

Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion: Eine ethnographische Perspektive

Educational Publishers as Organizations of Discourse Production: An Ethnographic Perspective

Schulbuch- bzw. Bildungsmedienverlage sind bisher als relativ autonome Organisationen betrachtet worden, die primär von wirtschaftlichen oder politisch konservativen Interessen geleitet sind. Um ein komplexeres Bild von Bildungsmedienverlagen zu entwickeln, stützt sich dieser Beitrag auf ethnographische Beobachtungen bei Bildungsmedienverlagen in Deutschland und zum anderen auf die Konzepte Relevanzräume und Selektionshorizonte. Der Beitrag zeigt, wie verschiedene zum Teil widersprüchliche Ziele und Mitglieder im Produktionsprozess interagieren. Anhand zweier Themenbeispiele aus der Schulbuchentwicklung zu gender und postkolonialem Wissen wird analysiert, wie Diskurs produziert, zitiert und verändert wird. Bildungsmedienverlage, so die These, können demnach als Organisationen der Diskursproduktion konzeptualisiert werden, die offizielles (schulisches) Wissen reproduzieren und stabilisieren oder aber auch unterlaufen und destabilisieren. Schlüsselwörter: Bildungsmedien, Schulbücher, Diskursanalyse, Ethnographie, Organisation, Medienproduktion

Educational publishers have to date been seen as relatively autonomous organizations which are driven primarily by economic and politically conservative interests. To develop a more complex understanding of educational publishing, this paper draws on ethnographic observations at leading German educational publishing houses, and on the concepts of relevancy spaces and selection horizons. It thus identifies a range of somewhat contradictory aims of, and members in, the production process. Two case studies from the observations of textbook production – one on gender and one on postcolonial knowledge – enable the paper to explore in more depth how educational publishing produces, cites and transforms discourse. The paper argues that educational publishers can be understood as organizations of discourse production, in which official (school) knowledge is often reproduced and stabilized but also, occasionally, contested and destabilized.

Keywords: Educational media, textbooks, discourse analysis, ethnography, organizations, media production

1. Einleitung

Schulbücher und weitere schulische Bildungsmedien gelten gemeinhin als Versuche, Wissen zu kanonisieren, bzw. als Repräsentationen gesellschaftlich gesicherten Wissens. Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie bestimmte Wissens- und Wahrnehmungsformen durch die Arbeit der Bildungsmedienverlage in Schulbücher Eingang finden. Hintergrund sind zwei relativ weit verbreitete kulturtheoretische Annahmen. Erstens „reflektieren“ Medien die Welt nicht nur, sie „konstituieren“ sie, indem sie Wahrnehmungsformen für Lesende bzw. Nut-

zerinnen und Nutzer zugänglich machen. Als Praxis des Sichtbar- und Sagarbarmachens (Deleuze, 1991) ist ein Schulbuch bzw. Bildungsmedium also nicht nur politicum, inforatorium und pädagogicum sondern auch constructorium (Höhn, 2003). Zweitens sind mediale Texte für multiple und zum Teil widersprüchliche Interpretationen offen. ‚Sinn‘ oder ‚Bedeutung‘ werden nicht mehr als im Text verortet gesehen, sondern entstehen durch die interpretativen Praktiken des Lesens. Neuere Unterrichtsforschung hat gezeigt, wie Lehrende und Lernende sich Bildungsmedien kreativ aneignen. Es entstehen Paradoxe und Widersprüche, die – zumindest teilweise – eine explizite Steuerung untergraben (Breidenstein, 2006; Gautschi et al., 2007). Trotz aller Versuche der Kanonisierung von Wissen kann es keinen singulären kausalen Zusammenhang zwischen einem Schulbuchtext und dessen Effekten geben (Coudry, 2004; Göttlich, 2007; Rancière, 2009). Zugleich ist empirisch klar herausgearbeitet worden, wie Schülerinnen und Schüler durch die Verwendung von Bildungsmedien, als z. B. unterdrücktes „türkisches Mädchen“ positioniert werden und sich auch diesen Subjektpositionen unterwerfen (vgl. Weber, 2003, S. 229ff.).

Zwar werden also sowohl *Bildungsmedientexte* als auch *Bildungsmedienbenutzung* als komplexe Praktiken mit unvorhersehbaren Effekten betrachtet, eine dritte Dimension allerdings – die *Bildungsmedienproduktion* – bleibt noch unzureichend analysiert. Die Schulbuchproduktion wird weiterhin primär als Mittel betrachtet, das wirtschaftliche und politische Interessen in der schulischen Bildung durchzusetzen versucht. Aus dieser Perspektive setzen kommerzielle Schulbuchverlage lediglich Lehrpläne, Kerncurricula und neuerdings Bildungsstandards anhand von Kriterien der Profitmaximierung in die Praxis um. Für die Bildungspolitik und Teile der Wissenschaft gelten Verlage somit in erster Linie als *Organisationen der Umsetzung*. Die bildungspolitischen Vorgaben werden in den Lehrplan umgesetzt, der vom Verlag wiederum in das Schulbuch umgesetzt wird, das wiederum von Lehrenden für Lernende umgesetzt wird. Die Kernthese der bisherigen Studien zur Produktion von Schulbüchern ist, dass diese Umsetzungsarbeit zu der Entwicklung von politisch konservativen statt progressiven innovativen Büchern führe (Ninnes, 2001). Die politische und wirtschaftliche Kontrolle über Schulbücher schränke die Vielfalt der Schulbücher ein, marginalisiere kulturelle Diversität und führe zur Produktion von Schulbüchern, die keine Herausforderung für Schülerinnen und Schüler darstellen (Rezai-Rashti & McCarthy, 2008; vgl. Apple, 1986, 2006; Nishino, 2008; Olson, 1999). Der Fokus dieser Studien liegt auf der Steuerung von Wissensordnungen und den damit einhergehenden Normalisierungs- und Wissensstabilisierungsprozessen. Sie arbeiten heraus, wie bestimmte, vor allem neoliberale Rationalitäten auf Schulbücher und durch diese auf Schülerinnen und Schülern einwirken, bleiben aber so trotz wichtiger Ergebnisse einer linearen Vorstellung von kausalen Zusammenhängen verhaftet (vgl. allerdings Gautschi, 2006).

Dieser Artikel ist, ohne die Zentralität der neoliberalen Rationalität für Bildungsmedienverlage in Frage zu stellen, von einer Perspektive geprägt, die die Aufmerksamkeit zunehmend auf die Widersprüche, Instabilitäten und Brüche von Wissensordnungen anstatt auf deren Stabilität und Kohärenz richtet (vgl. Macgilchrist, 2011; Reckwitz, 2006). Anhand einer ethnographischen Analyse der Produktion von Schulbüchern versucht dieser Beitrag, das Verständnis von Verlagsarbeit zu ‚verkomplizieren‘. Die zentrale These ist, dass ein line-

res Modell der Verlagsarbeit, wie sie bisher konzeptualisiert worden ist, die Widersprüchlichkeit, Kontingenz und Rekursivität der Schulbucharbeit verkräft. Nach einer Skizze des methodologischen Rahmens (Abschnitt 2), wird im ersten empirischen Teil (Abschnitt 3) anhand von Beobachtungen aus dem Feld und mithilfe der Konzepte Relevanzräume und Selektionshorizonte ein rekursiv-zirkuläres Modell der Verlage als *Organisationen der Diskursproduktion* herausgearbeitet. In Abschnitt 4 werden, um die Praktiken der Diskursproduktion näher beleuchten zu können, zwei Fallbeispiele aus mikrologischer Perspektive analysiert. Im Fazit werden drei Kernthesen der Studie aufgegriffen.

2. Ethnographische Diskursanalyse in Organisationen

Die in diesem Artikel vertretene ethnographische Diskursanalyse schließt sich dem an, was nach Knoblauch (2001; 2002) ‚fokussierte Ethnographie‘ genannt werden kann (vgl. kritisch Breidenstein & Hirschauer, 2002). Der zentrale Aspekt des Feldes, der im Fokus dieser Analyse liegt, ist die ‚Diskursproduktion‘. Der Beitrag geht davon aus, dass die Praktiken der Schulbuchentwicklung als Diskurs und somit als ein Terrain der Konstitution von Objektivität verstanden werden können (Laclau, 2005, S. 68). Um Missverständnisse zu vermeiden: Während eine textorientierte und an Foucault angelehnte Diskursanalyse vor allem Mechanismen der (Re-)Produktion von *Diskursen* (im Plural) im Sinne regelhafter Sinnsysteme oder Wissensordnungen rekonstruiert (vgl. Angermüller, 2005), geht es hier um die Analyse von der alltäglichen, situierten Produktion vom *Diskurs* (im Singular) im Sinne von *text and talk* als soziale Praktiken. In Anlehnung an diskursanalytische Ansätze in der Anthropologie (Silverstein & Urban, 1996), der diskursiven Psychologie (Potter & Wetherell, 1987) und der Soziolinguistik (Tannen, Kendall & Gordon, 2007) bedeutet *text* dabei sowohl schriftliche als auch visuelle, sprachliche und materielle Texte. *Talk* bezieht zudem auch nonverbale Elemente mit ein. Dieses praxisorientierte Verständnis von Diskurs öffnet den Blick nicht nur für sprachliche, sondern für alle sinnstiftenden Praktiken (vgl. Laclau, 2007). Für weitere Studien, die Ethnographie mit der Diskursanalyse bzw. Machtanalytik verbinden, sich allerdings nicht als fokussierte Ethnographien verstehen, siehe bspw. Kelle (2007), Langer (2008) und Ott (2011). Einen Überblick über sozialwissenschaftliche Ansätze zur ethnographischen Diskursanalyse bieten Macgilchrist & Van Hout (2011).

Die ethnographische Erforschung von sinnstiftenden Praktiken in Organisationen führt zu zwei besonderen Herausforderungen für die Forschende. Erstens bin ich, wie bei anderen ethnographisch-orientierten Studien, als Forschende explizit Teilnehmerin an den Praktiken, die ich untersuche. Die Studie erhebt also keinen Anspruch auf Objektivität, sondern präsentiert ein Narrativ, in der Hoffnung, damit bei den Lesenden auf Resonanz zu stoßen. Zweitens birgt *studying up* oder die Erforschung von „the colonizers rather than the colonized, the culture of power rather than the culture of the powerless, the culture of affluence rather than the culture of poverty“ (Nadar, 1974, S. 289) spezielle Spannungen. In der ethnographischen Forschung dominiert traditionell die Feldforschung mit marginalisierten oder benachteiligten Gruppen. Was passiert, wenn man in Organisationen mit Definitionsmacht forscht und Sympathie sowie Verständnis – eigentlich Kernelemente ethnographischer Zugänge für die Definitionsmächtigen entwickelt? Der Weg, den ich in diesem Beitrag einschlage, rekurriert auf den Begriff der Praktiken. Bestimmte **Winnenn-** und Wahrnehmungsg-

formen finden mittels Produktionspraktiken Eingang in Schulbücher, die nicht mit Produktionspraktiker/innen gleichzusetzen sind. Praktiken beinhalten, wie unten näher ausgeführt, Zeitdruck, frühere Texte, Lehrpläne usw.

Die Analyse beruht auf Feldforschung und Interviews bei führenden Verlagsgruppen in Deutschland vom Jahr 2009 bis 2011. Unter anderem begleitete ich fünf ‚Bildungsmedienprojekte‘ bis zur Veröffentlichung. Diese Begleitung beinhaltete vor allem die teilnehmende Beobachtung bei regelmäßigen Autorentagungen, auf denen Konzepte diskutiert, Manuskripte für Schulbücher, CD-Roms, Lehrerhandbücher und weitere Lehr- und Lernmaterialien in Erst-, Zweit- und Drittfassung besprochen und Zukunftspläne für weitere Materialien gemacht wurden. Von den Autorentagungen wurden zum größten Teil Audioaufnahmen gemacht.

3. Bildungsmedienverlage als Organisationen der Diskursproduktion

Unter den verschiedenen Definitionen von Organisation – ob aus instrumenteller, modernistischer bzw. funktionaler Sicht als Ressource zur Aufgabenerfüllung (Alchian & Demsetz, 1972), aus (neo-)institutionalistischer Sicht als relativ stabiles soziales System (DiMaggio & Powell, 1983) oder aus narrativer Sicht als die kommunikativen Praktiken des *sensemaking* (Czarniawska, 2008; Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005) – gibt es weitgehend Konsens über eine erste sehr allgemeine Definition von Organisationen. Diese sind oder werden vollzogen als „soziale Gebilde, die dauerhaft ein Ziel verfolgen und eine formale Struktur aufweisen, mit deren Hilfe die Aktivitäten der Mitglieder auf das verfolgte Ziel ausgerichtet werden sollen“ (Kieser & Walgenbach, 2003, S. 6).

Was genau als ‚Ziel‘ und ‚Mitglied‘ zu betrachten ist, wird in unterschiedlichen Sichtweisen auf Organisationen unterschiedlich aufgefasst. Ansätze, die Schulbuchverlage als *Organisationen der Umsetzung* verstehen, beschreiben deren Ziel als das Bestreben, die Vorgaben der Politik, die im Lehrplan konkretisiert werden, mit spezifischen Inhalten zu füllen, um das Produkt erfolgreich durch das Zulassungsverfahren des Kultusministeriums zu bekommen und es für den Markt freizugeben (Köhler & Hess, 2003; Pogelschek, 2007). Mitglieder im Verlag sind nur die vertraglich gebundenen Akteure wie Redakteur/innen, Herausgeber/innen und Autor/innen. Schule, Lehrende und Lernende werden lediglich als Nutzer/innen gesehen, die im verlagsinternen Entwicklungsprozess selbst keine größere Rolle spielen; Lehrpläne sind Texte, keine Mitglieder der Organisation (ibid.). Die Frage in diesem Abschnitt lautet, welche Ziele und Mitglieder durch einen ethnographischen Zugang sichtbar werden, der die „Unordentlichkeit“ (Law, 2004) des Feldes im Blick hat. Eine aus meinen Feldnotizen rekonstruierte Szene:

Acht Autorinnen und Autoren, eine Redakteurin, ich (alle leger-schick gekleidet) und ein Redaktionsleiter (in strahlend weißem, gebügeltem Hemd und Anzug) sitzen um einen Tisch im kleinen Konferenzraum eines Hotels. Kaffee, Tee und Obst steht bereit. Ziel des Wochenendes ist die Arbeit an einem Geschichtsbuch für ein norddeutsches Land. Der Redaktionsleiter ist ausnahmsweise anwesend. Er erzählt von weiteren Bänden in dieser Reihe, die für andere Länder geplant sind. Nordrhein-Westfalen hat neue Lehrpläne für Geschichte angekündigt. Es gibt aber gar keine Informationen über die Inhalte des Lehrplans. Ich bin überrascht. Von allen großen Verlagen habe ich gehört, es gebe meistens informelle Informationen vor der offiziellen Veröffentlichung neuer Lehrpläne. Nicht in diesem Fall. Der Redaktionsleiter erzählt, NRW habe gesagt, es würde bei

der *didacta* (Bildungsmesse) im März 2010 über die Lehrpläne informieren. Das Team lacht nervös, wirkt schockiert. Aber, sagt jemand, es wird unmöglich sein, ein Buch für das neue Schuljahr fertig zu haben, wenn der Lehrplan erst im März bekannt wird. Der Redaktionsleiter betont, wie sehr dieser Markt wichtig sei.

Eine zweite Szene:

Eine Redakteurin erzählt mir, wie ein kleines Bild von Sigmund Jähn auf eine Schulbuchseite gekommen ist. Ursprünglich sollte er als großes Bild auf die Auftaktseite, „war mir aber zu heiß“, sagt die Redakteurin. Ich frage: Warum? Das Bild auf der Auftaktseite feiert, dass er der erste Deutsche im Weltraum war, was auch richtig ist, aber nicht problematisiert wird. Es war kurz nach der Stiftung Warentest Affäre (2007; die Zeitschrift hatte Schulbücher getestet und für fehlerhaft erklärt). Einer von deren Kritikpunkten war, sagt die Redakteurin, dass Schulbücher nicht ausreichend DDR-kritisch seien. So hat es Jähn auf diese innere Seite geschafft.

Um die Frage der Ziele und Mitglieder näher zu betrachten, werden diese beiden Szenen durch drei Sensibilisierungskonzepte betrachtet: *Raum der Produktion* und, von Rudolf Stichweh (2000) entliehen, *strukturell vernetzte Relevanzräume* und *inhaltlich vernetzte Relevanzräume*.

Mit dem *Raum der Produktion* sind die Autorentagungen und alle Abläufe im Alltag eines Verlags gemeint. Dabei spielen verschiedene Elemente eine Rolle, z.B. sind Schulbücher für NRW, da NRW mehr Schulkinder hat als alle fünf neuen Bundesländer zusammen, in einer Marktlogik von sehr viel größerer Relevanz für einen Schulbuchverlag als Schulbücher für z.B. Brandenburg. Dies beeinflusst die Verteilung von zeitlichen und personellen Ressourcen für Projekte. Nur sehr selten kommt ein Redaktionsleiter zu einer Autorentagung. Zum Raum der Produktion gehören weitere Elemente wie z.B. das Layout eines Schulbuchs, das bestimmt, wie viele Zeilen eine Schulbuchseite haben darf, was zu dramatischen inhaltlichen Kürzungen führen kann. Oder auch die Zusammenstellung des Autorenteam und die Hierarchie der Redebeiträge. Bei der Auswahl der Autor/innen gibt es vor allem drei mögliche Kriterien. Erstens: politische Überlegungen, wenn bspw. Priorität ist, Personen zu engagieren, die eine ähnliche politische/philosophische Haltung haben wie die Gutachter des Landes (z.B. konservative Autoren in einem CDU Land). Zweitens: ökonomische Überlegungen, wenn es darum geht, Autoren zu engagieren, die als potentielle Multiplikatoren Schlüsselpositionen einnehmen, z.B. ein Studiendirektor oder eine Fachleiterin. Drittens: individuelles Engagement, da zumeist die Lehrer/innen eingeladen werden, an einem Schulbuchprojekt mitzuwirken, die einem/r Außendienstmitarbeiter/in bei einer Veranstaltung durch besonderes Engagement aufgefallen sind. In diesem ‚Raum‘ sind die traditionellen Mitglieder (z.B. Redaktionsleiter/innen, Autor/innen) und Ziele (z.B. Profit) eines Verlags verortet.

Mit *strukturell vernetzten Relevanzräumen* sind weitere konkret benennbare Teilnehmende gemeint, die in die Produktionsprozesse des Verlags direkt eingebunden sind, z.B. in Gestalt von Kultusministerien, Lehrplänen und Kerncurricula, die eine bestimmte Wissensordnung als stabil und kanonisierungsfähig anbieten. Diese Teilnehmenden ‚agieren‘, wie die erste Szene beschreibt, explizit als Basis für die Entwicklung von Schulbüchern. Weitere strukturell vernetzte Relevanzräume sind nationale Verbände und die von ihnen erstellten verbindlichen Bildungsstandards; die Schulen, in denen die Autor/innen arbeiten und die Bücher eingesetzt werden; und transnationale Organisationen und

deren Empfehlungen (wie z.B. in der Holocausterziehung weit verbreitet, vgl. Macgillchrist & Christophe, 2011).

Inhaltlich vernetzte Relevanzräume, auch *Selektionshorizonte* genannt, spielen eher eine indirekte Rolle bei der Produktion. Das Wort Selektionshorizont „bezeichnet den Auswahlbereich anderer und anderswo vielleicht bereits realisierter Möglichkeiten, den man im Blick hat, wenn man eigene Produktionsentscheidungen trifft“ (Stichweh, 2004, S. 6). Man hat bspw. anderswo realisierte Möglichkeiten im Blick, die von der Stiftung Warentest und den breiteren Nachrichtenmedien als mangelhaft befunden worden sind. Entscheidend sind hier zwei Aspekte. Zum einen zielen lokale Schulbuchpraktiken darauf ab, einen anschlussfähigen Diskurs zu erzeugen, der inhaltlich, didaktisch, politisch und philosophisch auf dem neusten Stand ist. Dieses Ziel führt zu der Beobachtung von an anderen Orten stattfindenden Kommunikationen, die zum Bezugspunkt eigener Produktionsstrategien gemacht werden. Zum anderen wirken sichtbar zirkulierende Informationen und Konzepte so selbstverständlich, dass sie keinesfalls außer Acht gelassen werden können.

Weitere während der Produktion relevant gemachte Selektionshorizonte sind z.B. *fachdidaktische Diskussionen* bspw. zu Kompetenzen, die beobachtet werden, um Produktionsentscheidungen zu treffen; *politische Parteien*, die im Blick behalten werden, da die Verlage für CDU/CSU regierte Länder andere Bücher als für SPD regierte Länder produzieren; *technologische Veränderungen*, die relevant gemacht werden, wenn sich Abteilungen z.B. Gedanken über mögliche Produkte für Smartboards und „Notebook-Klassen“ machen; und *andere Medien* wie GeoWissen, Dokumentarfilme und vor allem die Bundeszentrale für Politische Bildung, die als Quellen für Schulbuchseiten dienen. Sowohl *lokale als auch globale Lobbyisten oder Interessenvertreter* bilden Auswahlhorizonte für die Selektion der als produktionsrelevant erachteten Informationen. In einem Brief von der südkoreanischen Botschaft an einem Verlag von 2009 ist Folgendes zu lesen:

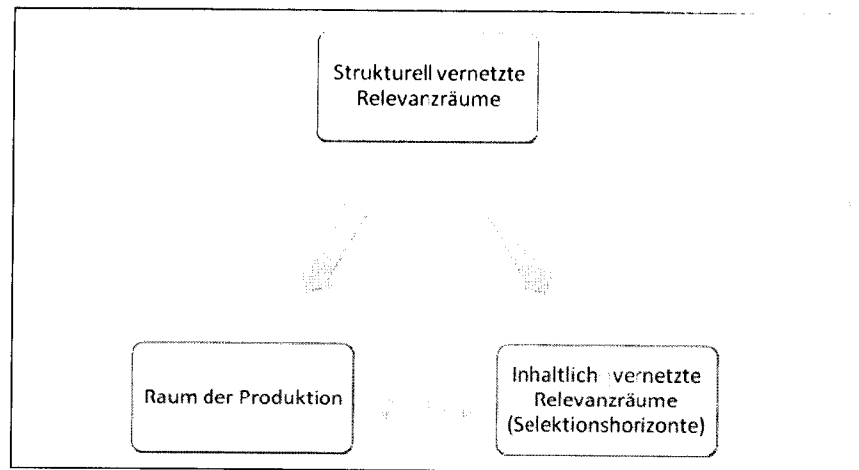
„[A]uf Seite 149 [in Geschichtsbuch X] befindet sich folgender Passus: „Nach umstrittenen südkoreanischen Aussagen griffen am 25.6.1950 Truppen Nordkoreas unprovokiert ... Südkorea an“. Die Formulierung „Nach umstrittenen südkoreanischen Aussagen“ ist von südkoreanischer Seite nicht akzeptabel.“

Redakteur/innen erwähnten zudem einen Brief vom „Zentralrat der Juden“ und einen von der „Interessengemeinschaft der Schweinehalter Deutschlands e.V.“, die jeweils bestimmte Textstellen in Schulbüchern geändert haben wollten. Solche Änderungswünsche werden meistens bedacht, da ein Gegenargument mehr Zeit in Anspruch nehmen würde.

3.1 Mitglieder und Ziele

Der Ertrag der genannten Sensibilisierungskonzepte ist es, weitere Mitglieder und Ziele eines Bildungsmediaverlags sichtbar zu machen. Abb. 1, an die Arbeiten von Bowe und Ball (1992) zur Bildungspolitik angelehnt, bietet eine Konzeptualisierung an, in der erstens Mitglieder weiter gefasst werden als nur die im Raum der Produktion anwesenden, und zweitens Verlagsarbeit als Praktiken der *Diskursproduktion* statt der *Umsetzung* gesehen wird. Der Verlag ist demnach eine Organisation, die den zirkulierenden Diskurs interpretiert und ablehnt, verschiebt oder iterativ reproduziert (vgl. Derrida, 1988; Silverstein & Urban, 1996).

Abb. 1. Rekursiv-zirkuläre Vorstellung von der Schulbuchproduktion



Das Modell stellt dar, wie die drei für die Analyse getrennten Räume gegenseitig füreinander relevant gemacht werden; sie stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander. Eine mögliche Interpretation der Relevanzräume – sowohl der strukturellen Vernetzung als auch der Selektionshorizonte – wäre, dass sie einen ‚starken Einfluss‘ auf die Produzenten der Schulbücher ausüben. Diese Aussage nimmt allerdings an, dass das schreibende Subjekt ein autonomes, womöglich rationales Wesen ist, das Einflüsse entweder aufnimmt oder verwirft. Diese Annahme ist jedoch durch u.a. Butlers an Foucault anschließende Überlegungen zur Subjektivierung grundsätzlich in Frage gestellt worden (Butler, 2001, S. 18; Foucault, 1982; zur Übersicht Reckwitz 2008).

Es geht also bei der Schulbuchproduktion nicht nur um einen ‚starken Einfluss‘. Man kann vielmehr sagen, dass das Schulbuch ein ‚mehrschichtiges Hybrid‘ ist, das von einem komplexen Gefüge unterschiedlicher Teilnehmender *koproduziert* wird (Knorr Cetina, 1981, S. 106). Wenn die ethnographischen Beobachtungen ernst genommen und der Produktionsprozess aus dieser Perspektive betrachtet wird, heißt das in erster Linie, dass auch Lehrende, Lernende, Lehrpläne, Massenmedien, Interessenvertreter, Briefe, Länder, Bildungsstandards, Technologie usw. die Schulbücher koproduzieren. Mitglieder der schulbuchproduzierenden Organisation sind demnach nicht nur Individuen mit formellen vertraglichen Bindungen, sondern auch die in weiteren Relevanzräumen Agierenden und, wie die Auflistung zeigt, schließt dies nichtmenschliche Agierende ein (vgl. Latour, 2008; Schatzki, Knorr Cetina & von Savigny, 2001). In zweiter Linie heißt es, daran zu erinnern, dass auch die formal genannten Autor/innen, Redakteur/innen usw. aus Positionen der diskursiven Handlungsmacht handeln und nicht als autonome, souveräne Subjekte. Ein lineares Modell der Einflussnahme reicht nicht aus, um die unterschiedlichen Mitglieder zu fassen, die eine wesentliche Rolle in der Diskursproduktion – und somit in der Produktion von dem, was als wertvolles Wissen gesehen wird – spielen.

Wenn der Begriff der Mitglieder weit gefasst wird, werden auch die Ziele der Schulbuchproduktion differenzierter und deren Widersprüchlichkeit tritt her-

vor. Ein kommerzieller Bildungsmedienvorlag hat nicht nur Profit zum Ziel, sondern auch weitere zum Teil widersprüchliche politische, didaktische, idealistische, innovative, konservative, pragmatische, technologische und kulturelle Ziele. Diese vielfältigen Ziele sind zentral für die Art und Weise, wie Diskurs (re)produziert wird. Bildungsmedienvorlage können demnach als Organisationen betrachtet werden, deren Grenzen sich durch diskursive Verflechtungen mit anderen Räumen des Bildungssystems und des Sozialen verflüssigen und verschwimmen.

4. Fallstudien

Wie die verschiedenen Mitglieder und Ziele in die Diskursproduktion eingebettet sind, soll nun anhand von zwei, notwendigerweise hier nur sehr verkürzt dargestellten, mikroanalytischen Fallstudien näher untersucht werden. Beide Fälle stammen aus Autorentagungen während der Entwicklung eines Geschichtsschulbuchs für das Gymnasium, Sekundarstufe I 2009/2010. Dabei geht es, wie häufig bei der Schulbucharbeit, um eine Überarbeitung eines vom Verlag als nicht mehr aktuell empfundenen Schulbuchs. Im ersten Fall werden Problematisierungen von *gender* zwar aufgeworfen, aber in das Buch nicht eingebracht. Im zweiten werden Aspekte postkolonialer Theorien in das Schulbuch integriert.

4.1 Fall 1: *gender*

Der erste Fall ist Teil einer Beobachtung während einer Autorentagung im August 2009. Das Team diskutiert das Konzept für den neuen Band. Um die alten Bände zu überarbeiten und zu kürzen, steht es vor der Herausforderung zwar mit den alten Materialien zu arbeiten, aber zugleich neue (didaktische, inhaltliche) Impulse zu geben und sehr viel in den vorhergehenden Bänden zu streichen. Das Thema „Frauen“ ist an diesem Tag immer wieder kurz angesprochen worden. Am Nachmittag wird es in der Diskussion zur Weimarer Republik thematisiert. Zwei Doppelseiten im Vorgängerband behandeln das Thema „Frauen in der Weimarer Republik“. Das Gespräch hatte ich in meinen Feldnotizen wie folgt notiert (Namen der Teilnehmenden sind verändert worden).

01. Ingo: Wir behandeln Frauen in ihrem Reservat!
02. Wir machen Frauengeschichte wie in den
03. 70ern. Männer hier und Frauen dort.
04. ((zeigt mit der linken Hand nach links
05. und mit der rechten nach rechts))
06. Frank: Du meinst, wir sollten etwas wie
- 07. Gendergeschichte machen?
08. Ingo: Ja
- 09. Frank: Dann hätten wir's aber anders machen müssen
10. und bei den Männern auch so ansetzen müssen.
11. ((Stille. Alle schauen auf den Tisch;
12. unbequemes Schweigen))
13. Ingo: ((seufzt, bringt Kinn wieder auf Hand, lehnt
14. sich zurück)

Quelle: Notizen *GeschGym20090809_04*

Nach einer kurzen Stille wird das nächste Thema zögernd aufgegriffen. Die auf dem Selektionshorizont beobachteten Informationen betreffen hier die Relationen zwischen den Geschlechtern. Gendergeschichte (Zeile 7) wird als Konzept erwähnt. Außer Ingo und Frank beteiligen sich keine weiteren Teilnehmenden am Gespräch, auch nicht durch zustimmendes Nicken. Nach dem Einwand, dass *gender* auch ein Thema bei den Männern hätte sein müssen (Zeile 9) folgen keine Vorschläge, wie das Thema behandelt werden könnte.

In einer späteren Kaffeepause erzählt mir Ingo, wie wichtig es in den 1990ern war, Frauen in den Schulbüchern explizit zu thematisieren. In Nordrhein-Westfalen, zum Beispiel, ging jedes Buch an die Frauenbeauftragte. Mittlerweile hat das Thema nicht mehr denselben Status. Schülerinnen und Schüler stöhnten, wenn sie immer wieder dasselbe Thema in jedem Kapitel sehen: Frauen in der französischen Revolution, Frauen in der russischen Revolution, Frauen in der DDR usw. Nichtsdestotrotz verändert die Problematisierung an dieser Stelle das Schulbuch nicht. Das fertige Produkt enthält erneut spezifische Unterkapitel zu Frauen während der verschiedenen Zeiten.

Dass dieses Unbehagen in der Repräsentation von Frauen nicht aufgegriffen wird, könnte interpretiert werden im Sinne eines Verständnisses von Verlagen als ‚Organisationen der Umsetzung‘. Das gesamte Buch müsste überarbeitet werden, um den *gender*-Aspekt einzubeziehen, was einen enormen Zeitaufwand und eine radikale Wissensverschiebung bedeuten würde. Eine Veränderung, die vom Kerncurriculum nicht vorgesehen ist, würde den Verlag sehr viel Geld kosten. In Stichwehs Vokabular: diese strukturell verkoppelten Relevanzräume (Bildungspolitik, ökonomische Erwägungen) verlangen nicht nach dem *gender*-Aspekt. Der von Ingo beobachtete Selektionshorizont ist scheinbar (noch?) nicht ausreichend sichtbar, als dass er für die Produktionsentscheidungen tatsächlich relevant wäre.

Das von mir als unbequem empfundene Schweigen zeigt allerdings die Brüchigkeit der Diskursproduktion. Auf der einen Seite impliziert das Fehlen von Auslachen oder Gegenargumenten, dass Ingos Bemerkung nicht als absurd betrachtet wird. Auf der anderen Seite deutet das Schweigen darauf hin, dass, obwohl ein Problem auf dem geteilten Horizont aufzutauchen scheint, es nicht hinreichend relevant wird, um eine konkrete Lösung vorzuschlagen. Diese Problematisierung wird jedoch im neuen Schulbuch an einer Stelle subtil aufgegriffen. Es gibt im Register des veröffentlichten Buches keinen speziellen Eintrag mehr für ‚Frauen‘, wie es in früheren Bänden und Konkurrenzwerken der Fall war bzw. ist. Vor dem Hintergrund der ethnographischen Beobachtungen kann diese minimale textliche Veränderung im Register als ein Aspekt der viel größeren Konflikte über Selektionshorizonte und die Legitimität heutiger Formen der Repräsentation gelesen werden.

4.2 Fall 2: Postkoloniales Wissen?

Phase 1: Curriculum

Dass die Diskursproduktion von Schulbüchern nicht allein von ökonomischen und bildungspolitischen Argumentationslinien geleitet wird, zeigt der zweite Fall deutlicher. Bei der Konzeption dieses neuen Bandes haben alle Mitwirkenden des Autorenteam das Kerncurriculum des Landes zur Hand. Für die 9. und 10.

Abb. 2. Kerncurriculum, Geschichte, Gymnasium, 9. und 10. Klasse (Auszug)

Geschichte Deutschlands nach 1945 im europäischen und internationalen Kontext			
• beschreiben die Hauptlinien der frühen deutschen Nachkriegsgeschichte.	1945 Potsdamer Konferenz	„Stunde Null“: Kollektivschuld, Entnazifizierung	
• skizzieren die weltpolitischen und europäischen Rahmenbedingungen für die deutsche Nachkriegsgeschichte.	1947 Truman-Doktrin und Marshall-Plan, 1975 KSZE	UNO, Kalter Krieg, Montanunion, EWG, NATO, Warschauer Pakt, Perestroika und Glasnost	de Gaulle, Chruschtschow, Kennedy, Gorbatschow
• stellen wesentliche Etappen der deutschen Nachkriegsgeschichte dar	1948 Währungsreform, 1949 Gründung beider deutscher Staaten, 17. Juni 1953 Volksaufstand in der DDR, 1961 Mauerbau, 9.11.1989 Fall der Mauer, 3.10.1990 Beitritt der fünf „neuen“ Länder zur Bundesrepublik Deutschland	Westintegration, Soziale Marktwirtschaft, Planwirtschaft, Neue Ostpolitik, Montagsdemonstrationen	Adenauer, Schumacher, Ulbricht, Brandt, Honecker, Schmidt, Kohl
• vergleichen die unterschiedlichen Formen gesellschaftlichen Lebens in den beiden deutschen Staaten (z. B. Amerikanisierung, Konsumgesellschaft, „Stasi“, Geschlechterverhältnis, Jugendkultur, 68er, Migration)			
landesgeschichtlicher Bezug: z. B. Gründung des Landes			

Klasse in diesem Bundesland gibt es vier Inhaltsbereiche. Die Periode nach 1945 wird mit der Überschrift „Geschichte Deutschlands nach 1945 im europäischen und internationalen Kontext“ eingeleitet. Auf Abb. 2 werden die Kompetenzen, Schlüsselbegriffe und Personen genannt, denen Schüler/innen in Bezug auf die Welt nach 1945 in der Sekundarstufe I begegnen sollen.

Phase 2: Autorentagung: Konzept

Dieser Teil des Curriculums wird relativ zu Beginn der Autorentagung zur Konzeptbesprechung in August 2009 thematisiert.

01. Klaus: Also die Idee ist ja offensichtlich hier
 02. deutsche Nachkriegsgeschichte im Vordergrund
 03. laufen zu lassen und im Hintergrund läuft
 04. dann noch etwas im Schatten des Ost-West
 05. Konfliktes. Vorher war das Ding auseinander
 06. genommen (.) genauso könnte man es natürlich
 07. so machen Deutschland Nachkriegsgeschichte
 08. als virulenter Faktor des Ost-West Konfliktes.
 → 09. Frank: ((inhaliert)) Das ist doch peinlich provinziell.
 10. ((alle lachen))
 11. Larissa: Ja! Isses.
 12. Frank: Also die Perspektive hier des Kerncurriculum-
 13. da finde ich es ganz wohltuend also
 14. wenigstens so n Kapitel vorzuschalten wo man
 15. merkt es gibt auch ne ganze Menge was sich
 16. außerhalb von Deutschland oder bezogen auf
 17. deutsche Probleme abspielt. China kommt
 18. überhaupt nicht drin vor. Die die
 19. Unabhängigkeit Indiens. Mensch das sind
 20. Sachen die ((lacht)) jetzt wirklich von
 → 21. großer Bedeutung sind und die werden einfach
 22. mit Nichtachtung ((unklar))
 23. Niklas: Die Dekolonisierung kommt
 24. nicht vor.
 → 25. Frank: Das ist peinlich so was.

Quelle: Audioaufnahme GeschGym_20090808_02_1:04:22

Das Kerncurriculum wird dahingehend kritisiert, dass es unter allgemeiner Zustimmung als „peinlich provinziell“ beschrieben wird (Zeile 9; „peinlich“ in Zeile 25). Der explizite (strukturell gekoppelte) Relevanzraum ist das Kerncurriculum, das allerdings mit Selektionshorizonten verzahnt wird, die eine epistemologische Position artikulieren, von der aus die Geschichte nach 1945 nicht ausschließlich aus einer deutschen Perspektive oder bezogen auf Deutschland erzählt werden kann. Hier werden Informationen aus einem Selektionshorizont für Produktionsentscheidungen hervorgebracht, demzufolge die Sicht auf die Welt globaler sein sollte. Subtil und nicht explizit wird die Perspektive von Globalisierungs- und postkolonialen Theorien als Horizont relevant gemacht für das, was als „von großer Bedeutung“ (Zeile 21) zu erachten ist. Kurz nach diesem Ausschnitt entscheidet das Team, das Kerncurriculum (vgl. Abb. 2) an dieser Stelle in zwei getrennte Kapitel aufzuteilen. Das Ziel war, so Larissa, in einem dieser Kapitel explizit der nicht-deutschen Welt nach 1945 „mehr Gewicht“ zu geben.

Phase 3: Autorentagung: Erste Fassung

Zwei Autorinnen schreiben eine erste Fassung des geplanten Kapitels, die bei der nächsten Autorentagung (November 2009) besprochen wird. Da sie für das Kapitel keine Anweisungen vom Lehrplan zu Kompetenzen oder Inhalten haben, müssen sie selber überlegen, ob das Kapitel auf den sich anbahnenden Ost-West Konflikt zugeschnitten werden oder die allgemeine Problemlage nach 1945 beschreiben soll.

01. Ingo: Und da- wenn das erste der Fa- äh das
 02. zweite der Fall wäre dann würde ich
 → 03. sagen äh die Vertreibung ist doch noch
 04. ein so wichtiges Thema ist, dass sie
 05. unbedingt (.) in der Problemlage 45 drin
 06. sein sollte. Wenn wir's zuschneiden auf (.)
 07. Ost-West Problematik sich anbahnende ähm
 08. dann können die gerne auch rauslassen
 09. da würd ich nur drum bitten dass wirklich
 10. alle Kapitel darauf hin äh zulaufen
 11. lassen also auch das Kolonienkapitel zum
 12. Beispiel. (.)
 → 13. Frank: Und unser Erkenntnisinteresse in diesem
 14. Kapitel wäre einfach das einer
 15. Bestandsaufnahme von Problemfeldern und
 16. Lösungsansätzen.
 17. Larissa: Mhm. Wäre dir das zu wenig oder?
 18. Frank: Nee! Ich ver- ich finde es diffus ich
 19. Marie: naja (.) ja
 20. Frank: versuche es überhaupt erst für mich
 21. klar zu kriegen.

Quelle: *GeschGym_20091107_05_1:08:00*

In diesem Ausschnitt werden zwei Selektionshorizonte sichtbar. Erstens die Relevanz der Vertriebenen (Zeile 3-8), wobei Wissen über eine bestimmte Personengruppe vermittelt werden soll. Zweitens die Notwendigkeit das Erkenntnisinteresse „klar zu kriegen“ (Zeile 13-21) und so den Horizont einer allge-

meinen fachlichen/wissenschaftlichen/pädagogischen Orientierung zu Wissen bzw. Wissensvermittlung zu beleuchten. Die Selektionshorizonte scheinen für diese situierten Produktionspraktiken akzeptabel zu sein, da in der folgenden Sequenz nicht widersprochen wird, dass sie für Produktionsentscheidungen relevant sind. Ein paar Minuten später wird allerdings ein Aspekt doch angefochten.

- 169. Marie: (...) dann würden wir aus Zeitgründen
 170. doch dann wieder eher verzichten
 171. auf die Misplaced Persons und die
 172. Vertriebenen.
 → 173. Ingo: Ts. Ich weiß nicht was du gegen die hast.
 174 Marie: Ich hab überhaupt nichts gegen die aber
 175. ich dachte sie werden schon Ende des
 → 176. zweiten Weltkrieges deplaziert.

Quelle: *GeschGym_20091107_05_1:11:10*

Während vorher weitgehend Übereinstimmung darüber herrschte, dass die Informationen berücksichtigt werden sollten, wird hier um deren Relevanz gerungen. Es geht um wertvollen Platz auf den Schulbuchseiten in einem kurzen Kapitel, das die gesamte Weltgeschichte nach 1945 repräsentieren soll. Erst wird der Relevanzraum Schule („Zeitgründe“, Zeile 169) als Grund für den Verzicht auf die Berücksichtigung der Vertriebenen angebracht. Die Antwort wird personalisiert (Zeile 173), woraufhin ein weiteres Argument angebracht wird: Das Thema gehöre in ein anderes Kapitel (Zeile 176).

Phase 4: Das fertige Schulbuch

Auf weiteren Autorentagungen wurden jeweils die zweite und die dritte Fassung besprochen. Das fertige Schulbuch enthält tatsächlich ein zum größten Teil über das Kerncurriculum des Landes hinausgehendes 40-seitiges Kapitel. Thematisiert werden u.a. Vietnam, Hiroshima, Israel, Korea, Indien und die Entkolonisierung. Auch die Vertreibung nach dem zweiten Weltkrieg wird aufgenommen. Entsprechend einem zentralen Argument der postkolonialen Theorie, dass es unmöglich ist, die Geschichte Europas bzw. ‚des Westens‘ zu erzählen ohne die Geschichte der anderen Länder der Welt mit einzubeziehen, ist das Wissen, das den Schüler/innen nahe gebracht werden soll, ‚globaler‘ geworden (vgl. Castro Varela & Dhawan, 2005; Hall, 1992). Allerdings gibt es in diesem Kapitel lediglich eine Quelle, in der eine nicht europäische bzw. US-amerikanische Person spricht. Die Diskussion zu der Stimme Subalternen ist also nicht Teil des Selektionshorizontes des Autorenteams (Dhawan, 2007; Spivak, 1988). Obwohl seine Autorität zum Teil unterlaufen wird, bleibt das Curriculum ein nicht zu unterschätzendes Mitglied in der Diskursproduktion. Wie bei vielen Strategien der Kritik, die in die mediale Praxis umgesetzt werden, wird hier nur ein Schritt über den traditionellen bzw. offiziellen Diskurs hinaus gemacht (vgl. Macgilchrist, 2007).

Eine wichtige Rolle im Prozess der Diskursproduktion spielen die verschiedenen Informationen aus Selektionshorizonten, die für die Entscheidungen als relevant erachtet worden sind. Die Unzulässigkeit einer deutschlandzentrierten Geschichte ist derart klar sichtbar geworden, dass sich das Team entschei-

det, zusätzliche Seiten zu schreiben. U.a. aufgrund dieser Tatsache wird das Schulbuch etwas später als geplant für den Markt freigegeben, ein Effekt, der für andere Redakteur/innen auf jeden Fall zu vermeiden gewesen wäre. Verkaufszahlen hängen schließlich nicht unwesentlich davon ab, ob ein Buch früher auf dem Markt erscheint als die Konkurrenzwerke. In diesem Beispiel ist jedoch die inhaltliche Ausrichtung des Buches, auch auf die Verkaufszahlen bezogen, wichtiger als der ursprüngliche Terminplan. Im Vokabular dieser Analyse: im Kontrast zu Fall 1 erscheint der Selektionshorizont hier so sichtbar, dass er auch von ausreichend vielen potentiellen Kunden als wichtig erachtet werden könnte. Die Produktionspraktiken sind flexibel genug ein Buch zu produzieren, das diese Informationen und Wissensformen beinhaltet.

5. Fazit

Schulbücher und andere Bildungsmedien sind ein zentraler Ort für die (Re-)Produktion von Wahrnehmungsformen, sozialen Relationen und legitimen Wissen. In diesem Beitrag wurde ein ethnographischer Blick auf Bildungsmedienverlage geworfen. Es wurden drei Argumente angeführt:

Erstens sind Verlage nicht nur, wie oft angenommen, Organisationen der Umsetzung, die Curricula und andere bildungspolitische Vorgaben anhand von Kriterien der Profitmaximierung realisieren. Sie sind auch *Organisationen der Diskursproduktion*, die anhand von weiteren (kontingenten) Kriterien die kulturellen Wissensordnungen der Kerncurricula teilweise iterativ reproduzieren und stabilisieren und zugleich teilweise ergänzen, verschieben und destabilisieren.

Zweitens speisen sich diese weiteren Kriterien aus diversen *Relevanzräumen*, die entweder mit dem Verlag strukturell vernetzt, wie z.B. Schule, oder thematisch, in Form von Selektionshorizonten, gekoppelt sind. Die Ziele einer solchen Organisation sind diffus und widersprüchlich, da die Mitglieder in der Diskursproduktion nicht nur vertraglich gebundene Personen im Raum der Produktion sind, sondern auch weitere in verschiedenen Relevanzräumen agierende Teilnehmende. Ein expliziter Fokus auf die konfliktreichen und widersprüchlichen Praktiken, durch die bestimmte Themen und Kompetenzen in ein Schulbuch Eingang finden, macht die Instabilität und Brüchigkeit von Wissensordnungen selbst sichtbar.

Drittens eröffnet eine praxisorientierte bzw. ethnographische Diskursanalyse, die situierte Praktiken in den Vordergrund der Analyse stellt, *Möglichkeiten für die Analyse der Verschiebung von Selektionshorizonten*. Arbeiten zur politischen Ökonomie der Bildungsmedienverlage offerieren eine einzige Möglichkeit für radikale Veränderung dessen, was durch Bildungsmedien als legitimes Wissen (re)produziert wird – die Dekommerzialisierung von Bildungsmedien. Das mag für einen radikalen Umbruch zutreffend sein, allerdings zeigt der ‚postkoloniale‘ Fall hier, wie die Veränderung von Selektionshorizonten auch zu einer Diskursverschiebung führt.

Der hier vertretene analytische Blick auf Bildungsmedienverlage sieht diese nicht mehr als Organisationen der linearen Umsetzung, sondern als Organisationen der Diskursproduktion, deren Grenzen sich durch diskursive Verflechtungen mit anderen Räumen des Sozialen verflüssigen und verschwimmen. Dadurch eröffnen sich neue Möglichkeiten, Einsichten zu gewinnen über

besonders brüchige Stellen in den heutigen Wissensordnungen und über Praktiken, durch die das ausgehandelt wird, was als autoritatives und legitimes (schulisches) Wissen gilt.

Literatur

- Alchian, A. A. & Demsetz, H. (1972). Production, information costs and economic organization. *American Economic Review*, 62 (5), 777-795.
- Angermüller, J. (2005). Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse in Deutschland: zwischen Rekonstruktion und Dekonstruktion. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit* (S. 23-48). Konstanz: UVK.
- Apple, M. W. (1986). The Political Economy of Text Publishing. *Curriculum and Teaching*, 1(1), 55-67.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. New York: Routledge.
- Bowe, R., Ball, S. J. & Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools*. London and New York: Routledge.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiebaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. & Hirschauer, S. (2002). Weder „Ethno“ noch „Graphie“. Anmerkungen zu Hubert Knoblauchs Beitrag „Fokussierte Ethnographie“. *Sozialer Sinn*, 1, 125-128.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2005). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: Transcript.
- Couldry, N. (2004). Theorising media as practice. *Social Semiotics*, 14 (2), 115-132.
- Czarniawska, B. (2008). *A Theory of Organizing*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Deleuze, G. (1991). Was ist ein Dispositiv? In F. Ewald & B. Waldenfels (Hrsg.), *Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken* (S. 153-162). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Derrida, J. (1988). *Limited Inc*. Evanston, IL.: Northwestern University Press.
- Dhawan, N. (2007). Can the Subaltern Speak German? And Other Risky Questions: Migrant Hybridism versus Subalternity. *Translate*, 25 April. Aufgerufen am 27. November 2010 von <http://translate.eicp.net/strands/03/dhawan-strands01en>.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48 (2), 147-160.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Hrsg.), *Michel Foucault: Beyond hermeneutics and structuralism* (S. 208-226). Brighton: Harvester.
- Gautschi, P. (2006). Geschichtslehrmittel. Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. In L. Criblez, P. Gautschi, P. H. Monico & H. Messner (Hrsg.), *Lehrpläne und Bildungsstandards: Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen*. Bern: h.e.p. Verlag.
- Gautschi, P., Moser, D., Kurt, R. & Wiher, P. (Hrsg.). (2007). *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern: h.e.p. Verlag.
- Göttlich, U. (2007). *Zur Kreativität des Handelns in der Medienaneignung. Zur handlungstheoretischen Kritik der Wirkungs- und Rezeptionsforschung*. Konstanz.
- Hall, S. (1992). The West and the Rest: Discourse and power. In S. Hall & B. Gieben (Hrsg.), *Formations of Modernity* (S. 275-320). Cambridge: Polity Press.
- Höhne, T. (2003). *Schulbuchwissen: Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*. Frankfurt/M: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Kelle, H. (2007). „Ganz normal“: Die Repräsentation von Kinderkörpernormen in Somatogrammen. *Zeitschrift für Soziologie*, 36 (3), 197-216.

- Kieser, A. & Walgenbach, P. (2003). *Organisation*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 1, 83-122.
- Knoblauch, H. (2002). Fokussierte Ethnographie als Teil einer soziologischen Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 1, 129-135.
- Knorr Cetina, K. D. (1981). *The Manufacture of Knowledge*. Oxford: Pergamon Press.
- Köhler, L. & Hess, T. (2003). *Produktinnovation in Medienunternehmen – Eine Fallstudienanalyse zur Organisation der Produktinnovation in Medienunternehmen verschiedener Sektoren*. Aufgerufen am 22. November 2010, von http://www.wim.bwl.uni-muenchen.de/download/epub/ab_2003_03.pdf.
- Laclau, E. (2005). *On Populist Reason*. London: Verso.
- Laclau, E. (2007). Ideologie und Post-Marxismus. In M. Nonhoff (Hrsg.), *Diskurs, radikale Demokratie, Hegemonie* (S. 25-39). Bielefeld: transcript.
- Langer, A. (2008). *Disziplinieren und entspannen: Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: transcript.
- Latour, B. (2008). *Wir sind nie modern gewesen: Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Law, J. (2004). *After Method: Mess in Social Science Research*. London: Routledge.
- Macgilchrist, F. (2007). Positive Discourse Analysis: Contesting dominant discourses by reframing the issues. *CADAAD eJournal*, 1(1), 74-94. Aufgerufen am 14. Februar 2010 von <http://cadaad.org/ejournal/2007/1/macgilchrist>.
- Macgilchrist, F. (2011). *Journalism and the Political: Discursive tensions in news coverage of Russia*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Macgilchrist, F. & Christophe, B. (2011). Translating globalization theories into educational research: Thoughts on recent shifts in Holocaust education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (1), 145-158.
- Macgilchrist, F. & Van Hout, T. (2011). Ethnographic Discourse Analysis and Social Science. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12 (1), Art. 18. Aufgerufen am 20. Januar 2011 von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101183>.
- Nadar, L. (1974). Up the anthropologist – Perspectives gained from studying up. In D. Hymes (Hrsg.), *Reinventing Anthropology* (S. 284-311). New York: Vintage.
- Ninnes, P. (2001). Writing multicultural science textbooks: perspectives, problems, possibilities and power. *Australian Science Teachers Journal*, 47 (4), 18-27.
- Nishino, R. (2008). The Political Economy of the Textbook in Japan, with Particular Focus on Middle-School History Textbooks, ca. 1945 – 1995. *Internationale Schulbuchforschung*, 30 (1), 487-514.
- Olson, G. A. (1999). Foreword. In X. L. Gale & F. G. Gale (Hrsg.), *(Re)Visioning Composition Textbooks: Conflicts of culture, ideology, and pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- Ott, M. (2011). *Aktivierung von (In-)Kompetenz: Praktiken im Profiling – eine machtanalytische Ethnographie*. Konstanz: UVK.
- Pogelschek, B. (2007). How textbooks are made: Insights from an Austrian educational publisher. In M. Horsley & J. McCall (Hrsg.), *Peace, Democratization and Reconciliation in Textbooks and Educational Media: Ninth International Conference on Textbooks and Educational Media* (S. 100-107). Tonsberg: IARTEM.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.
- Rancière, J. (2009). *The Emancipated Spectator*. London: Verso.
- Reckwitz, A. (2006). Aktuelle Tendenzen der Kulturtheorien. In A. Reckwitz (Hrsg.), *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms* (Studienausgabe 2006 ed., S. 705-728). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, A. (2008). *Subjekt*. Bielefeld: transcript.
- Rezai-Rashti, G. M. & McCarthy, C. (2008). Race, text, and the politics of official knowledge: a critical investigation of a social science textbook in Ontario. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 29 (4), 527 - 540.
- Schatzki, T., Knorr Cetina, K. & von Savigny, E. (Hrsg.) (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.
- Silverstein, M. & Urban, G. (Hrsg.) (1996). *Natural Histories of Discourse*. Chicago: University of Chicago Press.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Hrsg.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana: University of Illinois Press.
- Stichweh, R. (2000). *Die Weltgesellschaft: Soziologische Analysen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (2004). *Kulturelle Produktion in der Weltgesellschaft*. Aufgerufen am 30. November 2010, von [http://www.uni-bielefeld.de/\(de\)/soz/iw/pdf/stwkultur.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/(de)/soz/iw/pdf/stwkultur.pdf)
- Tannen, D., Kendall, S. & Gordon, C. (Hrsg.). (2007). *Family Talk: Discourse and identity in four American families*. Oxford: Oxford University Press.
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag: Konstruktionen ethnischer und gesellschaftlicher Unterschiede*. Opladen: Leske + Budrich.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M. & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16 (4), 409-421.

Felicitas Macgilchrist, Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Cellerstr. 3, 38114 Braunschweig. Email: macgilchrist@gei.de

Eingereicht am: 10.01.2011
 Überarbeitung eingereicht am: 28.03.2011
 Angenommen: 11.04.2011