Hermann J. Forneck

„Diskurse der Transformation“ – Eine diskursanalytische Untersuchung der Entstehung sich verändernder Professionalität

1. Weiße Flächen

Der Mythos zerbreche, so Kriegesmann und Staudt (Staudt u. a. 1999, S. 17 ff.). Er zerbreche auch wegen gravierender theoretischer Probleme eines Vermittlungsparadigmas, welches länger theoretisch nicht aufrechtzuerhalten sei. Qualifizierungsprozesse seien nicht mehr linear zu steuern und zu regeln, sondern nur dezentral ohne eine fixierte Orientierung. Während Staudt und Kriegesmann die neue systemisch orientierte Steuerung in der Weiterbildung propagieren, ist dies aus der konstruktivistischen Perspektive Sieberts als technologisches Theorie-Praxis-Verhältnis zu deuten. Dagegen setzen Arnold und Siebert ein zirkuläres Modell (Arnold u. a. 1995, S. 333), welches professionspraktisch zu einer Hinwendung zur Rekonstruktion, zum Teilnehmer, zur Selbstreflexion und zu einer Berufsethik führt, die nicht mehr wissenschaftlich legitimiert, sondern über professionsinterne Dezisionen Handeln orientiert.

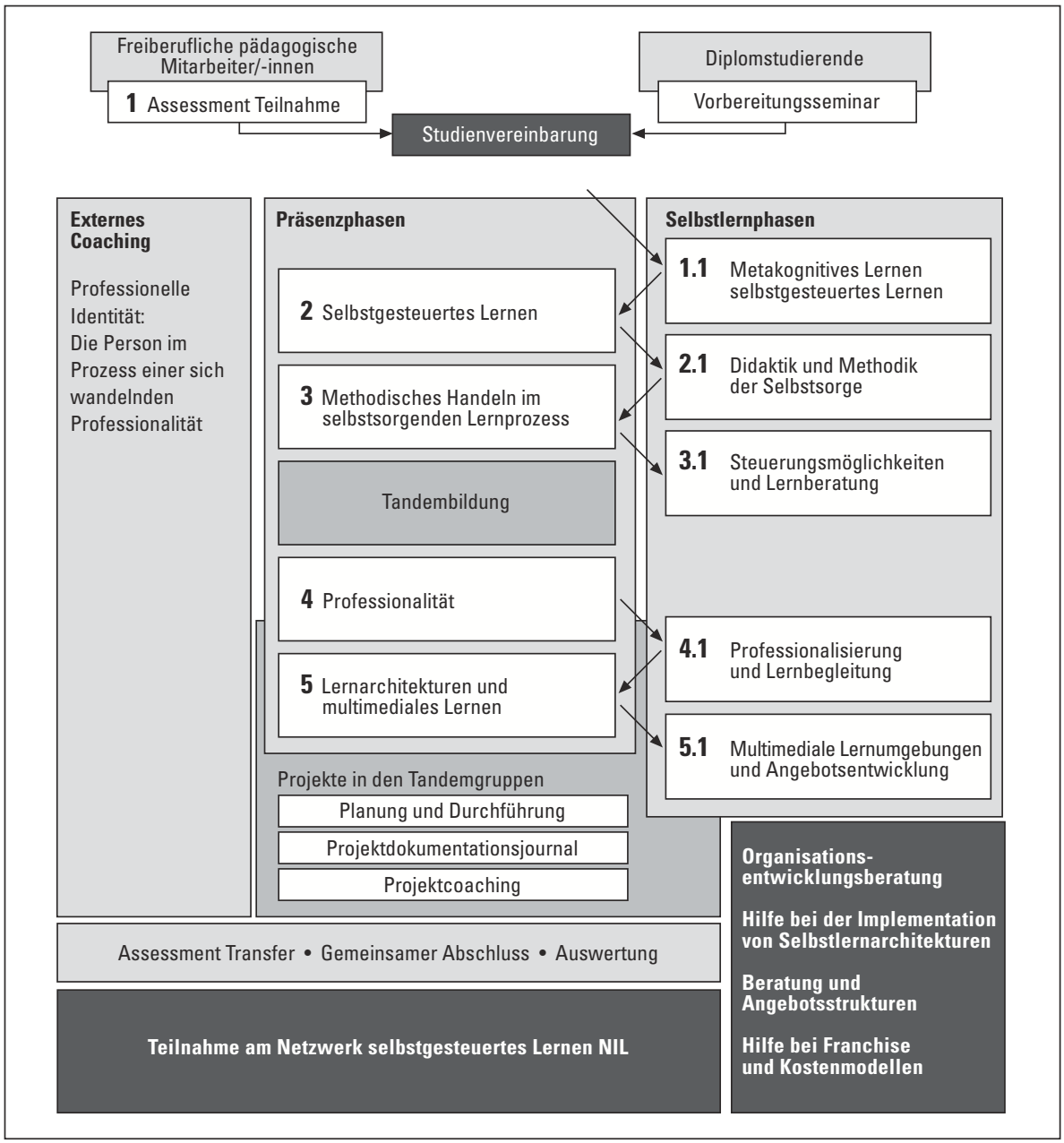
Diesen weit verbreiteten negativen Konsens des nichtlinearen Zusammenhangs von wissenschaftlichem Wissen und erwachsenenbildnerischer Praxis, teilen auch Dewe und Ferchhoff (Dewe u. a. 1992, S. 77). Allerdings wird hier durch eine Veränderung der Perspektive ein Zugang zu einem zuvor nicht bestimmbaren Zusammenhang gewonnen. Das professionelle Handlungswissen wird als strukturiert unterstellt. Die eigentliche Forschungsaufgabe besteht dann darin, die spezifische Struktur dieses professionellen Handlungswissens freizulegen. Diese Wendung hin zu strukturalen Annahmen soll mechanistische Aussagen zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis überwinden, zugleich nicht in das Unbestimmbare von Situativität abgleiten und die Entität eines selbstprivilegierten Steuerungswissens vermeiden.

Ein solcher, der Dramaturgie der weiteren Argumentation geschuldeter Blick auf den erwachsenenbildnerischen Professionalisierungsdiskurs mag lediglich illustrieren, dass letzterer in einer eigenartigen Weise heteronom ist, in konstruktivistische Vorstellungen zerfällt, die sich einerseits auf das Professionsverständnis eines empathischen Begleiters zurückziehen und andererseits zugleich wie Kriegesmann eine neue Gouvernementalitätsstrategie versprechen. Zugleich finden wir disziplinäre analytische Arbeiten, die aber Problematisierungen bleiben, weil eine empirische Absicherung unterbleibt.

Hinzu kommt eine Entwicklung, die mit der Propagierung „selbstgesteuerten Lernens“ und dessen Einbettung in ein sowohl lebenslanges als auch informalisiertes Lernen einhergeht. Diese Entwicklung, sollte sie denn tatsächlich in der Realität stattfinden

und nicht nur im erwachsenenbildnerischen diskursiven Feld simuliert werden, scheint eine „Didaktik als Strukturtheorie des Lehrens und Lernens“ zu verunmöglichen. Der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung entgleiten damit zentrale Felder professionellen Handelns, wie man bei Siebert und Kösel unschwer nachvollziehen kann. Die sowohl empirische als auch konstruktive Abstinenz hinterlässt Leerstellen, in die Psychologie und Personalentwicklung penetrieren. Und gerade Letztere evoziert normativ verkürzte Scheinlösungen. Die erwachsenenbildnerische Landkarte weist in der Folge weiße Flächen zuhauf auf. Es ist dieser Zustand des Feldes, der uns in Gießen zu einem sowohl konstruktiven als auch empirisch-forschenden Programm geführt hat.

Abbildung: Weiterbildungsstudienangebot der Justus-Liebig-Universität



Will man empirische Forschung auch auf anspruchsvolle innovative Felder der Weiterbildung ausdehnen, dann kommt man nicht darum herum, einen Zusammenhang von anspruchsvoller konstruktiver wissenschaftlicher Entwicklungsarbeit, hier der Entwicklung einer Didaktik „selbstgesteuerten Lernens“[1], und empirischer Forschung zu realisieren. Dem verdanken sich QINEB und NIL.

Die Abbildung stellt das Weiterbildungsstudienangebot der Justus-Liebig-Universität dar. Zentrales weiterbildungsdidaktisches Element ist eine spezifische Verbindung von Präsenz- und Selbststudienphasen. Präsenzphasen sind deutlich erfahrungsorientiert, während die Selbststudienphasen mit den Internetforen und den handlungsorientierten Gruppenarbeiten im Netz auf eine theoretisch orientierte Verarbeitung der gemeinsam gemachten Erfahrungen zielen. Hinzu kommen eine Transfer- und Reflexionsorientierung des Weiterbildungsstudiums. In diesem Weiterbildungsstudium wurden umfangreiche Daten erhoben, von denen ein Teil mit diskursanalytischen Verfahren bearbeitet wurde.

2. Das Versprechen der kritischen Diskursanalyse

1978 und 79 hält Foucault am College de France eine Vorlesung zur „Geschichte der Gouvernementalität“. Der theoretische Anspruch, den Foucault mit diesem Begriff verbindet, besteht darin, einen distinkten Machtypus, der das Scharnier zwischen abstrakten politischen Rationalitäten und den „Technologien des Selbst“ bildet, zu identifizieren. Erwachsenenbildung erscheint dann als ein Feld diskursiver und nichtdiskursiver Praktiken, in dem Weiterbildungsprozesse rationalisiert werden. Mit dieser Perspektive soll das konkrete Zusammenspiel von erwachsenenpädagogischer, -didaktischer, -methodischer, politischer und ökonomischer Rationalität und Selbsttechnologien in den sozialwissenschaftlichen Blick genommen werden. Diese Analyse kann dann nämlich auch die spezifische Produktivität dieses Zusammenspiels klären und insofern über bisherige methodologische Ansätze hinausweisen. Damit ist gesagt, dass Macht auch positiv gesehen wird, „sofern man darunter Strategien begreift, mit denen die Individuen das Verhalten der anderen zu lenken und zu bestimmen versuchen“ (Foucault 1985, S. 25). Diese Macht, bzw. Gouvernementalität versteht Foucault als „… die Tendenz oder die Kraftlinie, die im gesamten Abendland unablässig und seit sehr langer Zeit zur Vorrangstellung dieses Machttypus, … geführt und eine ganze Reihe von Wissensformen … zur Folge gehabt hat“ (Foucault 2000, S. 64). Rationalität meint dabei die regelgeleitete Hervorbringung von Verfahren, Programmen und Schemata des Wahrnehmens und Urteilens – in unserem Kontext, die Ökonomie des professionellen Handelns. Damit wird ein Untersuchungsfeld geöffnet, in welchem analysiert wird, „wie Rationalitätsformen sich selbst in Praktiken oder Systemen von Praktiken einschreiben und welche Rolle sie in ihnen spielen“ (Foucault 1978 b, S. 146).

1 Resultat dieser Entwicklungsarbeit ist die Giessener Konzeption selbstsorgenden Lernens. Der erste Band von Lernen und Selbstsorge, der Selbstlernarchitekturen zum Gegenstand hat, erscheint in Kürze.

Auf diesem hier nur andeutbaren theoretischen Hintergrund hat sich ausgehend von den USA eine eigene sozialwissenschaftliche Forschungstradition etabliert, die als gouvernemental studies bezeichnet wird. In diesem Kontext nun ist die empirische Diskursanalyse entstanden bzw. weiterentwickelt worden. Die Essenz dieser „Methode“ besteht darin, die Praktiken von Menschen nicht mehr als „synthetisierende Akte des Subjekts“ zu fassen und so aus dem anthropologischen Rahmen bisherigen methodologischen Denkens, welches die qualitativen Methoden bis in ihre letzten methodischen Verästelungen prägt, auszubrechen um mehr bzw. anderes zu sehen, „als die sich an den ‚anthropologischen Zwängen' abarbeitenden Humanwissenschaften“ (Schrage 1999, S. 66). Wir schaffen somit eine neue Position des theoretischen Sprechens über Erwachsenenbildung, mit der das Verhältnis von Macht und Wissen auf andere als die bisher übliche Weise thematisiert werden kann. Wir können dann klären, wie die „Wahrheitswirkungen im Innern von Diskursen entstehen, die in sich weder wahr noch falsch sind“ (Foucault 1978, S. 34) und wie z. B. mit Hilfe solcher Wahrheitswirkungen erwachsenenbildnerische Praxis angeleitet wird. Diese Perspektive, in der es um die Freilegung der Ordnung des Diskurses geht, will ich im Folgenden weiter verfolgen.

Umgekehrt können wir aber auch die Wirkungen der Macht auf die Herausbildung von Diskursen untersuchen. Diese Richtung der Analyse habe ich bezogen auf selbstgesteuertes Lernen und politisch-ökonomische Macht an einigen Stellen angedeutet (Forneck 2001; 2002), allerdings ohne sie theoretisch zu explizieren oder methodisch durchzuführen. In unserem Kontext kann diese Perspektive aber auch nach innen gewendet werden. Denn das selbstgesteuerte Lernen enthält ja programmatisch die Ausblendung von Machtbeziehungen und gerade an dieser Ausblendung kann man die anthropologische Beschränkung verdeutlichen, die darin besteht, den produktiven Integrationszusammenhang erwachsenenpädagogischer Macht auszublenden. Die Diskursanalyse besitzt innerhalb des sozialwissenschaftlichen Methodenrepertoires mittlerweile ihren festen Stellenwert (Flick 1995, S. 221 ff.; Keller 1997; Bublitz 1999; Parker 2000; Keller u. a. 2001; 2003; Angermüller u. a. 2001, Diaz-Bone 2002). Darüber hinaus liegen sowohl im deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Bereich zu Lerndiskursen (Kraus 2001; Höhne 2003 b) als auch international (Edwards 1997) diskursanalytische Untersuchungen vor.

Diskursanalyse bietet die Möglichkeit, spezifische semantische Strukturen von Diskursen zu analysieren und stellt in diesem Sinne eine „qualitative Überwindung“ der Inhaltsanalyse dar (Jung 1997, S. 10). Professionalisierungsdiskurse werden aufgrund der Diskursanalyse auf eine latente Strukturebene zurückgeführt. Das ist methodologisch nicht ganz unproblematisch, aber auch dies soll hier nicht weiter verfolgt werden. Bei der Analyse haben wir uns an der thematischen Diskursanalyse von Höhne (Höhne 2003 b) orientiert.

3. Selbsterzählungen

Im Abschlussassessment des Weiterbildungsstudiums, vor den Projektpräsentationen und Prüfungen, wurden die Teilnehmenden gebeten, Ihre „Qinebgeschichte" zu schreiben. Auf der Vorlage war ein kurzer Text mit Aufforderungscharakter, der eine ganze Reihe von narrativen Praktiken hervorrief. Im Folgenden werden wir lediglich einen Ausschnitt, nämlich die an Greimas orientierte Origo-Punkte-Analyse, die die strukturelle Verortung dieses *„Ich"* untersucht, an einem Beispiel darstellen.

In der Analyse des Materials suchen wir den Diskurs dort auf, wo er, noch zart und ungeahnt, einen Anfang macht, von einem Nullpunkt ausgeht. Natürlich ist die Rede vom Nullpunkt eine rhetorische Strategie. Gleichwohl stellen wir die Frage, wie „das vor sich geht", wenn ein Diskurs (hier der um das Professionsverständnis im Kontext „selbstgesteuerten Lernens") entsteht.

3.1 Entwicklungsgeschichte eg-1-23

Die Geschichte in Q-1-23 folgt nach dem Auftakt im ersten Absatz zunächst einer repetitiven Struktur. Diese besteht aus einer Serie von Subjekt-Adjuvant-Objekt-Konstellationen. Die Adjuvantenpositionen nehmen dabei meist personalisierte Gegenstände ein, die metaphorisch (zumindest auf den ersten Blick) für Lernsituationen im Weiterbildungsstudium stehen. So entsteht eine Liste von eher kognitiven Erkenntnissen, deren Formulierungen dem internen Sprachgebrauch des Weiterbildungsstudiums ähnlich sind. Der Figur Subjekt-Adjuvant-Objekt auf der Strukturebene der Aktanten entspricht also die Figur Lernende-Lernanlässe-Erkenntnisse auf der Strukturebene der Aktoren.

Entwicklungsgeschichte 4.3.2000 – 17.2.2001 (1. Teil)

Entwicklung, Geschichte. Mit der Geschichte Stresemanns wurden mir Möglichkeiten meiner persönlichen und professionellen Entwicklung aufgezeigt.
Sie zeigte die Strukturen, die eine Lernumgebung haben kann.
Sie zeigte die verschiedenen Ebenen, in denen sich Lernen abspielt.
Hier wurden Wege klar, die sich zwischen Wissensplattformen und persönlichem Bezug entwickeln.
Die Schusterkugel zeigte am Anfang, wie man ein Problem oder einen Lerngegenstand betrachten soll.
Sie machte deutlich, dass ein komplexes Problem eine komplexe Betrachtungsweise bedarf.
Und das man durch die komplexe Betrachtung die inneliegenden Lösungen leichter findet.
Der Lautsprecher hat mir klar gemacht, warum das irgendwann erworbene Schulwissen nicht mehr an der Oberfläche ist. Es hat die Nachteile der konventionellen Lehrmethoden aufgezeigt. Der persönliche Bezug hat klar gemacht, dass es ohne persönlichen Bezug nicht geht.
Die Kerze ließ erkennen, dass man auch unabgeschlossene Lernprozesse aushalten kann.

Das Subjekt ist zugleich der Adressant (der Sender der Botschaft, der Autor des Textes). Es handelt sich um die eigene Geschichte. Man spricht von sich selbst. Das ist eine Vorgabe des Ordonanten (des Auftraggebers der Geschichte, hier die Seminarleitung, die auffordert, die eigene Geschichte zu schreiben). Um so interessanter aufgrund dieser einfachen und klaren Ausgangssituation sind die Praktiken der „Verhüllung" des Adressanten-Subjekts hinter unpersönlichen Formulierungen mit „man", hinter Abs-

traktionen ins Generelle. Diese Depersonalisierungspraktiken werden hier nicht weiter verfolgt.

In diesen Subjekt-Adjuvant-Objekt-Konstellationen ist implizit ein Zustand „vor der Geschichte“ artikuliert, was die Entwicklungsgeschichte in die biografische Vergangenheit verlängert. Welche Relation nimmt das Subjekt zu den weiteren Aktanten ein? Es erscheint an der Textoberfläche zunächst nur als „mir“ im ersten Satz, der eine Passivkonstruktion ist und dann nochmals in Zeile 16. An der weiteren Textoberfläche taucht das Subjekt nicht mehr auf. Es handelt sich um Aktivsätze, in denen die Adjuvanten zu handelnden Subjekten werden, deren zeigendes, Erkenntnis gewährendes Handeln sich auf ein Erkenntnis empfangendes „man“ bezieht. Das Subjekt wird zum Material auf welchem die Adjuvanten ihre Prägung hinterlassen haben.

Aneignung (die zugleich Appropriation und Assimilation ist) ist in diesem Lernen suspendiert, weil das Selbst suspendiert ist. Methodisch sei hier angemerkt, dass es sich nicht um den Lernprozess handelt, den das Subjekt der Narration tatsächlich hinter sich hat, sondern um einen imaginären Lernprozess, den es in seinen narrativen diskursiven Praktiken evoziert.

Die repetitive Struktur der Erzählung mit ihrer passiven Subjektposition wird, ebenso wie das beschriebene Dreieck Subjekt-Adjuvant-Objekt dann aufgegeben, wenn es heißt: *„Und es war erfreulich zu hören, dass man als Seminarleitung auch zugeben kann, etwas nicht zu wissen. Man gibt Verantwortung ab. Die Verantwortung liegt jetzt nicht mehr allein beim Lehrenden, hier überlässt man einen großen Teil den Lernenden. Die Verantwortung geht über in die Lernberatung, um dem Lerner beim Lernen neue Wege aufzuzeigen.“*

Strukturell wiederholt sich zunächst die bisherige Konstellation, dem Subjekt widerfährt eine Erkenntnis, nämlich „man kann als Seminarleitung auch zugeben, etwas nicht zu wissen“. Zugleich erfährt das Subjekt aber eine Verschiebung seines Status, es ist nicht mehr nur erkennendes, sondern fühlendes Subjekt (es freut sich), also ein Ereignis im ästhetischen Verhältnis des Subjekts zu sich selbst. „Für diese Passage gibt es nun drei mögliche Lesarten aufgrund von drei möglichen Subjektpositionen: (1) Es handelt sich um eine Einsicht, die das bisherige eigene Handeln zu verändern in der Lage ist, weil das Subjekt erkennt, dass es in seinem Leitungshandeln bisher faktisch von etwas anderem ausgegangen ist (man muss die Verantwortung übernehmen). (2) Es handelt sich um eine Einsicht, die ihren Ausgangspunkt im Handeln anderer hat, weil eine andere Seminarleitung zugegeben hat, etwas nicht zu wissen, der das Subjekt zuschrieb, alles zu wissen. Diese Erfahrung wird nun verallgemeinert. (3) Es handelt sich um eine

Entwicklungsgeschichte 4.3.2000 – 17.2.2001 (2. Teil)

Aber nicht nur die Präsenzveranstaltungen haben einen wichtigen Beitrag zu meiner Entwicklungsgeschichte geleistet. Die Studienmaterialien waren etwas zum Abarbeiten. Und im Projekt als komplexe Aufgabe konnte man sein ganzes Wissen hineinpulvern und sich bei der Reflexion wiederum wundern, doch noch Fehler gemacht zu haben.

Aussage über Lehr-Lernverhältnisse und die Verantwortung der Seminarleitung im Allgemeinen, etwas, das dem Subjekt vorher nicht so klar war, oder von dem es etwas anderes angenommen hat (die bisherige „reine Erkenntnis“).

Die dreifache Lesweise kommt zustande, weil der Ausdruck „man als Seminarleitung“ mehrdeutig ist. Er kann eine dreifache Referential haben: (1) auf das Subjekt selbst, das die Position einer Seminarleitung einnimmt, (2) auf ein anderes Subjekt, das die Position einer Seminarleitung einnimmt, (3) auf eine Abstraktion von Leitungssubjekten. Hält man sich an die grammatische und semantische Struktur der Textoberfläche, ist die Lage eindeutiger, diese Struktur legt die dritte Subjektposition nahe. Da allerdings die Depersonalisierungspraktiken im Text permanent wiederkehren, können die übrigen Subjektpositionen ebenfalls in Betracht gezogen werden.

In jedem Fall entsteht hier erstmals eine flimmernde Differenz zwischen zwei Entwicklungsmodellen. (1) Im ersten Modell ist der/die Lernende passiv und rezipiert die Erkenntnisse, während der/die Lehrende für das Lernen verantwortlich ist und dieses bietet. (2) Im zweiten Modell ist der Lernende verantwortlich für das Gelernte, die Lehrenden weisen Wege.

In der vorliegenden Entwicklungsgeschichte kreuzen sich im Folgenden beide Modelle: In der Narration der Geschichte leitet das erste Modell die narrativen Praktiken, während das zweite Modell als propositionales Wissen erscheint. Es wurde also – das erzählt uns die Geschichte – das zweite Modell durch das erste gelernt. Diese Kreuzung wird nun in eine neue Ordnung gebracht. Entscheidend dafür ist folgende Stelle: „Und im Projekt als komplexe Aufgabe konnte man sein ganzes Wissen hineinpulvern und sich bei der Reflexion wiederum wundern, doch noch Fehler gemacht zu haben.“

Hier nimmt das Projekt die Adjuvantenposition ein, wird aber gewissermaßen zum Objekt, auf das das Handeln des Subjekts hin ausgerichtet ist (das Gelingen des Projekts). An dieser Stelle erscheint allerdings hinter den im Text genannten konkreten Objekten (die Erkenntnisse, das Gelingen), das eigentliche Objekt der Geschichte: das eigene professionelle Handeln. Das „professionelle Handeln“, das als etwas tiefer liegender Aktor die Aktoren „Erkenntnisse“ und „Gelingen des Projekts“ umfasst, ist das „eigentliche“ Ziel der Geschichte.

Im Projekt manifestiert sich nun das professionelle Handeln. Während das Thema der Erzählung zuvor das „professionelles Handeln lernende Subjekt“ war, ist es nun das „neues professionelles Handeln probierende Subjekt“. Mit dem Thema ändert also das Subjekt eines seiner wesentlichen Prädikate. Das Subjekt tut nun zweierlei, es „pulvert all sein Wissen in das Projekt“ und es bemerkt in der Reflexion, „dass es immer noch Fehler macht“. Der zweite Teil ist eine weitergehende Bestimmung von Professionalität: a. „Professionelle machen keine Fehler“ liegt auf der selben Ebene wie b. „Seminarleitungen wissen alles“. Während b. allerdings im Rahmen der Entwicklungsgeschichte zurückgewiesen wurde (negative Implikation) ist a. hier vorausgesetzt (positi-

ve Implikation). Das alte Professionsmodell leitet also die reflexiven Praktiken, wenn sie sich direkt auf das Handeln beziehen noch stärker.

Das rezeptive Subjekt, das über lange Zeit hinweg aufnimmt, um dann nach langem Schweigen das aufgenommene impulsiv von sich zu geben, sein „Wissen“ „hineinpulvert“, ist die zentrale Entwicklungsvorstellung für den Professionalisierungsprozess. Wissen ist durch „hineinpulvern“ zu propositionalem Wissen monosemiert. Das Subjekt gibt und nimmt, ohne dabei einen Transformationsprozess zu durchlaufen, am Ende soll es keine Fehler mehr machen. Macht es sie doch, wundert es sich. Damit aber bestätigt sich das eingangs analysierte Entwicklungsverständnis. Professionalität meint dann, den Platz einzunehmen, den im Weiterbildungsstudium aus der Sicht der Narration der Seminarleiter im Weiterbildungsstudium innehatte. Die Klientel des professionellen Handelns soll dann an die Stelle des Subjekts dieser Narration treten.

4. Die vorgelagerte Struktur

Untersucht man mit Hilfe des diskursanalytischen Arsenals (Differenz-, Prädikationen-, Argumentations-, Intensions- und Metaphernanalyse) die uns gegenwärtig zur Verfügung stehenden 43 Entwicklungsgeschichten, dann lassen sich drei grundlegende mythologische Entwicklungsmodelle finden. Dies sind der Mythos von der „technologischen Herstellung“ der Professionalität, der vom „unerschöpflichen Selbst“ als Quelle von Professionalität und der vom „individuellen Sieg“. Jeder Mythos hat eine andere Grundstruktur.

Literatur

Angermüller, J./Bunzmann, K./Nonhoff, M. (Hrsg.) (2001): Diskursanalyse: Theorien, Methoden, Anwendungen. Hamburg

Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Hohengehren

Becker, H. u. a. (Hrsg.) (1985): Michel Foucault: Freiheit und Selbstsorge, Interview 1984 und Vorlesung 1982. Frankfurt a. M.

Bublitz, H./Bührmann, A./Hanke, C. u. a. (Hrsg.) (1999): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven in der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt a. M.

Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (1992): Das Professionswissen von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen

Diaz-Bone, R. (2002): Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Opladen

Edwards, R. (1997): Changing Places? Flexibility, Lifelong Learning and a Learning Society. London

Flick, U. (1995): Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek

Forneck, H. (2001): Die große Aspiration. In: Erwachsenenbildung, H. 4., S. 158–163

Forneck, H. (2002): Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 92–111

Foucault, M. (1978a): Dispositive der Macht. Berlin

Foucault, M. (1978b): Table round du 20 Mai 1978 (Gespräch mit Farge, A./Fontana, A./Léonard, J. u. a.) zit. nach Lemke, T. (1997): Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität. Berlin, S. 146

Foucault, M. (2000): Die Gouvernementalität. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a. M., S. 41–67

Höhne, T. (2002): Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. In: Dörfler, T. (Hrsg.): Postmodern Practises. Münster, S. 29–44

Höhne, T. (2003): Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Keller, R./Hirseland, A./Schneider, W. u. a. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. 2. Empirie und Befunde. Opladen

Jung, T. (1997): Kultursoziologie: Grundlegungen. Studienbegleitbrief der Fernuniversität Hagen. Hagen

Keller, R. (1997): Diskursanalyse. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen, S. 309–334

Keller, R./Hirseland, A./Schneider, W. u. a. (Hrsg.) (2001): Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. 1. Empirie und Befunde. Opladen

Keller, R./Hirseland, A./Schneider, W. u. a. (Hrsg.) (2003): Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. 2. Empirie und Befunde. Opladen

Kraus, K. (2001): Lebenslanges Lernen. Karriere einer Leitidee. Bielefeld

Lemke, T. (1997): Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität. Berlin

Luhmann, N. (1987): Soziale Systeme. Frankfurt a. M.

Lyons, J. (1980): Semantik, Bd. 1. München

Parker, I. (2000): Die diskursanalytische Methode. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Steineke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek, S. 546–555

Schrage, D. (1999): Was ist ein Diskurs? Zu Michel Foucaults Versprechen, „mehr" ans Licht zu bringen. In: Bublitz, H. u. a. (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt a. M., S. 63–74

Staudt, E./Kriegesmann, B. (1999): Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Mißerfolgen der Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Managment (Hrsg.): Aspekte einer neuen Lernkultur: Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Berlin, S. 17–59