
Mediale Diskurse und biographische Transformationen

Entwurf einer methodologischen Rahmung zur Untersuchung von diskursiven und biographischen Verschränkungen in Medienbildungsprozessen

Patrick Bettinger

Zusammenfassung

Ausgehend von zwei zentralen Herausforderungen bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung, die sich zum einen durch die gesellschaftliche Durchdringung von Bildungsprozessen und zum anderen in Form zunehmender Mediatisierung der Gesellschaft äußern, entwirft der Beitrag auf Basis der praxeologischen Bildungstheorie und der Analyse diskursiver Praxis ein methodologisches Grundgerüst zur Rekonstruktion transformatorischer Bildungsprozesse. Hierzu wird dargelegt, wie Diskurs- und Biographieforschung im Bereich der Medienbildungsforschung sinnvoll aufeinander bezogen werden können. Anhand einer Perspektive auf biographische Subjektivierung als diskursive Praxis wird gezeigt, wie mediale Artikulation als Positionierung des Subjekt im Diskurs verstanden werden und über die Rekonstruktion der den Artikulationen zugrunde liegenden diskursiven Schemata erschlossen werden kann. Hiermit wird eine Perspektive auf Bildungsprozesse eingenommen, welche über die Fokussierung auf den biographischen Einzelfall hinaus reicht, indem durch Einbezug der diskursiven Ebene auch die Bedeutung von überindividuellen Wissensordnungen berücksichtigt wird.

1 Einleitung

Die Begriffe Bildung und Biographie sind fest in der Erziehungswissenschaft verwurzelt und traditionell aufeinander bezogen. Mit dem Aufkommen der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung in den 1990er Jahren entwickelte sich

ein Forschungszweig, der sich theoretisch und empirisch dem Anspruch annahm, Prozesse menschlichen Wandels im Lebensverlauf sowohl mit geisteswissenschaftlichen Positionen sowie qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden in Beziehung zu setzen. Insbesondere die Arbeiten von Marotzki (1990), Alheit (1992), Koller (1999) und Nohl (2006) können als Meilensteine für die Verknüpfung von Bildungstheorie und qualitativer Bildungsforschung gesehen werden. Bis heute wird dieser Fachdiskurs vorangetrieben und weiterentwickelt. Neben verschiedenen Sichtweisen auf die Möglichkeiten eines sinnvollen Verhältnisses von Bildungstheorie und qualitativer Bildungsforschung (vgl. z. B. Miethe und Müller 2012) stehen Überlegungen im Raum, den „Königsweg“ des biographischen Zugangs zu Bildungsprozessen neu zu denken (vgl. z. B. Fuchs 2011). Ein wiederkehrender Vorwurf, dem sich die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung ausgesetzt sieht, bezieht sich auf die „Weltvergessenheit“, wie Rosenberg (2010) prägnant darlegt. Gemeint ist damit die – vorwiegend in Bezug auf das empirische Vorgehen – häufig unzureichende Berücksichtigung der sozio-historischen Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen. Zahlreiche Arbeiten im Feld der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung, so der Tenor der Kritik, bezögen diese Rahmenbedingungen nur marginal in die Rekonstruktion von Bildungsprozessen mit ein. Die vorherrschende Konzentration auf lebensgeschichtliche Erzählungen von Einzelpersonen entbehre so einer Ebene der Analyse gesellschaftlicher Eigenlogiken (Rosenberg 2011, S. 60ff.; Fuchs 2011, S. 184f.).

Aus medienpädagogischer Sicht kann zudem ein weiteres Defizit der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung ausgemacht werden. Die angesprochene Berücksichtigung der gesellschaftlichen Bedingungen von Bildung muss die fortschreitende Mediatisierung von Lebenswelten (Krotz 2007) sowie eine damit einhergehende veränderte Wirklichkeitskonstruktion (Knoblauch 2013) ernst nehmen, was in der qualitativen Bildungsforschung bis auf wenige Ausnahmen bislang kaum konsequent umgesetzt wurde. Unter Annahme der Konstitutionskraft von – insbesondere digitalen und onlinebasierten – Medien (Fromme et al. 2011), stellt sich für die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung der Anspruch, ihren Gegenstandsbereich als medial (mit-) geprägt zu erfassen. Bildungsprozesse sind heute, wie Jörissen und Marotzki (2009, S. 30) betonen, in zweifacher Weise von Medien geprägt: Als tief in der Lebenswelt verankerte Phänomene verlangen uns Medien zum einen Erkundungs- und teilweise sogar Überwindungsleistungen ab. Zum andern eröffnen sich durch Medien auch neue Möglichkeits- und Orientierungsräume, die reflexive Potenziale aufweisen und damit Bildungserfahrungen begünstigen können. Für die qualitative Bildungs- und Biographieforschung ergibt sich aufgrund der dargelegten Zusammenhänge ein verstärkter Bedarf neuer theoretischer wie empirischer Zugänge zu diesem komplexen Gegenstandsbereich.

Ausgehend von diesem hier lediglich grob umrissenen Problemkontext, nimmt der Beitrag Bezug auf Arbeiten aus dem Bereich der Diskursanalyse als potenzieller Bezugspunkt methodologischer Erweiterungen der qualitativen Bildungsforschung. Diskursanalytischen Ansätzen kommt in den Sozialwissenschaften seit einiger Zeit vermehrtes Interesse zu, was sich nicht zuletzt an einer verstärkten Rezeption der Arbeiten Michel Foucaults erkennen lässt, die viele diskurstheoretische bzw. -analytische Richtungen maßgeblich beeinflusst haben. Diskurse zum Ausgangspunkt von gegenwartsbezogenen sozial- und insbesondere erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen zu machen erscheint naheliegend: Mit der Entwicklung hin zu einer Wissensgesellschaft, die durch die Zunahme an Unsicherheit (vgl. Beck et al. 2004) bei gleichzeitiger Pluralisierung von Wissensbeständen gekennzeichnet ist, erweisen sich diskursive Ordnungen und Aushandlungen, die der Herstellung von Stabilität dienen, als verheißungsvoller Bezugspunkt sozialwissenschaftlicher Analysen. Darüber hinaus lässt die zuvor bereits angesprochene zunehmende medientechnische Durchdringung aller Lebensbereiche und der damit einhergehende Wandel der kommunikativen Konstruktion von Wirklichkeit den Schluss zu, dass die Betrachtung der sozialen Welt aus dem Blickwinkel einer Diskursperspektive diese Gegebenheiten angemessen zu berücksichtigen vermag. Versteht man kommunikativ konstruierte Wirklichkeit als diskursiv konstruierte Wirklichkeit (Keller et al. 2013, S. 12), bieten diskursanalytische Ansätze ein inspirierendes Instrumentarium für die Erschließung mediatisierter Lebenswelten und damit auch die Möglichkeit, Bildungsprozesse über eine rein subjektzentrierte Perspektive hinaus zu analysieren.

Konkrete Bestrebungen, Biographieforschung und Diskursanalyse hinsichtlich ihrer möglichen Anschlüsse zu betrachten, wurden mit unterschiedlicher Akzentuierung bereits unternommen (vgl. z. B. Reh 2003; Tuider 2007; Völter et al. 2009; Spies 2009; Rose 2012).¹ Bei aller Heterogenität ist für die diskurstheoretische bzw. -analytische Position im Anschluss an Foucault die Annahme grundlegend, dass Diskurse als Wissensordnungen verstanden werden, welche Wirkungsmacht entfalten und damit die soziale Welt strukturieren (Keller 2011, S. 10). Eine über-subjektiv-diskursanalytische Ebene in Zusammenhang mit einer subjektiv-biographischen Ebene in Beziehung zu setzen scheint besonders für die Rekonstruktion von Bildungsprozessen auf den ersten Blick vielversprechend, wenngleich auch nicht voraussetzungslos.

1 Entsprechend kann auch eine im Jahr 2013 von der Sektion Biographieforschung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie unter dem Motto „Biographie und Diskurs“ durchgeführte Tagung als Dokument für die Aktualität des Vorhabens, Anknüpfungspunkte zwischen diesen beiden Bereichen auszuloten, verstanden werden.

Der Beitrag greift die oben skizzierten Zusammenhänge auf und entwickelt eine methodologische Rahmung, die diskursive und biographische Verschränkungen in Medienbildungsprozessen zu fassen versucht. Hierzu werden in einem ersten Schritt die Problematiken einer adäquaten Berücksichtigung gesellschaftlicher Bedingtheit sowie der Medialität von Bildungsprozessen aufgegriffen (Kapitel 2). Als mögliche Antwort auf diese Herausforderungen wird hieran anknüpfend für einen diskurstheoretisch inspirierten Zugang zu Bildungsprozessen plädiert und die Bestimmung des Verhältnisses von Biographien und Diskursen unter Berücksichtigung der Medialität für Bildung erläutert. Auf dieser Grundlage diskutiert der Beitrag in Anlehnung an Rosenberg (2011), Wrana und Langer (2007) sowie Wrana (2012a; 2012b) Möglichkeiten, praxeologisch gefasste Medienbildungsprozesse² über die Rekonstruktion diskursiver Praxis zu untersuchen (Kapitel 3). Diese Überlegungen werden schließlich zusammengetragen und hinsichtlich ihrer theoretischen wie empirischen Anschlussfähigkeit in den Blick genommen (Kapitel 4). Abschließend werden offene Fragen aufgegriffen und ein möglicher Ausblick auf das methodische Vorgehen gegeben (Kapitel 5).

2 Herausforderungen qualitativer Bildungsforschung

Ein erster Ausgangspunkt dieses Beitrags knüpft an zwei zentrale Herausforderungen an, mit denen sich die qualitative Bildungsforschung – und insbesondere die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung – auseinandersetzen muss. Wie Garz und Blömer (2010, S. 577) feststellen, findet sich „im Mittelpunkt einer bildungstheoretisch orientierten Biografieforschung [...] das biografische Subjekt mit seinen individuellen und gesellschaftlich geprägten Erfahrungen und mit der Verarbeitung dieser Erfahrungen, die aus den Lebensgeschichten erschlossen werden können“. Bildungsforschung biographischer Prägung zielt demnach entsprechend ihrer qualitativen Ausrichtung auf die Erfassung eines Phänomenbereichs, welcher sich über vielschichtige soziale Zusammenhänge erstreckt, letztlich aber an der Subjektebene ansetzt. Subjekt und Gesellschaft werden aus dieser Perspektive nicht künstlich isoliert oder gar als voneinander abgrenzbare Bereiche betrachtet, sondern im Gegenteil als untrennbar miteinander verwoben angesehen. Bildung ist damit im Horizont der Bestimmung ihrer sozio-historischen Rahmung zu bestimmen, welche ihr eine bestimmte Gestalt verleiht (ebd.). Eine solche Perspektive erweist sich in mehrerlei Hinsicht als komplexes Unterfangen, wie im nachfolgend dargelegten

2 Zur Klärung des Begriffs siehe Kapitel 2.2

Problemaufriss anhand von zwei Herausforderungen gezeigt werden soll, welche die qualitative Bildungsforschung zu bearbeiten hat: Zunächst geht der Beitrag auf Schwierigkeiten ein, welche die Koppelung qualitativer Bildungsforschung an biographische Zugänge mit sich bringt. Schließlich wird dargelegt, inwiefern bei der Rekonstruktion von Bildungsprozessen gegenwärtige Mediatisierungsprozesse eine Herausforderung darstellen.

2.1 „Gesellschaftliche Verflechtung“ als Problem biographischer Ansätze

Biographien gelten sowohl als soziales, wie auch als individuelles Konstrukt (Rosenthal 2005, S. 172), welches erst durch eine konkrete Erzählung seine Gestalt erhält (vgl. Fischer-Rosenthal 1996, S. 151). Biographieforschung fokussiert „die Rekonstruktion der Bedeutung von einzelnen Phänomenen in ihrem Entstehungszusammenhang“ (Rosenthal 2005, S. 170) und bedarf konsequenterweise eines angemessenen Einbezugs sozio-historischer Voraussetzungen. Sowohl die in der Vergangenheit liegenden, in biographischen Erzählungen dargestellten, Phänomene wie auch der Vorgang des biographischen Erzählens von diesen Phänomenen in der Gegenwart sind in bestimmte soziale Rahmen eingebettet, welche die Erzählung prägen und bei der empirischen Rekonstruktion beachtet werden müssen (Fuchs-Heinritz 2009, S. 79). Dies erfordert von den Forschenden nicht nur eine in höchstem Maße reflexive AnalyseEinstellung, sondern auch eine entsprechende vorgeschaltete Methodologie. Die Erforschung von Bildungsprozessen über biographische Zugänge muss sich dieser Herausforderung annehmen, möchte sie der Tatsache gerecht werden, dass „Bildungserfahrungen [...] sich im Spannungsgefüge individueller Voraussetzungen und gesellschaftlicher Bedingungen [realisieren]“ (Garz und Blömer 2010, S. 577).

Es stellt keine vollkommen neue Einsicht dar, die gesellschaftliche Bedingtheit von Bildungsprozessen als Problem der qualitativen Bildungsforschung auszuweisen. Der Ruf nach empirischer wie theoretischer Berücksichtigung gesellschaftlicher Faktoren in Bildungsprozessen wurde bereits mit dem Aufkommen der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung in den 1990er Jahren artikuliert. In einer kritischen Würdigung dieser Forschungslinie betonte Alheit (1992, S. 60) bereits vor mehr als 20 Jahren, dass der Blick auf die Wechselwirkung von Subjekt und Strukturebene gerichtet werden sollte, um biographisch relevante Ereignisse besser verstehen zu können. Doch auch wenn diese Forderung bereits einige Zeit zurück liegt und entsprechende Versuche unternommen wurden, Lösungswege zu finden, zeigen jüngere Publikationen die nach wie vor hohe Aktualität dieser

Herausforderung auf (z. B. Rosenberg 2010). Ob biographische Erzählungen als alleinige Grundlage genügen können, um Interdependenzverhältnisse von Subjekt und Gesellschaft zu erschließen, scheint fragwürdig. Wie Rosenthal (2009, S. 48) betont, ergibt sich für die Biographieforschung die Anforderung, rekonstruktiv-interpretative Forschung mit biographischen Interviews um weitere methodische Zugänge zu ergänzen. Dementsprechend werden auch methodologische Weiterentwicklungen und Modifikationen etablierter Zugänge notwendig.

Einen solchen Versuch unternimmt Florian von Rosenberg (2011) mit seinem Ansatz einer praxeologischen Bildungstheorie. Diese nimmt sich explizit dem Problem der gesellschaftlichen Verflechtung an, indem in Anlehnung an Wigger (2007; 2009) habitus- und bildungstheoretische Überlegungen zusammengeführt und empirisch in Form von Bildungsprozess- sowie Feldrekonstruktionen umgesetzt werden. Rosenberg entwirft somit einen Ansatz, der Bildungsprozesse auf subjektiver Ebene – hier als Wandel bzw. Transformation des Habitus gefasst – mit der übersubjektiven Ebene gesellschaftlicher Eigenlogiken von sozialen Feldern in Verbindung bringt. Grundlegend für seinen Ansatz ist Bourdieus Theorie der Praxis, die über das Habitus-Konzept und die Theorie sozialer Felder die Subjekt/Objekt-Dichotomie zu überwinden versucht. Damit liefert die Arbeit von Rosenberg einen konkreten theoretischen Vorschlag mit entsprechender empirischer Umsetzung, die Problematik gesellschaftlicher Verwobenheit subjektiver Bildungsprozesse auf Grundlage eines etablierten sozialwissenschaftlichen Fundaments zu untersuchen. Ein solches, an der praxeologischen Wissenssoziologie und dem Habitus-Ansatz orientiertes Verständnis von Bildungsprozessen, blickt auf die Transformation von handlungsleitendem Erfahrungswissen (Geimer und Rosenberg 2013, S. 144). Dieses Wissen schlägt sich in kollektiv geteilten Orientierungsrahmen nieder, welche die Alltagspraxis anleiten, indem sie unmittelbares Verstehen innerhalb dieser Erfahrungsräume ermöglichen (ebd., S. 143f.). Durch die dokumentarische Rekonstruktion lassen sich diese Orientierungsrahmen – bzw. die aus bildungstheoretischer Sicht relevanten Veränderungen derselben – methodisch kontrolliert durch kontrastierende Fallanalyse erschließen (Bohnsack 2010; Nohl 2012). Basierend auf der Annahme, „dass sich in biographischen Erzählungen Spuren von Feldern zeigen, die sich auch auf gesellschaftliche Eigenlogiken beziehen lassen, welche sich jenseits der subjektiven und kollektiven Aneignung vollziehen“ (Rosenberg 2011, S. 105) nimmt Rosenberg, ergänzend zur dokumentarischen Interpretation von biographisch-narrativen Interviews, Feldrekonstruktionen vor, die bewusst losgelöst von den biographischen Selbstthematizierungen erfolgen. Die praxeologische Bildungstheorie bietet somit einen theoretischen und empirischen Umgang mit der gesellschaftlichen Bedingtheit von Bildungsprozessen an, welcher die nachfolgenden Überlegungen anleiten soll.

Im Unterschied zu Rosenbergs Ansatz der Feldrekonstruktionen, die er ausgehend vom wissenssoziologischen Standpunkt der dokumentarischen Methode als „dokumentarische Diskursanalyse“ (ebd., S. 196) bezeichnet, soll in diesem Beitrag gezeigt werden, wie eine Rekonstruktion subjektübergreifender Eigenlogiken mit einer Analyse diskursiver Praxis erreicht werden kann. Diese, in einem eher weiten Sinne als diskursanalytisch zu bezeichnende Variante rekonstruktionslogischer Sozialforschung, stützt sich auf die Annahme, dass biographische Erzählungen auf Diskurse verweisen können und sich so diskursive Prägungen von Lebensverläufen rekonstruieren lassen (Tuider 2007). Diese Ebene erschließt sich aber nicht über ein ausschließlich an der Analyse des biographischen Einzelfalls ausgerichtetes Vorgehen. Vielmehr besteht in der Betrachtung des Verhältnisses von biographischen Prozessen und sich aufeinander beziehenden diskursiven Praxen, die nicht nur an einer Einzelperson festgemacht werden, die Chance, Bildungsprozesse in ihrem Wechselverhältnis auf subjektiver und gesellschaftlicher Ebene zu bestimmen.

2.2 Medialität transformatorischer Bildungsprozesse

Das hier zugrunde liegende Verständnis von Bildung als Habitustransformation (Rosenberg 2011) im Sinne einer prozessualen Veränderung von Selbst- und Welthaltungen (Kokemohr 2007) schließt an bildungstheoretische Arbeiten an, die sich stärker in Richtung des (Post-) Strukturalismus öffnen (z. B. Koller 2012). Eine solche „Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen“ (Nohl 2006, S. 11) kann als eine komplexe, diskontinuierliche Form des Lernens verstanden werden. Hierbei erweisen sich etablierte Selbst- und Weltbezüge als nicht länger funktional, was zu deren radikalen und ungeplanten Transformationen führen kann. Auslöser für Bildungsprozesse dieser Prägung werden häufig in sozio-kulturellen Wandlungsprozessen gesehen, die zu einem Scheitern bisheriger Lebensorientierungen führen können (ebd., S. 13). In Bezug auf die praxeologische Bildungstheorie sieht Rosenberg (2011, S. 73ff.) Ausgangspunkte einer möglichen Habitustransformation in dessen Mehrdimensionalität, der Iterabilität des Habitus – also der Möglichkeit von Abweichung im Zuge des Wiederholens – sowie der Relation von Habitus und Feld. Diese Aspekte bergen nach Rosenberg Potenziale, welche ausgehend von Inkongruenzen verschiedener Logiken der Praxis, performativen Abweichungen und Passungsschwierigkeiten zwischen Habitus und Feld, zu einer Restrukturierung des Habitus und damit zu Bildungsprozessen führen können.

Führt man diese Position weiter, kann für diese Prozesse gegenwärtig eine entscheidende Prägung durch gesellschaftliche Mediatisierung angenommen werden. Diese Entwicklung darf nicht nur als quantitative Pluralisierung von

Medientechnologie thematisiert werden, sondern bewirkt besonders in qualitativer Hinsicht Veränderungen, welche die Gesellschaft auf allen Ebenen betreffen (Krotz 2007, S. 45). Durch die Betrachtung des Zusammenspiels von sozio-kulturellem und medienkommunikativem Wandel zeigt sich in den verschiedensten Bereichen des Alltags, dass Wirklichkeit sich durch veränderte Formen von Mediatisierung je unterschiedlich konstituiert (Krotz und Hepp 2012). Wird im Folgenden von Medienbildungsprozessen gesprochen, so soll damit deutlich werden, dass es sich hierbei um Transformationen von Selbst- und Welthaltungen geht, welche insbesondere hinsichtlich ihrer medialen Prägung betrachtet werden. Mit anderen Worten lässt sich das hier entfaltete Verständnis von Medienbildungsprozessen als „transformatorisches Prozessgeschehen im Kontext von Medialität“ (Jörissen 2011a, S. 222) bezeichnen.

Entsprechend dieser Annahmen gilt es, die Medialitätslagerung von Bildungsprozessen auf analytischer Ebene zu berücksichtigen – eine Position der sich wesentlich die Strukturelle Medienbildung verschrieben hat (Jörissen und Marotzki 2009). Mit Jörissen (2011a, S. 222) kann konstatiert werden, dass eine bloße Thematisierung von Medien als Oberflächenphänomene, im Sinne von technischen Tools oder digitalen Zeichenträgern, bildungstheoretischen Ansprüchen nicht gerecht wird. Vielmehr erfordern besonders neuere medientechnische Entwicklungen aufgrund ihrer komplexen Struktur ein umfassenderes und tieferes Verständnis von Medialität. Die Annahmen einer solchen tiefgreifende Verwobenheit von medialen Strukturen und Subjekten macht es notwendig, Bildungsprozesse nicht nur hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Dimensionierung zu betrachten, sondern sie zudem als medial geprägte Phänomene wahrzunehmen.

Mit Blick auf die praxeologische Bildungstheorie erweist sich Medialität insofern relevant, dass habituelle Dispositionsschemata sowohl in der Perspektive ihrer medialen Vermittlung betrachtet werden können (Michel 2010, S. 82ff.), wie auch in Form inkorporierter Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster mediale Praxen anleiten. Ein solcher „medialer Habitus“ (Kommer 2010) präformiert typische Nutzungs- und Rezeptionsweisen sowie Präferenzen im Medienumgang, die dazu tendieren, ein Passungsverhältnis mit den Verhältnissen ihrer Hervorbringung einzugehen. Demnach kann angenommen werden, dass der Habitus einer Person nicht nur zu einer bestimmten Konfiguration von gesellschaftlichen Logiken kohärent ist, sondern auch bestimmte Medialitätslagerungen mit entsprechenden habituellen Ausprägungen einhergehen. Nohl (2011, S. 169) spricht in diesem Zusammenhang im Sinne Mannheims von „konjunktiven Transaktionsräumen“, in denen Menschen und (medientechnische) Dinge ein existenzielles Passungsverhältnis eingehen. Hiermit wäre – um auf Bildungsprozesse zurück zu kommen – gleichermaßen ein

weiteres Einfallstor für Passungsschwierigkeiten oder Inkongruenzen gegeben, die ein transformatorisches Prozessgeschehen initiieren können.

Indem sie auf den hohen Stellenwert von medialer Artikulation als orientierender Akt in der heutigen Gesellschaft verweisen, machen Jörissen und Marotzki (2009, S. 38ff.) deutlich, dass Bildungsprozesse von Medialität nicht zu trennen sind. Artikulationen werden hierbei als „diskursive Äußerungen“ (Jörissen 2011a, S. 225) verstanden, womit Diskurse „als (multimediale) Artikulation von Erfahrungsräumen thematisierbar“ (ebd.) werden. Sowohl der Aufbau wie auch die Veränderung von Lebensorientierung spielt sich, so könnte man folgern, in medial-diskursiven Arenen ab. Medialität von Bildungsprozessen hinsichtlich ihrer Diskursivität zu untersuchen, stellt besonders in Anbetracht des Stellenwerts medialer Artikulation für den Aufbau von Orientierungswissen ein vielversprechendes Vorhaben dar. Gleichzeitig eröffnet dieser Zugang die Möglichkeit, überindividuelle Dynamiken, deren ausschließliche Rekonstruktion ausgehend vom biographischen Einzelfall als Kritikpunkt bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung zuvor erörtert wurde, in ihrer Eigenlogik zu erfassen und auf subjektive Prozesse veränderter Lebensorientierung zu beziehen.

Wie gezeigt wurde, finden sich sowohl im Hinblick auf die Berücksichtigung der gesellschaftlichen, wie auch der medialen Dimension von Bildungsprozessen Hinweise, klassische biographische Zugänge durch diskursanalytische Verfahren zu ergänzen. Die Zusammenführung von diskurstheoretischen und praxeologischen Ansätzen – explizit auch die Erweiterung Bourdieus Habitus-Ansatzes um eine diskursanalytische Perspektive (Koller 2012, S. 159) – kann das Fundament für die Bewältigung eines solchen Vorhabens liefern. Ein solcher Versuch wird im Folgenden dargelegt, indem der Ansatz der praxeologischen Bildungstheorie nach Rosenberg (2011) in Verbindung mit einer Analyse diskursiver Praxis gebracht wird. Es soll gezeigt werden, wie anhand dieses Zugangs Transformationen von Lebensorientierungen sowohl in ihrer gesellschaftlichen Verwobenheit, wie auch im Hinblick auf ihre mediale Verfasstheit rekonstruiert werden können.

3 Relationen und Wechselverhältnisse: Bildungsforschung zwischen Biographien und Diskursen

Während die Diskursperspektive in der (post-)strukturalistischen Tradition Wissensordnungen untersucht, interessiert sie sich üblicher Weise nicht für den individuellen Einzelfall, sondern richtet den Blick auf übergreifende Zusammenhänge

und Ordnungen sowie deren Konstruktionsweisen, welchen wirklichkeitskonstituierender Stellenwert zugesprochen wird. Hierbei steht forschungspraktisch ein Korpus im Mittelpunkt, der als repräsentativ für einen bestimmten Diskurs gelten kann und die Gesamtheit der verschiedenen Aussagekomplexe und Sprecherpositionen umfasst (Keller 2011, S. 66f.). Demgegenüber geht die Biographieforschung zumeist vom detaillierten biographischen Einzelfall aus und fokussiert – je nach Erkenntnisinteresse und angewandter Methode – die soziale Mikro- oder auch Meso-Ebene (Bohnsack 2010, S. 114). Im Zentrum steht hierbei üblicherweise die lebensgeschichtliche Erzählung, von der angenommen wird, dass sie durch die Aufschlüsselung subjektiver Sinn- und Bedeutungszuschreibungen Erkenntnisse über biographische Prozessverläufe, komplexe soziale Zusammenhänge, milieuspezifische Orientierungen oder Handlungszusammenhänge in bestimmten sozio-historischen Konstellationen liefert (Fuchs-Heinritz 2009, S. 128ff.). Auf den ersten Blick konstruieren also Diskursanalyse und Biographieforschung ihren Gegenstand auf recht unterschiedliche Art und Weise. Es gilt demnach im Folgenden zu zeigen, dass dennoch Möglichkeiten bestehen, beide Perspektiven sinnvoll aufeinander zu beziehen. Hierzu wird eine Position vorgeschlagen, welche Diskurse über die ihnen zugrunde liegenden Formen diskursiver Praxis definieren. Dieser Ansatz, so wird weiter argumentiert, kann mit biographischen Bildungsprozessrekonstruktionen, die sich auf den praxeologischen Ansatz von Rosenberg stützen, in ein fruchtbares Verhältnis gebracht werden. Schließlich wird gezeigt, wie somit auch Aspekte der Medialität von Bildungsprozessen methodologisch handhabbar gemacht werden können.

3.1 Diskurse vs. Praktiken? Begriffliche Vorklärungen und Eingrenzungen

Auch wenn das Feld der Diskursanalyse und -theorie sich durch große Heterogenität auszeichnet, können in einer ersten übergreifenden Annäherung „Diskurse als Prozesse und Versuche der Sinnzuschreibung und -stabilisierung“ (Keller 2011, S. 10) beschrieben werden, die eine Form spezifischer, regelhafter Wissensordnungen darstellen. Allgemein gesprochen beschäftigt sich „die sozialwissenschaftliche Diskursforschung [...] mit dem Zusammenhang zwischen Sprechen/Schreiben als Tätigkeit bzw. soziale Praktiken und der (Re-) Produktion von Sinnsystemen/Wissensordnungen, den darin eingebundenen sozialen Akteuren, den diesen Prozessen zugrunde liegenden Regeln und Ressourcen sowie ihren Folgen in sozialen Kollektiven“ (ebd., S. 8). Welche unterschiedlichen methodologischen und methodischen Konsequenzen für ein diskursanalytisches Vorgehen sich hieraus

ergeben können, wird deutlich, wenn man die Vielzahl an Ansätzen in diesem Feld betrachtet. Für den in diesem Beitrag eingenommenen Fokus ist insbesondere die diskursive Praxis relevant, da sich hieraus methodologische Anknüpfungspunkte mit praxeologisch gefassten Medienbildungsprozessen ergeben, wie nachfolgend noch näher zu erläutern sein wird. Zunächst gilt es aber, die Facette diskursiver Praxis als einen möglichen Aspekt der Herstellung und Stabilisierung gesellschaftlicher Wissensordnungen näher zu beleuchten.

Um mit Michel Foucault als einem der prägenden Wegbereiter der Diskursanalyse (Keller 2011, S. 16) zu sprechen, sind Diskurse „als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1981, S. 74). Damit wird angedeutet, dass es sich bei Diskursen nicht um ausschließlich (schrift-)sprachlich verfasste Aussagekomplexe handelt, sondern gerade die diskursiven Herstellungsvollzüge in den Blick genommen werden müssen. Dieser Ausgangspunkt legt nahe, diskursanalytische Zugänge mit praxistheoretischen Positionen in Verbindung zu setzen. In seinem Vergleich von Praxeologie und Diskurstheorie hält Reckwitz (2008) zunächst fest: „Aus praxeologischer Sicht stehen die Diskurstheoretiker unter dem Verdacht, den Intellektualismus zu stützen, aus diskurstheoretischer Perspektive scheinen die Praxeologen latent einer Basis-Überbau-Unterscheidung nachzuhängen“ (ebd., S. 194). Während Theorien sozialer Praxis die Sozialität im Wesentlichen auf implizitem Wissen basierend konzeptualisieren, betrachten diskurstheoretische Ansätze das Soziale als in Diskursen verfasste Ordnungen, die Bedeutungszuschreibungen in Form von „Sinngeneratoren“ (ebd., S. 193) regeln und damit Handeln erst anleiten. Von der praxeologischen Warte aus kann „erst die Rekonstruktion des kontextuellen Gebrauchs von diskursiven Aussagesystemen [...] für die Praxistheorie klären, welche Bedeutung dem Diskurs im Wissen der Teilnehmer zukommt“ (Reckwitz 2003, S. 298).

Beide Richtungen verfolgen somit zwar prinzipiell eine qualitativ-rekonstruktionslogische Forschungsstrategie; die konkrete Annäherung an den Gegenstand unterscheidet sich nach Reckwitz aber grundsätzlich. Während Praxeologie stets mit der Vermitteltheit impliziten Wissens konfrontiert ist, muss sich die Diskursanalyse mit ihrem Fokus auf historische Dokumente der Angemessenheit der von ihr erschlossenen Sinnstrukturen sowie dem Status der untersuchten Diskurse in der Gesellschaft vergewissern (Reckwitz 2008, S. 195ff.). Auf diese Schwierigkeiten der beiden Richtungen Bezug nehmend plädiert Reckwitz für eine integrative Strategie, die die jeweiligen methodischen Schwachstellen aufgreift und in ein gegenseitiges Ergänzungsverhältnis setzt. Er schlägt vor, von einem Verhältnis von Praxeologie und Diskursanalyse auszugehen, dass beide Seiten „als zwei aneinander gekoppelte Aggregatzustände der materiellen Existenz von kulturellen Wissensordnungen“ (ebd., S. 202) begreift.

Das Vorhaben, Praktiken und Diskurse aufeinander zu beziehen, greifen auch Wrana und Langer (2007) auf. Indem sie in ihrer methodologischen Auseinandersetzung mit Foucault die „Ränder der Diskurse“ zum Ausgangspunkt ihrer Analyse machen, begreifen sie Diskurse als eine „Kette von Äußerungsakten, die als diskursive Praxis Wirklichkeit nicht nur stabilisieren, sondern auch variieren und wieder auflösen“ (Wrana und Langer 2007, Abs. 23) kann. Die strikte Unterscheidung von diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken (z. B. Keller 2011, S. 66) ist für die AutorInnen obsolet, stattdessen wird anhand einer Weiterführung der Foucault'schen Perspektive die Herstellung diskursiver Beziehungen in den Mittelpunkt einer solchen Analyse gerückt. Diese Beziehungen unterlaufen die strikte Trennung zwischen Sprachlichem und Nicht-Sprachlichem, indem sie – in Anlehnung an Foucaults Beschreibung der Gestalt diskursiver Formationen – den Diskurs als Praxis von dessen Hervorbringung begreift (Foucault 1981, S. 70f.). Ähnlich argumentiert auch Reckwitz, wenn er davon spricht, dass Diskurse „eine spezifische Menge von Praktiken [darstellen, P.B.]“ (Reckwitz 2008, S. 203). Damit werden „Sinnzusammenhänge, die in allen Praktiken zwangsläufig enthalten sind und ihnen, ohne daß sie repräsentiert oder thematisiert werden müßten, ihre Form geben, [...] in Diskursen zum expliziten Thema“ (ebd., S. 205).

Die auf den ersten Blick in Opposition zueinander stehenden praxeologischen und diskursanalytischen Positionen, die die Wurzeln des Sozialen an jeweils anderer Stelle zu suchen scheinen, erweisen sich somit bei näherer Betrachtung insbesondere auf methodologischer Ebene als ergänzungsfähig. Wenn weder von einer Vorgängigkeit von Praktiken noch Diskursen ausgegangen wird, die jeweils unterschiedliche Wirklichkeiten beschreiben, sondern Diskurse als „Ensembles diskursiver Praktiken“ (Wrana 2012a, S. 191) aufgefasst werden, kann eine praxeologische Diskursanalyse wertvolle Einsichten in soziale Wirklichkeit liefern, die der jeweiligen praxeologischen oder diskursiven Perspektive allein verwehrt bleiben würde. Bildungstheoretisch gewendet gewinnen Diskurse Relevanz, indem sie Praktiken sozialer Akteure anleiten bzw. für diese konstituierend wirken und gleichzeitig selbst durch Akteure erzeugt werden. Selbst- und Weltverhältnisse sind aus dieser Sicht somit einerseits einer diskursiven Dynamik unterworfen. Allerdings muss andererseits ein Weg gefunden werden, emanzipatorische Potenziale und Widerständigkeiten, die im Zuge von Bildungsprozessen vom Subjekt ausgehen können (Borst 2011, S. 22), nicht aus dem Blick zu verlieren.

3.2 (Biographische) Subjektivierung in diskursiver Praxis

Das Verhältnis von Diskursen und Biographien soll nachfolgend genauer beleuchtet werden, wobei der Schwerpunkt auf ein an die praxeologische Bildungstheorie anschlussfähiges Konzept diskursiver Praxis gelegt wird. Grundlegend für die Beziehung zwischen Biographien und Diskursen ist dabei die These, dass letztere sich in biographischen Erzählungen manifestieren und narrative Schemata durchdringen (Tuider 2007, Abs. 22). Von einer grundsätzlichen Verschränkung von Diskursen und narrativen Selbstdarstellungen auszugehen, legt eine entsprechende Rekonstruktion dieses Verhältnisses nahe. Entscheidend ist hierbei, dass „erst mittels biographischer Erzählungen [...] die Frage geklärt werden [kann], wie diskursiv hergestellte Subjektpositionen nicht nur diskursiv gefüllt, sondern auch gefühlt und gelebt werden“ (ebd., Abs. 26). Auch Schäfer und Völter (2009) merken an, dass diskursive Elemente in sprachlichen Selbstdarstellungen in unterschiedlicher Form zum Ausdruck gebracht werden können und insofern Diskurse „die Artikulation der Erinnerung“ (ebd., S. 171) durchdringen. Biographien und Diskurse als verschränkt zu betrachten eröffnet damit die Möglichkeit, biographische Kontexte im Hinblick auf mögliche Brüche und Widerständigkeit zu untersuchen (Tuider 2007, Abs. 30), die tradierte biographieanalytische Methoden (bspw. die Narrationsstrukturanalyse) in einem solchen Umfang nicht vorsehen.

Die Frage nach dem Subjekt drängt sich bei der hier angestrebten Verbindung von Ansätzen verschiedener paradigmatischer Herkunft geradezu auf. Mit der Problematik eines Subjektbegriffs, das sowohl einer biographietheoretischen wie auch einer diskurstheoretischen Tradition standhalten kann, befasst sich Spies (2009). Indem sie auf die Arbeiten von Stuart Hall verweist, der „Identität als einen Treffpunkt [...] oder eine Nahtstelle [...] zwischen Diskursen und Praktiken auf der einen und Subjektivierungsprozessen auf der anderen Seite [beschreibt]“ (Spies 2009, Abs. 14) zeigt die Autorin, wie dieser Vorgang durch das Konzept der Artikulation Ausdruck findet. Artikulation stellt in diesem Verständnis „temporäre Verbindungen mit Subjektpositionen, die aus diskursiven Praktiken hervorgehen“ (ebd.) her, wobei es sich nicht um einen unidirektionalen Prozess handelt, sondern um wechselseitige Beeinflussung. Subjekte wären in dieser Sicht nur lose mit Diskursen verbunden, indem sie durch Artikulation unterschiedliche Positionen in miteinander verschränkten Diskursen besetzen (ebd., Abs. 46f.). Anders gewendet bedarf es stets einer Positionierung im Diskurs, um sich überhaupt erst artikulieren zu können. Dies geschehe in Form strategischer Entscheidungen; Subjekte entfalten hierbei Handlungsmacht und emanzipatorische Potenziale werden sichtbar. Die Beziehung zwischen Diskurspositionierungen und die damit einher gehenden Ausschließungen alternativer Positionen zeige sich, so Spies, als Artikulationen in

biographischen Erzählungen (ebd., Abs. 62f.). Auch das ‚Wie‘ der Positionierung kann über lebensgeschichtliche Erzählungen erschlossen werden. Ein solches ‚Wie‘ der Positionierung im Diskurs lässt sich aus Sicht der Analyse diskursiver Praxis auch als die immanente Logik diskursiver Schemata rekonstruieren. Begreift man das (durch Artikulation angestrebte) Besetzen von Positionen im Diskurs mit Wrana (2012a) als Resultat diskursiver Praxis, lassen sich über die Rekonstruktion der zugrunde liegenden Schemata die impliziten Regelmäßigkeiten solcher Positionierungen erschließen. Somit werden Diskurse nicht nur als sprachlich explizierte Konstrukte greifbar, sondern können auch im Hinblick auf die Modalitäten ihrer Hervorbringung analysiert werden. Wrana (ebd., S. 196) führt zur Bedeutung diskursiver Schemata aus:

„Für die diskursive Praxis ordnen Schemata demnach Bedeutungselemente, sie sind als habituelle Schemata zugleich strukturiert und strukturierend und sie können in unterschiedlichen Situationen und Kombinationen unterschiedliche diskursive Figuren produzieren. Die diskursiven Schemata sind das der diskursiven Praxis implizite Wissen, das die Analyse diskursiver Praktiken herausarbeitet“.

Eine solche praxistheoretische Wendung von Diskursen stellt allerdings die bei Spies durchscheinende Intentionalität von Positionierungen vor einige Probleme, da Schemata im praxeologischen Verständnis sich einer unmittelbaren Bewusstheit entziehen und als habitualisierte Muster bereits die Grenzen strategischer Entscheidungen präformieren. An diesem Punkt könnte aus Sicht der praxeologischen Bildungstheorie argumentiert werden, dass gerade Momente der Verschiebung habitueller Dispositionssysteme mit solchen Positionierungen einhergehen können und folglich, in anderen Worten, gerade Bildungsprozesse die sich verändernden Schemata sichtbar werden lassen. Von einer deterministischen Lesart des Habitus-Ansatzes absehend, wären es transformatorische Bildungsprozesse im Zuge derer ein solches tentatives Positionierungsspiel im Diskurs möglich wird, das letztlich zu einer Rekonfiguration diskursiver Schemata führen kann. Nimmt man eine potenziell gegebene Möglichkeit der Instabilität von Praxis an (Schäfer 2013), können diskursive Schemata „reflexiv werden und somit in einem Prozess der Veränderung von Handeln eintreten“ (Wrana 2012a, S. 195). Wie Rosenberg (2011, S. 311ff.) zeigt, vollzieht sich eine solche Habitustransformation in unterschiedlichen Phasen des Experimentierens, Abgrenzens und Neu-Orientierens. Ergänzend kann angenommen werden, dass sich auch ausgehend von ambivalenten Diskurslogiken beim Einnehmen von Subjektpositionen im Diskurs stets ein unberechenbares Moment ergeben kann, wie Tuijer (2007, Abs. 9) feststellt. Gerade das sich in der Prozesshaftigkeit zeigende Wechselspiel von Re-Positionierungen

im Diskurs bzw. die Kontingenz diskursiver Praxis bildet damit den Kern einer solchen Konzeption von Bildung.

Wranas Herangehensweise nicht unähnlich, ist auch Geimer (2012) um einen integrativen Zugang zu Praxeologie und diskursiver Subjektivierung bemüht. Ausgehend von einer bildungstheoretisch inspirierten Sicht auf das poststrukturalistisch geprägten Individualisierungstheorem, wonach reflexive Selbstbezüge einen zentralen Stellenwert in modernen Gesellschaften erlangen, entwickelt Geimer einen Ansatz, der das Verhältnis von implizit angeleitetem Handeln und subjektivierenden Diskursformationen fokussiert. Dabei geht er (ebd., S. 231f.) davon aus, „dass neben der Multioptionalität identitätsstiftender Diskurse und entsprechender Subjektfiguren auch habituell verankerte Wissensbestände (weiter) bestehen“, den Relationen dieser Beziehung bislang aber kaum Beachtung geschenkt wurde. Eine solche „Subjektivierung im Modus routinierter Reflexion“ (ebd., S. 233) muss zunächst das Verhältnis von Subjektfiguren und habitualisierter Praxis bestimmen, wobei letztlich empirisch geklärt werden muss, ob und wie Subjektivierungsweisen Praxen tatsächlich anleiten. Geimer zeigt damit, wie ein mögliches Verhältnis zwischen Subjektivierung in diskursiver Praxis und Bildungsprozessen als Transformationen der Selbst- und Welthaltung zu bestimmen wäre. Mit dieser Ausrichtung kann Geimers Entwurf als Zwischenglied zwischen der praxeologischen Bildungstheorie und praxeologischer Diskursanalyse betrachtet werden.

Wie sich bereits deutlich abzeichnet, muss im Zuge eines solchen theoriestrategischen Vorgehens von einer Subjektvorstellung Abstand genommen werden, die das Subjekt als in sich geschlossene Einheit betrachtet (Schäfer und Völter 2009, S. 174ff.). Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Subjekt sowohl in Foucault'scher Subjektivierungsanalyse wie Bourdieu'scher Habitusrekonstruktion nicht unabhängig von Praktiken analysierbar ist. Gleichzeitig darf das Subjekt nicht mit dem Konzept einer individuellen Identität verwechselt werden, sondern wird im Gegenteil anti-individualistisch verstanden (Reckwitz 2011, S. 42f). Der Forderung, auch in der Biographieforschung zu berücksichtigen, „dass es bei den BiographInnen eine – je empirisch zu rekonstruierende – Vielfalt von subjektiven Handlungs- und Deutungsstrukturen bzw. von lebensgeschichtlichen oder biographischen Elementen und Diskursen geben kann, die punktuell ineinander fließen, strukturell, systematisch und regelhaft verbunden sein, aber auch nebeneinander unverbunden [Herv. i.O.] existieren können“ (Schäfer und Völter 2009, S. 177), kann demnach zugestimmt werden. Gerade im Falle von Bildungsprozessen als „Transformation der Relation von unterschiedlichen Logiken der Praxis“ (Rosenberg 2011, S. 315) die mit einer Veränderung von Schemata diskursiver Praxis einhergehen, scheint eine solche Pluralität an Orientierungsoptionen und -weisen deutlich zutage zu treten.

3.3 Zur medialen Verfasstheit diskursiver Praxis

Sicher kann in einer ersten Annäherung gesagt werden, dass Medialität – im weitesten Sinne verstanden – basal für Diskurse ist, denn „die gesellschaftliche Dimension von Diskursen impliziert, dass sie auf Verbreitung und auf Vermittlung angewiesen sind, auf Plattformen sozialen Austauschs, also auf Medien“ (Fraas und Klemm 2005, S. 4). Diskursanalytisch inspirierte Perspektiven zur Erschließung sozialmedialer Arenen erscheinen darüber hinaus reizvoll, da durch neue medientechnische Entwicklungen eine Verstetigung von Diskursen bzw. diskursiven Äußerungen oder Teilelementen möglich ist. Zwar kann diskursive Praxis damit kaum (von aufwändigen ethnographischen Forschungsdesigns abgesehen, vgl. dazu Fraas et al. 2013) in actu erfasst werden, doch zumindest ermöglicht die zumindest temporäre mediale Fixierung von Äußerungen die Möglichkeit, indirekt die zugrunde liegenden (diskursiven) Praktiken zu rekonstruieren. Vielversprechend erscheint hier insbesondere ein Blick auf die mediale Architektur des Social Web, da dieser hinsichtlich ihrer Funktionsweise prinzipiell eine diskursive Struktur unterstellt werden kann. Als zentraler Stützpfeiler des Social Web erweist sich die Partizipation der NutzerInnen, die als diskursive Praxis nicht nur Artikulation in medialen Räumen erzeugt, sondern diese Räume damit erst konstituiert (Jörissen 2011a, S. 226). Dies kann in verschiedenster Form passieren: Sei es als öffentlicher Blogeintrag, als Kommentar unter einem YouTube-Video, in Form von mit Freunden in einem sozialen Online-Netzwerk geteilten Urlaubsfotos, als Twitter-Kurznachricht zum tagespolitischen Geschehen usw. Zugespitzt formuliert sind sozialmediale Arenen damit diskursive Arenen und folglich über die Analyse diskursiver Praxis erforschbar. Es kann also angenommen werden, dass aufgrund der zunehmenden lebensweltlichen Durchdringung von medialen Diskursarenen eine Zunahme von Optionen diskursiver Beteiligung für alle Akteure – jeweils geprägt durch die strukturellen Spezifika neuer Medienformate – entsteht. Eine Besonderheit solcher medialer Diskurspraktiken liegt in der Überschreitung der Grenze zwischen Online- und Offline-Kontexten (Schmidt 2011, S. 73ff.). Medialität wäre somit, wenn man sie praxeologisch fasst, also nicht der Dichotomie Online/Offline unterzuordnen, sondern liegt quer zu dieser Einteilung.

Aus der hier eingenommenen Perspektive interessiert nun die Bedeutung von Medialität in Prozessen der Positionierung von Subjekten im Diskurs oder genauer: in Bildungsprozessen, die als Transformation von Logiken diskursiver Praxis verstanden werden. Dabei scheint gerade die Forderung nach einer „strukturensensitiven Methodenanlage“ (Jörissen 2011a, S. 227) bei einem solchen Zugang zu Medienbildungsprozessen erfüllt werden zu können. Indem die dargelegte Analyseinstellung den Einbezug weiterer Materialsorten ermöglicht, die ausgehend

von der Art und Weise des In-Beziehung-Setzens diskursiver Praxis her betrachtet werden (Wrana 2012a, S. 192), lassen sich mediale Arenen als Orte verstehen, in denen über diskursive Praxis Subjektpositionierungen vollzogen werden, die in ihrem Verhältnis zur Transformation habituellder Dispositionssysteme im Zuge von Bildungsprozessen untersucht werden können. Die Spezifik der jeweils betrachteten Form von Medialität wird hierbei nicht isoliert betrachtet, sondern erschließt sich über ihren Zusammenhang mit Praxisformen. Da Praxis stets auch eine materielle Seite hat (Reckwitz 2003, S. 290), kann – so die These – anhand des Einbezugs medialer Artefakte in die Analyse diskursiver Praxis ein Erkenntnisgewinn erzielt werden. Medialität von Bildungsprozessen wäre demnach über die Betrachtung von medialen Arenen als Bündel diskursiver Praxis, die sowohl von menschlichen Akteuren ausgehen kann wie auch als materialisierte Sozialität in Artefakten auftritt, erforschbar. Mit einer solchen Integration der „Dinge“ in die Rekonstruktion von Bildungsprozessen befassen sich Schäffer (2007) und Nohl (2011). Beide Autoren verweisen hierbei auf den Ansatz der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) Latours, die – verkürzt dargestellt – davon ausgeht, dass auch Dinge Handlungsmacht haben und sich mit menschlichen Akteuren in einem Zustand der Verkettung befinden. Führt man diesen Gedanken mit den zuvor dargestellten Überlegungen zusammen, ergibt sich die Notwendigkeit, auch den dinglichen „Quasihabitus“ (Schäffer 2007, S. 65) medialer Artefakte hinsichtlich seiner Bedeutung für Diskurspositionierungen in den Blick zu nehmen. Die im medialen Habitus einer Person angelegten Passungsverhältnisse mit bestimmten Konstellationen soziotechnischer Kollektive wären aus Sicht diskursiver Praxis Resultate von artikulativen Verständigungen, die sich im Einnehmen von Subjektpositionen ausdrücken. Geht man nun von Bildung als Habitustransformation aus, wäre zu fragen, inwiefern (und wodurch) sich habituellen Homologieverhältnisse auflösen, sich damit diskursive Praxis in welcher Form ändert und Subjektpositionierung scheidet oder neu verhandelt wird. Mit dem hier eingenommenen Blick auf die diskursive Praxis und der Bedeutung von Artikulation in medialen Arenen, als „doppelte Positionierung in einem Feld – eine Positionierung zugleich zu sich selbst und zu den anderen“ (Jörissen 2011b, S. 69), zeigen sich somit Parallelen zu dem Konzept von Artikulation als Bindeglied zwischen Diskursen und Praktiken, an das Spies (2009) anknüpft.

Ausgehend von einem sich in medialen Artefakten dokumentierenden modus operandi, der diskursiven Praxis auch von Seiten der Artefakte bedingt, können Bildungsprozesse als Habitustransformation damit in ihrer Wechselseitigkeit mit medialen Strukturen bestimmt werden. Die in Artefakten materialisierte diskursive Praxis und die der menschlichen Akteure gilt es, auf ihre existenziellen Passungsverhältnisse hin zu prüfen (Schäffer 2007). Im Falle von Bildungsprozessen wäre anzunehmen, dass es hier zu einer Erschütterung oder Scheitern

genau dieser Verhältnisse kommt und sich ursprüngliche habituelle Passung von Akteuren und Artefakten als brüchig erweisen. Konsequenterweise müsste ein solches Verständnis von Bildung nicht nur danach fragen, wie sich der Habitus einer Person transformiert, sondern auch auf Seiten der Artefakte Veränderungen annehmen (Nohl 2011, S. 31) bzw. fragen, wie Subjektivität vor diesem Hintergrund anders (bspw. auf Kollektive erweitert) zu denken wäre (vgl. z. B. Koenig 2013; Meyer 2014).

4 Methodologische Überlegungen zu Medienbildungsprozessen & Diskursen – Versuch einer Zusammenführung

Auf der Grundlage der zuvor dargelegten Ansätze sollen die Überlegungen an dieser Stelle nochmals gebündelt werden, um die methodologischen Konturen zur Untersuchung von praxeologisch gefassten Medienbildungsprozessen und diskursiver Praxis zu umreißen. Ausgehend von den Herausforderungen biographischer Forschung, die sich zentral in der Erfordernis einer angemessenen Konzeptualisierung der Verschränkung von Subjekt und Gesellschaft sowie der Medialität von Bildungsprozessen zeigen, wurde ein Zugang entworfen, der Bildung als Habitustransformation mit der Analyse diskursiver Praxis verbindet. Ziel war es letztlich zu zeigen, „wie der Versuch einer empirischen Rekonstruktion von Habitusformen mit solchen Ansätzen verbunden werden kann, die der diskursiven Vermitteltheit von Welt- und Selbstbezügen mehr Aufmerksamkeit schenken“ (Koller 2012, S. 159). Dieser Versuch nimmt in der hier vorliegenden Form eine vermittelnde Position zwischen Praxis- und Diskursanalyse ein. Mit dem Verweis auf die Möglichkeit wechselseitiger Ergänzung beider Perspektiven (Reckwitz 2008) sollte deutlich geworden sein, dass ein solches Vorgehen weder der Praxis noch den Diskursen Vorrang einräumt, sondern einen Standpunkt einnimmt, der explizit deren gegenseitige Bedingtheit proklamiert und damit die Dichotomie von diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken unterläuft (Wrana und Langer 2007, Abs. 62). Indem mit Wrana (2012a) an ein poststrukturalistisches Diskursverständnis angeknüpft wurde, das Diskursivität von diskursiver Praxis aus denkt, wurde der Blick einer solchen AnalyseEinstellung auf die Untersuchung von deren Funktionsweise gelenkt.

Die bildungstheoretisch relevanten Prozesse der Veränderung von Selbst- und Welthaltungen, wurden hier im Anschluss an Rosenberg (2011) als Habitustransformation begriffen. Die Möglichkeit einer solchen Transformierbarkeit von Logiken

der Praxis wird dabei von den hier behandelten Autoren ähnlich konzipiert. So bezieht sich Wrana (2012b, S. 198ff.), wie bereits Rosenberg (2011, S. 79ff.) und Schäfer (2013, S. 46ff.) auf den Aspekt der Iterabilität, in worin welcher er einen Bruch mit routinierten Wiederholungen ausmacht und somit ein Moment des Unvorhersehbaren als der Praxis immanent antizipiert. Die Iterabilität geht für Wrana von der Verschachtelung der Diskurse aus, wodurch die nicht automatisch klar sei, zu welcher Praxis eine Äußerung gehört. Als weitere Möglichkeit eines Bruchs praxeologischer Reproduktion sieht Wrana die Bezogenheit eines Äußerungsaktes auf mehrere Kontexte, die zueinander in Widerspruch stehen können. Die sich hieraus ergebende Überdetermination erweist sich als Grundlage der Notwendigkeit, zwischen Anschlüssen zu wählen, woraus ein weiteres Unsicherheitsmoment hervorgehe. Schließlich gilt es zu beachten, wie ein Äußerungsakt auf einen Kontext verweist und dabei implizit oder explizit Geltung beansprucht. Auch hierin besteht die Möglichkeit des Scheiterns von Geltungsansprüchen und damit der Routiniertheit diskursiver Praxis. Lernen wäre nach dieser Setzung als „Praxis des Relationierens“ (Wrana 2012b, S. 200) zu begreifen, bei der die genannten Elemente diskursiver Praxis in Beziehung gesetzt werden. Im Unterschied dazu könnten Bildungsprozesse von einem Scheitern dieses In-Beziehung-Setzens ausgehen, wodurch die Relationierungen reflexiv würden und neue Selbst- und Weltverhältnisse in Form transformierter Logiken diskursiver Praxis entstehen.

Ein potenzieller Weg, Medialität in eine solche Perspektive auf Bildungsprozesse zu integrieren, kann darin bestehen, die Rolle medialer Artefakte als mit diskursiver Praxis ausgestattete Artefakte zu definieren. Mediale Artefakte wären aus dieser Sicht nicht nur – im praxeologischen Sinne – als materialisierte soziale Handlung zu verstehen, sondern als mit einer Doppelstruktur versehene Produkte wie auch Erzeugungsformen sozialer Praxen, die in einem diskursiven Interdependenzverhältnis stehen. Wenn, wie mit Wrana (2012a) gezeigt wurde, soziale Praxen stets ein diskursiver Moment inne ist, so muss konsequenterweise auch angenommen werden, dass dies auch für materialisierte soziale Praxen gilt. Artefakten wäre aus dieser Sicht ein spezifischer *modus operandi* diskursiver Praxis inhärent, der einen Zugang zur Medialität von Subjektivierungsprozessen – in diesem Fall also Medienbildungsprozessen – ermöglicht. Eine solche perspektivische Erweiterung könnte sich, wie mit dem Verweis auf Schäfer (2007) und Nohl (2011) gezeigt wurde, auf Arbeiten im Umfeld der Akteur-Netzwerk-Theorie beziehen.

Durch den hier skizzierten Ansatz wird darüber hinaus die ‚Autonomieproblematik‘ von Diskursen umgangen (Wrana 2012a, S. 194), indem Schemata (bzw. Habitusformen) als Ausgangspunkte von Diskursen in den Blick genommen werden, die der Praxis implizit sind und unterschiedliche Modi der Partizipation an Wissensfeldern hervorbringen. Durch die Bezugnahme auf mediale Artikulation

als diskursive Praxis können habitualisierte Schemata als inkorporierte Wissensordnungen verstanden werden, die Äußerungsmodalitäten bedingen und somit sowohl von Diskursen angeleitet werden, wie auch Positionierungen in Diskursen erzeugen.

Auf epistemologischer Ebene ergeben sich Gemeinsamkeiten zwischen einem Diskursverständnis, das von der diskursiven Praxis aus gedacht wird, und praxeologisch gefassten Medienbildungsprozessen, die als Transformation des Habitus verstanden werden. Beide Positionen beziehen sich demnach – wenn auch mit zunächst anderem Hintergrund – auf Schnittstellen: Im ersten Fall geht es um die Schnittstelle der Stabilisierung und (Re-)Produktion von gesellschaftlichen Wissensbeständen und der Positionierung in denselben (diskursive Praxis), im zweiten Fall um die Schnittstelle zwischen habituellen Dispositionen und deren gesellschaftliche Bedingtheit. Bildungsprozesse als Transformation von Lebensorientierungen ließen sich so über die Darstellung in Form einer biographischen Erzählung hinaus als Prozesse der Re-Positionierung des Subjekts im Diskurs verstehen, die mit der Transformation diskursiver Praxis einher geht.

Auch methodisch scheinen sich Möglichkeiten einer Analyse von Habitustransformationen und diskursiven Verschränkungen zu ergeben. Sowohl Bildungsprozesse als Habitustransformation wie auch die Analyse diskursiver Praxis gründen auf der Annahme impliziter Wissensbestände, die als habitualisierte Schemata strukturierte und strukturierende Praxis zugleich sind (Wrana 2012a, S. 196). Eine Möglichkeit der Rekonstruktion solcher Schemata bietet die dokumentarische Methode (Bohnsack 2010) an. Diesen methodischen Weg schlägt Rosenberg (2011) ein, indem er Habitustransformationen ausgehend von biographisch-narrativen Interviews mit diskursiven Feldstrukturen in Beziehung setzt. Für die empirische Operationalisierung diskursiver Praxis schlägt Wrana (2012b, S. 207) ein Vorgehen vor, das sich auf die Analyse diskursiver Figuren bezieht. Hierbei „arbeitet die Figurenanalyse die Konstruktionsweise von Äußerungsakten als Beschreibungen von Merkmalen der Bedeutungskonstitution heraus“ (ebd.). Diese Figuren sind nach Wrana auf ihre formalen wie inhaltlichen Aspekte hin zu untersuchen. Hier zeigen sich wiederum Überschneidungen zu Geimers (2012) Überlegungen einer praxeologischen Bildungsforschung. Ähnlich wie Wranas Verweis auf Figurationsanalysen plädiert Geimer dafür, die „Aneignung von Subjektfiguren“ (ebd., S. 235) ausgehend von der praxeologischen Wissenssoziologie über die Bestimmung der „Relationen zwischen Subjektfiguren und habitus- bzw. identitätsspezifischen Regulierungsformen von Praxis“ (ebd.) vorzunehmen. Eine dokumentarische Interpretation diskursiver Subjektfiguren im Anschluss an Wrana und Geimer erscheint vielversprechend. Zu fragen wäre jedoch, inwiefern bspw. über den Einbezug der

Analyse medialer Artefakte, noch stärker die jeweiligen Bedingungsfaktoren von Bildungsprozessen berücksichtigt werden können.

5 Fazit und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde gezeigt, wie eine Perspektive, die Bildungsprozesse als Habitustransformation mit dem Ansatz der Analyse diskursiver Praxis verbindet, sowohl überindividuelle wie auch mediale Aspekte einbeziehen kann. In welcher Weise sich das konkrete methodische Vorgehen einer praxeologisch fundierten Diskursanalyse in Verbindung mit der Rekonstruktion biographischer Prozesse vor dem Hintergrund von Medialität umsetzen lässt, konnte hier nur angeschnitten werden. Ausgangspunkt einer solchen Analyse könnten zunächst biographisch-narrative Interviews sein (Tuider 2007), von denen erste Sondierungen bildungsprozessrelevanter diskursiver Praxen vorgenommen werden können. Eine Ergänzung durch weitere Datensorten scheint insbesondere dann unumgänglich, wenn diskursive Praxis vor dem Hintergrund ihrer medialen Bedingtheit berücksichtigt werden soll. Mit dem Konzept von Spies (2009) liegt ein Ansatz vor, der über den Artikulationsbegriff eine Brücke zwischen Subjektpositionierung und diskursiver Praxis schlägt. Das Anknüpfen an Artikulationen in medialen Räumen kann dabei, neben den biographischen Erzählungen, einen weiteren analytischen Fixpunkt bilden. Hier gilt es, habitualisierte Schemata herauszuarbeiten und hinsichtlich ihres subjektivierenden, aber auch widerständigen Gehalts zu untersuchen. Durch diese Brille lässt sich schließlich das Verhältnis von Subjektpositionierung und Bildungsprozessen im medialen Raum in seiner Reziprozität bestimmen. Für die dabei aufkommende Schwierigkeit des Umgangs mit Multimodalität diskursiver Praxen in medialen Räumen (Fraas et al. 2013, S. 103) muss jedoch zunächst ein methodisch stringenter Umgang gefunden werden.

Wie ein solches Verhältnis der subjektivierenden Wirkung von Diskursen einerseits und die reflexive Distanznahme, Widerständigkeit und Emanzipation durch das Subjekt andererseits aussehen kann, lässt sich letztlich nur empirisch klären. Trotz möglicher kritischer Einwände, die insbesondere die hier nur kurz angedeuteten Schwierigkeiten der paradigmatischen Passung der Ansätze betreffen, sollte somit deutlich geworden sein, dass der hier skizzierte Zugang neue Möglichkeiten bieten kann, biographische Prozesse in ihrer gesellschaftlichen – genauer gesagt diskursiven – Verwobenheit und ihrer Medialitätslagerung zu erforschen. Biographieforschung und Diskursanalyse aufeinander zu beziehen erscheint als

grundsätzlich fruchtbarer Versuch, der Komplexität transformatorischer Medienbildungsprozesse zu begegnen.

Literatur

- Alheit, P. (1992). *Leben lernen? Bildungspolitische und bildungstheoretische Perspektiven biographischer Ansätze*. Bremen: Universität Bremen.
- Beck, U., Bonß, W. & Lau, C. (2004). *Entgrenzung erzwingt Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung?* (Edition Zweite Moderne). In U. Beck & C. Lau (Hrsg.), *Entgrenzung und Entscheidung. Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung?* (S. 13-62). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Borst, E. (2011). *Theorie der Bildung. Eine Einführung*. (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fischer-Rosenthal, W. (1996): *Strukturelle Analyse biographischer Texte*, In E. Brähler & C. Adler (Hrsg.), *Quantitative Einzelfallanalysen und qualitative Verfahren* (S. 147-208), Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fraas, C. & Klemm, M. (2005). *Diskurse – Medien – Mediendiskurse. Begriffsklärungen und Ausgangsfragen* (Bonner Beiträge zur Medienwissenschaft). In C. Fraas & M. Klemm (Hrsg.), *Mediendiskurse. Bestandsaufnahme und Perspektiven* (S. 1-8). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fraas, C., Meier, S., Pentzold, C. & Sommer, V. (2013). *Diskursmuster – Diskurspraktiken. Ein Methodeninstrumentarium qualitativer Diskursforschung*. In C. Fraas, S. Meier & C. Pentzold (Hrsg.), *Online-Diskurse. Theorien und Methoden transmedialer Online-Diskursforschung* (S. 102-135). Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Fromme, J., Iske, S. & Marotzki, W. (2011). *Zur konstitutiven Kraft der Medien – Einleitung*. In J. Fromme, S. Iske & W. Marotzki (Hrsg.), *Medialität und Realität* (S. 7-12). Wiesbaden: VS.
- Fuchs, T. (2011). *Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*. Bielefeld: transcript.
- Fuchs-Heinritz, W. (2009). *Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden* (4. Auflage). Wiesbaden: VS.
- Garz, D. & Blömer, U. (2010). *Qualitative Bildungsforschung*. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Auflage, S. 571-588). Wiesbaden: VS.
- Geimer, A. (2012). *Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen und die dissoziative Aneignung von diskursiven Subjektfiguren in posttraditionellen Gesellschaften*. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (3), 229-242.
- Geimer, A. & Rosenberg, F. von. (2013). *Praxeologische Bildungsforschung. Dokumentarische Methode und die bildungstheoretisch orientierte Biografieanalyse*. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 141-154). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.

- Jörissen, B., & Marotzki, W. (2009). Medienbildung – Eine Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jörissen, B. (2011a). „Medienbildung“ Begriffsverständnisse und -reichweiten. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.), Medienbildung und Medienkompetenz (S. 211-235). München: kopaed.
- Jörissen, B. (2011b). Bildung, Visualität, Subjektivierung. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen (S. 57-73). Wiesbaden: VS.
- Keller, R. (2011). Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen (4. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Keller, R., Knoblauch, H. & Reichertz, J. (2013). Der Kommunikative Konstruktivismus als Weiterführung des Sozialkonstruktivismus – eine Einführung in den Band. In R. Keller, H. Knoblauch & J. Reichertz (Hrsg.), Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz (S. 9-21). Wiesbaden: VS.
- Knoblauch, H. (2013). Grundbegriffe und Aufgaben des kommunikativen Konstruktivismus. In R. Keller, H. Knoblauch & J. Reichertz (Hrsg.), Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz (S. 25-47). Wiesbaden: VS.
- Koenig, C. (2013). Bildung im Netz. Analyse und bildungstheoretische Interpretation der neuen kollaborativen Praktiken in offenen Online-Communities. Glückstadt: Hülsbusch.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (S. 13-68). Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-C. (1999). Bildung und Widerstreit: Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne. München: Wilhelm Fink.
- Koller, H.-C. (2012). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kommer, S. (2010). Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Krotz, F. (2007). Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation (Medien, Kultur, Kommunikation). Wiesbaden: VS.
- Krotz, F. & Hepp, A. (Hrsg.). (2012). Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze. Wiesbaden: VS.
- Marotzki, W. (1990). Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Meyer, T. (2014). Die Bildung des (neuen) Mediums – Mediologische Perspektiven der Medienbildung. In W. Marotzki & N. Meder (Hrsg.), Perspektiven der Medienbildung (S. 149-170). Wiesbaden: Springer VS.
- Michel, B. (2010). Habitus und Lebensstil. In R. Vollbrecht & C. Wegener (Hrsg.), Handbuch Mediensozialisation (S. 75-84). Wiesbaden: VS.
- Miethe, I. & Müller, H.-R. (Hrsg.). (2012). Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

- Nohl, A.-M. (2006). Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen: Budrich.
- Nohl, A.-M. (2011). Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2012). Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis (4., Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282-301.
- Reckwitz, A. (2008). Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In H. Kalthoff, S. Hirschauer, & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 188-209). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2011). Habitus oder Subjektivierung? Subjektanalyse nach Bourdieu und Foucault. In D. Suber, H. Schäfer & S. Prinz (Hrsg.), *Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften. Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens* (S. 41-61). Konstanz: UVK.
- Reh, S. (2003). Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekanntnisse“: Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Rose, N. (2012). Subjekt, Bildung, Text. Diskurstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 111-126). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Rosenberg, F. von. (2010). Bildung und das Problem der Weltvergessenheit. Überlegungen zu einer empirisch fundierten Bildungstheorie im Anschluss an Pierre Bourdieu. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86 (4), 571-586.
- Rosenberg, F. von. (2011). Bildung und Habitus transformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.
- Rosenthal, G. (2005). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim & München: Juventa.
- Rosenthal, G. (2009). Die Biographie im Kontext der Familien- und Gesellschaftsgeschichte. In B. Völter, B. Dausien, H. Lutz, & G. Rosenthal (Hrsg.), *Biographieforschung im Diskurs* (2. Aufl., S. 46-64). Wiesbaden: VS.
- Schäfer, H. (2013). Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schäfer, T., & Völter, B. (2009). Subjekt-Positionen. Michel Foucault und die Biographieforschung. In B. Völter, B. Dausien, H. Lutz, & G. Rosenthal (Hrsg.), *Biographieforschung im Diskurs* (2. Aufl., S. 161-188). Wiesbaden: VS.
- Schäffer, B. (2007). „Kontagion“ mit dem Technischen. Zur dokumentarischen Interpretation der generationenspezifischen Einbindung in die Welt medientechnischer Dinge. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl., S. 45-67). Wiesbaden: VS.
- Schmidt, J. (2011). Das neue Netz. Merkmale, Praktiken und Folgen des Web 2.0 (2. Auflage). Konstanz: UVK.
- Spies, T. (2009). Diskurs, Subjekt und Handlungsmacht. Zur Verknüpfung von Diskurs- und Biografieforschung mithilfe des Konzepts der Artikulation [70 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung*: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902369>. Zugegriffen: 20. Mai 2015.

- Tuider, E. (2007). Diskursanalyse und Biographieforschung. Zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen. *Forum Qualitative Sozialforschung*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs070268>. Zugegriffen 20. Mai 2015
- Völter, B., Dausien, B., Lutz, H. & Rosenthal, G. (Hrsg.)(2009), *Biographieforschung im Diskurs* (2. Auflage). Wiesbaden: VS.
- Wigger, L. (2007). Bildung und Habitus? Zur bildungstheoretischen und habitustheoretischen Deutung von biographischen Interviews. In H.-R. Müller & W. Stravoravdis (Hrsg.), *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft* (S. 171-192). Wiesbaden: VS.
- Wigger, L. (2009). Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitustransformationen und Bildungsprozessen. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (2. Auflage, S. 101-118). Wiesbaden: VS.
- Wrana, D. & Langer, A. (2007). An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken [62 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702206>. Zugegriffen: 20 Mai 2015
- Wrana, D. (2012a). Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 185-200). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- Wrana, D. (2012b). Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken (Beiträge der Schweizer Bildungsforschung). In D. Wrana & C. Maier Reinhard (Hrsg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und Empirische Untersuchungen* (Band 3, S. 195-214). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.



<http://www.springer.com/978-3-658-10525-9>

Mediale Diskurse, Kampagnen, Öffentlichkeiten

Fromme, J.; Kiefer, F.; Holze, J. (Hrsg.)

2016, VI, 149 S. 4 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-10525-9