchung wäre sehr hoch, die Arbeit im Feld der Diskursforschung würde so nicht ökonomisch gestaltet werden können.
Eine pragmatische Möglichkeit wäre es, den virtuellen Korpus der potentiell recherchierbaren Texte dahingehend einzuschränken, dass der konkrete Korpus aus jenen Texten besteht, welche die präfixierten Merkmale aufweisen und real recherchiert werden können, also in Bibliotheken (Universitätsbibliotheken, Nationalbibliothek, usw.) oder als Volltext im Internet zugänglich und erfassbar sind. Dieser konkrete Korpus kann dann im Zuge der Analysephasen nochmals geteilt werden, dies meint, dass nicht alle recherchierten Texte in eine Feinanalyse miteinbezogen werden.

Überlegungen dieser Art führen also zum Prinzip der geteilten Analyse in eine Phase der groben Analyse und eine der Feinanalyse. Dieses Prinzip erlaubt es von einem großen Datenkorpus auszugehen und diesen für konkrete Untersuchungsaspekte weiter einzuschränken.

2.4.2 Modifikation der Analysephasen Grobanalyse und Feinanalyse
Dieser Abschnitt widmet sich den weiteren Fragen, welche im Rahmen der Überlegungen bezüglich einer notwendigen und möglichen Modifikation der Methodik des Aufzeigens von ET-FT-Relationen gestellt wurden:

1. Inwiefern können Überlegungen aus Ansätzen, die der EHT-A/D nahe stehen, bei einer Neustrukturierung der Analysephasen (Grob- und Feinanalyse) helfen?
2. Wie sieht diese Neustrukturierung aus? Was meint nun Grobanalyse, was meint Feinanalyse? Welche Ziele werden jeweils verfolgt? Wie können Ergebnisse dieser Phasen zu einem Gesamtresultat zusammengeführt werden?
3. Wie muss, in Folge dieser Neustrukturierung, ein Datenkorpus für die Feinanalyse erstellt werden, damit die Ergebnisse repräsentativ (z.B. für Diskursivierungen innerhalb einer Version von Pädagogik) sind.


In Anbetracht der potentiell großen Datenmenge, die auch gegeben ist, wenn ein konkreter Datenkorpus in der beschriebenen Art gebildet wurde, scheint es jedoch fruchtbar zu sein die
Methodik der EHT-A/D dahingehend zu modifizieren, dass in Grob- und Feinanalysen unterschiedliche Datenumfänge bearbeitet werden.

Anregungen für eine solche Modifizierung können den Ansätzen der Historischen Diskursanalyse, der Kritischen Diskursanalyse und der Wissenssoziologischen Diskursanalyse entnommen werden.

In der Historischen Diskursanalyse dient die Analyse der Makrostruktur (Grobanalyse) der Erfassung des Textaufbaus und der (graphischen) Textgestaltung, bei der Analyse der Mikrostrukturen stehen Wort-, Satz- und Textebene im Vordergrund, somit wird der Text inhaltlich erfasst (vgl. Landwehr 2001, 114-130).


Keller nimmt auch eine Unterteilung in die beiden Phasen vor.


Im Rahmen der Feinanalyse folgt Keller einem Prinzip aus der Grounded Theory, nämlich dem Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung. Dies ermöglicht die Auswahl von Datenmaterial für die Feinanalyse aus dem Forschungsprozess heraus vorzunehmen. Zur Erinnerung an dieses Prinzip, welches bereits im Zuge der Methodendiskussion vorgestellt wurde, wird das Vorgehen hier nochmals kurz nachgezeichnet.

Zu Beginn analysiert man ein Dokument, das einem bedeutsam erscheint, und sucht innerhalb des bereits erstellten Datenkorpus nach einem Dokument, welches sich stark vom bereits analysierten unterscheidet und eines, welches dem ersten Dokument ähnlich ist. So erreicht man eine minimale und maximale Kontrastierung. Der maximale Kontrast ermöglicht es, das Gesamtspektrum zu erfassen. Der minimale Kontrast leistet die Feinarbeit. Bereits erfasste Aspekte können so möglichst vollständig rekonstruiert werden. Dieser Prozess wird so lange
fortgeführt, bis die Analyse weiterer Dokumente keine neuen Erkenntnisse mehr liefern. Aus den Detailergebnissen wird eine Gesamtaussage über den Diskurs formuliert.


Gleich zu Beginn soll festgehalten werden, dass diese Modifizierung vor allem für den Bereich der Diskursforschung im Rahmen der EHT gilt. Inwiefern diese Überlegungen auch bereichernd für die Perspektiven der Zitations- und Rezeptionsforschung sind, muss jeweils gesondert diskutiert werden. Dies findet im Rahmen dieser Arbeit nicht statt.


Im Zentrum steht, so wie auch bei Landwehr, Jäger und Keller, die Informationsgewinnung und der Überblick über das Datenmaterial. Die Auswertung in diesem Sinne ermöglicht erste Hinweise auf den Grad der Diskursivierung. Dadurch wird es auch möglich Hypothesen
bezüglich Tendenzen zu formulieren, z.B. im Falle dieser Untersuchung, ob es Unterschiede zwischen der Diskursivierung in unterschiedlichen Versionen von Pädagogik gibt.

Übernimmt man nun die Anlehnung Kellers an das Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung, so kann aus diesem Prozess der Forschung heraus Datenmaterial ausgewählt werden, das in die Feinanalyse eingeht.

Es können nun Texte gewählt werden, welche auf Grund der quantitativen Kennzahlen große und kleine Unterscheidungen vermuten lassen. Diese werden im Sinne der Feinanalyse betrachtet. Durch den maximalen Kontrast wird auch hier die Breite des Spektrums an Diskursivierung erfasst, durch den minimalen Kontrast wird der Blick in die Tiefe möglich und einzelne Texte können hinsichtlich eines gemeinsamen Musters untersucht werden. Dieses vorgehen wird allgemein (und nicht nur in der Grounded Theory) für Verfahren (dies sind vor allem qualitative Verfahren), die sich mit nicht eindeutigen Grundgesamtheiten (oder sehr breiten Untersuchungsfeldern) beschäftigen, vorgeschlagen, damit ein Untersuchungsgegenstand facettenreich erfasst werden kann (vgl. Merkens 2004, 291).

Nachdem nun die Datenbasis für die Feinanalyse geklärt ist, soll nun der Vorgang näher beschrieben werden.


Mit Hilfe dieser Ergebnisse können Diskursivierungsweisen und der Grad der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit erfasst werden, also Aussagen über Qualität im Sinne der EHT-A/ZRD (s.a. Stephenson 2009, 17-22) getroffen werden.

Um Aussagen über Diskursivierungsweisen nicht nur für einen Text treffen zu können, sondern für eine Version von Pädagogik ist es wesentlich, dass die Ergebnisse der Feinanalyse auf jene der Grobanalyse zurückgeführt werden. Also eine Integration der Ergebnisse der Feinanalyse in jenen der Grobanalyse stattfindet. Konnte z.B. festgestellt
werden, dass eine bestimmte Textlänge zu einer bestimmten Art der Diskursivierung führt, so könnte eventuell angenommen werden, dass Texte mit ähnlicher Textlänge potentiell vergleichbare Arten der Diskursführung aufweisen. Die Überblicksinformationen der Grobanalyse können auch dienlich sein, um Erkenntnisse aus der Feinanalyse nachvollziehbarer interpretieren zu können.


Nun wird noch auf die letzte Frage eingegangen, nämlich ob in diesem Sinne größere Datenkorpora analysiert werden können.


Für die Feinanalyse ist zu empfehlen, die Fragestellungen so gut als möglich zu konkretisieren und einzuschränken, um die Textdimensionen und –kategorien gezielt wählen zu können, bzw. nicht allzu viele Dimensionen und Kategorien berücksichtigen zu müssen.

Zum Beispiel kann im Zuge der Diskursforschung in der ZRD-Forschung nicht nur die Chronologie von Fremd- und Eigentext in den intratextuellen Rahmen angesehen werden, sondern auch der Umgang mit Fremd- und Eigentext im Licht der Textformen oder eine Analyse von Eigentext hinsichtlich der Abschnitte, usw.

\[63\] Um das realisieren zu können, müssen jedoch erst Schulungen durchgeführt werden, damit eine möglichst hohe Interkoderreliabilität bei den Signierungen erreicht wird.
Es ist also notwendig das Forschungsvorhaben auf einen zentralen Aspekt einzuschränken, um mehrere Texte in angemessener Zeit in die Tiefe gehend analysieren zu können.


Der Einsatz der verschiedenen Möglichkeiten ist somit eng an das jeweilige Forschungsvorhaben (dessen Zielsetzung, Umfang, usw.) gebunden.

Dies wird sich auch zeigen, wenn im Zuge der Darstellung des Untersuchungsdesigns der im Rahmen des Dissertationsprojekts durchgeführten empirischen Forschung, die Methodik offen gelegt wird. Es wird deutlich, dass zur Realisierung des Vorhabens bestimmte Fokussierungen getroffen werden müssen.

3. Resümee

Im Zuge der Ausführungen des Teilbereichs II wurde deutlich, dass nicht nur der Diskursbegriff innerhalb unterschiedlicher Ansätze der Diskursforschung variiert, sondern auch Vorstellungen bezüglich der methodischen Vorgehensweise von einander abweichen.

Dennoch zeigten sich Gemeinsamkeiten, vor allem hinsichtlich der Schwierigkeiten, welche mit Diskursanalysen verbunden sind. Hierzu zählen unter anderem die Datenfülle und die Frage der Repräsentativität.

Außerdem wird in allen Ansätzen die Diskursforschung als ein sehr offenes Feld angesehen, in dem wenige Standardisierungen vorliegen.


Die EHT-A/D grenzt sich aber auch von einigen Ansätzen ab, z.B. von jenen, welche sich der Gesprächs- und Kommunikationsanalyse widmen.

Es konnte aufgezeigt werden, dass das Forschungsfeld der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung aktuell intensiv beforscht wird und bereits erste Modifizierungen im methodischen Vorgehen im Vergleich zur Pilotstudie vorgenommen wurden. Das hier
vorliegende Projekt verdeutlichte jedoch, dass weitere Veränderungen vorgenommen werden müssen, da sonst die Datenfülle nicht bewältigbar wäre.

Die genannten Ansätze der Historischen, Kritischen und Wissenssoziologischen Diskursanalyse haben Möglichkeiten aufgezeigt, wie eine Modifizierung erfolgen könnte. In diesem Sinne wurden Anregungen aus allen drei Ansätzen herangezogen, um die Phasen der Grob- und Feinanalyse neu zu strukturieren, um eine größere Datenmenge bearbeitbar zu machen, ohne die Differenziertheit der Ergebnisse zu verlieren.

Im Rahmen des Teilbereichs II wurden auch Themen angeschnitten, welche offene Fragen aufgeworfen haben, die jedoch in diesem Rahmen nicht umfassend bearbeitet werden können. Es handelt sich hierbei um die Frage nach Gütekriterien, vor allem um die Interkoderreliabilität, welche wesentlich ist, um große Forschungsprojekte im Team durchführen zu können, bzw. ganz allgemein die EHT-A/D als methodisches Vorgehen im größeren Rahmen etablieren zu können. Andererseits wurde die Thematik der Begriffserweiterung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit nur in groben Zügen skizziert. Im Zuge dieses Dissertationsprojekts werden die beiden Themenbereiche nicht weiter diskutiert werden, es ist jedoch festzuhalten, dass in diesen Bereichen noch weitere Forschung von Nöten ist.

Am Ende des Abschnitts A kann nun ein Gesamtresümee erstellt werden. Obwohl innerhalb beider Teilbereiche Fragen aufgekommen sind, bzw. offen bleiben müssen konnten die Ziele der theoretischen Diskussion erreicht werden.

Abschnitt B

1. Das empirische Vorhaben der vorliegenden Arbeit


Die Erläuterung der Forschungslücke, der Forschungsfrage und der Relevanz dieser Untersuchung für die Bildungswissenschaft dienen der Verortung und Eingrenzung der Untersuchung.

1.1 Forschungslücke


Dem nachzugehen ist für die Zuarbeitung der übergeordneten Forschungsfrage zentral. Es gilt zu klären, ob die Methodik des Aufzeigens von Diskursivierungen geeignet ist, um spezifische Aspekte von Forschungsleistungen der Bildungswissenschaft adäquat aufzuzeigen. Im Rahmen dieser Arbeit wird dieses Vorhaben vor allem auf einen Aspekt von Qualität
fokussiert, nämlich jenem der Vermittlung von Forschungsleistungen, also der Einlösung eines pädagogisch-didaktischen Anspruchs wissenschaftlicher Publikationen.

Somit zielt die vorliegende Untersuchung auf folgende Forschungslücke ab: Im Zuge der Diskussion bezüglich Qualitätsbeurteilungen in den Geistes- und Sozialwissenschaften wird von unterschiedlichen VertreterInnen betont, dass Messungen bzw. Bewertungen von Forschungsqualität jeweils die Besonderheiten der Disziplinen berücksichtigen müssten (s. S. 17 in dieser Arbeit), Unklarheit besteht jedoch was nun die Besonderheiten, in diesem Fall der Bildungswissenschaft, sind. Als eine mögliche Besonderheit wird das Diskursivieren innerhalb von Publikationen angenommen. Diese Annahme stützt sich z.B. auf die Ausführungen Gradmanns (s. S. 104 in dieser Arbeit) und soll nun empirisch überprüft werden. Im Speziellen wird nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Diskursivieren innerhalb und zwischen unterschiedlichen Versionen von Pädagogik gesucht. Dieses Vorhaben wird nun im Zuge der Formulierung der Forschungsfrage konkretisiert.

1.2 Forschungsfrage

Die empirische Untersuchung basiert auf der theoretischen Diskussion innerhalb der vorliegenden Arbeit. Erst durch die Explizierung des Diskursbegriffs und der Modifikation der Methodik kann die folgende Forschungsfrage auf einer möglichst abgesicherten Basis formuliert und beantwortet werden.

Um das Feld möglicher Diskursivierungen innerhalb der Bildungswissenschaft abzugrenzen und auf ein für das Dissertationsvorhaben realisierbares Projekt einzuschränken, werden nur zwei Versionen von Pädagogik in den Blick genommen. Einerseits ist dies die Psychoanalytische Pädagogik, auf der anderen Seite die systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Auf den Begriff „Version von Pädagogik“ wird an späterer Stelle noch genauer eingegangen werden und im Rahmen dessen wird auch die Wahl dieser beiden Versionen für die vorliegende Untersuchung begründet.

Da auch die Einschränkung auf lediglich zwei Versionen von Pädagogik ein großes Feld an möglichen thematischen Auseinandersetzungen und somit Diskursivierungen eröffnet, folgt eine weitere Einschränkung auf den Bereich der Schulpädagogik, wenn dieser psychoanalytisch-pädagogisch bzw. im Sinne der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik betrachtet wird. Im Speziellen werden die Themen „Grundfragen des schulischen Unterrichts/ der Didaktik“ und „die Person der LehrerInnen und LehrerInnenbildung“ für die Analyse ausgewählt.

Die **Forschungsfrage der empirischen Untersuchung** lautet:


Diese Frage impliziert folgende zwei **Subfragen**:

a) **Inwieweit weisen die ausgewählten deutschsprachigen Publikationen von 2000 bis 2009 zu den Grundfragen des schulischen Unterrichts/der Didaktik bzw. der Lehrperson/LehrerInnenbildung, verschiedene Arten von Diskursivierungen, im Sinne der ET-FT-Relationen, **innerhalb** der jeweiligen Versionen von Pädagogik auf?**

b) **Inwieweit weisen die ausgewählten deutschsprachigen Publikationen von 2000 bis 2009 zu den Grundfragen des schulischen Unterrichts/der Didaktik bzw. der Lehrperson/LehrerInnenbildung, verschiedene Arten von Diskursivierungen, im Sinne der ET-FT-Relationen, **zwischen** den jeweiligen Versionen von Pädagogik auf?**

Analysen dienen der Herausarbeitung der Diskursivierungen. Das sei an dieser Stelle zur Erläuterung der Forschungsfrage angemerkt, doch dieses Vorgehen wird klarer werden, wenn das Untersuchungsdesign aufgezeigt werden wird. Die genannte Fokussierung meint nun nicht, dass quantitative Aspekte keine Beachtung mehr finden werden. Sowohl die Grobanalyse als auch Teile der strukturellen Analyse werden sich auf quantitative Daten beziehen. Damit wird auch der Forderung in der aktuellen Qualitätsdebatte nachgegangen, dass Qualitätsaspekte nicht rein quantitativ erfasst werden können, sondern immer qualitative Elemente herangezogen werden müssen, welche durch quantitative Daten ergänzt werden können (s. S. 126 in dieser Arbeit).

Die Beantwortung dieser Forschungsfrage (und ihrer Subfragen) dient der Zuarbeitung der übergeordneten Forschungsfrage in dem Sinne, dass diskutiert werden kann, ob Diskursivierungen eine Besonderheit der Bildungswissenschaft darstellen (wie theoretisch annehmbar ist) und ob sich die Methodik eignet diese aufzudecken, um Aussagen über Aspekte von Qualität der Forschungsarbeiten treffen zu können. Der Zusammenhang zwischen Diskursivierung und Qualität wurde theoretisch bereits diskutiert (s. Kapitel 2.3, A/I), auch wenn hier noch weiterer Diskussionsbedarf besteht.

1.3 Relevanz für die Disziplin

Die Relevanz dieser Untersuchung für die Disziplin der Bildungswissenschaft, insbesondere für die Psychoanalytische Pädagogik, wurde im letzten Absatz bereits angedeutet. Einerseits ermöglicht die empirische Untersuchung die Art der Wissensproduktion, aber vor allem der Wissensvermittlung aufzuzeigen, womit Versionen der Bildungswissenschaft, somit auch die Psychoanalytische Pädagogik als Wissenschaft, wissenschaftsreflexiv betrachtet werden, andererseits dient dies dem empirischen Erkenntnisgewinn, ob Diskursivierung eine Besonderheit der Bildungswissenschaft darstellt, so wie dies auf Grund theoretischer Überlegungen angenommen werden kann. Diese Klärung ist wesentlich, um aufzeigen zu können, inwiefern die Bildungswissenschaft einen Beitrag zur Qualitätsdiskussion leisten kann. Wie bereits angesprochen ist es hierfür nötig festzustellen, welche Eigenheiten innerhalb der Disziplin vorliegen, und das nicht nur theoretisch, sondern auch empirisch. Somit ist die Überprüfung, ob die entwickelte und modifizierte Methodik der EHT Diskursivierungen aufdecken kann relevant, um weiter an einer alternativen Methodik zur Feststellung von Qualitätsaspekten wissenschaftlicher Publikationen zu forschen.

2. Versionen von Pädagogik


2.1 Was bedeutet „Versionen von Pädagogik“?


Teilbereiche der Pädagogik sind jeweils „Ausschnitte[…] aus dem Gesamt aller Phänomene der Erziehungswirklichkeit“ (ebd.).

Versionen von Pädagogik unterscheiden sich hinsichtlich „des Paradigmas, durch welches diese Phänomene [der Erziehungswirklichkeit; Anm. J.R.S.] erfasst, untersucht und behandelt werden“ (ebd.).

Wie ist diese Unterteilung nun zu verstehen?


Im Anschluss an diese allgemeine Bestimmung des Ausdrucks „Version von Pädagogik“ werden nun jene zwei Versionen in Hinblick auf deren Auseinandersetzung mit schulpädagogischen Thematiken skizziert. Im Zuge dessen wird auch begründet, warum jene zwei Versionen für die empirische Untersuchung herangezogen werden.

2.2 Psychoanalytische Pädagogik


Die Bezugs theorie der Psychoanalytischen Pädagogik ist die Tiefenpsychologie, bzw. das Paradigma der Tiefenpsychologie und der Versuch dessen Integration in Konzeptionen und Modellvorstellungen pädagogischen Handelns (s.o.). Die Grundannahmen, denen in der Psychoanalytischen Pädagogik gefolgt wird, sind im Paradigma der Psychoanalyse angelegt (vgl. Stephenson 2003a, 413). Die Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik wird seit


Vor dem Hintergrund dieser Grundannahmen blicken VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik nun auf unterschiedliche Teilbereiche der Pädagogik, somit auch auf den Teilbereich der Schule, des Unterrichts, usw., bzw. allgemein auf die Subdisziplin der Schulpädagogik.


Als Ziel einer Psychoanalytischen Pädagogik der Schule sieht Hirblinger das zur Sprache Bringen des Unbewussten und die Entwicklung einer Haltung des aufmerksamen Hinhorchens und Wahrnehmens (vgl. ebd., 49f.). Die Bedeutsamkeit der Interaktion zwischen...
LehrerInnen und SchülerInnen hebt auch Kreuzer hervor, wobei er vor allem die Übertragungsphänomene in der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung betont. Den affektiven Bezug sieht er als Grundbedingung für erfolgreiches Lernen an (vgl. Kreuzer 2007, 95; 104).


Von der traditionellen Unterrichtskultur unterscheidet sich das eben Beschriebene. Dem traditionellen Unterricht wird eine „normative, rollenbezogene[…] Wahrnehmungsvorstellung“ (ebd., 56) zugeschrieben. Die Konzentration liegt hierbei auf den „kultivierbaren Vorstellungsinhalte[n]“ (ebd.) und emotionale Äußerungen werden als Störungen erlebt und bekämpft.


Kreuzer setzt sich mit diesem Aspekt ebenfalls auseinander, hebt jedoch hervor, dass dies nicht bedeuten solle, „dass die Schule zwangsneurotische Kinder ’produziert‘ oder nur solche in ihr bestehen können.“ (Kreuzer 2007, 96). Auch wenn verschiedene Methoden innerhalb der Schule eine Wandlung erfahren haben, so bestehen jedoch immer noch die gleichen normativen Anforderungen wie Ordnung, Pünktlichkeit, emotionale Kontrolle, usw. (vgl. ebd., 97).


Inwiefern sich der Blick dieser Version von Pädagogik von jenem der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik unterscheidet, unter besonderer Berücksichtigung der Subdisziplin der Schulpädagogik, zeigt das nächste Unterkapitel.

2.3 Systemisch-konstruktivistische Pädagogik


Die Sinnhaftigkeit eines Verhaltens ergibt sich aus dem jeweiligen Kontext (vgl. Palmowski 2007, 74ff.).


Arnold setzt sich weiters mit Zielen, Inhalten, Medien, Methoden und wissenschaftstheoretischen Positionen und Einflüssen der Ermöglichungsdidaktik auseinander. An dieser Stelle soll eine kurze Zusammenfassung Arnolds dargestellt werden.
Als Ziele der Ermöglichungsdidaktik nennt Arnold die „Anbahnung von Kompetenzen zum selbst gesteuerten Lernen, zur Kooperation und zur Problemlösung“ (Arnold 2007, 45), wobei dies für ihn bedeutet, dass die Inhalte nicht vorrangig relevant sind. Zentral ist vielmehr, dass diese Inhalte ermöglichen, in der Auseinandersetzung mit ihnen, die genannten Kompetenzen entwickeln zu können. Dafür ist es nötig, dass „offen gestaltbare Medien“ (ebd.) eingesetzt werden und „aktologische und lebendige Methoden“ (ebd.) gewählt werden, die die Selbsterschließung fördern. Weiters führt Arnold zwei wissenschaftstheoretische bzw. forschungsmethodische Positionen an, welche Einfluss auf dieses Konzept ausüben, nämlich den pädagogischen Konstruktivismus und die Kompetenztheorie (vgl. ebd.).


Anders als die psychoanalytisch-pädagogische Sicht auf das Feld der Schule wurde die konstruktivistische Didaktik in die Reihe der „allgemeinen Didaktik“ aufgenommen (vgl.

Nachdem nun beide Versionen von Pädagogik, welche im Rahmen der vorliegenden Untersuchung Beachtung finden werden, kurz charakterisiert wurden soll an dieser Stelle begründet werden, warum diese beiden Versionen Eingang in die Untersuchung finden.

Im Zuge der Pilotstudie wurde ein Text der Psychoanalytischen Pädagogik für die Analysen gewählt und anhand dessen das hohe Maß an Diskursivierung in bildungswissenschaftlichen Texten festgestellt. Somit ist es nahe liegend diese Hypothese weiter anhand von Publikationen dieser Version von Pädagogik zu überprüfen.

Außerdem konnte aufgezeigt werden, dass diese Version von Pädagogik über ein hohes Maß an Reflexionsbereitschaft verfügt, die Voraussetzung für Diskursivierung ist. Dies führt zu der Annahme, dass in psychoanalytisch-pädagogischen Texten höchst wahrscheinlich auch ein hohes Maß an Diskursivierung zu finden sein wird.


Diese Mischung von Nähe und Kontrast führt zu der Einschätzung, dass die Weisen der Diskursführung vergleichbar sind, ohne jedoch identisch zu sein. Diese Annahme gilt es im Rahmen der empirischen Untersuchung zu überprüfen.

Außerdem fällt die Wahl auf diese beiden Versionen von Pädagogik, weil in ihnen aktuell zu dieser Thematik diskutiert wird, was unter anderem durch die aktuellen Publikationen zu diesem Thema aufgezeigt werden kann (dies wird bei der Wahl des Untersuchungsmaterials deutlich werden), aber auch durch Tagungen. Die Kommission der Psychoanalytischen Pädagogik der DGfE widmet der Thematik eine Tagung unter dem Titel „Schule als Bildungsort und emotionaler Raum‘. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu

64 Diese Thematik wird aktuell innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik diskutiert. Verwiesen sei hier auf das 18. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik (vgl. Ahrbeck u.a. (Hg.) 2010).
Unterrichtsgestaltung und Schulkultur.“ (DGfE Kommission Psychoanalytische Pädagogik 2009).

Es ist jedoch nicht nur notwendig die Wahl der Versionen von Pädagogik, welche in die empirische Untersuchung einbezogen werden, zu begründen, sondern das Untersuchungsdesign muss hinsichtlich der gewählten Methodik, des konkreten Untersuchungsmaterials und des Untersuchungsablaufs erläutert und begründet werden.

3. Untersuchungsdesign

Dieses Kapitel dient der Einführung in das Design der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit. Dies soll einerseits dadurch geschehen, dass die gewählte Methodik erläutert wird und im Zuge dessen begründet wird, warum diese Methodik zur Anwendung gebracht wird, um die empirische Forschungsfrage und deren Subfragen zu beantworten. Andererseits wird im Anschluss an die Darstellung der Methodik das Auswahlverfahren des Untersuchungsmaterials, also das Sampling, erläutert und der Datenkorpus wird angeführt. Im Anschluss daran wird der Fragenkatalog der Textanalyse formuliert. Diese Fragen leiten und strukturieren die Textanalysen. Es werden so, geleitet durch den Fragenkatalog, Daten gewonnen, welche der Beantwortung der Subfragen und der Forschungsfrage dienlich sind.

3.1 Wahl und Begründung der Methodik


Im Zuge der theoretisch-methodischen Diskussion wurde das Verfahren bereits vorgestellt und hinsichtlich einiger Aspekte modifiziert. An dieser Stelle werden jedoch die wesentlichen
Punkte nochmals angeführt und in Bezug auf die konkrete Untersuchung expliziert und somit eine Fokussierung auf für diese Untersuchung relevante methodische Aspekte vorgenommen.

Wie bereits erläutert teilt sich das methodische Vorgehen in zwei Phasen. Einerseits der Grobanalyse, die vor allem der ersten Informations- und Überblicksgewinnung dient, andererseits der Feinanalyse, welche an die jeweils konkreten Forschungsfragen angepasst wird.

Im Zuge der **Grobanalyse** werden alle Dokumente des konkreten Datenkorpus (alle real recherchierbaren Texte) erfasst. Dies erfolgt in mehreren Schritten, mit dem Ziel erste Hinweise auf die Art der Diskursivierung, bzw. einen Überblick über die Strukturierung von Texten zu erhalten.

Um dieses Ziel zu erreichen sind folgende Arbeitsschritte notwendig, welche auf jedes Dokument angewandt werden:

1. **Erfassung des Umfangs des zu analysierenden Textes**: Hierbei wird sowohl der Umfang des Kerntextes, bzw. erweiterten Kerntextes erfasst als auch der Umfang der einzelnen intratextuellen Rahmungen.

2. **Signierung des Textes hinsichtlich der Kategorien Fremdtext und Eigentext**: Innerhalb der Grobanalyse werden nicht die Arten von Fremd- und Eigentext signiert, sondern es wird ausschließlich auf der groben Ebene zwischen Fremd- und Eigentext unterschieden.


Feldes bedacht, der minimale Kontrast ermöglicht eine vertiefende Analyse. Wie bereits erwähnt eignet sich dieses Vorgehen vor allem, wenn man sich nicht sicher sein kann, die gesamte Population zu kennen. Darauf wird jedoch noch genauer im Zuge der Wahl und Begründung des Untersuchungsmaterials eingegangen werden.

Die **Feinanalyse** verfolgt andere Ziele als die Grobanalyse. Die Feinanalyse wird auf die konkrete Forschungsfrage abgestimmt. Das meint, dass jene Dimensionen und Kategorien des Empirischen Zirkels gewählt und in Kombination oder Konstellation angewandt werden, welche der Beantwortung der Forschungsfrage dienlich sind. Um der Frage nach der Diskursivierung innerhalb ausgewählter Publikationen zuarbeiten zu können sind nun folgende Schritte notwendig, welche wiederum auf jeden Text, welcher Eingang in die Feinanalyse findet, angewandt werden:

1. **Differenzierung von Fremd- und Eigentextarten:** Innerhalb der Feinanalyse reicht nicht mehr die bloße Unterscheidung von Fremd- bzw. Eigentext aus, sondern die jeweiligen Arten von Fremd- und Eigentext müssen signiert werden.
2. **Verlauf der Diskursivierung erfassen:** Hierbei wird der Wechsel von Fremd- und Eigentextarten innerhalb der intratextuellen Rahmungen analysiert. Dafür ist es notwendig die Textdimensionen der Chronologie\textsuperscript{EZ}, der Rahmen\textsuperscript{EZ} und der Bezüge\textsuperscript{EZ}, im Sinne einer Dimensionskonstellation, heranzuziehen.
3. **Quantitative Erfassung:** Die einzelnen Fremd- und Eigentextarten werden quantitativ erfasst, und zwar wiederum sowohl hinsichtlich des (erweiterten) Kerntextes, als auch in Bezug auf die einzelnen intratextuellen Rahmungen\textsuperscript{65}.

Was ermöglicht diese Vorgehensweise? Die Differenzierung von Fremd- und Eigentextarten ist einerseits für deren quantitative Erfassung notwendig. Es kann somit deutlich gemacht werden, welche Fremd- und Eigentextarten in welchem Umfang (innerhalb welcher intratextuellen Rahmungen) vorliegen. Das ermöglicht festzustellen, ob Fremd- und Eigentextarten, welche besonders der Diskursivierung dienlich sind (erweiternde Wiedergabe, fremdbezogener Eigentext), in einem hohen Maße vorliegen, oder nicht. Da innerhalb der forschungsleitenden Fragestellung vor allem die Arten der Diskursivierung in den Vordergrund rücken, werden mögliche Auswertungen dieser quantitativen Daten im Rahmen eines Exkurses behandelt, denn um feststellen zu können, inwiefern diese Arten von Fremd- und Eigentext innerhalb des Textes verankert sind und wirklich im Sinne der intersubjektiven

---

\textsuperscript{65} Dieser Schritt wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung den anderen Fokussierungen untergeordnet. Dies wird im Laufe der Beschreibung des Untersuchungsdesigns noch weiter ausgeführt werden.
Nachvollziehbarkeit eingesetzt werden, reicht die quantitative Erfassung nicht aus. Dafür ist es wesentlich, dass die Chronologie\textsuperscript{EZ} (also der Verlauf) der Fremd- und Eigentextarten innerhalb der intratextuellen Rahmungen\textsuperscript{EZ} angesehen werden. Auf Grund der Annahme, dass es unterschiedliche Verläufe geben kann, können innerhalb der ausgewählten Publikationen unterschiedliche Arten der Diskursivierung vorliegen, aber auch Gemeinsamkeiten in Bezug auf bestimmte Aspekte sind erwartbar.

Diese Daten sind der Beantwortung der empirischen Forschungsfrage dienlich, aber auch der übergeordneten Forschungsfrage wird hiermit zugearbeitet. Diskursivierung und intersubjektive Nachvollziehbarkeit sind laut ZRD-Forschung mögliche Merkmale von Qualität (s.a. Stephenson 2009, 17-22), insbesondere von bildungswissenschaftlichen Texten. Wenn im Zuge der Untersuchung deutlich wird, dass die Methodik sich eignet Diskursivierungen aufzudecken, dann wird der übergeordneten Forschungsfrage dahingehend zugearbeitet, dass die Hypothese weiter gestützt werden kann, dass sich die Methodik eignet um spezifische Aspekte von Forschungsleistungen der Bildungswissenschaft, vor allem der Aspekt der Vermittlung von Forschungsergebnissen, aufzuzeigen und somit einen Beitrag zur Qualitätsdiskussion leisten kann.


Bevor nun das methodische Vorgehen hinsichtlich der Datenauswertung konkretisiert wird, wird die Auswahl des Untersuchungsmaterials erläutert. Danach werden die einzelnen Schritte der Auswertung vor dem Hintergrund des konkreten Materials dargelegt.
3.2 Auswahl des Untersuchungsmaterials


Nach welchen Kriterien wurden nun Publikationen für die vorliegende Untersuchung ausgewählt?


Darüber hinaus wurde festgelegt, dass ausschließlich deutschsprachige Publikationen erfasst werden. Dieses Kriterium wurde beigefügt, um die Vergleichbarkeit aufrecht zu erhalten. Würden zum Beispiel auch englischsprachige Artikel erfasst werden, so müsste nochmals
Eine Teilung des Datenkorpus erfolgen, um beiden Sprach- und Schreibtraditionen gerecht werden zu können, bzw. nur Texte der gleichen Tradition in einen Vergleich zu stellen (vgl. Thiel; Rost 2001, 126).


Mit Hilfe dieser Kriterien wird der konkrete Datenkorpus, also die real recherchierbaren Texte, zusammengestellt. Als Recherchemedium dienten Bibliothekskataloge und Datenbanken der Universität Wien, außerdem wurden die Literaturverzeichnisse der recherchierten Texte hinsichtlich weiterer Artikeln, die diesen Kriterien entsprechen, ausgewertet.

Auf diesem Weg ist folgender Datenkorpus entstanden, welcher nun zahlenmäßig angeführt wird.


Diese Artikel sind im Literaturverzeichnis der Analysetexte angeführt.


Liegt eine Normalverteilung vor, dann werden die Maße des arithmetischen Mittels und der Standardabwichung herangezogen werden. 

Ist derjenige Bereich ausgemacht, welcher die Gesamtmenge am besten repräsentiert, wird eine Liste erstellt aus welchen Bänden/Zeitschriften und zu welchen Themen Texte (auf Grund ihrer Wortanzahl) in die Feinanalyse aufgenommen werden könnten. Um eine möglichst große Streuung zu erhalten kann je Band bzw. Zeitschrift nur ein Artikel zu einem Thema aufgenommen werden. Außerdem werden je AutorIn maximal zwei Artikel (einer je Thema) in die Auswahl einbezogen. Wenn es möglich ist doppelte AutorInnenaufnahme zu vermeiden, dann ist dieser Textkombination zu folgen, ebenfalls um die Streuung zu erhalten. Muss trotz dieser Kriterien zwischen zwei Texten entschieden werden, dann kommt das Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung zur Anwendung. Das meint, dass jene Texte in die Feinanalyse aufgenommen werden, die auf Grund ihrer Wortanzahl in den ermittelten Bereich fallen und dann auf Grund ihrer prozentualen Verteilung der Fremd- und Eigentextanteile des (erweiterten) Kerntextes ähnlich, bzw. abweichend sind. Hierbei wird darauf geachtet, welche weiteren Texte bereits auf Grund der anderen Kriterien Einzug in die Feinanalyse gefunden haben. Es wird dadurch berücksichtigt, dass sowohl ein minimaler als auch ein maximaler Kontrast ermöglicht wird.

In Bezug auf die Texte der beiden Versionen von Pädagogik bedeutet dieses Vorgehen folgende Zusammenstellung des Untersuchungsmaterials für die Feinanalyse:


Im Falle der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik liegt keine Normalverteilung hinsichtlich der Textlängen vor. Die erste Quartil liegt bei 2784 Wörtern und die dritte Quartil bei 5204 Wörtern. In diesen Bereich fallen 18 der 36 Texte, je neun zu jedem Themenkreis. Auf Grund der oben beschriebenen weiteren Auswahlkriterien werden je 5 Texte von jedem Themenkreis in die Feinanalyse aufgenommen.

In der Textgruppe der Psychoanalytischen Pädagogik liegt eine Normalverteilung vor, also werden das arithmetische Mittel und die Standardabweichung herangezogen, um den Bereich


3.3 Schritte der Datenauswertung

Die Auswertung der auf eben beschriebenen Weg gewonnenen Daten erfolgt nach Schritten, welche hier zwecks besseren Überblicks aufgelistet und anschließend erläutert werden:


5. Vergleich der beiden Versionen von Pädagogik (quantitative Auffälligkeiten [Anzahl der Wechsel zwischen ET- und FT-Arten, Profilvergleiche hinsichtlich der Textlänge, Fokussierung auf minimale und maximale Kontrastierungen], Grundstrukturen, Profile, usw.).

6. Hypothesenprüfung und Interpretation der Datenlage

Elemente darstellen, welche z.B. die Entfaltung und Diskussion von fremden Denkräumen erst ermöglichen.

Über diesen Weg kann dann z.B. festgestellt werden, dass im Rahmen der Einleitung zuerst über fremdbezogenen ET (fbET) die Entfaltung von fremden Denkräumen (sinngemäße und/oder wörtliche Wiedergaben) eingeleitet wird und daran anschließend der Autor oder die Autorin Fragen formuliert (originärer ET = oET), die ihm/ihr in Auseinandersetzung mit diesen fremden Denkräumen aufkommen und die im folgenden Artikel Bearbeitung finden werden. Die Grundstruktur ließe sich dann abgekürzt darstellen: fbET – E – oET. Das E in der Mitte steht für die Entfaltung fremder Denkräume. Dabei ist nicht mehr wesentlich wie oft sinngemäße und/oder wörtliche Wiedergaben sich abwechseln, da für die Grundstruktur nur relevant ist, dass hier Entfaltungen von fremden Denkräumen stattfinden.

Würde z.B. der oben genannten Grundstruktur eine weitere Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen folgen, bei denen es nicht nur um das Entfalten und Kommentieren weiterer fremde Denkräume geht, sondern bereits vorher entfaltete Denkräume und die eben entfalteten Denkräume durch den Autor/ die Autorin in Verbindung zueinander gebracht werden, dann würde die eben beschriebene Grundstruktur durch das Element des Entfaltens, Kommentierens und Diskutierens (EKD) erweitert werden und die Grundstruktur würde nun folgendermaßen abgebildet werden: fbET – E – oET – EKD.


Im Zuge der Auswertung sind auch einige Vergleiche auf der Basis von quantitativen Aspekten vorgesehen, z.B. hinsichtlich der durchschnittlichen Anzahl an Wechseln innerhalb

---


Der Exkurs, der im Anschluss an die Hypothesenprüfung erfolgen wird, hat somit vor allem die Funktion eines Ausblicks, welche Möglichkeiten der Datenauswertung noch offen stehen würden und welche Arten von Forschungsfragen sich noch anbieten könnten, bzw. welche weiteren Aspekte von Qualität, die mit Diskursivierungen in Verbindung stehen (s.a. Stephenson 2009), auf diese Weise Betrachtung finden könnten.

Im Folgenden werden nun die Hypothesen vorgestellt, welche im Rahmen der vorliegenden Untersuchung, mit den bereits erwähnten Fokussierungen, geprüft und diskutiert werden, und der Fragenkatalog, welcher die Untersuchung leitet wird angeführt.

3.4 Hypothesen und Fragenkatalog zur vorliegenden Untersuchung


Diese Hypothese wird von der Annahme abgeleitet, dass Stil und Diskursarten vom *Paradigma* abhängen (s. S. 114 in dieser Arbeit). Somit dürfte es nicht relevant sein, welcher Gegenstand auf der Grundlage dieses Paradigmas in den Blick genommen wird.

262
Auf Grund dieser Annahme folgt auch diese Hypothese:

2. Es gibt Unterschiede in der Diskursivierung zwischen Texten der Psychoanalytischen und der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik.


Um diese Hypothesen prüfen und die Forschungsfrage und deren Subfragen beantworten zu können, sind folgende Fragen im Rahmen der Analyse zu beantworten:

Die folgenden Fragen der *Grobanalyse* werden in Bezug auf jeden Text gestellt:
Welchen quantitativen Umfang hat der (erweiterte) Kerntext?
Wie viel Prozent des (erweiterten) Kerntextes umfasst Fremdtext?
Wie viel Prozent des (erweiterten) Kerntextes umfasst Eigentext?
In welchem quantitativen (prozentualen) Verhältnis liegen Fremd- und Eigentext innerhalb der einzelnen intratextuellen Rahmen vor?

Die Fragen der *Feinanalyse* werden in Bezug auf jeden Text, welcher Einzug in diese gefunden hat, gestellt:
Welche Arten von Fremdtext können signiert werden und in welchem quantitativen Ausmaß liegen diese vor?
Welche Arten von Eigentext können signiert werden und in welchem quantitativen Ausmaß liegen diese vor?
In welchem Wechsel liegen Fremd- und Eigentextarten innerhalb einzelner intratextueller Rahmen vor?
Wie viele Wechsel zwischen Fremd- und Eigentextarten liegen innerhalb der einzelnen intratextuellen Rahmen vor?

---

68 Wie oben erwähnt und ausgeführt erfolgt die integrierte quantitative Erfassung vor allem für die Auslotung weiterer Forschungsmöglichkeiten.
4. Arten von Diskursivierungen innerhalb unterschiedlicher Versionen von Pädagogik

Im nun folgenden Teil der Dissertation werden die Ergebnisse, welche auf Grund der durchgeführten Textanalysen gewonnen werden konnten, dargestellt und diskutiert. Anschließend werden die leitende empirische Forschungsfrage und deren Subfragen beantwortet und die Hypothesen überprüft.


Dieser Darstellung und Diskussion der Ergebnisse der empirischen Untersuchung folgt die Hypothesenprüfung. Danach wird ein Exkurs bezüglich weiterer quantitativer Auswertungsmethoden geführt.

4.1 Arten von Diskursivierungen in der Psychoanalytischen Pädagogik

Um einen besseren Überblick über die Datenlage innerhalb des Korpus der Psychoanalytischen Pädagogik zu erhalten, werden nun die quantitativen Daten der Grobanalyse angeführt. Dies dient als Einstieg in die Auswertung der Feinanalyse, welche, wie bereits erläutert, vor allem auf die Chronologien der Wechsel der ET- und FT-Arten fokussiert.

4.1.1 Daten der Grobanalyse

Die analysierten Texte verfügen über unterschiedliche Verhältnisse von ET, FT und FA (Formalangaben). Durchschnittlich verfügen die Texte der Psychoanalytischen Pädagogik über 25,643% ET, 72,224% FT und 2,133% FA.

Um eine genauere Einschätzung dieser Mittelwerte zu ermöglichen werden noch die Minimal- und Maximalwerte angegeben. In den Texten dieser Version von Pädagogik sind mindestens 9,371% ET, 50,526% FT und 0,293% FA signierbar. Die Maximalwerte liegen bei 48,972% ET, 87,097% FT und 8,040% FA.

Die unterschiedlichen ET-FT-Verhältnisse werden vor allem dann deutlich, wenn die Texte, nach diesen geordnet, Gruppen zugeteilt werden. Folgende ET-FT-Verhältnisse können vorgefunden werden:

Gruppe 1: Schäfer (42:57:1), Figdor (46:54:1)
Gruppe 4: Müller (11:83:5), Neuß (17:82:2)

Gruppe 1: (49:51:1), (46:54:0), (41:59:1)
Gruppe 5: (9:87:4)


Im Zuge der Einleitung in dieses Kapitel wurden bereits die ET-FT-Verhältnisse jener Texte offen gelegt, welche in die Feinanalyse einbezogen wurden. Vergleicht man die Gruppierungen des Datenkorpus der Grobanalyse mit jenem der Feinanalyse, so fällt auf, dass die Gruppe 5 in der Feinanalyse keine Beachtung mehr findet und vor allem die Texte der Gruppe 3 Einzug in die Feinanalyse gefunden haben. Dies liegt daran, dass diese mittlere Gruppe vor allem Texte enthält, welche über eine repräsentative Textlänge in dieser Version von Pädagogik verfügen und unter anderem über die Textlänge, wie bereits erwähnt, Texte für die Feinanalyse ausgewählt werden. Der Text des Gesamt-Datenkorpus für die Grobanalyse mit der niedrigsten Wortanzahl umfasst 2962 Wörter, die höchste Wortanzahl liegt bei 10355 Wörtern. Das arithmetische Mittel liegt bei 6466,6 Wörtern und eine Standardabweichung von 1660,26 Wörtern liegt vor. Es wurden für die Feinanalyse somit Texte gewählt, welche von 4806 bis 8126 Wörtern umfassen.

4.1.2 Die Analyse der Chronologien der Wechsel zwischen ET- und FT-Arten
In einem ersten Schritt werden nun die Texte der Textgruppe „Psychoanalytische Pädagogik“ hinsichtlich der chronologischen Wechsel zwischen ET- und FT-Arten analysiert und zwar unter Einhaltung der Abfolge der intratextuellen Rahmungen. Dabei wird darauf geachtet, welche Strukturen sich herauskristallisieren, die für die einzelnen intratextuellen Rahmen typisch erscheinen.

Nachdem alle intratextuellen Rahmen für sich in den Blick genommen wurden wird der Frage nachgegangen, ob über diese Rahmen hinausgehend Abfolgen festgehalten werden können, die gehäuft in den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik vorgefunden werden (z.B. eine bestimmte Grundstruktur der Einleitung, der immer eine besondere Grundstruktur des Hauptteils folgt, usw.). Weiters wird ein Vergleich zwischen Texten der beiden Themenkreise

70 Die weiteren Kriterien der Textauswahl für die Feinanalyse wurden im Zuge der Methodenbeschreibung ausgeführt.
angestellt – beeinflusst das Thema auf das diese Version von Pädagogik blickt die Chronologie der ET- und FT-Arten, also die Art der Diskursivierung?


---

\(^{71}\) Zwei dieser Texte verfügen über Fußnoten, welche durchschnittlich 5 Wechsel aufweisen.

\(^{72}\) Die Zahlen in der Klammer geben die Anzahl der Wechsel an.
erweiterte Wiedergabe an, also schließt an einer Stelle an, an der bereits eine Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen stattgefunden hat. Diesem originären ET folgt wiederum eine Diskussion fremder Denkräume mittels des typischen Wechsels zwischen sinngemäßen, wörtlichen und erweiterten Wiedergaben. Das Grundmuster dieses Textes kann beschrieben werden als Abfolge sinngemäßer und wörtlicher Wiedergaben, die durch den Autor erweitert werden und über fremdbezogenen ET in originären ET übergeführt wird an welche wiederum eine Diskussion fremder Denkräume mittels sinngemäßen, wörtlichen und erweiterten Wiedergaben anschließt.


Der Text von Schäfer weist eine Gemeinsamkeit mit diesem Text auf, nämlich den Anteil von 100% an ET. Die vorliegenden 15 Wechsel zeigen jedoch bereits an, dass die

73 Dies kann darauf hindeuten, dass die Auseinandersetzung mit FT und das Einbinden fremder Denkräume in eigene Gedankengänge, also das Führen von Diskursen, so wie sie in dieser Arbeit verstanden werden, mehr Wechsel zwischen unterschiedlichen FT- und ET-Arten benötigt. Das kann damit zusammenhängen, dass ET oftmals in längeren Passagen eingeführt und erläutert wird, um z.B. originäre Gedanken zu explizieren. Fremde Denkräume werden demgegenüber in kürzeren Passagen in die Diskussion gebracht, oftmals werden nur einzelne Sätze wörtlich oder sinngemäß wiedergeben, um diese umfassender zu erweitern.

Die zwei übrigen Texte weisen ebenfalls eine Ähnlichkeit untereinander auf. Beide haben einen ET-Anteil der bei rund 78% liegt, also deutlich höher ist als jener der Einleitung Hoanzls, jedoch deutlich niedriger als jener der letzten beiden Texte. Begonnen wird mit der Einleitung des Textes von Leuzinger-Bohleber, weil es jene ist, welche weniger Wechsel aufweist als die Einleitung von Hirblinger A.


Da zu jeder der beiden Einleitungsstrategien Texte zu beiden Themenkreisen vorliegen hängt die Art der Einstimmung und Hinführung zur Auseinandersetzung im Artikel nicht vom Thema ab, welches von der Psychoanalytischen Pädagogik in den Blick genommen wird. Vor allem der Text von Hirblinger H. fällt nicht aus der Grundstruktur jener Texte mit
niedrigerem ET-Anteil heraus. Da in dieser Gruppe der Text von Datler (Themenkreis Lehrperson) eine Sonderstellung einnimmt ist auch die (eingeschränkte)74 Besonderheit des Textes von Hoanzl nicht auf den Themenkreis zurückzuführen.


74 Eingeschränkt ist die Besonderheit, weil die Integration beider Grundstrukturen auch in den Texten von Hirblinger A. und Leuzinger-Bohleber vorkommen, jedoch in geringerem Maße.
Liegen auf Grund des vorhandenen Supratextes (Überschriften) mehr oder weniger als drei intratextuelle Rahmungen des Haupteils in einem Text vor, dann kommt es zu einer Zusammenführung oder Trennung von intratextuellen Rahmungen, sodass drei Rahmen des Haupteils vorliegen. Die Zusammenführung geschieht immer in der Weise, dass der erste Rahmen des Haupteils (A) als Haupteilanfang und der letzte (sei es nun C, D oder E) als Haupteilende angesehen wird. Die Haupteilmitte umfasst somit 1-3 intratextuelle Rahmen. Die Anzahl der intratextuellen Rahmen des Haupteils wird auch festgehalten, um eventuelle Unterschiede, die sich daraus ergeben, erkennen zu können. Die Teilung von intratextuellen Rahmen ist nur bei einem Text notwendig, der nur über zwei intratextuelle Rahmen des Haupteils verfügt. Hier wird der Haupteil B in Haupteilmitte und Haupteilende geteilt.


Es lässt sich an dieser Stelle sagen, dass sich die Diskursführungen im Haupteilanfang nicht so grob klassifizieren lassen, wie jene innerhalb der Einleitung (hier konnten grob zwei
Strategien erkannt werden). Das bedeutet, dass vermehrt fokussiert werden muss, wie nun fremde Denkräume einbezogen, entfaltet und diskutiert werden, denn dass dies geschieht, scheint für fast alle Texte der Psychoanalytischen Pädagogik für den Hauptteilanfang typisch zu sein.

Nun erfolgt in einem ersten Schritt die Herausarbeitung von Grundstrukturen der Hauptteilanfänge nach den Gruppen, die sich durch die Ähnlichkeiten der FT-Anteile in diesem Rahmen ergeben (die beiden Texte, welche Ausnahmen bilden, werden gesondert betrachtet). In einem zweiten Schritt wird darauf geachtet, ob mehr oder andere Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede gegeben sind, wenn die Anzahl der Wechsel einen ähnlichen Wert aufweisen.


Rund 67% FT weist der Hauptteilanfang des Textes Krebs auf. Das Grundmuster dieses Rahmens ist der Wechsel zwischen unterschiedlichen Wiedergabearten. Am Beginn des Rahmens steht kein ET. Es liegen also vor allem Wechsel zwischen sinngemäßen, wörtlichen und erweiterten Wiedergaben vor, oder aber auch Wechsel zwischen mehreren sinngemäßen


Detailliert betrachtet liegen in diesen drei Texten drei unterschiedliche Strategien der Diskursführung vor, obwohl bei allen drei Hauptteilanfängen der Wechsel zwischen den Wiedergabearten dominant ist.

Nun werden die Besonderheiten der Diskursführungen jener Texte in den Blick genommen, deren FT-Anteil im Hauptteilanfang über 90% liegt.


Über einen ähnlichen FT-Anteil (rund 96%) verfügt der Hauptteilanfang des Textes von Leuzinger-Bohleber. Sie beginnt die Diskursführung mit einer Frage (originärer ET) und verweist auf ein Fallbeispiel (externer Verweis), welches sie sogleich sinngemäß wiedergibt.


Der Text Hoanzls bildet somit zwar hinsichtlich des FT-Anteils eine Ausnahme, gliedert sich von seiner Grundstruktur her jedoch in die bisherigen Ausführungen ein. In dem Text geht es ebenso um eine Fallschilderung, mit der sich der Autor auseinandersetzt und anhand dieser Auseinandersetzung eine Fragestellung formuliert wird. Daran anschließend wird sofort wieder die Diskursführung aufgenommen. Der Text ist nicht nur gemessen an seinem FT-Anteil den Texten mit rund 90% FT-Anteil am nahsten, auch die Grundstruktur erinnert stark an diese Hauptteilanfänge. In diesen Texten ist nicht so sehr die Formulierung originärer Antworten dominierend als die Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen und das Formulieren von Fragen an den Gegenstand.


Es folgt nun der zweite Schritt und es werden wie angekündigt die herausgearbeiteten Grundstrukturen der Texte vergleichen, indem die Gruppierungen auf Grund der Anzahl der Wechsel gebildet werden.

Die Gruppen setzten sich nun wie folgt zusammen:
Rund 10 Wechsel: Leuzinger-Bohleber und Simon
Rund 30 Wechsel: Figdor, Hirblinger H., Hirblinger A. und Schäfer
50-60 Wechsel: Datler, Hoanzl und Neuß
126 Wechsel: Müller und Krebs

Es werden für den Vergleich jene Grundstrukturen herangezogen, welche eben für jeden Text herausgearbeitet wurden.


Auch die Zugehörigkeit zu einem der beiden Themenkreise lässt keinen Unterschied erkennen, der sich aus dieser Tatsache schuldet. Es gibt unterschiedliche Strategien für den Hauptteilanfang, welche innerhalb dieser Version von Pädagogik herausgearbeitet werden können, jedoch unabhängig zum Thema stehen, das in den Blick genommen wird. Die Strategien können folgendermaßen zusammengefasst werden:

1. Strategien, die stark von der Verbindung eigener und fremder Gedanken geprägt sind:
   a) Der Einstieg erfolgt über eine Frage, der eine Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen folgt (Verweise, Wiedergaben, erweiterte Wiedergabe) und aus der originäre Antworten abgeleitet werden.
   b) Der Einstieg erfolgt über die Entfaltung und Kommentierung fremder Denräume, der originäre Antworten/Fragen angeschlossen werden, um wiederum in eine Auseinandersetzung einzusteigen (an diese kann auch erneut originärer ET anschließen).
   c) Der Einstieg erfolgt über eine originäre Frage und originäre Antworten, die erst nach deren Formulierung mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht und in Bezug auf diese diskutiert werden. Dieser Diskurstypung entspringen neue originäre Antworten. Hierbei kann entweder der Fokus auf dem originären ET liegen (höherer Anteil an ET in dem Rahmen) oder auf den Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen (höherer Anteil an FT in diesem Rahmen)
2. Strategien, die von der Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume geprägt sind:

   a) Der Einstieg erfolgt durch eine Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen und es wird eine Fragestellung formuliert
   b) Eine Fall wird geschildert und mit fremden und eigenen Gedanken in Bezug gesetzt
   c) Fremde Denkräume werden eingeführt, entfaltet und durch den Autor/ die Autorin kommentiert und diskutiert.
   d) Einer originären Fragestellung wird mit einer Fallschilderung begegnet.


Insgesamt kann festgestellt werden, dass auf abstrakten Ebenen sowohl für die Einleitung als auch für den Hauptteilanfang wenige mögliche Strategien für die Diskursführung festgestellt werden können. Je fokussierter die Analyse wird, desto differenzielter fallen die Ergebnisse aus, so können bei elf analysierten Texten bereits sieben unterschiedliche Muster vorgefunden werden. Dies wirft die Frage auf, ob die Analyse weiterer Texte neue Muster zu Tage fördern würde, oder ob sich weitere Texte in die bereits herausgearbeiteten Strategien einordnen lassen würden. Im Rahmen dieser Arbeit muss die Frage unbeantwortet bleiben. Es wird im Zuge der Hypothesenprüfung jedoch näher auf den Text von Göppel (2000) eingegangen werden. Hier können gewisse Tendenzen bezüglich dieser Fragestellung erkannt werden.

Nachdem nun der Hauptteilanfang thematisiert wurde, kann die Aufmerksamkeit nun auf die Analyse der **Hauptteilmitte** gelenkt werden. Die Hauptteilmitten sind unterschiedlich
zusammengesetzt, umfassen also, wie bereits ausgeführt, eine unterschiedliche Anzahl intratextueller Rahmen.

Bei vier Texten (Datler, Hoanzl, Krebs, Neuß) umfasst dieser mittlere Teil einen Rahmen (Hauptteil B), bei fünf Texten (Figdor, Hirblinger, H., Hirblinger, A., Leuzinger-Bohleber, Simon) werden zwei intratextuelle Rahmen (Hauptteile B, C) zusammengefasst und bei einem Text (Schäfer) müssen drei Rahmen (Hauptteile B, C, D) gemeinsam analysiert werden.

Nur Müllers Text verfügt über weniger als drei intratextuelle Rahmen des Hauptteils. Hier wird der längere Hauptteil B geteilt analysiert, also das Ende dieses intratextuellen Rahmens wird als Hauptteilende angesehen.


Im Text von Hoanzl steht ebenfalls die Auseinandersetzung mit Fallbeispielen im Zentrum. Diese Fallgeschichten werden sinngemäß und wörtlich wiedergegeben, bevor sie vom Autor diskutiert werden (erweiterte Wiedergaben) oder in fremdbezogenen ET münden. Originärer ET gibt vor allem Auskunft über den Textaufbau. Handelt es sich um Antworten, dann stehen diese in Verbindung mit erweiterten Wiedergaben oder integrieren interne Verweise, sodass
deutlich wird, in Bezug auf welche Auseinandersetzungen diese Gedanken formuliert werden. Die Haupteilmitte umfasst 50 Wechsel zwischen ET- und FT und liegt somit knapp unter dem Durchschnittswert.


75 Auf die erweiterten Kerntexte (Fußnoten) wird noch gesondert eingegangen werden.
wenigsten Wechsel in der Hauptteilmitte vor, dies ist jedoch auch der kürzeste intratextuelle Rahmen im Text.

Bei fünf Texten mussten die Haupteile B und C zusammengezogen werden, um eine Hauptteilmitte für die Vergleiche zu erhalten. Auch bei diesen Texten scheint der höhere FT-Anteil in den Rahmen typisch zu sein. Bei drei der fünf Texte sind sowohl in Haupteil B als auch in Haupteil C die FT-Anteile höher als die ET-Anteile. In zwei Texten liegt der FT-Anteil in Haupteil B unter 50%, in Haupteil C jedoch deutlich über 50%. Im Vergleich zu jenen Texten, welche nur über einen intratextuellen Rahmen verfügen, der als Hauptteilmitte angesehen wird, weisen jene Texte, welche 2 Rahmen verbunden als Hauptteilmitte ausgewiesen bekommen, über einen deutlich höheren Durchschnittswert an Wechsel. Dieser liegt bei 150 Wechseln und lässt sich durch die deutlich höhere Wortanzahl erklären.

Zunächst werden nun die Grundmuster jener Texte analysiert, welche in den Haupteilen B und C über einen höheren Prozentsatz an FT als ET verfügen.


Ebenfalls von FT geprägt ist die Hauptteilmitte des Textes von Leuzinger-Bohleber. Der Einstieg in diesen Rahmen wird über fremdbezogenen ET vollzogen, diesem folgt mehrmals der Wechsel zwischen originärem ET und erweiterter Wiedergabe. In der erweiterten


In dieser Gruppierung sind auch zwei Texte, bei denen der FT-Anteil nur im zweiten der beiden intratextuellen Rahmen der Hauptteilmitte höher ist als der ET-Anteil. Scheinbar
liegen somit Grundstrukturen vor, die über vermehrten ET-Einsatz zur Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen führen. Dies ist bei den Texten von Figdor und Hirblinger H. der Fall.


Der letzte Text, der dieser Gruppierung zugeordnet werden kann ist jener von Hirblinger H., welcher auch zu Beginn (Hauptteil B) über mehr ET als FT verfügt, innerhalb des Hauptteils C über mehr FT als ET. In diesen Teil leiten Fragen (originärer ET) des Autors ein, welche mittels externen Verweisen in einen theoretischen Rahmen eingebettet werden. Es folgen erweiterte Wiedergaben, die sich mit diesen fremden Denkräumen auseinandersetzen und wörtliche Wiedergaben, welche direkten Einblick in den fremden Denkraum gewähren. Über fremdbezogenen ET erfolgt die Ablösung hin zu originärem ET, hier werden Thesen formuliert, die deutlich in Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen stehen. Das ein Bezug zur Auseinandersetzung besteht wird auch durch die Integration von internen Verweisen verdeutlicht. Externe Verweise deuten auf fremde Denkräume hin, die in Verbindung mit der Entstehung der Thesen stehen. Es werden die Thesen nun diskutiert (erweiterte Wiedergaben) und mit anderen Denkräumen in Verbindung gebracht (wörtliche Wiedergaben). An diese Diskursführung angeschlossen wird nun ein Fallbeispiel eingeführt (sinngemäße und wörtliche Wiedergaben), welches vom Autor mit Hilfe bisheriger Überlegungen kommentiert und diskutiert wird (erweiterte Wiedergabe). In die erweiterte Wiedergabe sind auch wörtliche Wiedergaben integriert, welche deutlich den Bezug zu bestimmten Aspekten des Fallbeispiels ermöglichen. Typisch für die Hauptteilmitte ist der Wechsel zwischen sinngemäßen und/oder wörtlichen Wiedergaben und erweiterten
Wiedergaben, sowohl wenn es um die Auseinandersetzung mit Fallmaterial geht, als auch bei theoretischen Aufarbeitungen. In diesem Rahmen liegen 148 Wechsel vor, somit liegt der Wert sehr nahe am Durchschnitt von 150 Wechseln.


übergangsbildenden Textelementen und Verknüpfungselementen verbunden sind und in erweiterten Wiedergaben münden. Der Gesamte intratextuelle Rahmen verfügt über 207 Wechsel.

Ein Blick auf diese Gruppierungen ermöglicht nun gewisse Grundstrukturen und Strategien der Diskursführung, wie sie in den analysierten Texten der Psychoanalytischen Pädagogik vorgefunden wurden, herauszuarbeiten.


mehrmals wiederholt, also es gibt mehrfach Wechsel zwischen den Wiedergabearten mit anschließender Formulierung originärer Antworten. Dies kann auch durch die erhöhte Textlänge erklärt werden.

Die zweite Gruppierung verfügt über die Grundstruktur, dass erst Fragen oder Thesen formuliert werden, welche im Anschluss mit Überlegungen aus fremden Denkräumen in Bezug gesetzt werden. Wurde eine Frage formuliert schließt an die erste Diskursivierung eine Thesenformulierung an, welche wiederum mit fremden Denkräumen verknüpft wird.


Zusammengefasst kann gesagt werden, dass über fast alle Texte hinweg ein Grundmuster herausgearbeitet werden kann: Hierbei handelt es sich um die Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen, welche an originären und/oder fremdbezogenem ET (häufig Explizierung des Vorgehens oder Hinführung zu fremden Denkräumen) anschließt und zumeist über fremdbezogenen ET wieder in originärem ET mündet. Wird die Hauptteilmitte länger (2 oder 3 intratextuelle Rahmen bilden diese), so wird dieses Muster ausgedehnt, bzw. liegt mehrmals hintereinander vor. Ist die Hauptteilmitte gekürzt erfolgt zwar die Diskursivierung, es werden aber noch keine originären Antworten daraus abgeleitet.

In drei Texten liegen andere Strategien vor:

1) originäre Antworten werden formuliert (z.B. Ergebnisse einer Studie) erst am Ende des Rahmens gibt es eine Verbindung zu fremden Denkräumen (sinngemäße Wiedergabe) und eine Zusammenführung eigener und fremder Denkräume (erweiterte Wiedergabe)
2) Aus fremden Denkräumen heraus wird zu Beginn eine These formuliert (originärer ET), welche im Anschluss daran diskutiert wird.

3) Zu Beginn steht eine Frage (originärer ET), welche durch fremde Denkräume bearbeitet wird. Aus dieser Auseinandersetzung werden Thesen formuliert, welche im Anschluss diskutiert werden.

Diese Strategien sind zwar Modifizierungen der Grundstruktur, es sind jedoch gewisse Ähnlichkeiten zu erkennen, z.B. den zentralen Stellenwert der Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen und die Verbindung von eigenen und fremden Gedanken. Die Art und Weise, wie dies erfolgt, unterscheidet sich jedoch im beschriebenen Sinn.

Es kann wiederum festgestellt werden, dass die Wahl der Strategie nicht vom Themenkreis abhängig scheint, welche von der Version der Pädagogik in den Blick genommen wird. Auch das ET-FT-Verhältnis gemessen am Kerntext scheint keine Auswirkung darauf zu haben, da die meisten Texte in das erste beschriebene Grundmuster fallen, diese Texte jedoch über alle vier Gruppen hinweg verteilt sind. Die drei Texte, welche abweichende Strategien verfolgen sind den Gruppen 1, 2 und 4 zuzuordnen, also auch über fast alle Gruppen verteilt.

Das **Hauptteilende** wird bei allen Texten wiederum von einem intratextuellen Rahmen gebildet, mit Ausnahme des Textes von Müller, bei dem der Hauptteil B eine Teilung erfahren hat.

Betrachtet man die Hauptteilenden aller analysierten Texte aus der Psychoanalytischen Pädagogik, so fällt auf, dass in diesem Rahmen mit Ausnahme von zwei Texten (Schäfer und Figdor) immer der Prozentsatz an FT höher ist als jener an ET. Bei der Mehrzahl der Texte liegt der Prozentsatz über 80% (8 Texte), bei zwei dieser Texte sogar über 90%. Ein Text weist zwar einen höheren Prozentsatz an FT auf, doch liegt dieser mit 52% nur knapp über dem Anteil an ET. Die beiden Texte, welche einen höheren ET- als FT- Anteil aufweisen, verfügen über 35% bzw. 8% FT.


werden auch wieder in Bezug zu fremden Denkräumen gestellt. Der Rahmen endet mit solchen Bezugsnahmen.


Nachdem von all jenen Hauptteilenden, die über mehr FT als ET verfügen die Grundstrukturen herausgearbeitet wurden, werden nun jene Texte fokussiert, welche über mehr ET als FT in diesem Rahmen verfügen.


Das Hauptteilende von Schäfer weist eine Grundstruktur auf, die so in keinem anderen Text identifiziert werden konnte. Er setzt in diesem Rahmen die Auseinandersetzung vom letzten Rahmen fort. Er beginnt mit originärem ET, der einen internen Verweis integriert, also Bezug herstellt zu bisher entfalteten Inhalten. Es folgt ein externer Verweis, der über eine erweiterte und sinngemäße Wiedergabe entfaltet wird, bevor wieder originäre Antworten angeschlossen

An dieser Stelle werden die herausgearbeiteten Grundstrukturen zusammengefasst und somit verdeutlicht. Folgende vier Grundstrukturen liegen in den Hauptteilenden der analysierten Texte aus der Psychoanalytischen Pädagogik vor:

1) Der Autor/ die Autorin beginnt mit einer originären Antwort, es werden fremde Denkräume entfaltet und diskutiert, um wiederum originäre Antworten zu formulieren (z.B. im Text von Schäfer).


Welche Strategie der Diskursführung gewählt wird hängt nicht von der Anzahl der Wechsel ab, welche in dem Rahmen vorliegt. Das wird am deutlichsten, wenn die Wechselanzahl in den Rahmen von Figdor (14 Wechsel) und Hoanzl (193 Wechsel) herangezogen werden und mit bedacht wird, dass in beiden Texten in diesem Rahmen dieselbe Strategie der Diskursführung verfolgt wird. Dass die Grundstruktur der Chronologie von ET und FT mit dem Themenkreis zusammenhängt, welcher vom Autor/ von der Autorin aufgegriffen wird, kann nicht festgestellt werden. Zwar weisen beide Texte, die das Thema Unterricht behandeln,
die gleiche Grundstruktur auf, diese wird jedoch auch in Texten von AutorInnen vorgefunden, welche den Themenkreis der Lehrperson aufgreifen.


Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass es keine Merkmale gibt, die nur auf Texte einer Gruppe (zusammengestellt nach dem Gesamtverhältnis von ET und FT) zutreffen,

Bevor nun weitere Auswertungs- und Interpretationsschritte folgen, werden die Schlussteile der analysierten Texte genauer betrachtet. Welche Wechsel zwischen ET- und FT-Arten sind hier auffindbar? Welche Strategien werden verfolgt, um einen Artikel zu einem Ende zu bringen?


Dieser Vermutung gilt es nun nachzugehen, indem die Grundstrukturen der Schlussteile herausgearbeitet werden, um dann zu sehen, ob diese zu gewissen Strategien zusammengefasst werden können.


Der Schlussteil des Artikels von Leuzinger-Bohleber weist auch originäre Antworten als zentralen Anteil auf, es erfolgt jedoch eine Illustration dieser durch einen fremden Denkraum, welcher sinngemäß und wörtlich wiedergegeben wird. Die Anzahl der Wechsel ist gering, zwei Wechsel liegen vor.

Es kann somit festgehalten werden, dass die Schlussteile jener Texte, welche über einen hohen Prozentsatz an ET in diesem Rahmen verfügen, sehr ähnliche Grundstrukturen der Wechsel zwischen ET und FT aufweisen, mit Ausnahme des Textes von Datler.

Nun erfolgt ein Blick auf die Grundstrukturen jener Texte, die in diesem Rahmen von FT geprägt sind.


Typisch für die Texte, bei denen in diesem Rahmen der FT überwiegt, scheint eine Grundstruktur zu sein, die auf FT basiert. Dies trifft auf die weiteren vier der fünf Texte zu. Die Texte von Simon, Hoanzl und Hirblinger H. weisen dabei eine ähnliche Grundstruktur auf.


abgeleitet, welche die Forschungsfragen des Autors beantworten. Trotz dieser ähnlichen Grundstruktur liegen deutlich mehr Wechsel vor (77 Wechsel).


Die Gruppe der Texte, bei denen der Schlussteil von FT geprägt ist, erscheint heterogener in ihren Grundstrukturen zu sein als jene, bei denen der ET-Anteil überwiegt. Dies wird deutlicher, wenn nun die identifizierten Grundstrukturen zusammengefasst werden.

Es können vier Grundstrukturen erkannt werden, wobei je zwei auf ET bzw. FT basieren. Die zuvor vermuteten zwei groben Strukturierungen können somit wieder gefunden werden.

1) Zentral ist originärer ET. Im Schlussteil hält der Autor/ die Autorin originäre Antworten zu dem Thema des Artikels fest. In Reinform liegt dies im Artikel von Krebs vor. Es können aber auch zwei Unterformen gebildet werden:

a) Es werden originäre Antworten festgehalten, die Ableitung dieser aus der vorangegangenen Auseinandersetzung wird durch die Integration von internen
Verweisen, internen Verweisen auf ET und fremdbezogenen ET verdeutlicht (in den Texten von Figdor und Schäfer).


In Erinnerung an die Gesamt-ET-FT-Verhältnisse und die geschaffenen Gruppierungen fällt auf, dass hier kaum Zusammenhänge zwischen dem ET-FT-Verhältnis des (erweiterten) Kerntextes und der identifizierten Grundstruktur der Wechsel zwischen ET- und FT-Arten im Schlussteil vorliegen. Zumeist stimmen auch die groben Strategien, also ob ET oder FT in diesem Rahmen überwiegt, nicht überein. Bei Neuß und Müller wäre dies zwar der Fall, ein Blick auf die Liste der Grundstrukturen zeigt jedoch eine deutlich abweichende Strategie. Nur die Texte von Gruppe I (Figdor und Schäfer) zeigen eine vergleichbare Grundstruktur auf.


In sechs der elf analysierten Texte der Psychoanalytischen Pädagogik ist mindestens eine Fußnote zu finden. Bei diesen Texten wird somit nicht nur der Kerntext untersucht, sondern der erweiterte Kerntext.

Bevor nun analysiert wird, welche Wechsel zwischen ET- und FT-Arten in den Fußnoten der Texte vorliegen, wird für jeden der sechs Texte erfasst wie viele Fußnoten insgesamt im Text zählbar sind, in welchen Rahmen diese zu finden sind und wie viele Wechsel zwischen ET- und FT-Arten stattfinden. So kann auch ein Durchschnittswert der Wechselanzahl für jeden Text ermittelt werden. Zur besseren Übersicht wird dies tabellarisch festgehalten:
<table>
<thead>
<tr>
<th>Autor/ Autorin</th>
<th>Anzahl der FN</th>
<th>Rahmen</th>
<th>Anzahl der Wechsel</th>
<th>Durchschnittliche Wechselanzahl</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Figdor</td>
<td>4</td>
<td>Einleitung (1) Hauptteil M (3)</td>
<td>6 (FN1), 6 (FN2), 0 (FN3), 3 (FN4)</td>
<td>3,75</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Hauptteil M (2) Schluß (1)</td>
<td>8 (FN1), 4 (FN2), 1 (FN3)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Simon</td>
<td>3</td>
<td>Hauptteil M (2)</td>
<td>8 (FN1), 4 (FN2), 1 (FN3)</td>
<td>4,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Krebs</td>
<td>4</td>
<td>Einleitung (1) Hauptteil M (1)</td>
<td>0 (FN1), 11 (FN2), 1 (FN3), 1 (FN4)</td>
<td>3,25</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Hauptteil E (2)</td>
<td>8 (FN1), 4 (FN2), 1 (FN3), 5 (FN4)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Leuzinger-Bohleber</td>
<td>4</td>
<td>Hauptteil M (1) Hauptteil E (3)</td>
<td>10 (FN1), 4 (FN2), 1 (FN3), 5 (FN4)</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Müller</td>
<td>13</td>
<td>Einleitung (4) Hauptteil M/E (8) Schluß (1)</td>
<td>4 (FN1), 1 (FN2), 8 (FN3), 6 (FN4), 27 (FN5), 5 (FN6), 1 (FN7), 7 (FN8), 8 (FN9), 17 (FN10), 9 (FN11), 1 (FN12), 19 (FN13)</td>
<td>8,69</td>
</tr>
<tr>
<td>Hirblinger H.</td>
<td>9</td>
<td>Hauptteil A (1) Hauptteil M (5) Hauptteil E (3)</td>
<td>4 (FN1), 2 (FN2), 0 (FN3), 10 (FN4), 2 (FN5), 2 (FN6), 5 (FN7), 3 (FN8), 8 (FN9)</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabelle 1: Übersicht über den erweiterten Kerntext (Psychoanalytische Pädagogik)


Diese vorfindbare Gewichtung der Fußnoten auf die intratextuellen Rahmen des Hauptteils und die häufig festzustellende hohe Anzahl an Wechseln in diesen lässt darauf schließen, dass...
die Fußnoten zentrale Orte der Diskursführung darstellen. Diese Aussagen gilt es zu überprüfen, indem die Wechsel zwischen ET- und FT-Arten näher bestimmt werden.

Allgemein fällt auf, dass vermehrt Wiedergabearten in den Fußnoten zu signieren sind. Dies ist auch schon in jenen der Fall, welche dem Rahmen der Einleitung zuzurechnen sind. Bereits am Beginn der Diskursführungen in den Artikeln wird der zusätzliche Raum genutzt, um bestimmte Aspekte vertiefend zu diskutieren, oder auf Diskussionen in anderen Quellen zu verweisen. Es werden zur Vertiefung der Aussage im Text auch wörtliche Zitate angeführt, welche einen Aspekt nochmals verdeutlichen. Der Raum wird aber auch für originäre Aussagen genutzt, z.B. für die Begründung eines Vorgehens innerhalb des Artikels.

Die Fußnoten im Hauptteil werden vor allem genutzt, um auf weiterführende Literatur hinzuweisen oder aber Ergänzungen unterzubringen, z.B. wörtliche Wiedergaben aus fremden Denkräumen zu dem eben diskutierten Aspekt, oder mittels sinngemäßer Wiedergaben zusätzliche Informationen für die LeserInnen zur Verfügung zu stellen. Es werden jedoch auch gesamte Diskussionsstränge innerhalb der Fußnoten verfolgt bzw. nutzen die AutorInnen den Raum um Verbindungen zwischen fremden Denkräumen ansatzweise zu bedenken oder auf Verbindungen hinzuweisen, welche genauer bedacht werden müssten.

Im Text von Müller liegen Fußnoten mit besonders hohen Wechselzahlen vor. So sind Fußnoten mit 17, 19 oder gar 27 Wechsel zu finden, mehr Wechsel als innerhalb einiger Texte Einleitungen oder Schlussworte aufweisen. Dies sind beachtliche Zahlen, wenn man bedenkt, dass Fußnoten selten länger als intratextuelle Rahmen eines Textes sind. Fokussiert man auf diese Fußnoten, so wird deutlich, dass hier Verbindungen zu fremden Denkräumen nicht nur angedacht werden, sondern diese Ausführungen finden. So sind nicht nur erweiterte Wiedergaben zu finden, sondern zahlreiche Wechsel zwischen mehreren sinngemäßen und wörtlichen Wiedergaben, welche durch den Autor am Ende eine Erweiterung erfahren.

Zusammengefasst bedeutet dies, dass innerhalb der analysierten Texte der Psychoanalytischen Pädagogik Fußnoten einen anerkannten Ort zur erweiterten Diskursführung darstellen. Sie dienen nicht nur Anmerkungen des Autors/ der Autorin zum eigenen Vorgehen oder Beschränkung im Vorgehen, sondern ebenso Ergänzungen und Entfaltungen aus der Forschungsliteratur (wörtliche und sinngemäße Wiedergaben), dem Andenken bestimmter Verbindungen von theoretischen Konzeptionen oder aber auch dem führen von vertiefenden Diskursen zu bestimmten Aspekten der behandelten Thematik. Diese umfassenden Fußnoten sind vor allem in die intratextuellen Rahmen des Hauptteils integriert, bzw. in das Schlusswort.

Ob der zusätzliche Raum der Fußnoten genutzt wird oder nicht hängt nicht vom Themenkreis ab, welcher vom Autor, bzw. von der Autorin behandelt wird. Aus beiden untersuchten


<table>
<thead>
<tr>
<th>AutorIn</th>
<th>Einleitung</th>
<th>HT (A)</th>
<th>HT (M)</th>
<th>HT (E)</th>
<th>Schluss</th>
<th>Fußnoten (ja/nein)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Figdor</td>
<td>ET ↓</td>
<td>1 a</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>1 a</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>Schäfer</td>
<td>ET ↑</td>
<td>2 c</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>1</td>
<td>1 a</td>
<td>Nein</td>
</tr>
<tr>
<td>Hirblinger A.</td>
<td>ET ↑</td>
<td>1 b</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>4</td>
<td>1 b</td>
<td>Nein</td>
</tr>
<tr>
<td>Hirblinger H.</td>
<td>ET ↓</td>
<td>1 c</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>Leuzinger-Bohleber</td>
<td>ET ↑</td>
<td>2 d</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>2</td>
<td>1 b</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>Hoanzl</td>
<td>ET ↑</td>
<td>1 b</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>Nein</td>
</tr>
<tr>
<td>Datler</td>
<td>ET ↓</td>
<td>1 a</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>4</td>
<td>2</td>
<td>Nein</td>
</tr>
<tr>
<td>Simon</td>
<td>ET ↑</td>
<td>1 c</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>Krebs</td>
<td>ET ↓</td>
<td>1 b</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>Neuß</td>
<td>ET ↓</td>
<td>2 b</td>
<td>1</td>
<td>4</td>
<td>4</td>
<td>Nein</td>
</tr>
<tr>
<td>Müller</td>
<td>ET ↓</td>
<td>2 a</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>Ja</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabelle 2: Profilübersicht der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik

Bei betrachten dieser Tabelle fällt auf, dass die innerhalb der intratextuellen Rahmen vorgefundenen Grundmuster über die Rahmen hinweg sehr unterschiedlich kombiniert werden können. Auch führt eine gewisse Einleitungsstrategie zum Beispiel nicht zwangsläufig zu einem bestimmten Grundmuster des Schlussteils. Es können nur bestimmte Häufungen festgestellt werden.

Liegt in der Einleitung ein höherer Prozentsatz an ET als FT vor, dann sind im Schlussteil Grundmuster 1 (ohne Berücksichtigung der Subformen) und 3 identifizierbar. Es werden somit Grundmuster gefunden, welche entweder von ET dominiert sind (Grundmuster 1) oder zwar von FT dominiert sind, originärer ET jedoch seinen Stellenwert hat (Grundmuster 3). Ist innerhalb der Einleitung jedoch FT dominant, dann sind alle vier Abschlussstrategien vorzufinden, also auch Grundmuster, in denen originäre Aussagen keinen Platz finden (Grundmuster 4) oder der ET-Anteil zwar überwiegt, Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen aber auch integriert sind (Grundmuster 2).


Ein Grundmuster des Hauptteilendes konnte sowohl in Verbindung mit Strategie 1 als auch 2 des Hauptteilanfangs vorgefunden werden. In diesem Grundmuster wird zwar von fremden Denkräumen ausgegangen, aus denen originäre Antworten formuliert werden und erneut mit
fremden Denkräumen diskutiert werden, am Ende des Rahmens stehen jedoch originäre Antworten des Autors/ der Autorin.


Um den Einsatz von Fußnoten näher analysieren zu können ist es notwendig auf die jeweiligen intratextuellen Rahmen des Hauptteils jener Texte mit Fußnoten zu fokussieren. Der Blick auf die Rahmen des Hauptteils lässt sich damit begründen, dass bereits in der Auswertung der einzelnen intratextuellen Rahmen und der Fußnoten der Texte aufgezeigt wurde, dass Fußnoten vor allem innerhalb des Hauptteils platziert werden.

Folgende Tabelle bietet einen Überblick über die intratextuellen Rahmen des Hauptteils der betroffenen Texte.

<table>
<thead>
<tr>
<th>AutorIn</th>
<th>Hauptteil A</th>
<th>Hauptteil M</th>
<th>Hauptteil E</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Figdor</td>
<td>1 a</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Hirblinger H.</td>
<td>1 c</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Leuzinger-Bohleber</td>
<td>2 d</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Simon</td>
<td>1 c</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Krebs</td>
<td>1 b</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Müller</td>
<td>2 a</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabelle 3: Profile des Hauptteils der Texte mit erweitertem Kerntext (Psychoanalytische Pädagogik)

Auffällig ist, dass jene Texte, bei denen im Hauptteilanfang die erste Strategie (Verknüpfung von eigenen und fremden Denkräumen) analysiert werden konnte, also die Verknüpfung von eigenen und fremden Gedanken im Kerntext vorliegt, im Hauptteilende das Grundmuster 3 (originären ET anschließend in Verbindung mit fremden Denkräumen bringen) aufweisen. In
Erinnerung an die Auswertung der Wechselanzahlen innerhalb der Fußnoten trifft dieser Zusammenhang auf jene Texte zu, welche die niedrigsten durchschnittlichen Wechselanzahlen in den Fußnoten vorweisen. Fußnoten werden eher (nicht ausschließlich!) für Anmerkungen und Ergänzungen genutzt, darüber hinaus für weiterführende Literaturhinweise. Unter den analysierten Texten dieser Version von Pädagogik ist nur ein weiterer Text zu finden, welcher ebenfalls im Hauptteilanfang die erste Grundstruktur, in der Hauptteilmitte die Grundstruktur und im Hauptteilende das dritte Grundmuster aufweist, jedoch über keine Fußnoten verfügt.


Nachdem nun Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Rahmen und deren Grundstrukturen beleuchtet wurden, wird nun der Frage nachgegangen, ob in Bezug auf das Profil eines Textes die Texte, welche über ein ähnliches Verhältnis zwischen ET und FT im (erweiterten) Kerntext verfügen, vergleichbar sind oder ob keine markanten Ähnlichkeiten vorliegen. Erinnert sei an dieser Stelle an die Tabelle 3 „Profilübersicht der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik“ und an die Auflistung der Gruppeneinteilung (s. S. 264f.).

Die Fokussierung auf die Texte einer Gruppe zeigen, dass nur in wenigen Fällen Gemeinsamkeiten oder Ähnlichkeiten in den Profilen festgestellt werden können. Vor allem


Bereits im Zuge der Interpretation der Auswertungen der Texte innerhalb einzelner Rahmen konnten nur vereinzelte Ähnlichkeiten zwischen Texten, welche über ein ähnliches Verhältnis von ET und FT bezogen auf den (erweiterten) Kerntext verfügen, aufgezeigt werden. Dies wiederholt sich auch beim Blick auf die Profile der Texte.


Diese Merkmale sind zu beachten, wenn Aussagen über die Erfüllung des pädagogisch-didaktischen Anspruchs wissenschaftlicher Publikationen getätigt werden sollen. Dies wird


Abschließend werden nun die wesentlichen Ergebnisse der Analysen der Texte aus der Psychoanalytischen Pädagogik festgehalten. Ein Blick auf die quantitativen Daten lässt erkennen, dass in den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik nie ein ET-Anteil über 50% vorliegt. Die Diskursführungen sind somit nie über den (erweiterten) Kerntext hinweg von ET geprägt. Es liegt somit in allen Texten genügend Raum für Diskursführungen vor. Auch wenn sich die Texte der Psychoanalytischen Pädagogik in ihrer Art der Diskursführung unterscheiden, so bilden sie dennoch eine vermehrt homogene Textgruppe. Erkennbar wird dies vor allem beim Blick auf die Hauptteilmitte.

Die Profile der Texte zeigen, dass die Grundstrukturen unterschiedlich kombiniert werden können. Dies ist weder von den quantitativen Kenndaten (ET-FT-Verhältnis des (erweiterten) Kerntextes) noch von der Themenzugehörigkeit abhängig.
Über die Hälfte der analysierten Texte dieser Version von Pädagogik verfügen über erweiterten Kerntext (Fußnoten), welcher als zusätzlicher Diskussionsraum, aber auch für ergänzende Informationen genutzt wird.

Es folgt nun ein Blick auf die Textgruppe der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik. Das Vorgehen ist hierbei mit jenem der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik vergleichbar und orientiert sich an den aufgelisteten und erläuterten Auswertungsschritten. Sind die Arten der Diskursführung unterschiedlich zu jenen der Texte aus der Psychoanalytischen Pädagogik?

### 4.2 Arten von Diskursivierungen in der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik

Die Prüfung auf Normalverteilung hat bei den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik keine Normalverteilung der Wortanzahl der (erweiterten) Kerntexte ergeben. Somit wurde die Auswahl der Texte für die Feinanalyse auf der Basis des Medianes, der ersten und dritten Quartil getroffen. Auch hier kam zusätzlich das Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung zum Einsatz, weswegen auch hier eine Gruppierung der Texte erfolgte.

Gruppe 1: Hartinger u.a. (45:48:7)
Gruppe 2: Girg (38:59:3), Reich (38:60:3)
Gruppe 3: Arnold u.a. (25:72:3), Siebert (25:72:3)
Gruppe 5: Weinberger (3:93:4), Dann/ Humpert (3:94:3)

Bevor die Chronologien der Wechsel von ET- und FT-Arten in den Blick genommen werden, geben die Daten der Grobanalyse einen Überblick über das Datenmaterial der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik.

#### 4.2.1 Daten der Grobanalyse

musste vor allem darauf geachtet werden, dass nicht nur über die systemisch-konstruktivistische Pädagogik geschrieben wurde, sondern aus dieser Version heraus.

Auch in der Version der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik verfügen die Texte über unterschiedliche ET-FT-Verhältnisse des (erweiterten) Kerntextes. Durchschnittlich verfügt ein Text dieser Version von Pädagogik über 27,814% ET, 69,111% FT und 3,075% FA. Dabei liegen mindestens 2,819% ET, 37,764% FT und 0,366% FA in den Texten vor. Die Maximalwerte liegen bei 58,108% ET, 93,818% FT und 7,419% FA.

Dass die Verhältnisse jedoch sehr unterschiedlich ausfallen können, zeigt die folgende Auflistung der Texte in Gruppen, die auf diesen Verhältnisangaben basieren:

Gruppe 1: (58:38:4), (52:45:3), (52:47:1)
Gruppe 6: (3:93:4), (3:94:3)

Es lassen sich sechs Gruppen bilden, wobei die Randgruppen Extremwerte aufweisen. Es sind ET-Anteile von über 50% möglich, jedoch auch ET-Anteile unter 5% sind signierbar. Das deutet darauf hin, dass die Texte dieser Version von Pädagogik heterogener ausfallen, rein quantitativ betrachtet. Dies gilt es im Rahmen der weiteren Analysen zu beobachten. Vergleicht man diese Gruppierungen mit jenen der Texte, welche in die Feinanalyse miteinbezogen wurden, so fällt auf, dass die Gruppe 1 (ET-Anteil über 50%) wegfällt, diese Texte somit auf Grund ihrer Textlänge nicht repräsentativ für den Datensatz sind. Die Texte der Gruppe sechs sind hingegen beide im Rahmen der Feinanalyse näher betrachtet worden.


Dieser Überblick dient der Hintergrundinformation für die folgenden Auswertungen der Feinanalysen.
4.2.2 Die Analyse der Chronologien der Wechsel zwischen ET- und FT-Arten
Wie bereits bei der Analyse der Chronologien der Wechsel zwischen ET- und FT-Arten der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik werden auch hier zuerst einzelne intratextuelle Rahmen in den Blick genommen, um Grundstrukturen der Diskursführung in diesen herauszuarbeiten. Im Anschluss daran erfolgen Vergleiche der Profile der Texte und zwar hinsichtlich der gebildeten Gruppierungen und der Themenkreise.
Allgemein ist für die Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik zu sagen, dass originärer ET selten genutzt wird um das Vorgehen im Text auszudrücken (nur in den Texten von Hartinger u.a., Reich und Weinberger), Fragen zu formulieren (nur in den Texten von Girg, Schricker, Krüssel und Hartinger u.a.) oder eine These zu präsentieren (nur im Text von Arnold u.a.). Überwiegend, auch in jenen Texten, welche zumindest über eine andere Funktion originären ET verfügen, werden originäre Antworten formuliert. Dies ist mit zu bedenken, wenn in den nun folgenden Herausarbeitungen der Grundstrukturen von originärem ET die Rede sein wird.


Die durchschnittliche Anzahl an Wechseln liegt bei 27. Fünf Einleitungen weisen weniger als 27 Wechsel, fünf Einleitungen mehr als diese auf. Hier scheint es keine Tendenz zu einer gewissen Vorgehensweise zu geben.

Bevor nun der Frage nachgegangen wird, ob sich die Einleitungen je nach Themenkreisen in ihrer Grundstruktur unterscheiden, werden die herausgearbeiteten Abfolgen von FT und ET zusammengefasst.

Überwiegt der FT in diesem Rahmen, so können grundsätzlich zwei Strukturen gefunden werden, welche nochmals Variationen bilden:

1.) Die Einleitung dient der Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume (Texte von Krüssel, Siebert und Weinberger).
   a) Aus dieser Auseinandersetzung folgt eine abschließende Entfaltung eines Denkraums und es wird originärer ET (mit integrierten externen Verweisen) abgeleitet (Text von Hartinger u.a.).

2.) Fremdbezogener ET leitet in die Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume ein (Text von Dann/Humpert).
   a) Dieser Grundstruktur folgt ein weiterer fremdbezogener ET und abschließend wird nochmals ein fremder Denkraum entfaltet (Text von Reich).
   b) Diese Grundstruktur wird wiederholt, abschließend wird originärer ET formuliert (Texte von Arnold u.a., Schricker und Grg).

Die Einleitung des Textes von Hermsen/Schuler, in der der ET-Anteil höher ist als jener des FT, weist eine davon abweichende Grundstruktur auf: Es wird von fremdbezogenem ET ausgegangen, fremde Denkräume werden entfaltet, aber nicht erweitert und abschließend wird in fremdbezogenen ET übergeleitet.

Werden die Verhältnisse von ET und FT bezogen auf den Kern- und die daraus folgenden Gruppierungen der Texte herangezogen, so lässt sich sagen, dass diese nicht auf die Grundstruktur der Einleitung schließen lassen. Nur die Texte der Gruppe 2 (Girg und Reich) sind zumindest beide der Grundstruktur 2 zuzuordnen, wenn auch unterschiedlichen Variationen dieser. Ansonsten sind die Texte auf beide Grundstrukturen verteilte, bzw. in jener Gruppe, die drei Texte umfasst liegt neben den beiden Grundstrukturen, bei überwiegendem FT-Anteil auch die Grundstruktur bei überwiegendem ET-Anteil vor.
Die Zusammenhänge zwischen den Texten einer Gruppe bzw. eines Themenkreises gilt es bei den Auswertungen der übrigen Rahmen weiter zu analysieren.


Zunächst jedoch eine Analyse der **Hauptteilanfänge** und die damit zusammenhängende Herausarbeitung der vorliegenden Grundstrukturen. Ein Blick auf die ET-FT-Verhältnisse in den Hauptteilanfängen verdeutlicht, dass hier über alle Texte hinweg ein hoher FT-Anteil (von 60-93%) zu finden ist. Alle Grundstrukturen sind somit von fremden Denkräumen geprägt, unterscheiden sich jedoch darin, wie eigene mit fremden Gedanken verwoben werden. Um dies aufzuzeigen werden nun die Hauptteilanfänge der Texte näher beleuchtet.

weisen auch eine ähnliche Anzahl an Wechseln auf. Im Text von Siebert können in diesem Rahmen 38 Wechsel gezählt werden, in jenem von Girk 49.


   a) Dieser Grundstruktur folgt eine weitere Anbindung des originären ET an fremde Denkräume, indem erneut Entfältungen, Kommentierungen und Diskussionen dieser folgen (in den Texten von Girg und Krüssel).


   a) Der Rahmen wird nur über Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen gebildet. ET liegt ausschließlich in Form von übergangs bildenden Textelementen und Verknüpfungselementen vor (in den Texten von Schricker und Dann/Humpert).

3) An den Beginn werden originäre Antworten gestellt. Diese werden in Bezug auf entfaltete und kommentierte fremde Denkräume diskutiert (im Text von Arnold u.a.).

Betrachtet man nun welche Texte welche Grundstruktur vorweisen und denkt dabei daran, welche Texte welchen Themenkreisen zugeordnet werden können, so fällt auf, dass das Grundmuster 1 (mit seiner Variation) nur in Texten gefunden wurde, welche dem Thema Unterricht zuzuordnen sind. Es können aber auch zwei Texte dieses Themenkreises der Grundstruktur 2 (und deren Variationen) zugeordnet werden. Dass das vorliegende Grundmuster vom Themenkreis abhängt kann somit nicht mit Bestimmtheit gesagt werden.


Der Hauptteil B im Text von Krüssel beginnt mit einer erweiterten Wiedergabe, in die ein interner Verweis integriert ist. Das kann auf eine enge Verbundenheit zwischen dem Hauptteilanfang und der Hauptteilmitte hinweisen. Nach diesem Einstieg werden fremde

Bei allen Texten dieser Gruppe ist der FT-Anteil in diesem Rahmen deutlich höher als jener des ET. 83-98% des Textes in dem Rahmen sind als FT signierbar.

Bei zwei Texten können drei intratextuelle Rahmen des Hauptteils bestimmt werden, somit ist Hauptteil B alleinig und vollständig die Hauptteilmitte. Auch hier überwiegen die FT-Anteile im Rahmen (66% bei Arnold u.a., bzw. 74% bei Siebert).


Um einen besseren Überblick über die herausgearbeiteten Grundstrukturen zu erhalten, werden diese nun aufgelistet. Es können vier Grundstrukturen identifiziert werden, welche in diesem Fall über eine Vielzahl an Variationen verfügen:

1) Den Ausgang der Auseinandersetzungen bilden Entfaltungen fremder Denkräume.

2) Das zentrale Element sind Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen fremder Denkräume (in den Texten von Weinberger und Dann/Humpert in Reinform vorliegend):
   a) In diese Struktur ist fremdbezogener ET integriert (im Text von Krüssel)

3) Den Ausgangspunkt bildet fremdbezogener ET:
   b) Dieser bereitet eine Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen vor. Es wechseln sich Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denräume mit originärem ET ab. Am Ende des Rahmens steht originärer ET (im Text von Hartinger u.a.).

4) Der Rahmen beginnt mit einem internen Verweis und einer erweiterten Wiedergabe. Es folgt originärer ET. Dies führt zur Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume. Erneut wird originärer ET abgeleitet. Der Rahmen endet mit einer Entfaltung eines fremden Denkraums (im Text von Arnold u.a.).

Unterricht kann zwar die Grundstruktur 2 (und ihre Variationen) vorgefunden werden. Aber auch ein Text aus dem anderen Themenkreis ist hier zu finden. Auch die Grundstruktur 3 liegt bei Texten beider Themenkreise vor.

Bevor nun die Schlussteile und die erweiterten Kerntexte (Fußnoten) in den Blick genommen werden, werden die Grundstrukturen der **Hauptteilenden** herausgearbeitet. Die Hauptteilenden sind bei drei Texten durch den zweiten Teil der Hauptteile B gekennzeichnet, bei den übrigen 7 Texten umfassen sie einen gesamten Rahmen. Je nach Länge der Hauptteilmitte sind dies die Hauptteile C, D oder E.


Zwei Hauptteilenden verfügen über einen FT-Anteil, der zwischen 80 und 89% liegt. Dies sind jene von Hermsen/ Schuler (83%) und Krüssel (83%). Beide Texte gehören zu jenen, bei denen der Hauptteil B eine Teilung erfahren hat.


Nachdem nun die einzelnen Texte bezüglich ihres Hauptteilendes näher betrachtet wurden, folgt nun eine Auflistung jener Grundstrukturen, die in diesem Rahmen herausgearbeitet werden konnten. Grundsätzlich können drei Grundmuster unterschieden werden, wobei auch bei diesem Rahmen Variationen dieser Grundstrukturen vorliegen:

1) Es stehen Entfaltungen fremder Denkräume im Zentrum. In Reinform liegt dies im Text von Hermsen/Schuler vor.
   a) Der Rahmen beginnt mit originärem ET. Mehrmals werden Wechsel zwischen externen Verweisen und deren inhaltlicher, sinngemäßer Entfaltung durchgeführt (im Text von Weinberger).
b) Der Text dieses Rahmens beginnt mit originärem und fremdbezogenem ET. Internen Verweisen folgen Entfaltungen weiterer fremder Denkräume (im Text von Arnold u.a.).

2) Im Zentrum des Rahmens stehen Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume. In Reinform liegt dies im Text von Schricker vor.
   b) Fremdbezogener ET geht der Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume voraus. Es folgt ein externer Verweis, der entfaltet wird (im Text von Dann/Humpert).

3) Im Zentrum des Rahmens steht ET.
   a) Der Rahmen beginnt mit originärem ET. Es folgen Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen. Das Muster wiederholt sich, bevor am Ende des Rahmens originäre Antworten formuliert werden (im Text von Hartinger u.a.).


Um nun die Grundstrukturen der Schlussteile herauszuarbeiten werden die einzelnen Texte bezüglich deren chronologischen Wechsel zwischen ET- und FT-Arten näher betrachtet. Zuerst ein Blick auf jene Texte, bei denen der FT-Anteil in diesem Rahmen überwiegt.

Dies trifft auf die Texte von Hermsen/Schuler (96%), Krüssel (79%), Siebert (92%) und Weinberger (75%) zu.


Mit Ausnahme des Textes von Krüssel sind bei den Texten mit hohem FT-Anteil im Schlussteil Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen fremder Denkräume zentral. Wie dies bei den Texten mit niedrigem FT-Anteil ausseht, wird im Folgenden untersucht.

Über ein fast ausgeglichenes Verhältnis zwischen FT und ET in diesem Rahmen verfügt der Schlussteil des Textes von Dann/Humpert. 43% FT liegen hier vor. Es können zwei Wechsel gezählt werden. Der Einstieg in den Rahmen erfolgt über originären ET. Fremdbezogener ET leitet in die erweiterte Wiedergabe, die den Schluss des Rahmens bildet, über. Dies ist der einzige Rahmen in diesem Text, der über originären ET verfügt. Es werden also abschließend eigene Antworten formuliert und nochmals in Bezug auf diskutierte fremde Denkräume gebracht.

eine wörtliche Wiedergabe vorangeht, kommt es erneut zur Diskussion eigener und fremder Gedanken. Der Rahmen endet mit originärem ET.


Nach diesem Einblick in die einzelnen Schlussteile folgt auch für den Schlussteil eine Auflistung der vorgefundenen Grundstrukturen. Es lassen sich drei Grundstrukturen erkennen,
welche jedoch über eine Vielzahl an Variationen verfügen. Jede Variation liegt nur für einen Text vor:

1) Zentral ist das Entfalten, Kommentieren und Diskutieren fremder Denkräume
   a) Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen erfolgen, am Ende steht eine Entfaltung eines fremden Denkraums (im Text von Hermse/Schüler).
   b) Aus Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen wird originärer ET abgeleitet, dieser wird wieder mit entfalteten fremden Denkräumen durch erweiterte Wiedergaben in Beziehung gesetzt (im Text von Siebert).
   c) Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen folgt originärer ET (im Text von Weinberger).

2) Der Schlussteil geht von fremdbezogenem und vor allem originärem ET aus
   a) In ein Konstrukt mehrmaliger Wechsel zwischen fremdbezogenem und originärem ET ist eine Entfaltung fremden Denkraums integriert. Es folgt eine Diskussion und fremdbezogener ET leitet in weitere Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen ein. Das Ende des Rahmens bildet eine Entfaltung eines fremden Denkraums (im Text von Krüssel).
   c) Originärer ET wird mittels erweiterten Wiedergaben in Verbindung mit fremden Denkräumen gebracht. Es folgen Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen fremder Denkräume, aus denen originäre Antworten abgeleitet werden (im Text von Hartinger u.a.).
   d) In originären und fremdbezogenen ET werden externe Verweise integriert. Der Text endet mit einer Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume (im Text von Reich).
   e) Originärem ET folgt fremdbezogener ET. Der Text schließt mit einer erweiterten Wiedergabe (im Text von Dann/Humpert).

3) Zentral ist das Einbinden bereits entfalteter fremder Denkräume durch interne Verweise
   a) Interne Verweise werden gemeinsam mit originären Antworten diskutiert. Daraus folgen erneut originäre Antworten, die in Verbindung mit neu entfalteten fremden
Denkräumen gedacht werden. Der Text endet mit originärem ET (im Text von Arnold u.a.).

b) Interne und externe Verweise werden mit originären Antworten verbunden. Fremdbezogener ET leitet eine Entfaltung eines fremden Denkraums ein (im Text von Girg).


Der folgende Analyseschritt kann nur auf drei der 10 Texte angewandt werden. Dies ist die Analyse des erweiterten Kerntextes (Fußnoten). In drei der zehn Texte ist zumindest eine Fußnote auffindbar. Eine Tabelle gibt einen Überblick über den Text, in dem Fußnoten vorkommen, Rahmen in denen Fußnoten auffindbar sind, die Wechselanzahl innerhalb der Fußnoten und die durchschnittliche Wechselzahl.

<table>
<thead>
<tr>
<th>AutorIn</th>
<th>Anzahl der Fußnoten</th>
<th>Rahmen</th>
<th>Wechsel</th>
<th>Durchschnittlicher Wechsel</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Arnold u.a.</td>
<td>1</td>
<td>Einleitung</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Hartinger u.a.</td>
<td>2</td>
<td>Hauptteil (E)</td>
<td>0 (FN1), 4(FN2)</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Reich</td>
<td>1</td>
<td>Hauptteil (M)</td>
<td>5</td>
<td>5</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabelle 4: Übersicht über den erweiterten Kerntext (systemisch-konstruktivistische Pädagogik)


Diese Tabelle verdeutlicht, dass sehr unterschiedliche Grundstrukturen innerhalb der einzelnen intratextuellen Rahmen vorliegen können. Es bestehen auch fast keine stabilen Zusammenhänge zwischen den Grundmustern einzelner Rahmen. Das meint, dass ein bestimmtest Grundmuster z.B. in der Einleitung nicht immer zum gleichen Grundmuster im Hauptteilanfang führt, usw. Betrachtet man dabei nicht nur die Grundstrukturen, sondern deren Variationen, so wird deutlich, dass jede Kombination nur einmal vorliegt. Dies ist nicht nur der Fall, wenn man immer die benachbarten intratextuellen Rahmen (z.B. Hauptteilmitte zu Hauptteilende) vergleicht, sondern auch, wenn über Rahmen hinweg Vergleiche angestellt werden (z.B. von der Einleitung zum Schlussteil). Es liegt nur eine Ausnahme vor: in zwei Texten (Siebert; Krüssel) konnte in der Einleitung die Grundstruktur 1 und im Hauptteilende die Grundstruktur 2a herausgearbeitet werden. Gewisse Häufungen können nur festgestellt werden, wenn nicht die Variationen in den Blick genommen werden, sondern die Fokussierung rein auf die Grundstrukturen (Ziffern ohne Buchstaben) erfolgt.

Dient die Einleitung vor allem der Entfaltung, Kommentierung und Diskussion fremder Denkräume (Grundstruktur 1), so wird der Hauptteil entweder mittels fremdbezogenem ET eingleitet und nach Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen werden originäre Antworten formuliert (Grundstruktur 1) oder er beginnt mit Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen aus denen originäre Antworten formuliert werden, welche erneut mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht werden (Grundstruktur 2). Beginnt der Rahmen der Einleitung mit fremdbezogenem ET und folgt erst dann die Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen (Grundstruktur 2), so sind alle Grundstrukturen des

<table>
<thead>
<tr>
<th>AutorIn</th>
<th>Einleitung</th>
<th>Hauptteil A</th>
<th>Hauptteil M</th>
<th>Hauptteil E</th>
<th>Schluss</th>
<th>Fußnote ja/nein</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Hartinger u.a.</td>
<td>1 a</td>
<td>2</td>
<td>3 b</td>
<td>3 a</td>
<td>2 c</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>Girg</td>
<td>2 b</td>
<td>1 a</td>
<td>3 c</td>
<td>2 c</td>
<td>3 b</td>
<td>Nein</td>
</tr>
<tr>
<td>Reich</td>
<td>2 a</td>
<td>2 b</td>
<td>2 b</td>
<td>3 b</td>
<td>2 d</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>Arnold u.a.</td>
<td>2 b</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
<td>1 b</td>
<td>3 a</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>Siebert</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>3 a</td>
<td>2 a</td>
<td>1 b</td>
<td>Nein</td>
</tr>
<tr>
<td>Hermsen/ Schuler</td>
<td>3</td>
<td>2 b</td>
<td>1 a</td>
<td>1</td>
<td>1 a</td>
<td>Nein</td>
</tr>
<tr>
<td>Schricker</td>
<td>2 b</td>
<td>2 a</td>
<td>1 b</td>
<td>2</td>
<td>2 b</td>
<td>Nein</td>
</tr>
<tr>
<td>Krüssel</td>
<td>1</td>
<td>1 a</td>
<td>2 a</td>
<td>2 a</td>
<td>2 a</td>
<td>Nein</td>
</tr>
<tr>
<td>Dann/ Humpert</td>
<td>2</td>
<td>2 a</td>
<td>2</td>
<td>2 b</td>
<td>2 e</td>
<td>Nein</td>
</tr>
<tr>
<td>Weinberger</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>1 a</td>
<td>1 c</td>
<td>Nein</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabelle 5: Profilübersicht der Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik

Wie bereits aufgezeigt hängt die vorzufindende Grundstruktur des Schlussteils nur bedingt mit der Wahl der Struktur des Einstiegs in den Text zusammen. Wird die Grundstruktur 2 in der Einleitung identifiziert, liegt häufig die Grundstruktur 2 des Schlussteils vor. Also wird in der Einleitung über fremdbbezogenen ET in die Auseinandersetzung mit fremden Denkräumen eingeleitet, wird im Schlussteil vor allem von fremdbbezogenem und originärem ET ausgegangen, um Gedanken des Textes zu einem Ende zu führen. Dies ist auch der Fall, wenn in der Einleitung vor allem fremde Denkräume entfaltet, kommentiert und diskutiert werden (Grundstruktur 1). Wenn diese Art der Einleitung vorliegt, dann kann die Auseinandersetzung von fremden Denkräumen auch im Schlussteil zentral sein (Grundstruktur 1 des Schlussteils).

Kommentieren und Diskutieren fremder Denkräume zentral (Grundstruktur 2), so wird der Schlussteil über fremdbezogenen und originären ET aufgebaut (Grundstruktur 2). Diese Kombination kann in drei Texten festgestellt werden.

Sowohl die Grundstruktur 2 als auch 3 im Hauptteilende führt häufig zu der Grundstruktur 2 im Schlussteil. Unabhängig davon, ob am Ende des Haupteils Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen oder ET zentral sind, beginnt der Schlussteil zu meist mit fremdbezogenem oder originärem ET. Ist das Haupteilende von Entfaltungen fremder Denkräume geprägt (Grundstruktur 1), so ist im Schlussteil das Entfalten, Kommentieren und Diskutieren fremder Denkräume dominant (Grundstruktur 1).

Nachdem nun jene Kombinationen von Grundstrukturen herausgearbeitet wurden, welche am häufigsten vorliegen, wird ein Blick auf die Profile der Texte geworfen, welche über erweiterten Kerntext verfügen. Dafür werden diese wieder in einer Tabelle gegenübergestellt:

| AutorIn          | Einleitung | Hauptteil A | Hauptteil M | Hauptteil E | Schluss | Fußnote 
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Hartinger u.a.</td>
<td>1 a</td>
<td>2</td>
<td>3 b</td>
<td>3 a</td>
<td>2 c</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>Reich u.a.</td>
<td>2 a</td>
<td>2 b</td>
<td>2 b</td>
<td>3 b</td>
<td>2 d</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>Arnold u.a.</td>
<td>2 b</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
<td>1 b</td>
<td>3 a</td>
<td>Ja</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabelle 6: Profile der Texte mit erweitertem Kerntext (systemisch-konstruktivistische Pädagogik)


Als nächstes werden nun die Profile jener Texte verglichen, welche hinsichtlich der ET-FT-Verteilung bezogen auf den (erweiterten) Kerntext einer Gruppe angehören. Um die Ergebnislage nachvollziehen zu können sei an die Gruppeneinteilung (s. S.313) und die Tabelle 5 „Profilübersicht der Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik“ erinnert. Der Text von Hartinger u.a. kann nicht in den Vergleich einbezogen werden, da in der ersten Gruppe (Texte mit ET-Anteil über 40%) nur ein Text vorliegt.

Die Vergleiche der Texte der Gruppe 2 und 3 lassen darauf schließen, dass ein ähnlicher ET-FT-Anteil des (erweiterten) Kerntextes keine Aussagen über die Art der Diskursführung zulassen. Die Texte der Gruppe 2 weisen nur Ähnlichkeiten in Bezug auf die Grundstruktur der Einleitung auf. Die Texte von Siebert und Arnold u.a. (Gruppe 3) unterscheiden sich in allen intratextuellen Rahmen.

Insgesamt verdichten sich die Hinweise, dass das ET-FT-Verhältnis des (erweiterten) Kerntextes keine Aussage über die Strukturen innerhalb des Textes zulässt, lediglich einige Hinweise auf bestimmte Grundstrukturen sind möglich.

Nun werden abschließend jene Texte verglichen, welche einem Themenkreis zuzuordnen sind. Zuerst werden die Texte des Themenkreises Unterricht tabellarisch gegenübergestellt, dann jene des Themenfeldes Lehrperson.

<table>
<thead>
<tr>
<th>AutorIn</th>
<th>Einleitung</th>
<th>Hauptteil A</th>
<th>Hauptteil M</th>
<th>Hauptteil E</th>
<th>Schluss</th>
<th>Fußnote ja/nein</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Girg</td>
<td>2 b</td>
<td>1 a</td>
<td>3 c</td>
<td>2 c</td>
<td>3 b</td>
<td>Nein</td>
</tr>
<tr>
<td>Reich</td>
<td>2 a</td>
<td>2 b</td>
<td>2 b</td>
<td>3 b</td>
<td>2 d</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>Siebert</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>3 a</td>
<td>2 a</td>
<td>1 b</td>
<td>Nein</td>
</tr>
<tr>
<td>Krüssel</td>
<td>1</td>
<td>1 a</td>
<td>2 a</td>
<td>2 a</td>
<td>2 a</td>
<td>Nein</td>
</tr>
<tr>
<td>Weinberger</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>1 a</td>
<td>1 c</td>
<td>Nein</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabelle 7: Profilübersicht der Texte des Themenkreises Unterricht/Didaktik (systemisch-konstruktivistische Pädagogik)


führen somit nicht zwangsläufig zu einem gleichen oder ähnlichen Verlauf der Diskursführung im Text.

Nun ein Blick auf jene Texte, die dem Themenkreis „Lehrperson“ zugehören. Wenn auch hier keine systematischen Ähnlichkeiten nachgewiesen werden können, dann ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass die Art der Diskursführung nicht vom Themenkreis abhängt, welcher von einer Version von Pädagogik in den Blick genommen wird.

<table>
<thead>
<tr>
<th>AutorIn</th>
<th>Einleitung</th>
<th>Hauptteil A</th>
<th>Hauptteil M</th>
<th>Hauptteil E</th>
<th>Schluss</th>
<th>Fußnote ja/nein</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Hartinger u.a.</td>
<td>1 a</td>
<td>2</td>
<td>3 b</td>
<td>3 a</td>
<td>2 c</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>Arnold u.a.</td>
<td>2 b</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
<td>1 b</td>
<td>3 a</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>Hermsen/ Schuler</td>
<td>3</td>
<td>2 b</td>
<td>1 a</td>
<td>1</td>
<td>1 a</td>
<td>Nein</td>
</tr>
<tr>
<td>Schricker</td>
<td>2 b</td>
<td>2 a</td>
<td>1 b</td>
<td>2</td>
<td>2 b</td>
<td>Nein</td>
</tr>
<tr>
<td>Dann/ Humpert</td>
<td>2</td>
<td>2 a</td>
<td>2</td>
<td>2 b</td>
<td>2 e</td>
<td>Nein</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabelle 8: Profilübersicht der Texte des Themenkreises Lehrperson/ LehrerInnenbildung (systemisch-konstruktivistische Pädagogik)

Bei diesen Texten dominiert die Grundstruktur 2 in der Einleitung. Zwei Texte weisen die identische Variation dieser auf. Diese beiden Texte sind jedoch von ihrer Grundstruktur her in keinem weiteren Rahmen als ähnlich einzustufen. Im Schlussteil ist häufig die Grundstruktur 2 zu finden, die Diskursführungen in diesem Rahmen gehen somit meist von fremdbezogenem oder originärem ET aus. Über die Rahmen hinweg ähneln sich jedoch die wenigsten Texte dieses Themenkreises. Nur die Texte von Schricker und Dann/ Humpert haben eine ähnliche Art der Diskursführung, nur in der Haupteinleitung können große Unterschiede festgestellt werden. Bei Dann/ Humpert sind die Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen fremder Denkräume das zentrale Element, bei Schricker ist dies zwar auch Teil der Grundstruktur, doch Entfaltungen fremder Denkräume nehmen prominente Stellen ein, bilden z.B. den Ausgangspunkt des Rahmens aus denen direkt originäre Gedanken abgeleitet werden.

Da auch bei den Texten dieses Themenkreises keine umfassenden Gemeinsamkeiten festgestellt werden konnten, welche vor allem nicht bei Texten des anderen Themenkreises vorgefunden werden konnten, ist davon auszugehen, dass die Art der Diskursführung unabhängig von der Themenwahl innerhalb dieser Version von Pädagogik ist.

Bevor nun die Diskursivierungen und Einlösungen des pädagogisch-didaktischen Anspruchs wissenschaftlicher Publikationen dieser beiden Versionen von Pädagogik verglichen und
diskutiert werden, werden abschließend die zentralen Ergebnisse der Auswertung der Daten der Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik festgehalten.


Sowohl die hier angeführten quantitativen Daten bezüglich der ET-FT-Verhältnisse des (erweiterten) Kerntextes als auch die Zugehörigkeit zu Themenkreisen haben keinen Einfluss auf die Art der Diskursführung in den Texten.

Um der Hypothesenprüfung zurarbeiten und die empirische Forschungsfrage beantworten zu können ist es notwendig die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Diskursivierung beider Versionen von Pädagogik herauszuarbeiten.
5. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Arten von Diskursivierungen zwischen Texten der Psychoanalytischen und der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik


5.1 Der Vergleich erster quantitativer Daten – Überblick über beide Textlandschaften


In Erinnerung an die Ausführungen zur Grobanalyse beider Versionen von Pädagogik ist auffällig, dass zwar mehr Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik, welche sich mit den Themen Unterricht/ Didaktik bzw. Lehrperson/ LehrerInnenbildung beschäftigen, recherchiert werden konnten, diese sich jedoch auf weniger verschiedene Publikationsorgane (Bände und Zeitschriften) verteilen. Dies kann ev. auf punktuellere, schwerpunktmäßige Auseinandersetzungen hindeuten. Die größere Streuung der Artikel der Psychoanalytischen Pädagogik, welche die Thematiken betreffen, kann darauf hinweisen, dass die Thematik nicht bloß schwerpunktmäßig aufgegriffen, sondern in unterschiedlichen Kontexten bedacht und zur Sprache gebracht wird.

Die Verteilung zwischen ET/FT und FA gemessen am (erweiterten) Kerntext ist unterschiedlich, wenn man die Gruppenbildungen bedenkt. Die Gruppen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik weisen extremere Randbereiche auf. ET-Prozentsätze über 50% und unter 5% können erhoben werden. Der prozentuale Durchschnittswert des ET ist jedoch sehr ähnlich: 25,643% (Psychoanalytische Pädagogik) und 27,814% (systemisch-konstruktivistische Pädagogik). Die Minimal- und Maximalwerte betonen aber die Unterschiedlichkeiten. In der Psychoanalytischen Pädagogik gestalten sich die Werte folgendermaßen: Ein Text umfasst mindestens 9,371% ET, 50,526% FT und 0,293% FA, außerdem können maximal 48,972% ET, 87,097% FT und 8,040% FA signiert werden. In der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik sieht dies deutlich anders aus: Der mindestens gegebene ET-Anteil liegt nur bei 2,819%. FT ist zu mindestens zu 37,764% und Formalangaben zu 0,366% gegeben. Die Maximalwerte liegen bei 58,108% ET, 93,818% FT und 7,419% FA.


Der Vergleich der Daten aus der Grobanalyse hat somit einen ersten Einblick in die unterschiedliche Art der Diskursführung innerhalb der beiden Versionen von Pädagogik geboten.
Betrachtet man die Auswertungen der Feinanalyse innerhalb der einzelnen Versionen dann fällt, rein quantitativ betrachtet, auf, dass bereits die Gruppeneinteilung Unterschiede erkennen lässt. Innerhalb der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik besteht eine größere Variationsbreite zwischen minimalen und maximalen Anteilen an ET und FT. Dies wird sichtbar, wenn die Gruppeneinteilung aller 36 Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik angesehen wird, es spiegelt sich jedoch auch in der Auswahl für die Feinanalyse wider. Dies legt die Vermutung nahe, dass innerhalb der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik Diskursführungen in einer Art möglich und akzeptiert sind, die für die Psychoanalytische Pädagogik nicht üblich scheint. Zu erinnern ist an dieser Stelle an den Geltungsbereich dieser Aussage, denn es wurden nur bestimmte Artikel untersucht, somit gelten die Aussagen auch nur für die Themenbereiche, welche in der Untersuchung fokussiert wurden. Ob und inwiefern es innerhalb dieser Versionen auch für andere Themenkreise gilt, müsste untersucht werden, genauso die Geltung für andere Versionen der Pädagogik.

5.2 Der Vergleich der Arten der Diskursivierungen und der Einlösung des pädagogisch-didaktischen Anspruchs wissenschaftlicher Publikationen


5.2.1 Funktionen des originären ET und der Umgang mit externen Verweisen

Allgemein ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass originärer ET in beiden Versionen von Pädagogik unterschiedliche Funktionen übernimmt. In der systemisch-konstruktivistischen
Pädagogik werden meist originäre Antworten formuliert, also inhaltliche Antworten dem Thema entsprechend. Wenig bis gar nicht genutzt wird diese ET-Art um LeserInnen des Textes über das weitere Vorgehen im Text aufzuklären, bzw. Fragen oder Thesen zu formulieren. In der Psychoanalytischen Pädagogik war der originäre ET am Beginn der Rahmen (bzw. allgemein in den vorderen Rahmen) vor allem für Angaben der AutorInnen zum weiteren Vorgehen reserviert, bzw. wurden Fragen und/oder Thesen formuliert, die im weiteren Artikel diskutiert wurden. Erst am Ende der Rahmen (des Kerntextes) dominieren originäre Antworten den ET.


Diese Art des Einsatzes externer Verweise erschwert die Nachvollziehbarkeit der Diskursführung. Es gibt keine Möglichkeit des Überprüfens dieser Verweise, bzw. besteht auch keine Möglichkeit an den gegebenen Stellen nachzulesen, falls kein oder nur begrenztes

5.2.2 Häufig vorkommende Grundstrukturen in den intratextuellen Rahmen
Zunächst nun der Blick auf die häufig vorgefundenen Grundstrukturen der intratextuellen Rahmen in einer Gegenüberstellung der beiden Versionen von Pädagogik. Als häufig vorkommend werden jene Grundstrukturen angesehen, die mindestens in der Hälfte der Texte einer Version von Pädagogik vorliegen\textsuperscript{76}. Es werden jedoch keine Variationen dieser beachtet, sondern es wird die abstraktere Ebene in den Blick genommen. Auf diesem Weg werden zentrale Funktionen der Rahmen und Arten der Diskursführung herausgearbeitet.


\textsuperscript{76} Sind die Verhältnisse sehr ähnlich, z.B. bei 11 Texten weisen 5 Grundstruktur 1 auf und 6 Grundstruktur 2, dann werden beide Grundstrukturen angeführt.

Auch im Schlussteil der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik decken zwei Grundstrukturen den Grossteil der vorgefundenen Strategien des Schlusswortes ab. Entweder ist der Schluss von originären Antworten geprägt, dies ist immerhin bei fünf von elf Texten der Fall und kann somit als typisch für diese Version von Pädagogik angesehen werden, auch wenn nicht die Hälfte der Texte betroffen sind. Bei weiteren drei von elf Texten werden zum Schluss originäre Antworten aus weiteren Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen fremder Denkräume abgeleitet. Diese starke Prägung durch originäre Antworten im

Werden nun jeweils jene oben vorgestellten Grundstrukturen (ohne deren Variationen) kombiniert, welche am häufigsten innerhalb der beiden Versionen von Pädagogik vorkommen, so können Profile für beide Versionen von Pädagogik erstellt werden, welche im Folgenden angeführt und diskutiert werden.

Für die Texte der Psychoanalytischen Pädagogik entstehen folgende Profile:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Einleitung</th>
<th>Hauptteil A</th>
<th>Hauptteil M</th>
<th>Hauptteil E</th>
<th>Schluss</th>
<th>AutorIn</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Eine der beiden Strukturen</td>
<td>1</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>Krebs</td>
</tr>
<tr>
<td>Eine der beiden Strukturen</td>
<td>1</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>Hoanzl, Simon</td>
</tr>
<tr>
<td>Eine der beiden Strukturen</td>
<td>1</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>4</td>
<td>1</td>
<td>Hirblinger A.</td>
</tr>
<tr>
<td>Eine der beiden Strukturen</td>
<td>1</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>4</td>
<td>3</td>
<td>Kein Text vorliegend</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Tabelle 9: Profile aus dem Zusammenschluss der häufigen Grundstrukturen (Psychoanalytische Pädagogik)*

Grundstrukturen auf, die allgemein in den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik häufig vorgefunden werden können.

Ein gänzlich anderes Bild ergibt sich, wenn die erstellten Profile für die Texte der systemisch-konstruktivistische Pädagogik angesehen werden.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Einleitung</th>
<th>Hauptteil A</th>
<th>Hauptteil M</th>
<th>Hauptteil E</th>
<th>Schluss</th>
<th>AutorIn</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>Dann/Humpert</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>Kein Text vorliegend</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>Kein Text vorliegend</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>Kein Text vorliegend</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabelle 10: Profile aus dem Zusammenschluss der häufigen Grundstrukturen (systemisch-konstruktivistische Pädagogik)


Das wird auch bestätigt durch einen Blick auf die Übersichten der Grundstrukturen in beiden Versionen von Pädagogik. In der Psychoanalytischen Pädagogik konnten weniger Variationen von Grundstrukturen innerhalb der einzelnen intratextuellen Rahmen vorgefunden werden. Es ist nur selten der Fall, dass eine Variation nur auf einen Text zutrifft. Dies ist jedoch in der Textgruppe der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik häufig der Fall (erinnert sei z.B.
an die vielen Variationen im Schlussteil der Texte, aber auch in der Hauptteilmitte und dem Hauptteilende).
Ob Texte dem Themenfeld Unterricht/ Didaktik oder Lehrperson/ LehrerInnenbildung angehören spielt allem Anschein nach für das Vorfinden der Kombination der häufigsten Grundstrukturen keine Rolle. Es sind Texte aus beiden Themenfeldern in den Listen zu finden.

5.2.3 Ähnlichkeiten in den Grundstrukturen der einzelnen intratextuellen Rahmen


354

Dieser Vergleich verdeutlicht, dass gewisse Grundstrukturen in den intratextuellen Rahmen beider Versionen von Pädagogik vorliegen, welche Gemeinsamkeiten aufweisen, dass jedoch teilweise große Unterschiede in den Diskursführungen vorliegen. Um dem weiter nachzugehen folgen Vergleiche in Bezug auf die als ähnlich herausgearbeiteten Grundstrukturen der einzelnen intratextuellen Rahmen.

Es wird nun für jede Version von Pädagogik festgehalten, welche Texte in Bezug auf welche Rahmen in diese Aufstellung einzuordnen sind. So kann der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich die Texte der beiden Versionen von Pädagogik bezüglich ihrer Art der Diskursführung ähnlich sind.

Nachdem erfasst wurde, in welchem Ausmaß ein Text, in Bezug auf die Anzahl der Rahmen, Ähnlichkeiten in den Grundstrukturen aufweist, welche sowohl in den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik als auch in jenen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik in diesem Rahmen vorgefunden werden konnten, können weitere Vergleiche erarbeitet werden. Die Übersicht erfolgt tabellarisch:

<table>
<thead>
<tr>
<th>AutorIn</th>
<th>Rahmen</th>
<th>Anzahl der Rahmen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Figdor</td>
<td>Einleitung, Hauptteil E</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Hirblinger H.</td>
<td>Einleitung, Hauptteil E, Schluss</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Datler</td>
<td>Einleitung, Hauptteil M, Schluss</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Krebs</td>
<td>Einleitung, Hauptteil A, Hauptteil M, Hauptteil E</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Neuß</td>
<td>Einleitung</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Müller</td>
<td>Einleitung, Hauptteil M, Schluss</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Hirblinger A.</td>
<td>Hauptteil A, Hauptteil M</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Hoanzl</td>
<td>Hauptteil A, Hauptteil M, Hauptteil E, Schluss</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Schäfer</td>
<td>Hauptteil A, Hauptteil M, Hauptteil E, Schluss</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Leuzinger-Bohleber</td>
<td>Hauptteil M</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Simon</td>
<td>Hauptteil M, Hauptteil E, Schluss</td>
<td>3</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabelle 11: Übereinstimmende Rahmen (Psychoanalytische Pädagogik)

Jeder der analysierten Texte aus der Psychoanalytischen Pädagogik weist zumindest einen Rahmen auf, der eine (ähnliche) Grundstruktur aufweist, die auch in den Texten der

Kombiniert man die Grundstrukturen der Psychoanalytischen Pädagogik des vorangegangenen Vergleichs, so erhält man folgende zwei Varianten:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Einleitung</th>
<th>Hauptteil A</th>
<th>Hauptteil M</th>
<th>Hauptteil E</th>
<th>Schluss</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ET ↓</td>
<td>1b</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>1 oder 3</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>ET ↓</td>
<td>1b</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>1 oder 3</td>
<td>3</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabelle 12: abgeleitetes Profil aus den übereinstimmenden Rahmen (Psychoanalytische Pädagogik)

Betrachtet man nun die Profile der Texte von Hoanzl und Krebs, so wird deutlich, dass der Text von Hoanzl nur eine andere Struktur im Rahmen der Einleitung aufweist, jener von Krebs im Schlussteil eine andere Strukturierung hat. An dieser Stelle ist es wesentlich die Seite der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik in den Blick zu nehmen, um der Frage nachzugehen zu können, ob hier Texte mit vergleichbaren Profilen vorliegen.

<table>
<thead>
<tr>
<th>AutorIn</th>
<th>Rahmen</th>
<th>Anzahl der Rahmen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Hartinger u.a.</td>
<td>Einleitung, Hauptteil A, Hauptteil E, Schluss</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Weinberger</td>
<td>Hauptteil A, Schluss</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Siebert</td>
<td>Hauptteil M</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Dann/ Humpert</td>
<td>Hauptteil A</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Schricker</td>
<td>Hauptteil A</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabelle 13: Übereinstimmende Rahmen (systemisch-konstruktivistische Pädagogik)

Diese Tabelle verdeutlicht, dass nur fünf von 10 Texten Grundstrukturen in den Rahmen aufweisen, welche in ähnlicher Form auch in den Rahmen der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik vorliegen. Auffällig ist vor allem der Text von Hartinger u.a., bei dem nur in der Hauptteilmitte eine andere Grundstruktur vorzufinden ist (bzw. eine andere Variante der Grundstruktur 3).

Bevor nun die Profile der drei hervorgehobenen Texte der Psychoanalytischen und systemisch-konstruktivistischen Pädagogik näher betrachtet werden, gilt es noch einige allgemeine Anmerkungen festzuhalten.


Ein Vergleich zeigt, dass zwar Unterschiede bezüglich der Strategie der Einleitung in einen Text vorliegen, Hoanzls Einleitung weist ein anderes Grundmuster auf als die Einleitungen von Krebs und Hartinger u.a., jedoch die Hauptteilanfänge und Haupteilenden aller drei Texte trotzdem sehr ähnliche Grundstrukturen aufweisen. Das lässt wiederum darauf schließen, dass eine bestimmte Grundstruktur der Einleitung nicht zur Folge hat, dass nur noch bestimmte Grundstrukturen der intratextuellen Rahmen des Haupteils folgen können.


Im Schlussteil sind die größten Unterschiede festzustellen. Der Aufbau, welcher bei Hartinger u.a. zu finden ist, liegt auch bei Texten der Psychoanalytischen Pädagogik vor, jedoch bei

---

77 Um diesen Zusammenhang zu klären wären weitere Untersuchungen anderer Versionen von Pädagogik von Nöten. Dies kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden.

In Bezug auf die Fußnoten (erweiterter Kerntext) unterscheiden sich die Texte der beiden untersuchten Versionen von Pädagogik. Darauf wird noch gesondert eingegangen werden. Hinsichtlich dieser beiden Texte, welche Fußnoten aufweisen (Krebs und Hartinger u.a.) ist jedoch zu sagen, dass gewisse Ähnlichkeiten vorliegen. Die beiden Fußnoten des Textes von Hartinger u.a. sind im Hauptteilende zu finden und weisen einmal keinen und einmal vier Wechsel auf. Auch zwei der vier Fußnoten von Krebs befinden sich in diesem intratextuellen Rahmen. Jeweils ein Wechsel ist vorliegend. Auf die Funktion dieser spezifischen Fußnoten bezogen ist zu sagen, dass diese in beiden Texten der zusätzlichen Informierung der LeserInnen dienen, also jener Funktion welche zwar in beiden Versionen von Pädagogik vorzufinden ist, jedoch die hauptsächliche Nutzungsart in den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik darstellt.


Schäfer (42:57:1) festzustellen. Vergleicht man nun die Profile jener drei Texte (Figdor, Schäfer, Hartinger u.a.), so fällt auf, dass alle drei Texte Ähnlichkeiten im Haupteilende aufweisen. Im Text von Figdor lässt sich eine ähnliche Grundstruktur der Einleitung identifizieren wie sie auch im Text von Hartinger u.a. vorliegt, der Text von Schäfer weist Ähnlichkeiten in der Haupteilmitte bezogen auf den Text von Hartinger u.a. auf.


5.2.4 Markante Grundstrukturen


5.2.5 Die Profile von Texten und deren Zusammenhang mit quantitativen Kenndaten


In beiden Versionen von Pädagogik weisen jene Texte, welche einer Gruppe (gebildet durch Ähnlichkeiten im ET-FT-Verhältnisses im (erweiterten) Kerntext) zugehören, nicht unbedingt Gemeinsamkeiten in den Grundstrukturen der einzelnen intratextuellen Rahmen auf. Auch Ähnlichkeiten der quantitativen Kenndaten der einzelnen Rahmen der Feinanalyse (also Anteile an bestimmten ET- und FT-Arten in den Rahmen) liegen nur bedingt vor, wenn eine ähnliche Grundstruktur in diesem Rahmen identifiziert werden konnte. Wie lässt sich das erklären?

Die herausgearbeiteten Grundstrukturen sind Abstraktionen des Verlaufs der Diskursführung innerhalb eines intratextuellen Rahmens eines Textes. Zusammengefügt können so Profile von Texten erstellt werden. Wenn nun z.B. die Grundstruktur eines Textes im Rahmens der Hauptteilmitte von Entfaltungen, Kommentierungen und Diskussionen fremder Denkräume geprägt ist, so sagt dies noch nicht viel über die Verteilung zwischen den FT-Arten aus. Es kann somit sein, dass z.B. in einem Text Entfaltungen (sinngemäß und wörtliche Wiedergaben) den größten Textanteil bilden, in einem anderen Text sind zwar auch Entfaltungen zentral, jedoch sind anschließende Kommentierungen und Diskussionen (erweiterte Wiedergaben) insgesamt umfassender als die bloßen Entfaltungen. Im Grunde geschieht jedoch in diesem Textabschnitt in beiden Texten Vergleichbares: Es werden erst fremde Denkräume entfaltet, dann folgen Kommentierungen und Diskussionen diesbezüglich. So ist die gleiche Grundstruktur identifizierbar, jedoch liegen Unterschiede in den quantitativen Verteilungen vor.

Quantitative Daten dienen somit der zusätzlichen Information. Es kann zwischen Texten mit gleicher Grundstruktur nochmals differenziert werden. Alleine ein Blick auf die quantitative Verteilung lässt aber wenig Rückschluss auf die Grundstruktur zu. Es kann zwar z.B.

5.2.6 Der erweiterte Kerntext im Vergleich

78 Dies und weitere Möglichkeiten quantitativer Auswertungen werden im anschließenden Exkurs diskutiert werden.
5.2.7 Vergleiche auf quantitativer Basis (Wechselanzahl, Textlänge, minimale und maximale Kontrastierung)

Nun noch ein Blick auf ein weiteres quantitatives Kriterium – die durchschnittliche Anzahl an Wechseln zwischen ET- und FT-Arten in den intratextuellen Rahmen.

Zunächst eine Tabelle, welche eine Übersicht gibt bezüglich des Mittelwerts, Medianes, Minimums, Maximums und der Variationsbreite der Kerntexte (ohne erweiterten Kerntext) der Psychoanalytischen Pädagogik:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Rahmen</th>
<th>Mittelwert</th>
<th>Median</th>
<th>Minimum</th>
<th>Maximum</th>
<th>Variationsbreite</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Einleitung</td>
<td>50,9090909</td>
<td>45</td>
<td>0</td>
<td>160</td>
<td>160</td>
</tr>
<tr>
<td>Hauptteil A</td>
<td>51,3636364</td>
<td>39</td>
<td>9</td>
<td>126</td>
<td>117</td>
</tr>
<tr>
<td>Hauptteil M</td>
<td>114,363636</td>
<td>108</td>
<td>35</td>
<td>226</td>
<td>191</td>
</tr>
<tr>
<td>Hauptteil E</td>
<td>86,3636364</td>
<td>84</td>
<td>10</td>
<td>193</td>
<td>183</td>
</tr>
<tr>
<td>Schluss</td>
<td>34,5454545</td>
<td>12</td>
<td>0</td>
<td>168</td>
<td>168</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabelle 14: Mittelwert, Median, Minimum, Maximum und Variationsbreite der Wechselanzahl (Psychoanalytische Pädagogik)

Nun folgt eine Tabelle mit den oben genannten Werten, jedoch auf die Kerntexte (ohne erweiterten Kerntext) der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik bezogen:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Rahmen</th>
<th>Mittelwert</th>
<th>Median</th>
<th>Minimum</th>
<th>Maximum</th>
<th>Variationsbreite</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Einleitung</td>
<td>27</td>
<td>25</td>
<td>10</td>
<td>52</td>
<td>42</td>
</tr>
<tr>
<td>Hauptteil A</td>
<td>65,3</td>
<td>51,5</td>
<td>30</td>
<td>125</td>
<td>95</td>
</tr>
<tr>
<td>Hauptteil M</td>
<td>82</td>
<td>69</td>
<td>11</td>
<td>227</td>
<td>216</td>
</tr>
<tr>
<td>Hauptteil E</td>
<td>35</td>
<td>29</td>
<td>11</td>
<td>72</td>
<td>61</td>
</tr>
<tr>
<td>Schluss</td>
<td>25,7</td>
<td>23</td>
<td>2</td>
<td>90</td>
<td>88</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabelle 15: Mittelwert, Median, Minimum, Maximum und Variationsbreite der Wechselanzahl (systemisch-konstruktivistische Pädagogik)


79 Erinnert sei hier an die Kriterien der Textauswahl aus dem Pool der Grobanalyse für die Feinanalyse.

Tabelle 16: Profilvergleich nach Textlänge (systemisch-konstruktivistische Pädagogik)


Ähnliche Textlängen führen in diesem Fall teilweise zu vergleichbaren Grundstrukturen. Es ist jedoch nicht möglich dies umfassend auf alle Texte zu übertragen. Vor allem Variationen von Grundstrukturen sind häufig vorliegend, dies kann jedoch an der bereits herausgearbeiteten Besonderheit der Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik liegen, eine Vielzahl an Variationen bereitzustellen.


Anders zeigt sich das Bild für die Texte der Psychoanalytischen Pädagogik.
<table>
<thead>
<tr>
<th>AutorIn/ Wortanzahl</th>
<th>Einleitung</th>
<th>HT (A)</th>
<th>HT (M)</th>
<th>HT (E)</th>
<th>Schluss</th>
<th>Fußnoten (ja/nein)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Figdor (4861)</td>
<td>ET ↓</td>
<td>1 a</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>1 a</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>Hirblinger H. (5318)</td>
<td>ET ↓</td>
<td>1 c</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>Simon (5428)</td>
<td>ET ↑</td>
<td>1 c</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>Schäfer (5637)</td>
<td>ET ↑</td>
<td>2 c</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>1</td>
<td>1 a</td>
<td>Nein</td>
</tr>
<tr>
<td>Neuß (5728)</td>
<td>ET ↓</td>
<td>2 b</td>
<td>1</td>
<td>4</td>
<td>4</td>
<td>Nein</td>
</tr>
<tr>
<td>Müller (5864)</td>
<td>ET ↓</td>
<td>2 a</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>Hoanzl (6597)</td>
<td>ET ↑</td>
<td>1 b</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>Nein</td>
</tr>
<tr>
<td>Krebs (6692)</td>
<td>ET ↓</td>
<td>1 b</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>Datler (6946)</td>
<td>ET ↓</td>
<td>1 a</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>4</td>
<td>2</td>
<td>Nein</td>
</tr>
<tr>
<td>Hirblinger A. (7079)</td>
<td>ET ↑</td>
<td>1 b</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>4</td>
<td>1 b</td>
<td>Nein</td>
</tr>
<tr>
<td>Leuzinger-Bohleber (7620)</td>
<td>ET ↑</td>
<td>2 d</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>2</td>
<td>1 b</td>
<td>Ja</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabelle 17: Profilvergleich nach Textlänge (Psychoanalytische Pädagogik)**


Die Texte von Hoanzl, Datler und Krebs ähneln sich in Bezug auf den Hauptteilanfang und die Hauptteilmitte. Die Texte von Hoanzl und Krebs weisen im Hauptteilanfang sogar die gleiche Variation der Grundstruktur auf. Diese beiden Texte weisen in Bezug auf das Hauptteilende die gleiche Grundstruktur auf. Im Rahmen der Einleitung liegt die
Gemeinsamkeit jedoch in Bezug auf die Texte von Datler und Krebs vor. Im Schlussteil unterscheiden sich diese drei Texte markant.


versionenübergreifenden Vergleich die meisten Ähnlichkeiten aufweisen (s. S. 357ff. in dieser Arbeit). Diese Texte sind jedoch hinsichtlich ihrer Textlängen nicht vergleichbar. Die Texte der Psychoanalytischen Pädagogik sind deutlich länger (Krebs 6692 Worte; Hoanzl 6597 Worte) als der Text der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik (Hartinger u.a. 4003 Worte).

Auch wenn innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik vermehrt Gemeinsamkeiten in den Grundstrukturen und Profilen vorgefunden werden konnten als dies in der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik der Fall ist, können die Grobanalysen der Texte nur ungefähre Hinweise auf die Art der Diskursführung bieten. Um die zentralen Aspekte, welche über das Einlösen des pädagogisch-didaktischen Anspruchs der Vermittlung in wissenschaftlichen Publikationen entscheiden, identifizieren zu können, führt kein Weg an detaillierten Analysen, welche qualitative und quantitative Daten verbinden, vorbei. Dabei bilden die chronologischen Wechsel zwischen ET- und FT-Arten, also die Analysen der Verwebung eigener und fremder Denkräume, das zentrale Element, qualitative Daten können nur zusätzliche Informationen und Überblick über eine Textlandschaft bieten.

Ein letzter angekündigter Vergleich ist noch ausstehend, jener der Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei minimalen und maximalen Kontrastierungen gemessen an den ET-FT-Verhältnissen des (erweiterten) Kerntextes.


Bevor in einem Resümee die zentralen Ergebnisse dieser Untersuchung festgehalten werden und in Verbindung mit den theoretischen Vorüberlegungen gebracht werden, folgt nun eine
Überprüfung der Hypothesen. Im Zuge dessen werden auch bereits zentrale Erkenntnisse, welche auf Grund der empirischen Untersuchung gewonnen werden konnten, festgehalten und diskutiert.

5.3 Hypothesenprüfung und Erklärungs- bzw. Interpretationsansätze der Strukturanalyse

Auf Grund theoretischer Auseinandersetzungen konnten folgende Hypothesen formuliert werden, welche zur Erinnerung nochmals angeführt werden.


2. Es gibt Unterschiede in der Diskursivierung zwischen Texten der Psychoanalytischen und der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik.

3. Diskursivierung ist paradigmengemäß ein Merkmal bildungswissenschaftlicher Texte.

Nun gilt es, anhand der Erkenntnisse aus den Textanalysen und deren Auswertungen, diese Hypothesen zu überprüfen und die bereits im Rahmen des Vergleichs angedachten Erklärungen und Interpretationsversuche im Gesamtkontext gesehen zu diskutieren.

Bevor nun die erste Hypothese einer Überprüfung und Diskussion unterzogen wird, werden noch allgemeine Aspekte angeführt, welche die Thematik der ersten Hypothese betreffen, jedoch noch nicht gezielt auf Diskursivierungen innerhalb von Fachartikeln eingehen.

konstruktivistischen Pädagogik wird auf Grund der Paradigmen des systemischen bzw. konstruktivistischen Ansatzes die Lehrperson als Subjekt vermehrt in den Hintergrund gerückt (siehe dazu auch Ausführungen in Kapitel 2.3, B). Deshalb steht mehr die Art der Umsetzung des Paradigmas in Bezug auf die Vermittlung von Inhalten im Unterricht im Zentrum (vgl. Dörr 2010, 92f.).


Dies zeigt auf, dass die Themen der Diskursivierungen unterschiedlich gelagert sind. Es ermöglicht jedoch noch keinen Hinweis darauf, ob 1.) die Art der Diskursivierung vom Thema, welches die jeweilige Version von Pädagogik in den Blick nimmt abhängig ist und 2.) ob und inwiefern unterschiedliche Arten von Diskursivierungen innerhalb der Fachartikel beider Versionen von Pädagogik vorliegen.

Diesen beiden Aspekten widmet sich nun die Überprüfung der angeführten Hypothesen.


Das kann Erklärung finden, wenn die zweite Hypothese in den Blick genommen wird, denn es liegt die Hypothese vor, dass sich die Diskursivierungen zwischen beiden Versionen von

---

80 Zum Beispiel die Grundstruktur 1 im Rahmen der Einleitung in den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik.
Pädagogik unterscheiden. Somit wäre nicht die Thematik das entscheidende Element in der Diskursivierung, sondern die jeweiligen Paradigmen, welche einer Version von Pädagogik zugrunde liegen, könnten für die Art der Diskursführung prägend sein. Ergibt die nun folgende Überprüfung, dass die zweite Hypothese auch weiter zu stützen ist, so würden die empirischen Daten die theoretische Überlegung stützen, dass Diskurstile und Schreibstile paradigmabkömmlich sind.


Texte der Psychoanalytischen Pädagogik, welche über ähnliche ET-FT-Verhältnisse und vor allem über ähnliche Textlängen verfügen weisen häufiger Gemeinsamkeiten in den Grundstrukturen auf als dies bei den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik der Fall ist. Vergleicht man jedoch Texte beider Versionen mit ähnlicher Textlänge, so


Es liegen vier Aspekte vor, welche am deutlichsten auf Unterschiede in den Diskursivierungen beider Versionen von Pädagogik hinweisen:


2. In den intratextuellen Rahmen der Fachartikel der Psychoanalytischen Pädagogik liegen durchschnittlich höhere Anzahlen an Wechseln zwischen ET- und FT-Arten vor.
3. Der erweiterte Kerntext (Fußnoten) wird in den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik nicht nur vermehrt eingesetzt, sondern erfüllt auch andere Funktionen als in den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik.


Weiters gestützt wird die Annahme dadurch, dass die Texte der Psychoanalytischen und der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik auch hinsichtlich deren Umgangs mit externen Verweisen und auch in Bezug auf die Funktionen von originärem ET Unterschiede aufweisen. Auf diesen Aspekt wird im Rahmen der Überprüfung der dritten Hypothese noch umfassender eingegangen werden.
Der nun folgende Erklärungsansatz kann möglicherweise auch zur Klärung beitragen, warum Fachartikel der Psychoanalytischen Pädagogik meist umfangreicher ausfallen als dies im Bereich der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik der Fall ist.


Im Zuge der Skizzierungen beider Versionen von Pädagogik (s. Kapitel 2.2-2.3, B) wurde für beide Versionen von Pädagogik ein reflexiver Anteil bestimmt. Es wurde schon an dieser Stelle angedacht, dass dies jedoch Unterschiedliches bedeuten und sich somit auch unterschiedlich in den Diskursivierungen niederschlagen könnte. Möglicherweise kann dies durch die Haltung des Verstehenwollens resp. des Verstandenwerdenwollens, welche innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik verankert ist, erklärt werden. Auch die Beleuchtung der Nähe der Psychoanalyse zur Hermeneutik kann einen Beitrag zur Klärung

Die empirische Untersuchung konnte jedoch aufzeigen, dass Diskursivierungen in beiden Textgruppen vorzufinden waren, wenn auch der didaktisch-pädagogische Anspruch wissenschaftlicher Publikationen unterschiedlich eingelöst wurde. Somit kann die dritte

keine neuen Grundstrukturen oder Variationen ersichtlich werden. Es kann folgendes Profil für diesen Text festgehalten werden:

<table>
<thead>
<tr>
<th>AutorIn</th>
<th>Einleitung</th>
<th>Hauptteil A</th>
<th>Hauptteil Mitte</th>
<th>Hauptteil Ende</th>
<th>Schluss</th>
<th>Fußnote ja/nein</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Göppel</td>
<td>ET ↓</td>
<td>1 b</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>nein</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabelle 18: Profil des Textes von Göppel 2000

Wie oben erwähnt sind die Texte der Psychoanalytischen Pädagogik, welche einer Gruppe zugeordnet werden, bzw. eine ähnliche Textlänge aufweisen häufiger durch vermehrte Gemeinsamkeiten geprägt, als dies in den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik der Fall ist. Auch hier stört der Text von Göppel nicht das Bild. Dies zeigt der Vergleich der Texte der Gruppe 4:

<table>
<thead>
<tr>
<th>AutorIn</th>
<th>Einleitung</th>
<th>Hauptteil A</th>
<th>Hauptteil Mitte</th>
<th>Hauptteil Ende</th>
<th>Schluss</th>
<th>Fußnote ja/nein</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Göppel</td>
<td>ET ↓</td>
<td>1 b</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>nein</td>
</tr>
<tr>
<td>Neuß</td>
<td>ET ↓</td>
<td>2 b</td>
<td>1</td>
<td>4</td>
<td>4</td>
<td>Nein</td>
</tr>
<tr>
<td>Müller</td>
<td>ET ↓</td>
<td>2 a Grundmuster</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>Ja</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabelle 19: Profilvergleich der Texte der Gruppe 4 inkl. Göppel (Psychoanalytische Pädagogik)

Vor allem die Gemeinsamkeiten zwischen den Texten von Göppel und Müller sind auffällig. Aber auch der Vergleich zwischen Texten mit ähnlichen Wortanzahlen verdeutlicht das homogene Bild:

<table>
<thead>
<tr>
<th>AutorIn/ Wortanzahl</th>
<th>Einleitung</th>
<th>HT (A)</th>
<th>HT (Mitte)</th>
<th>HT (Ende)</th>
<th>Schluss</th>
<th>Fußnoten ja/nein</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Hirblinger A. (7079)</td>
<td>ET ↑</td>
<td>1 b</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>4</td>
<td>1 b</td>
<td>Nein</td>
</tr>
<tr>
<td>Datler (6946)</td>
<td>ET ↓</td>
<td>1 a</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>4</td>
<td>2</td>
<td>Nein</td>
</tr>
<tr>
<td>Krebs (6692)</td>
<td>ET ↓</td>
<td>1 b</td>
<td>Grundmuster</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>Göppel (6983)</td>
<td>ET ↓</td>
<td>1 b</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>nein</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabelle 20: Profilvergleich nach Textlänge (Hirblinger A., Datler, Krebs, Göppel)


Der Text von Göppel fällt auch nicht auf, wenn die beiden Versionen von Pädagogik verglichen werden. 3 der 5 Rahmen des Textes weisen eine Grundstruktur auf, die in ähnlicher Form auch bei Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik vorzufinden
sind. Die Aspekte der Art der Diskursführung, welche für die Texte der Psychoanalytischen Pädagogik als typisch zugeschrieben wurden, sind auch bei diesem Text zu finden: originärer ET dient sowohl der Formulierung von Fragen und Antworten als auch der Auskunft über das weitere Vorgehen und externe Verweise werden üblicherweise inhaltlich entfaltet.


Auch wenn in beiden Versionen von Pädagogik Diskursivierungen einen hohen Stellenwert einnehmen, man denke hier an die Vielzahl von Grundstrukturen in den einzelnen intratextuellen Rahmen, welche Diskussionen und Kommentierungen, sowie das Verbinden eigener und fremder Denkräume als zentrales Element enthalten, sind Unterschiede in der Erfüllung des pädagogisch-didaktischen Anspruchs der Vermittlung feststellbar.

Weitere Untersuchungen müssten nun klären, ob Diskursivierungen generell innerhalb bildungswissenschaftlicher Texte eine markante Position einnehmen (im Zuge dessen könnte auch überprüft werden, ob Gemeinsamkeiten, welche innerhalb dieser Untersuchung aufgedeckt werden konnten wirklich auf Grund der Disziplinzugehörigkeit zustande kommen, oder ob eine andere Erklärung notwendig wäre) und inwiefern sich diese in den jeweiligen Versionen von Pädagogik unterscheiden.

Bevor nun das Resümee und der Ausblick folgen wird noch ein kurzer Exkurs geführt, welcher sich mit weiteren Möglichkeiten der quantitativen Auswertung von Daten, die mit Hilfe der vorgestellten Methodik erhoben werden können, beschäftigt.

5.4 Exkurs: Weitere Möglichkeiten quantitativer Auswertungen

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist die strukturelle Analyse das zentrale Element innerhalb der Feinanalyse. Dieser Fokus wurde auf Grund der Formulierung der leitenden Forschungsfrage des empirischen Teils der Dissertation und der in diese integrierte Definition von Diskursivierung, so wie sie im Zuge dieses Projekts definiert wurde, begründet.

Die Auswertungen der durchgeführten strukturellen Textanalysen basieren jedoch teilweise auf quantitativen Aspekten (z.B. Textlänge, ET-FT-Verteilung des (erweiterten) Kerntextes, Wechselanzahl, usw.). Das führt dazu, dass quantitative Daten nicht ausgeschlossen werden, wenn bestimmte Fragen nach Qualität in wissenschaftlichen Publikationen Beantwortung


Eine Fragestellung, welche auch hinsichtlich des differenzierten Blicks auf die vorgefundenen Grundstrukturen und Profile relevant erscheint, ist jene nach der prozentual
gesehen am häufigsten vorkommenden ET- bzw. FT-Art innerhalb eines Textes, bzw. innerhalb einer analysierten Textgruppe. Weist eine Textgruppe z.B. einen signifikant höheren Anteil an einer bestimmten FT-Art auf als eine andere Textgruppe? Welche Differenzierungen hinsichtlich deren Art der Diskursivierungen werden möglich? Was bedeutet dies dann für Aspekte von Qualität einer wissenschaftlichen Publikation?

Die nun formulierten Fragestellungen zielen einerseits auf eine differenziertere Sicht der Diskursivierungen ab, andererseits wird auch die übergeordnete Fragestellung bedacht, wenn der Frage nachgegangen wird, welche Auswirkungen es auf Qualitätsaspekte hat, wenn einzelne ET- oder FT-Arten signifikant hoch innerhalb einer Textgruppe vorliegen. Der Fokus auf die prozentual häufig vorliegenden ET- und FT-Arten ermöglicht somit eine Vertiefung der vorliegenden Untersuchung, es werden aber auch weitere Projektideen, welche über dieses Dissertationssvorhaben hinausweisen, angedacht. Können mit Hilfe der Beantwortung dieser Fragestellung weitere Aspekte von Qualität in den Blick gerückt werden? Können weitere Verbindungen zwischen quantitativen Daten und Ergebnissen aus der strukturellen Analyse vorgenommen werden?

Um diese Überlegung der Auswertung ein wenig zu verdeutlichen, wird nun beispielhaft angeführt, wie dies in Bezug auf das vorliegende Datenmaterial aussehen könnte. Da der Bezug zum vorliegenden Datenmaterial hergestellt wird, wird somit jener Teil der Fragestellung illustriert, welcher der Vertiefung der vorliegenden Untersuchung dienen könnte. Wie bereits angemerkt sind dies ausschließlich Beispiele, die Daten sind nicht auf Signifikanz überprüft und werden deshalb auch nicht in die Ergebnislage miteinbezogen.

Werden jene Texte der Feinanalyse hinsichtlich der prozentual gesehen am häufigsten vorkommenden ET- bzw. FT-Art (gemessen am (erweiterten) Kerntext) untersucht, so fällt auf, dass bei den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik der prozentual höchste Wert in sechs von elf Fällen jener der erweiterten Wiedergabe ist. Bei drei Texten, auf die das nicht zutrifft, ist der Wert der sinngemäßen Wiedergabe am höchsten, bei zwei Texten ist dies der Anteil an originärem ET, wobei bei einem dieser Texte der Unterschied zum Anteil der erweiterten Wiedergabe im Zehntelprozentbereich liegt. Der Text von Schäfer wurde zu den sechs Texten gezählt, bei denen die erweiterte Wiedergabe prozentual gesehen den höchsten Anteil hat. Es liegt hier aber ein Sonderfall vor, denn der Anteil an erweiterten Wiedergaben ist genauso hoch wie jener an originärem ET. Bezeichnender Weise sind jene zwei Texte, welche über einen sehr hohen Anteil an originärem ET verfügen, der Gruppe 1 (über 40% ET-Anteil) zuzuordnen. Innerhalb der Textgruppe der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik

\[82\] Ob dieser höchste Wert signifikant höher ist als andere Werte innerhalb eines Textes wurde nicht überprüft. Dies ist ebenfalls ein Grund, warum das Beispiel nicht in die Ergebnislage einbezogen wird, sondern bloß zur Illustration weiterer Überlegungen dient.


So wie der Blick auf prozentuale Anteile von ET und FT in den einzelnen intratextuellen Rahmen bestimmte Grundstrukturen differenzierter betrachten hilft, so ermöglicht der Blick auf prozentual häufig vorkommenden ET- und FT-Arten Aussagen über Grundbeschaffenheiten von Diskursivierungen innerhalb von Texten zu formulieren. Es dient somit mehr einem Überblick, welcher Ergebnisse der strukturellen Analysen interpretieren und verorten helfen könnte.


Fragen dieser Art zu beantworten dient nicht unmittelbar einer Vertiefung der vorliegenden Studie, so wie die Auswertungen des ersten Beispiels gesehen werden könnten, sondern hier liegen vor allem Überlegungen vor, welche weitere Projektideen befruchten könnten. Somit rückt vor allem die übergeordnete Fragestellung resp. das Gesamtprojekt der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung in den Blick. Es kann z.B. der Frage nachgegangen

83 An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass im Rahmen der strukturellen Analyse in Bezug auf die hohe Wechselanzahl innerhalb der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik auch darauf geschlossen werden konnte, dass dies vor allem das Verweben eigener und fremder Gedanken begünstigt, also den Prozess der Erkenntnisgewinnung abbildet und vermittelt.

Es stellt sich nun allerdings die Frage, wie Zusammenhänge dieser Art zu interpretieren sind und welchen Mehrwert solche und ähnliche Erkenntnisse für die Aufdeckung von Qualitätsmerkmalen von Forschungsleistungen der Bildungswissenschaft haben können? Kann es z.B. sein, dass der vermehrte Einsatz von wörtlichen Wiedergaben eher dazu führt sich produktiv mit fremden Denkräumen auseinanderzusetzen, also in Folge auch erweiterte Wiedergaben vermehrt signiert werden können? Kann somit schon die Auswertung des

84 Die nun angeführten Beispiele sind aus dem zur Untersuchung vorliegenden Datenmaterial zusammengestellt. Da auch hier keine Signifikanzprüfungen vorliegen werden sie nicht als Ergebnislage angesehen, sondern dienen Illustrationszwecken.
Zusammenhangs von wörtlichen und erweiterten Wiedergaben Auskunft darüber geben, ob ein produktiver Umgang mit fremden Denkräumen bei der Lektüre des Textes mit einer hohen Wahrscheinlichkeit erwartet werden kann?

Ist es vielleicht der Art der Diskursivierung in der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik geschuldet, dass vermehrt fremde Denkräume entfaltet werden, somit auch mehr übergangsbildende Textelemente eingefügt werden müssen, um den Text lesbar zu gestalten und auf Grund dessen dieser Zusammenhang vermehrt in Gruppen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik vorgefunden werden? Kann im Rückschluss dadurch angenommen werden, dass ein hoher Anteil übergangsbildender Textelemente einen Hinweis bietet, dass vermehrt mit Entfaltungen fremder Denkräume in den Grundstrukturen der Diskursführung gerechnet werden kann?

Was sagt es über die Qualität eines Textes aus, wenn mehr Raum für erweiterte Wiedergaben als für originären ET genutzt wird? Kann auf Grund der Identifizierung der unterschiedlichen „Raumanteile“ bereits auf Qualitätsmerkmale geschlossen werden und wenn ja, welche Aspekte von Qualität würden dann in den Vordergrund rücken?

Diese und andere Fragestellungen können im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur angedacht werden, jedoch nicht in die Untersuchung mit aufgenommen werden. Dieser Exkurs dient vor allem dazu aufzuzeigen, welche Potentiale im methodischen Vorgehen noch gegeben sind und welche Arten von Fragestellungen auf diese Weise Beantwortung finden könnten. Dafür ist es vor allem notwendig auf einer breiten Datenbasis quantitative Erhebungen durchzuführen, um auch die Signifikanz solcher Zusammenhänge prüfen zu können.

Der Exkurs dient jedoch nicht der Verfolgung der Idee, dass eventuell doch eine Möglichkeit besteht Qualitäten rein quantitativ zu erfassen. Es besteht eventuell aber die Möglichkeit weitere Aspekte von Qualität in den Fokus zu rücken, welche bisher noch keine Beachtung gefunden haben. Es muss dann jeweils überlegt werden, welche Rahmung die ausgeführten quantitativen Auswertungen benötigen, um die so gewonnenen Daten interpretieren und kontextualisieren zu können. Der Grundsatz der Verbindung von quantitativen und qualitativen Methoden bei der Bewertung von Qualität (z.B. wissenschaftlicher Publikationen) gilt es jedoch, nach umfassender theoretischer Auseinandersetzung, aufrecht zu erhalten.

---

85 Hier sei nochmals angemerkt, dass damit nicht die Frage nach der Art der Diskursivierung und vor allem nach der Qualität der Vermittlung beantwortet werden kann, denn es konnte aufgezeigt werden, dass es bedeutungsvoll ist welche Funktion originärer ET innerhalb eines Textes einnimmt und wie dieser mit fremden Denkräumen in Verbindung gebracht wird.
6. Resümee – Diskursivierungen und das Einlösen eines pädagogisch-didaktischen Anspruchs


Welche Bedeutung dieser Beitrag für die Qualitätsdiskussion haben kann, wird im Rahmen des Ausblicks angedacht und diskutiert werden. Der Rahmen des Resümeees wird nun weiter genutzt um zusammenfassend festzuhalten inwiefern sich nun die Diskursivierungen der beiden untersuchten Versionen von Pädagogik unterscheiden, bzw. Gemeinsamkeiten aufweisen und welche Auswirkungen dies auf die Einlösung des pädagogisch-didaktischen Anspruchs wissenschaftlicher Publikationen hat. Es wird nun so vorgegangen, dass zuerst die zentralen Ergebnisse der Grobanalyse zusammengefasst werden, also ein allgemeiner
Überblick geschaffen wird und dann ausgewählte, detailliertere Ergebnisse aus den Feinanalysen folgen.


Im Zuge der Feinanalyse konnte festgestellt werden, dass die einzelnen intratextuellen Rahmen der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik durchschnittlich mehr Wechsel zwischen ET- und FT-Arten aufweisen als jene der systemisch-konstruktivistischen


Aber auch zwischen den beiden Versionen von Pädagogik sind die Unterschiede teils markant. Gerade im inratextuellen Rahmen der Hauptteilmittelte sind die Unterschiede deutlich auszumachen. Die Grundstruktur, welche in nahezu allen Texten der Psychoanalytischen Pädagogik in diesem Rahmen herausgearbeitet werden konnte, ist nur marginal in den Texten der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik zu finden. Dieses Bild zieht sich durch den Vergleich aller inratextuellen Rahmen. Ähnliche Grundstrukturen, die in Texten beider
Versionen von Pädagogik im selben Rahmen identifiziert werden können, sind immer häufiger in Texten der Psychoanalytischen Pädagogik vertreten.


Ein weiterer Unterschied, welcher vor allem für die Einlösung des pädagogisch-didaktischen Anspruchs wissenschaftlicher Publikationen zentral ist, ist jener der Funktion des originären ET und die Art des Umgangs mit externen Verweisen. Allgemein kann gesagt werden, dass in allen Texten Arten der Diskursführung vorgefunden wurden, welche es erlauben den


Gemeinsam ist den Texten aus beiden Versionen von Pädagogik auch, dass die Themenwahl keinen Einfluss auf die Art der Diskursführung innerhalb einer Version von Pädagogik zu haben scheint. Unterschiede, welche innerhalb der jeweiligen Version von Pädagogik festgestellt werden konnten, waren nie durch die Zugehörigkeit eines Textes zu einem Themenkreis erklärbar.
Einige Rückführungen zur theoretischen Diskussion dieser Arbeit wurden bereits in diesem Kapitel vollzogen. Nun wird nochmals ein Blick auf die theoretisch-methodische Diskussion geworfen, indem Ergebnisse festgehalten werden, welche auf Grund der Modifizierungen der Methodik erfasst werden konnten. Hierbei handelt es sich zentral um das Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung, welches auch in der aktuellen Diskursforschung einen hohen Stellenwert einnimmt und in die Diskursforschung im Rahmen der EHT integriert wurde.


7. Ausblick


An diesen Gedanken anschließend kann auch ein weiterer möglicher Wert der vorliegenden Arbeit dargestellt werden. Es handelt sich hierbei um die Möglichkeiten, die sich ergeben, wenn die Art der Diskursführungen in den jeweiligen Disziplinen und Versionen dieser Disziplinen aufgedeckt und so bewusst gemacht werden. Dieses Wissen kann dann gezielt genutzt werden, um 1.) den Aspekt der Vermittlung zentraler in den Fokus der Publikation zurück, bzw. 2.) darauf zu achten, dass eigene Publikationen in einer Art verfasst werden, die es ermöglichen Diskursivierungen und Forschungsleistungen, die sich aus den Auseinandersetzungen mit fremden Denkräumen formulieren lassen, nachzuvollziehen.


Es wäre in diesem Fall möglicherweise ein intendierter, und kein nicht-intendierter, Effekt von Evaluationsmethoden, dass jene Merkmale, welche die Auswertungen der Publikationsanalysen besonders positiv erscheinen lassen, bewusst eingesetzt werden, wenn wissenschaftliche Publikationen verfasst werden. Dies gilt es innerhalb der Scientific Community zu diskutieren und kann im Rahmen dieser Arbeit nicht mehr geleistet werden.
Abschnitt C

1. Verzeichnisse

1.1 Literaturverzeichnis


European Educational Research Quality Indicators. – In URL: www.eerqi.eu, Stand: 18.2.2009, 10:02.


Michel Foucault. – In URL: www.michel-foucault.com, Stand: 18.2.2009, 10:06.
Michel Foucault Archives. – In URL: www.michel-foucault-archives.org, Stand: 18.2.2009, 10:04.


1.2 Verzeichnis des Analysematerials

1.2.1 Psychoanalytische Pädagogik


1.2.2 Systemisch-konstruktivistische Pädagogik
Holz, St. (2002): „Wenn wir etwas machen, was wir nicht können, lernen wir mehr.“ Erfahrungen mit konstruktivistischen Lernwegen in Mathematikklassen der Oberstufe. – In: Voß, R. (Hg.) 2002b, 112-122.


1.3 Verzeichnis der Graphiken

Graphik 1: Die Koordination von Zeigen und Lernen (Prange 2005, 121) ........................... 145
Graphik 2: Drei Gruppen von Untersuchungsaspekten (Graphik übernommen aus Stephenson 2009, 30) .......................................................... 207
Graphik 3: Grundprinzip 1 der EHT-Analyse (Graphik übernommen aus Stephenson 2009, 23) .................................................................................. 209
Graphik 4: Grundprinzip 2 der EHT-Analyse (Graphik übernommen aus Stephenson 2009, 26) .......................................................... 210
1.4 Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Übersicht über den erweiterten Kerntext (Psychoanalytische Pädagogik) ........... 304
Tabelle 2: Profilübersicht der Texte der Psychoanalytischen Pädagogik .......................... 307
Tabelle 3: Profile des Haupteils der Texte mit erweitertem Kerntext (Psychoanalytische Pädagogik) ........................................................................................................................................... 309
Tabelle 4: Übersicht über den erweiterten Kerntext (systemisch-konstruktivistische Pädagogik) ................................................................. ................................................................................................. 335
Tabelle 5: Profilübersicht der Texte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik .......... 337
Tabelle 6: Profile der Texte mit erweitertem Kerntext (systemisch-konstruktivistische Pädagogik) ........................................................................................................................................... 340
Tabelle 7: Profilübersicht der Texte des Themenkreises Unterricht/ Didaktik (systemisch-konstruktivistische Pädagogik) ........................................................................................................................................... 342
Tabelle 8: Profilübersicht der Texte des Themenkreises Lehrperson/ LehrerInnenbildung (systemisch-konstruktivistische Pädagogik) ........................................................................................................................................... 343
Tabelle 9: Profile aus dem Zusammenschluss der häufigen Grundstrukturen (Psychoanalytische Pädagogik) ........................................................................................................................................... 351
Tabelle 10: Profile aus dem Zusammenschluss der häufigen Grundstrukturen (systemisch-konstruktivistische Pädagogik) ........................................................................................................................................... 352
Tabelle 11: Übereinstimmende Rahmen (Psychoanalytische Pädagogik) .. .......................... 355
Tabelle 12: abgeleitetes Profil aus den übereinstimmenden Rahmen (Psychoanalytische Pädagogik) ........................................................................................................................................... 356
Tabelle 13: Übereinstimmende Rahmen (systemisch-konstruktivistische Pädagogik) ....... 356
Tabelle 14: Mittelwert, Median, Minimum, Maximum und Variationsbreite der Wechselanzahl (Psychoanalytische Pädagogik) ........................................................................................................................................... 363
Tabelle 15: Mittelwert, Median, Minimum, Maximum und Variationsbreite der Wechselanzahl (systemisch-konstruktivistische Pädagogik) ........................................................................................................................................... 363
Tabelle 16: Profilvergleich nach Textlänge (systemisch-konstruktivistische Pädagogik) .... 366
Tabelle 17: Profilvergleich nach Textlänge (Psychoanalytische Pädagogik) .......................... 368
Tabelle 18: Profil des Textes von Göppel 2000 ...................................................................... 380
Tabelle 19: Profilvergleich der Texte der Gruppe 4 inkl. Göppel (Psychoanalytische Pädagogik) ........................................................................................................................................... 380
Tabelle 20: Profilvergleich nach Textlänge (Hirblinger A., Datler, Krebs, Göppel) ........... 380
1.5 Verzeichnis der im Text verwendeten Abkürzungen

EHT = Empirisch-Hermeneutische-Textarbeit
EHT-A = Empirisch-Hermeneutische-Textanalyse
EHT-A/D = Empirisch-Hermeneutische-Textanalyse im Bereich der Diskursforschung
EHT-A/ZRD = Empirisch-Hermeneutische-Textanalyse im Bereich der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung
ET = Eigentext
ET-FT-Relationen = Eigentext-Fremdtext-Relationen
EZ = Empirischer Zirkel
FA = Formalangabe
FN = Fußnote
FT = Fremdtext
Hauptteil A = Hauptteilanfang
Hauptteil M = Hauptteilmitte
Hauptteil E = Hauptteilende
HT (A) = Hauptteilanfang
HT (M) = Hauptteilmitte
HT (E) = Hauptteilende
IF = Impact Faktor
ZRD-Forschung = Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung
2. Anhang

2.1 Eidesstattliche Erklärung

Ich bestätige, dass ich die Dissertation selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe, sowie dass ich diese Dissertation bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Julia Raphaela Strohmer e.h. Wien, am 20.09.2010
2.2 Kurzfassung/Abstract


The aim of this doctoral thesis is to contribute to the topic of measuring the quality of scientific publications elucidating it from the perspective of educational science. For this it is necessary to explicate the term ‘Diskursivieren’, as it is used in the field of Citation-, Reference- and Discourse-Research.

This happens through the discussion of the matter of the production and communication of scientific knowledge from two perspectives, namely from the field of Discourse-Research and Social Studies of Science. From the side of the Social Studies of Science the subject ‘discussion on quality’ is included. The term ‘Diskursivieren’ is discussed as a possible aspect of quality. The author responds to the demand that also researchers of the Humanities and Social Sciences should discuss the subject of measuring the quality of scientific publications. Drawing on concepts of Prange, an educational science-based view on the subject is offered. This perspective focuses the aspect of communication in scientific publications and thereby its pedagogical-didactical claim. After the definition of the terms ‘Diskursivieren’ and ‘quality’, as they are used in this thesis, the hitherto used methodical procedure by the Citation-, Reference- and Discourse-Research is modified and explicated by using methodical approaches of the current Discourse-Research. On the basis of this theoretical discussion follows an empirical study, which investigates different kinds of ‘Diskursivieren’ by comparing the Psychoanalytical to the Systemic-Constructivist Pedagogy. Thereby the study also examines the pedagogical-didactical claim of scientific publications in above named fields. In addition this gives an insight into the different accepted kinds of academic discourse in the respective versions of Educational Science. Based on this theoretical and empirical groundwork follows a discussion on how the findings in this thesis on the differences and similarities in the here discussed versions of pedagogy can be understood and what impact they have on the discussion on scientific quality of publications.
2.3 Lebenslauf

Name: Julia Raphaela Strohmer
Geburtsdatum: 13.08.1985
Geburtsort: Wien
Nationalität: Österreich

Ausbildung

seit 10/2008: Doktoratsstudium der Philosophie, Dissertationsgebiet Pädagogik.

Wissenschaftliche Tätigkeiten und Praktika

03/2007-06/2007: E-Tutorin der VO Entwicklung und Bildung
Seit 03/2007: Mitbetreuung der Lernplattform bildungsmoodle der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft.
10/2007-06/2009: Tutorin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien

Tätigkeiten neben dem Studium

2003-2006: Jugendarbeit bei den Wiener Pfadfindern und Pfadfinderinnen Österreichs
Seit 2004: Besuch diverser weiterbildender Veranstaltungen (Fachtagungen, Sprachkurse, Präsentationstechniken, Softwareanwendungen, usw.)
09/2004-06/2008: Mitarbeit als Kindergartenpädagogin im Montessori Kinderhaus Wieden