

Stefanie Müller

**Aufklären, Appellieren,
Fürsprechen – eine diskurs-
analytische Betrachtung
der Aufgabenstellung der
Geistigbehindertenpädagogik**

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Stefanie Müller arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre wissenschaftlichen Interessen betreffen Konstruktionen von Behinderung in kulturwissenschaftlicher Perspektive sowie die theoretische Auseinandersetzung mit pädagogischen Begründungsmustern von Othering.

Die vorliegende Arbeit wurde vom Institut für Rehabilitationswissenschaften an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin unter dem Titel »Die Aufgabenstellung der Geistigbehindertenpädagogik als Disziplin – eine diskursanalytische Betrachtung« als Dissertation angenommen.

Tag der Disputation: 28.06.2024

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-9268-4 Print
ISBN 978-3-7799-9269-1 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-9270-7 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa
Verlagsgruppe Beltz
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Alle Rechte vorbehalten

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

1	Einleitung	<u>7</u>
2	Methodologische Rahmung der Studie – Diskurstheorie	<u>11</u>
2.1	Die Archäologie als Analytik der inneren Ordnung des Diskurses	<u>13</u>
2.2	Genealogie als machtanalytische Perspektive	<u>18</u>
2.3	Konsequenzen für die vorliegende Untersuchung	<u>22</u>
3	Geistigbehindertenpädagogik als Disziplin – Kartierungsversuche der Diskursumwelt	<u>25</u>
3.1	Erziehungswissenschaftliche Disziplinen	<u>25</u>
3.2	Das Verhältnis von Disziplin und Profession in der Erziehungswissenschaft	<u>32</u>
3.3	Sonderpädagogik als (erziehungswissenschaftliche) Disziplin	<u>38</u>
3.4	Bedeutung der Kartierung für die Untersuchung – Zwischenfazit	<u>47</u>
4	Methodologische Einordnung der Untersuchung	<u>51</u>
4.1	Interpretative Analytik als methodologische Ergänzung der Diskurstheorie	<u>52</u>
4.2	Grounded Theory Methodologie als Ergänzung der Interpretativen Analytik	<u>54</u>
5	Konkretisierung des methodischen Vorgehens	<u>58</u>
5.1	Auswahl eines vorläufigen Korpus	<u>58</u>
5.2	Darstellung des Kodierprozesses	<u>62</u>
5.3	Dokumentation des Prozesses anhand von Memos und Kodekommentaren	<u>63</u>
5.4	Zur Darstellung der Ergebnisse	<u>64</u>
6	Die Wissensordnung ‚geistige Behinderung‘	<u>66</u>
6.1	Geistige Behinderung als Personenkreiskonstrukt	<u>67</u>
6.1.1	Abgrenzung des Besonderen vom Allgemeinen	<u>67</u>
6.1.2	Die Konstruktion ‚schwerer Behinderung‘ als besonderen Personenkreis	<u>70</u>
6.1.3	Konstruktion von Personenkreisen als Verbindung zur Praxis	<u>73</u>
6.1.4	Gesamtbetrachtung – Geistige Behinderung als Personenkreiskonstrukt	<u>75</u>

6.2	Geistige Behinderung und Menschenbildannahmen	77
6.2.1	Geistige Behinderung als Prüfstein für Menschenbildannahmen	77
6.2.2	Menschenbildannahmen als Prüfstein für erziehungswissenschaftliche Aufgabenstellungen	80
6.2.3	Menschenbildannahmen als innerdisziplinäre Reibungspunkte	83
6.2.4	Gesamtbetrachtung – Geistige Behinderung und Menschenbildannahmen	86
6.3	Zwischenfazit – geistige Behinderung als zentrale Wissensordnung der Disziplin	87
7	Die Wissensordnung der Praxis	95
7.1	Praxis als generalisierte Handlungsmuster	95
7.1.1	Leitideen als Mittel zur Überwindung der Marginalisierung von Menschen mit geistiger Behinderung	96
7.1.2	Leitideen als Brennglas für Missstände	99
7.1.3	Handlungsanweisungen für die Praxis	102
7.1.4	Gesamtbetrachtung – Praxis als generalisierte Handlungsmuster	104
7.2	Institutionen als Orte der Praxis	106
7.3	Zwischenfazit – Die Wissensordnung der Praxis als eine zentrale Wissensordnung der Disziplin	109
8	Rekonstruktion des Gesamtdiskurses	116
9	Fazit und Ausblick – Perspektiven für die Geistigbehindertenpädagogik	126
	Literatur	131
	Quellennachweis Analysekorpus	137

1 Einleitung

„Eine Pädagogik, welche einen Personenkreis adressiert, der als geistig behindert diagnostiziert ist, kann aus unserer Sicht und vor dem Hintergrund einer selbstkritischen Betrachtung nur eine Pädagogik der Verbesonderung sein. [...] Sie muss sich also bezüglich der eigenen Standortfrage damit konfrontieren, selbst eine Exklusionsmacht zu verkörpern, die ihre Ziele vermutlich in letzter Instanz nur durch die eigene Auflösung verwirklichen kann“ (Schuppener et al. 2021, S. 15).

Schuppener et al. charakterisieren die Geistigbehindertenpädagogik im jüngsten Einführungsband in die Fachrichtung als „Pädagogik der Verbesonderung“, die in einem dilemmatischen Verhältnis zum adressierten Personenkreis steht. Einerseits legitimiere sie sich über einen Personenkreis, den sie selbst mit hervorbringt und der die Grundlage der Disziplin darstellt. Andererseits wirft das Erreichen der Zielperspektive der Inklusion die Frage auf, ob die Existenz der Disziplin nicht eben dieses Ziel verhindere und eine kritische Perspektive der Vertreter*innen der Disziplin auf das eigene Fach erfordert. Damit thematisieren Schuppener et al. in ihrer Einführung in die Fachrichtung zentrale Motive theoretischer sonderpädagogischer Auseinandersetzung, die sich insbesondere vor dem Hintergrund des normativen Anspruchs von Inklusion und den folgerichtig damit verbundenen Fragen von Dekategorisierung ergeben.

Gleichzeitig sind sowohl die Sonderpädagogik im Allgemeinen als auch die Geistigbehindertenpädagogik im Besonderen in ihrer Existenz gänzlich unbeeindruckt von diesen (eigenen) Überlegungen. So zeigen sich keine tatsächlichen Auflösungstendenzen weder der Sonderpädagogik noch ihrer Subdisziplinen bzw. Bereichs-Sonderpädagogiken. Es ist vielmehr ein „wissenschaftliches Alltagsgeschäft“ zu beobachten, in dem diese Themen größtenteils gänzlich ausgeblendet oder allenfalls zu einer gleichberechtigten Diskussionslinie neben vielen anderen wird.

Obgleich Inklusion und Dekategorisierung verhältnismäßig junge Themen darstellen, stellt die Auseinandersetzung der Sonderpädagogik mit der Frage ihrer Begründung und Aufgabenstellung eine historische Konstante dar. So wurde in unterschiedlichen Konjunkturen immer wieder die Stellung der Heil- und Sonderpädagogik zur Allgemeinen Pädagogik ausgeleuchtet und gemeinhin der wissenschaftliche Gegenstand als explizit pädagogisch (vgl. z. B. Moor 1951, S. 7) konzipiert. Dieses Selbstbekenntnis wird auch wissenschaftstheoretisch untermauert, insofern die Sonderpädagogik in den Erziehungswissenschaften verortet wird (z. B. Krüger 2010; Kron et al. 2013, S. 25)

Vor dem Hintergrund dieser traditionellen Verortung der Sonderpädagogik im Feld der Erziehungswissenschaft und der Debatte um ihre Legitimierung vor dem Hintergrund von Inklusion als Zielperspektive, die auch auf ihre Subdisziplinen durchgreift, stellt sich die Frage, was genau das Spezifische der Sonderpädagogik in Anbetracht der Pädagogik sei.

Vor diesem Hintergrund stellt sich auch und gerade für die Geistigbehindertenpädagogik in besonderer Weise die Frage, ob und inwiefern sie sich selbst pädagogisch verortet, damit einhergehend welche Aufgabenstellung die Geistigbehindertenpädagogik als Disziplin verfolgt und inwiefern sie sich dabei auch wissenschaftlich an den Diskursen der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und der Sonderpädagogik im Besonderen orientiert. Als strukturelle Besonderheit kommt hinzu, dass die Sonderpädagogik mit den ausdifferenzierten sonderpädagogischen Fachrichtungen in sich verschiedene Subdisziplinen vereint, die ihrerseits wiederum an Behinderungsformen orientiert sind und sich weitgehend unabhängig voneinander entwickeln (vgl. Weisser 2008). Die Frage nach einer pädagogischen Fundierung der Sonderpädagogik lässt sich insofern auch noch einmal auf der Ebene der diversen sonderpädagogischen Subdisziplinen spiegeln. Allerdings finden sich auch hier bislang nur punktuell Thematisierungen hinsichtlich des eigenen disziplinären Selbstverständnisses bzw. der Selbstverortungen gegenüber der Allgemeinen Pädagogik (z. B. Rauh 2012; Ackermann et al. 2013).

Für die vorliegende Arbeit wird dieser Frage für die Geistigbehindertenpädagogik nachgegangen und ihre Aufgabenstellung aus dem innerdisziplinären Diskurs rekonstruiert.

Die Geistigbehindertenpädagogik als eine dieser sonderpädagogischen Subdisziplinen gilt als jüngste sonderpädagogische Disziplin, was gemeinhin damit begründet wird, dass Menschen mit geistiger Behinderung lange Zeit als „bildungs- und erziehungsunfähig“ und damit als nicht zugänglich für originär pädagogische Bemühungen galten, wodurch auch eine wissenschaftliche Beschäftigung mit diesem Personenkreis ausbleibt. Vor diesem Hintergrund stellt sich auch und gerade für die Geistigbehindertenpädagogik in besonderer Weise die Frage, ob und inwiefern sie sich selbst pädagogisch verortet, damit einhergehend welche Aufgabenstellung die Geistigbehindertenpädagogik als Disziplin verfolgt und inwiefern sie sich dabei auch wissenschaftlich an den Diskursen der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und der Sonderpädagogik im Besonderen orientiert.

Diese Frage nach der Aufgabenstellung der Geistigbehindertenpädagogik als Disziplin steht im Zentrum der vorliegenden Arbeit.

Um die Fragestellung vor dem Hintergrund der beschriebenen Problematisierungen bearbeitbar zu machen, werden einige Vorrannahmen und Setzungen vorgenommen, die die weitere Untersuchung maßgeblich leiten. Diese werden an dieser Stelle erwähnt und kurz begründet und im Verlauf der Arbeit explizit ausgearbeitet.

Für die Arbeit wurde ein diskursanalytischer Zugang gewählt, der zum einen besonders geeignet erscheint, die Fragestellung zu bearbeiten, zum anderen den Gang der Untersuchung maßgeblich beeinflusst.

Die Orientierung an der Diskurstheorie führt zu einem bestimmten Blickwinkel auf den Untersuchungsgegenstand, in dem soziale Wirklichkeit als durch Diskurse widergespiegelt und von diesen geordnet verstanden wird. Geistigbehindertenpädagogik wird damit als Disziplin betrachtet, die durch einen gemeinsamen Diskurs verbunden ist und sich erst durch diese Verbindung im gemeinsamen Diskurs konstituiert. Dieser Diskurs wiederum, so wird zunächst angenommen, spiegelt das disziplinäre Selbstverständnis und die damit einhergehende Aufgabenstellung der Disziplin implizit wider. Denn aus dem Blickwinkel der Diskurstheorie kann nur durch die implizite Verständigung auf eine gemeinsame Aufgabenstellung im weitesten Sinne überhaupt ein innerdisziplinärer Diskurs zustande kommen. Gleichzeitig wird die Geistigbehindertenpädagogik mit ihrem Diskurs als eingebettet in ein Netz aus Diskursen der Nachbardisziplinen, politischen Entscheidungen, der pädagogischen Praxis usw. verstanden. Die Verbindung zu anderen Diskursen beeinflusst die Aufgabenstellung der Geistigbehindertenpädagogik nach diesem Verständnis insofern mit und kann mithilfe eines diskursanalytischen Zugangs herausgestellt werden. Diese hier nur kurz skizzierten theoretischen Setzungen der Arbeit werden in Kapitel 2 noch ausführlicher offengelegt.

Zum Aufbau der Arbeit: Der kurze Abriss zeigt bereits, wie maßgeblich der diskursanalytische Zugang den Blick auf den Untersuchungsgegenstand beeinflusst. Der grundlegende Gedankengang der Arbeit ist daher an den Implikationen, die sich aus diesem Zugang zum Untersuchungsgegenstand ergeben, orientiert und gliedert sich in neun Kapitel.

An die Einleitung schließt sich eine erste methodologische Rahmung der Studie in Kapitel 2 an, in der die Diskurstheorie Foucaults genauer dargestellt und Konsequenzen für den weiteren Gang der Untersuchung abgeleitet werden.

Nachfolgend wird in Kapitel 3 eine Sondierung des umgebenden diskursiven Feldes unternommen, die sich weniger als Rekonstruktion benachbarter Diskurse der Geistigbehindertenpädagogik, sondern vielmehr als Kartierungen der Diskursumwelt im Sinne eines Überblicks über zentrale Diskussionslinien relevanter Bezugsdiskurse versteht.

Da die Diskurstheorie Foucaults alleine nicht ausreicht, um das methodische Vorgehen der Diskursanalyse anzuleiten, werden in Kapitel 4 methodologische Konsequenzen, die sich aus der Diskurstheorie ergeben, erläutert, sowie die Grounded Theory Methodologie als methodologische Ergänzung der Diskurstheorie eingeführt. In Kapitel 5 wird darauf aufbauend das konkrete methodische Vorgehen begründet.

In den Kapiteln 6 und 7 schließt sich die Darstellung der zentralen Wissenskategorien an, die in der Untersuchung identifiziert werden konnten. Diese Ausführungen zu den Wissenskategorien wird jeweils durch eine erste Diskussion in Form eines Zwischenfazits ergänzt.

In Kapitel 8 folgt dann die Rekonstruktion und Diskussion des Gesamtdiskurses und damit eine Rückbindung an die Ausgangsfragestellung der Arbeit.

Abschließend wird in Kapitel 9 ein Fazit gezogen und Perspektiven für die Geistigbehindertenpädagogik abgeleitet, die sich aus der Untersuchung ergeben.

Die vorliegende Untersuchung verfolgt einen explorativen Anspruch. Mit ihren Ergebnissen möchte sie nicht nur die Diskussion über den Gegenstand und die Aufgabenstellung der Geistigbehindertenpädagogik bereichern, sondern auch Perspektiven für weiterführende (diskursanalytische) Untersuchungen entwerfen.

2 Methodologische Rahmung der Studie – Diskurstheorie

Die vorliegende Untersuchung stützt sich auf die Diskurstheorie Foucaults, mit der auch ein bestimmter wissenschaftlicher Blick verbunden ist. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass soziale Wirklichkeit als konstruiert gilt, nicht als vordiskursiv gegeben. Vor diesem Hintergrund erscheinen Wahrheit und das damit verbundene Wissen als historisch kontingente Größen (Fegter 2013, S. 98). Diskursanalysen, die sich an der Diskurstheorie Foucaults orientieren, dienen damit immer auch der Verfremdung des eigenen Blicks und der eigenen Distanzierung vom betrachteten Gegenstand. Diese Positionierung erscheint für das Anliegen der vorliegenden Arbeit in verschiedener Hinsicht als besonders gewinnbringend: Sowohl die Geistigbehindertenpädagogik als Disziplin als auch die mit ihr verbundenen pädagogischen Praxisfelder können nicht als quasi natürliche Einheiten vorausgesetzt werden, sondern sind als Konstrukte zu verstehen, die durch diskursive Praktiken hervorgebracht werden und sich entsprechend auch verändern können. Ein diskursanalytisch verfremdeter Blick kann damit zur Rekonstruktion der disziplinären Einheiten beitragen (vgl. Truschkat und Bormann 2013, S. 104). Eine solche kritisch-distanzierte Perspektive dient darüber hinaus auch der Autorin der Arbeit selbst zur Distanzierung vom Analysegegenstand, mit dem sie aufgrund ihrer eigenen wissenschaftlichen Laufbahn fachlich verwoben ist. Nicht zuletzt wird durch die diskursanalytische Perspektive auch die gesamte Untersuchung in einen theoretischen Rahmen gestellt, der einen von vorneherein distanzierten Blick auf das umgebene Feld der Untersuchung impliziert und einer einfachen, rein affirmativen Beschreibung kritisch-konstruktiv entgegensteht, insofern auch in dieser Hinsicht nichts als vordiskursiv gegeben betrachtet wird. Um die eingenommene theoretische Perspektive der Arbeit auf das untersuchte Feld transparent zu machen, wird nachfolgend zunächst die Diskurstheorie Foucaults erläutert, um dann den weiteren inhaltlichen Gang der Untersuchung vor diesem theoretischen Hintergrund zu skizzieren.

Mit dem Begriff ‚Diskurs‘ wird in der Wissenschaft nahezu reflexartig der Name Michel Foucault assoziiert. Dieser hat selbst ab 1963 Diskursanalysen zu unterschiedlichen Themen vorgelegt, an die er seine weiteren theoretischen Überlegungen, die sich in unterschiedlicher Weise mit ‚Macht‘ auseinandersetzen, anlehnte. Obgleich die Überlegungen Foucaults zum Diskurs keine Theorie im Sinne eines geschlossenen Denkgebäudes darstellen, zählen Diskursanalysen in unterschiedlichen Geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen zum festen Bestandteil, auch in den Erziehungswissenschaften.

Da Diskursanalysen von der Annahme geleitet sind, dass soziale Wirklichkeit konstruiert ist, ist mit ihnen grundsätzlich die Frage verbunden, wie die Prozesse gestaltet sind, die Wissensordnungen zugrunde liegen (vgl. Fegter 2013, S. 98). Ein ‚Diskurs‘ im Sinne Foucaults kann zunächst definiert werden als eine Menge von Aussagen zu einem Thema, die zu einer bestimmten Zeit nach den gleichen Regeln gebildet werden. Die Aussagen, von denen Foucault ausgeht, materialisieren sich z. B. in wissenschaftlichen Publikationen, Gesetzestexten, Aktennotizen und anderen institutionell organisierten Formen. Foucault versteht Diskurs damit als diskursive Praxis und nicht als vorgängige Tiefenstruktur (vgl. Keller 2015, S. 75).

Foucault verwendet den Diskursbegriff durchgängig in allen seinen Analysen, allerdings kommt es im Laufe der Zeit zu Akzentverschiebungen. Diskurse können aus zwei Blickwinkeln betrachtet werden, die Foucault selbst in seinen Analysen – unterschiedlich stark gewichtet – einnimmt. Einerseits kann untersucht werden, wie Aussagen gebildet werden und welche Regelmäßigkeiten sich hierbei identifizieren lassen. Dieses Ziel verfolgt Foucault in seinen früheren Analysen, die er als Archäologie beschreibt. Andererseits können aber auch die äußeren Kräfte, die auf einen Diskurs einwirken, stärker in den Fokus rücken. Diese, von ihm als Genealogie bezeichnete Perspektive nimmt Foucault schließlich in seinen Arbeiten ein, die eine stärker machtanalytische Ausrichtung haben und sich nicht ausschließlich auf Diskurse, sondern auch auf die nicht-diskursive Diskursumwelt beziehen (vgl. Parr 2014, S. 237). Für die Analyseperspektive der Arbeit sind beide Betrachtungsweisen relevant und greifen ineinander, insofern sich die Analyse zunächst an der archäologischen Perspektive orientiert und für die Interpretation der Ergebnisse dann die genealogischen Überlegungen Foucaults herangezogen werden. Die archäologische Betrachtung dient im Rahmen der Analyse dazu, die Strukturen, die der Aussagenproduktion zugrunde liegen, genauer zu identifizieren. Diese wiederum geben Rückschluss darauf, welche Aufgabenstellung, im Sinne eines disziplinären Selbstverständnisses, die Disziplin im bzw. durch den innerdisziplinären Diskurs hervorbringt. Die Einordnung dieser Ergebnisse wird insbesondere durch die genealogische Perspektive geleitet: Im Rahmen eines machtanalytischen Zugangs wird dabei sowohl der Bezug der Geistigbehindertenpädagogik zu ihren Nachbardisziplinen und deren Einfluss auf die Konturierung der eigenen disziplinären Aufgabenstellung als auch der Einfluss der Geistigbehindertenpädagogik auf die Reproduktion der Kategorie „geistige Behinderung“ analysiert.

Nachfolgend werden beide Analyseperspektiven kurz charakterisiert, wobei insbesondere diejenigen Ausschnitte der Diskurstheorie Foucaults dargestellt werden, die für die vorliegende Arbeit relevant sind. Da Foucault selbst seine Überlegungen nicht als geschlossenes Theoriegebäude, sondern als „Werkzeugkiste“ verstand, ist ein solcher Rückgriff auf die Diskurstheorie Foucaults in der Forschung durchaus üblich.

2.1 Die Archäologie als Analytik der inneren Ordnung des Diskurses

Mit seinem Buch „Archäologie des Wissens“ legt Foucault erstmals eine systematische Darstellung seiner Diskurstheorie vor. Er stellt damit die Systematisierung seiner bis dahin erschienenen Arbeiten gewissermaßen nachträglich zur Verfügung und präzisiert die darin verwendeten Begriffe gleichzeitig. Die Darstellung dient auch zur Anleitung eines methodischen Vorgehens, indem methodologische Hinweise und analytische Begriffe zur Verfügung gestellt werden, die für eigene Analysen nutzbar gemacht werden können (vgl. Fegter 2013, S. 101). Die ‚Archäologie des Wissens‘ stellt damit eine zentrale Bezugsgröße für Diskursanalysen dar. Wesentliche theoretische Eckpunkte sollen im Folgenden skizziert werden. Auf die Implikationen, die sich aus dieser Theorieperspektive sowohl methodologisch als auch methodisch ergeben, wird an späterer Stelle eingegangen (siehe Kapitel 4 und 5).

Als zentrale Annahme kann die Bestimmung des Wissens in Abgrenzung von der Erkenntnis gelten. Foucault folgt der Annahme, dass Wissen nicht die Summe von Erkenntnissen sei, die als wahr oder falsch bewertet werden müssten, sondern aus einer Gesamtheit von Elementen bestehe, die eine diskursive Formation bilden (vgl. Foucault 2014, S. 921). Das Wissen, das im Diskurs wirksam wird, ist damit nicht als vorgängig zu verstehen und an keine absolute Erkenntnis oder Wahrheit gebunden, sondern wird selbst erst durch den Diskurs hervorgebracht. Foucault distanziert sich mit dieser Betrachtung auch von ideengeschichtlichen Ansätzen, indem er das Subjekt nicht mehr zum Ausgangspunkt der Erkenntnis erhebt:

„Anstatt der Achse Bewußtsein – Erkenntnis – Wissenschaft (die vom Index der Subjektivität nicht befreit werden kann) zu folgen, folgt die Archäologie der Achse diskursive Praxis – Wissen – Wissenschaft. Und während die Ideengeschichte den Gleichgewichtspunkt ihrer Analyse im Element der Erkenntnis findet [...], findet die Archäologie den Gleichgewichtspunkt ihrer Analyse im Wissen – das heißt in einem Bereich, wo das Subjekt notwendigerweise angesiedelt und abhängig ist, ohne daß es dort jemals als Inhaber auftreten kann“ (Foucault 1990, S. 260).

Mit der Distanzierung von ideengeschichtlichen Ansätzen und der damit verbundenen Hinwendung zu Wissen als zentraler Analysekategorie stellen Diskurse für Foucault sowohl die Existenzbedingung für Wissen als auch Orte der Wissensproduktion dar, „die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1990, S. 74). Es existiert nach diesem Verständnis also keine dem zu einer Zeit vorhandenen Wissen vorausgehende Erkenntnis. Vielmehr werden das Wissen selbst und die damit verbundenen Gegenstände diskursiv hervorgebracht. Foucault folgt diesen Grundannahmen in der ‚Archäologie des

Wissens' durchgehend. Dabei wird der Diskursbegriff entlang der Konstrukte ‚Aussage‘, ‚diskursive Formationen‘ und ‚Archiv‘ entfaltet. Diese werden nachfolgend erläutert.

Nach Foucault ist die Aussage die fundamentale Einheit des Diskurses. Entsprechend kann der Diskurs als Menge von Aussagen definiert werden. Die Aussage kann verstanden werden als „die reale und abgrenzbare Inskription einer Zeichenfolge, deren Zusammenhang einer spezifischen, nicht unbedingt linguistisch und logisch bestimmbareren Regelhaftigkeit gehorcht“ (Vogl 2014, S. 226). Die Aussage unterscheidet sich von linguistischen Einheiten, da auch andere Einheiten wie z. B. Tabellen Aussagefunktion haben können. Gleichzeitig sind Aussagen auch nicht identisch mit dem Sprechakt an sich, da dieser in der Regel mehrere Aussagen enthält (vgl. Foucault 1990, S. 118).

Die Aussagen, die innerhalb eines Diskurses auftreten können, sind nicht beliebig, sondern an die Formationsregeln des Diskurses gebunden. Diese Formationsregeln sind nicht unmittelbar zugänglich, sondern zeigen sich ihrerseits wiederum auf der Aussagenebene. Die konkrete Aussagenproduktion wird also bestimmt von den diskursiven Formationen, die als implizite Ordnungsprinzipien des Diskurses gelten können. Diese diskursiven Strukturen formieren einen Bereich des Wissens, der innerhalb des Diskurses als wahr angesehen wird. Im Mittelpunkt der Analyse steht also nicht der absolute Wahrheitsgehalt der Aussagen eines Diskurses, sondern die Formationsregeln, nach denen Aussagen produziert sein müssen, um innerhalb eines Diskurses als wahr angesehen zu werden. Die beobachtbaren Regelmäßigkeiten in z. B. wissenschaftlichen Texten sind dabei Ausdruck einer zugrundeliegenden Regelmäßigkeit, die wiederum strukturiert, welche Aussagen innerhalb eines Diskurses zu einer bestimmten Zeit produziert werden können. Die Rekonstruktion dieser Regelmäßigkeiten der unterschiedlichen Dimensionen stehen im Mittelpunkt der archäologischen Analyse (vgl. Keller 2011, S. 48).

Foucault unterscheidet vier Analysedimensionen, mit denen diskursive Formationen untersucht werden können: Die Formation (1) *der Gegenstände*, (2) *der Äußerungsmodalitäten*, (3) *der Begriffe* und (4) *der Strategien*.

Die Analyse der (1) *Formation der Gegenstände* richtet den Fokus darauf, wie die Objekte eines Diskurses gebildet und hervorgebracht werden. Hierzu werden drei Instanzen betrachtet, die Foucault anhand seiner Analyse zum Diskurs um ‚Wahnsinn‘ beispielhaft präzisiert: Zunächst wird identifiziert, wo bestimmte Gegenstände des Diskurses zuerst sichtbar werden. Bezogen auf die Analyse zum Wahnsinn wird dabei beispielsweise analysiert, in welchen Bereichen der ‚Wahnsinn‘ zunächst als abweichend von einem Normalzustand identifiziert und klassifiziert wurde und damit einen spezifischen Bereich abgrenzt. Foucault bezeichnet diese Perspektive als die „ersten Oberflächen ihres [der Gegenstände] Auftauchens“ (Foucault 1990, S. 62, Anm. d. Verf.).

Zu einer Benennung und Beurteilung des Gegenstandes (hier des ‚Wahnsinns‘) kommt es dann in unterschiedlichen Disziplinen, wie z. B. Medizin, Justiz, Kunst oder Kirche, die alle mit unterschiedlichen Zielen und unterschiedlichen Erklärungsmustern ‚den Wahnsinn‘ von einem Normalzustand abgrenzen. Foucault bezeichnet diese Benennungs- und Beurteilungsinstanzen als „Instanzen der Abgrenzung“ (Foucault 1990, S. 63). Hier wird also in den Fokus genommen, in welchen Disziplinen ein Gegenstand betrachtet und zum Gegenstand eines Diskurses wird.

Indem diese „Spezifikationsraster“ (Foucault 1990, S. 64) untersucht werden, rückt dann ins Zentrum, wie die unterschiedlichen Disziplinen die Objekte klassifizieren (vgl. Keller 2015, S. 78). Bezogen auf die Analysen zum ‚Wahnsinn‘ wird beispielsweise analysiert, wie unterschiedliche ‚Wahnsinnsarten‘ voneinander abgegrenzt und klassifiziert werden.

Mit der (2) *Formation der Äußerungsmodalitäten* wird untersucht, unter welchen Bedingungen Aussagen formuliert und zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Foucault geht hierbei davon aus, dass es bestimmte Subjektpositionen gibt, die sich in den Aussagen eines Diskurses zeigen. Zur Analyse kann ein Dreischritt dienen: Zunächst wird die Subjektposition bestimmt, also danach gefragt „Wer spricht?“ (Foucault 1990, S. 75). Dabei geht es weniger um die Person an sich, sondern um die spezifische Rolle, die ihr Sprechen legitimiert. Darüber hinaus werden die institutionellen Plätze, von denen aus gesprochen wird und in denen das Gesprochene Anwendung findet, genau analysiert (Foucault 1990, S. 76). Schließlich wird die Position des Subjekts in Bezug auf die Gegenstände selbst betrachtet.

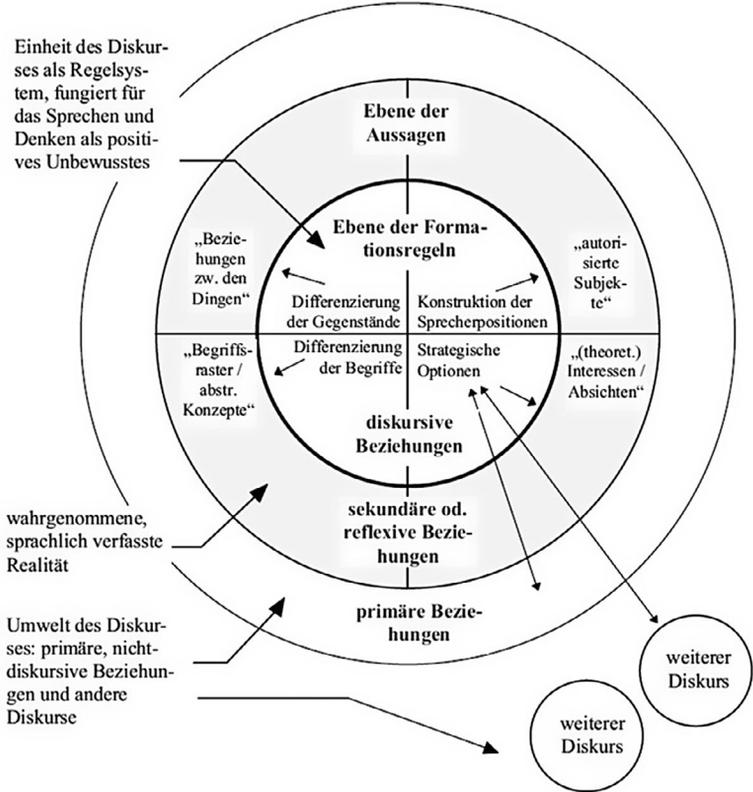
Mit der (3) *Formation der Begriffe* wird untersucht, welche Begriffe im Diskurs erscheinen und welche begriffliche Architektur sich dabei identifizieren lässt. Hierzu werden erneut unterschiedliche Ebenen betrachtet, die wiederum ein ‚Bündel von Beziehungen‘ darstellen, das die Formation der Begriffe bildet. Untersucht werden die ‚Formen der Abfolge‘, ‚der Koexistenz‘ und der ‚Prozeduren der Intervention‘ von Begriffen (vgl. Foucault 1990, S. 83–86). Die sich daraus ergebene Formation der Begriffe ist charakteristisch für einen Diskurs. Der Diskurs gilt als Ort, an dem Begriffe auftauchen, deren „Raster ausgehend von den immanenten Regelmäßigkeiten des Diskurses“ (Foucault 1990, S. 91) beschrieben werden kann. Die Formation der Begriffe deutet also darauf hin, dass es innerhalb von Diskursen bestimmte Begriffe gibt, die sich mit der Zeit verändern können, die nebeneinander stehen oder sich gegenseitig ausschließen.

Die (4) *Formation der Strategien* bezieht sich auf die Themen und Theorien, auf die in einem Diskurs rekurriert wird. Dabei werden auch die Außenbezüge des Diskurses analysiert, die eine Anwendung oder Abgrenzung von Diskursmöglichkeiten darstellen und ihn damit sowohl im Feld gesellschaftlicher Interessen als auch gegenüber anderen Diskursen positionieren (vgl. Foucault 1990, S. 102). Erneut werden drei Analyseebenen vorgeschlagen. Zunächst werden ‚Bruchpunkte‘

innerhalb eines Diskurses identifiziert. Diese Bruchpunkte zeichnet aus, dass sie in derselben diskursiven Formation stehen, ohne in dieselbe Folge von Aussagen einzutreten. Sie bilden somit eine Alternative, selbst dann, wenn sie nicht zu derselben Zeit erscheinen (vgl. Foucault 2018, S. 96). Ausgehend von jedem dieser Punkte werden dann diskursive Teilmengen gebildet. Der Diskurs entwickelt sich also in unterschiedliche Richtungen weiter. Außerdem wird die „Ökonomie der diskursiven Konstellationen“ (Foucault 1990, S. 97) betrachtet, die beschreibt, welche Entscheidungen tatsächlich innerhalb eines Diskurses getroffen wurden und welche Stellung der Diskurs zu anderen Diskursen einnimmt. Hier steht also die Frage im Mittelpunkt, ob und wie sich der Diskurs auf andere Diskurse bezieht. Auf einer dritten Ebene kann analysiert werden, welche Funktion der Diskurs innerhalb eines Feldes nicht diskursiver Praktiken einnimmt, welche Theorien also beispielsweise Eingang in Praxisfelder finden oder welche gesellschaftlichen Gruppen sich einen Diskurs aneignen (Foucault 2018, S. 100). Die Frage nach dem Verhältnis zu nicht-diskursiven Praktiken wird in der ‚Archäologie des Wissens‘ von Foucault noch weitgehend offengelassen und nicht weiter ausdifferenziert, was nicht-diskursive Praktiken auszeichnet (vgl. Diaz-Bone 1999, S. 124).

Das Modell in Abbildung 1 fasst diese Überlegungen zur Struktur von Diskursen zusammen und stellt darüber hinaus die Beziehung des Diskurses zu seiner Umwelt dar. Während sich, wie vorab dargelegt, die Formationsregeln eines Diskurses auf der Aussagenebene zeigen, sind sie zugleich auch Ausdruck der Möglichkeiten, die sich theoretisch in einem Diskurs ergeben haben, aber nicht ergriffen wurden. Zur Identifikation dieser nicht realisierten Möglichkeiten können die diskursiven Beziehungen untersucht werden, also die Beziehung eines Diskurses zu einem anderen Diskurs. Foucault identifiziert mehrere Möglichkeiten dieser interdiskursiven Beziehungen. Ein Diskurs kann „in einer Beziehung der Analogie, der Opposition oder der Komplementarität mit bestimmten anderen Diskursen stehen“ (Foucault 1990, S. 98), sich von ihnen abgrenzen oder als Modell bzw. Anwendungsgebiet anderer Diskurse gelten. Eine konkrete diskursive Formation kann mehrere solcher interdiskursiven Beziehungen aufweisen (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 92). Der untersuchte Diskurs ist Teil der strukturierten Wissenskomplexe einer Gesellschaft und steht deshalb in Beziehung zu anderen Diskursen. Darüber hinaus existieren auch Bezüge zu Institutionen und nicht diskursiven Praktiken (vgl. Diaz-Bone 1999, S. 133). Diese Beziehungen können ebenfalls untersucht werden.

Abbildung 1: Diskursmodell



(entnommen aus Diaz-Bone 2010, S. 92)

Als primäre Beziehungen eines Diskurses werden die von vornherein beobachtbaren Relationen zwischen „Institutionen, ökonomischen und gesellschaftlichen Prozessen, Verhaltensformen, Normsystemen, Techniken, Klassifikationstypen und Charakterisierungsweisen“ (Foucault 1990, S. 68) betrachtet. Der Diskurs steht im Horizont dieser beobachtbaren Beziehungen. Sie sind aber nicht unmittelbar mit ihm verbunden und stellen daher beispielsweise auch keine Bedingungen dafür bereit, bestimmte Gegenstände innerhalb eines Diskurses erscheinen zu lassen. Sekundäre oder reflexive Beziehungen betreffen insbesondere die Formen der Praxis, die im Diskurs reflektiert werden, wie z. B. Institutionen (vgl. Diaz-Bone 2010a, S. 92). Ziel der archäologischen Untersuchung ist zunächst die Untersuchung der diskursiven Beziehungen, der eine Rekonstruktion der primären und sekundären Diskursbeziehungen folgt (vgl. Foucault 1990, S. 69).