

Pauling, Sven

Publizistische Schulkritik als Diskurs der Erwartungsgenese und ihre Kritik durch die Schulforschung

Langer, Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Dođmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen, Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 220-235. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)*



Quellenangabe/ Reference:

Pauling, Sven: Publizistische Schulkritik als Diskurs der Erwartungsgenese und ihre Kritik durch die Schulforschung - In: Langer, Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Dođmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen, Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 220-235 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-334962 - DOI: 10.25656/01:33496; 10.35468/6172-12*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-334962>

<https://doi.org/10.25656/01:33496>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Sven Pauling

Publizistische Schulkritik als Diskurs der Erwartungsgenese und ihre Kritik durch die Schulforschung¹

Abstract

Der Beitrag fragt zum einen aus einer diskursanalytischen Perspektive danach, wie sich die Genese von Entwicklungserwartungen in publizistischer Schulkritik vollzieht, zum anderen wird dies zum Anlass genommen, die analytische Position und Funktion von Schulforschung gegenüber diesem Gegenstand zu bestimmen. Die empirische Analyse zeigt, dass Entwicklungserwartungen über eine doppelte Krisenkonstruktion hervorgebracht werden, an die eine lineare Ableitungslogik anschließt. In der Genese werden Möglichkeit und Notwendigkeit transzendiert, Veränderungsprojekte über die Abblendung von Reformhistorie als das Neue und über Realutopien als machbar dargestellt. Auf der Suche nach einem Modus legitimer Kritik wird dabei auf die kritische Analytik nach Reckwitz Bezug genommen. In einer abschließenden Verhältnisbestimmung wird die Position der Schulforschung gegenüber publizistischer Schulkritik als entdramatisierend, sowie zwischen den Momenten von Paralyse und Optimierung verortet.

Schlagworte: Schulkritik, kritische Analytik, postkritische Pädagogik

Publizistische Schulkritik kann als Element von Bildungs- und Schulreformprozessen in der Funktion verstanden werden, Reform- und Entwicklungserwartungen zu generieren, zu kommunizieren und schulische Akteur:innen damit in einer Weise zu adressieren, dass diese sie sich zu eigen machen und ins Werk setzen. Sie ist damit in nicht unerheblichem Maße als Treiber von Schulentwicklungs- und Schulreformprozessen wirksam. Als öffentlicher Diskurs steht sie zwar jenseits des Mehrebenensystems Schule im organisationalen Sinne. Zugleich kann ihre Rolle aber in organisationstheoretischer Perspektive darin gesehen werden, „Umweltadaptivität“ (Emmerich & Maag Merki 2014, 15) für die Schule als Institution

¹ Der Text stellt die Weiterentwicklung eines gemeinsamen Vortrages mit Till-Sebastian Idel am 21.9.23 in Bremen dar. Ich danke ihm für das gemeinsame Denken.

in Zeiten gesellschaftlicher Veränderung herzustellen: Sie entwirft das Implikationsverhältnis von Schule, Subjekt und Gesellschaft in seinem gegenwärtigen Zustand in bestimmter Weise und folgert daraus Entwicklungserwartungen, die diese Konstituenten in einem wie auch immer als ‚besser‘ verstandenen Passungsverhältnis zu konstellieren beabsichtigen. Wie aber vollzieht sich das Narrativ der Erwartungsgenese in den Texten der publizistischen Schulkritik und welche (legitimen) Elemente enthält es? Im Horizont dieser Frage wird im vorliegenden Beitrag ein Diskursfragment herangezogen, das im letzten Jahrzehnt im deutschsprachigen Raum eine starke Popularität erreicht hat: „Schulen im Aufbruch. Eine Anstiftung“ (Rasfeld & Breidenbach 2014) ist inzwischen in vierter Auflage erschienen und lässt sich als Programmschrift zur Reforminitiative ‚Schule im Aufbruch‘ verstehen. Um der aufgeworfenen Frage nachzugehen, werden in einem ersten Schritt des vorliegenden Beitrags in einer diskursanalytischen Einstellung „kommunikative Muster der Aussagenproduktion“ (Keller 2011, 234) untersucht, mittels derer eine Erwartung (als legitim) errichtet und an Adressat:innen gerichtet wird. Im Feld der universitären Schulforschung führen solche programmatischen Verkürzungen (Reichenbach 2014; Wunsch & Monecke 2022) nicht selten dazu, sich kaum weiter mit den Kritiken selbst auseinanderzusetzen. In diesem Beitrag stellen sie hingegen in einem zweiten Schritt den Anlass dar, sich mit ihnen auch über die eigene Position jenseits einer entrückten „Theaterperspektive“ (Balzer & Bellmann 2019) gewahr zu werden und damit die Funktion universitärer Schulforschung ihnen gegenüber zu befragen. Ablendungen aufzuweisen soll hierbei nicht als Dekonstruktion/Rekonstruktion im Sinne von Destruktion verstanden werden und als wissenschaftliche ‚Entlarvung‘ dienen. Vielmehr soll die Analyse als „kritische Analytik“ im Anschluss an Reckwitz (2021) angelegt werden, welche einerseits auf die wissenschaftliche Normativität der Kontingenzöffnung verweist und andererseits ihrem Gegenstand als *matter of concern* (Latour 2007) sorgsam gegenüberzutreten beabsichtigt. Die Analyse kann damit auch als Beitrag zur paradigmatischen Diskussion um post-kritische Pädagogik verstanden werden (vgl. Wortmann 2020).

Mit dieser Agenda wird (1) zunächst eine methodologische Einordnung des besprochenen Datums im Zeichen der wissenssoziologischen Diskursanalyse vorgenommen. Auf dieser Grundlage wird (2) die empirische Analyse vorgenommen und es werden dabei Muster der Aussagenproduktion zur Erwartungsgenese herausgearbeitet. Schließlich werden diese Muster (3) i. S. der kritischen Analytik in einem Modus der Kontingenzöffnung und unter Rückgriff auf Wissensbestände aus der Schulforschung exemplarisch auf ihre Kehrseite hin befragt. In einem Fazit (4) werden Folgen aus dem Gang der Argumentation und eine sich daraus konturierende Verhältnisbestimmung zwischen schulkritischer Publizistik und erziehungswissenschaftlicher Kritik umrissen.

1 Methodologische Einordnung des Datums

Um ein Datum publizistischer Schulkritik methodologisch und gesellschaftlich einordnen zu können, wird in diesem Beitrag über Rainer Keller an ein foucault'sches Diskursverständnis angeschlossen. „Der Begriff ‚Diskurs‘ bezeichnet“, Keller zufolge, „strukturierte und zusammenhängende (Sprach-) Praktiken, die Gegenstände und gesellschaftliche Wissensverhältnisse konstituieren“ (Keller 2011, 186). In diesem Horizont bilden diskursive Praktiken „systematisch die Gegenstände [...], von denen sie sprechen“ (Foucault 1988, 74, zit. n. Keller 2011, 12). Die wissenssoziologische Diskursanalyse richtet also das Augenmerk auf jene Diskurspraktiken, mittels derer Wissen in der gesellschaftlichen Gegenwart konstituiert wird, auch mit Blick auf die „Produktion und Transformation gesellschaftlicher Wissensverhältnisse durch Wissenspolitiken, d. h. diskursiv strukturierte Bestrebungen sozialer Akteur:innen die Legitimität und Anerkennung ihrer Weltdeutungen als Faktizität durchzusetzen“ (Keller 2011, 193). Vor diesem Hintergrund sind es sprachliche „diskursive Ereignisse“ wie der hier analysierte Text, die die gesellschaftlichen Zusammenhänge fortlaufend deuten, aktualisieren und neu formieren (ebd., 186). In der diskursanalytischen Einstellung geht es also nicht um die Autor:innen als Subjekte, die hier analytisch von der sprechenden Instanz des Textes unterschieden werden, sondern um die diskursiven Ereignisse (ebd., 205), die im Datum als typisierbare Ausdrucksgestalten auftreten. Diese materialisieren den Diskurs und gestalten im Wechselspiel mit ihm die Dynamik von Transformation und Reproduktion, indem sie – so die These dieses Beitrages – über die Genese von Entwicklungserwartungen v. a. die Transformation akzentuieren.

In diesem Zugriff erscheint die hier beabsichtigte Analyse eines einzelnen Datums in zweifacher Weise begrenzt: Befunde können erstens nur im Hinblick auf das eine Diskursfragment hervorgebracht werden, womit fraglich bleibt, inwieweit andere Produkte der schulkritischen Publizistik² auf ähnliche Muster der Aussagenproduktion zurückgreifen. Zweitens wird die Analyse nicht in Zusammenhang mit den Sinnhorizonten und Praktiken der Praxis selbst, also insbesondere der Lehrkräfte, gebracht. Mit der Begrenzung auf ein Datum wird damit aber zum einen auch der Raum für eine intensive Analyse dieses Datums eröffnet. Zum anderen kann das zur Analyse herangezogene Diskursereignis zwar ‚nur‘ als exemplarisch gelten, es stellt jedoch gegenwärtig eine äußerst machtvolle diskursive Äußerung dar. Dieser Umstand ist nicht nur in der institutionellen Position seiner Autor:innen als (ehemalige) Schulleiterin und als Professor begründet, sondern veranschaulicht sich v. a. darin, dass der Text vielfach einen diskursiven Referenzpunkt der schulischen Praxis darstellt, ablesbar etwa in diversen Online-Diskussionsforen engagierter Lehrkräfte und Pädagog:innen, der Zitation von Rasfeld und Breidenbach

² Weitere, ähnlich gelagerte Werke wären etwa von Richard David Precht, Gerald Hüther, Michael Winterhoff, Manfred Spitzer oder Harald Lesch.

auf Schulhomepages oder dem vielerorts diskutierten Trend des FREI DAY. Auch ohne in diesem Rahmen auf der Grundlage einer detaillierten wissenschaftlichen Analyse nachzeichnen zu können, *wie* das Diskursfragment auf die schulische Praxis wirkt, kann festgestellt werden, *dass* es diskursmächtige Wirkungen entfaltet. Wenngleich die Analyse also exemplarischen Charakter hat, fokussiert sie damit zugleich ein bedeutsames diskursives Ereignis.

Eingedenk dieser methodologischen Einstellungen und Einschränkungen lässt sich das anvisierte Vorhaben, die kommunikativen Muster in der Aussagenproduktion des publizistischen Diskurses beispielhaft herauszuarbeiten, als die Suche nach Formationsregeln im Diskurs beschreiben. Die Frage nach dem *wie* dieser Regeln richtet den analytischen Blick dann auf ein rekonstruktives analytisches Vorgehen auf „Deutungsschemata, Klassifikationen, Phänomenstrukturen, story lines, moralische[n] und ästhetische[n] Wertungen“ sowie „Differenzbildungen und Bedeutungs- bzw. Sinnverkettungen“ (ebd., 265), die im Diskursfragment zum Ausdruck kommen. Insofern diese Elemente in einzelnen Diskursfragmenten herausgearbeitet werden, stellt die Analyse eine „mikroskopische Einzelfallanalyse der Diskursproduktion“ dar (ebd., 262). Angesichts der Fragestellung nach den kommunikativen Mustern der Aussagenproduktion, die ein Narrativ der Entwicklungserwartung generieren, wird im Folgenden der Beobachtungsfokus auf die argumentativ-rhetorische textuelle Konstruktion dieser Erwartung gelegt. Hierzu wird in einem *ersten Schritt* das Augenmerk darauf gelegt, wie die Krise als Gegenstand konstruiert wird. Die allgemeine diskurstheoretische Frage, welche Phänomenbereiche wie konstituiert werden (vgl. ebd., 262f) bedeutet dann, konkret danach zu fragen, wie im Diskursfragment ein kulturkritisches Krisenszenario entworfen wird. In einem *zweiten Schritt* wird die sprachliche Konstruktion von Erwartung und deren Ableitung aus dem Krisenszenario in den Blick genommen. *Drittens* schließlich geht es um die Konstruktion und Responsibilisierung von Adressat:innen von Entwicklungserwartungen und eine Analyse der „Subjektvorstellungen und Identitätsschablonen“ (ebd., 234), die ihnen angeboten werden. Für die Analyse wurden Schlüsselstellen ausgewählt, die im Hinblick auf die Fragen nach Erwartungsgenese bei der Lektüre als besonders relevant erschienen. Im Anschluss an das methodische „toolkit“ der Grounded Theory Methodology (Reichert & Wilz 2016, 56) – allerdings ohne das handlungstheoretische Kodierparadigma – wurden sodann in Feinanalysen die Strukturen der Aussagenproduktion zueinander in Beziehung gesetzt, um die diskursive Architektur herauszuarbeiten.

2 Rekonstruktionen zur Genese von Entwicklungserwartungen in der publizistischen Schulkritik

In Annäherung an das, was als ‚Narrativ der Entwicklungserwartung‘ herausgearbeitet werden soll, wird im Folgenden der Zusammenhang zwischen einer Krisenkonstruktion sowie aus dieser abgeleiteten Erwartungen an die Schule nachgezeichnet, die diese in spezifischer Weise als Krisenlöserin positionieren. Wird oben nach den „kommunikativen Mustern der Aussagenproduktion“ gefragt, so bedeutet das in der Analyse, den Modus der jeweiligen Konstruktionen von Krise, Erwartung und Adressat:innen herauszuarbeiten. Die Kernthese zur Argumentationslinie des Diskursfragmentes lautet, dass eine Krise von Individuum und Gesellschaft durch alle Mitglieder der Gesellschaft über die Veränderung der Schule bearbeitet werden *kann* und in einer linearen Ableitungslogik auch bearbeitet werden *muss*.

2.1 Krisenkonstruktion als Argumentationsgrundlage

Grundstein der Argumentation stellt eine *doppelte Krisenkonstruktion* innerhalb des Implikationsverhältnisses von Subjekt, Schule und Gesellschaft dar. Einerseits wird die Institution Schule als rückschrittlich und wenig passend zu subjektiven und gesellschaftlichen Bedarfen entworfen. Dabei werden tradierte Kritikpunkte an Schule aufgeworfen, die zu einer Schädigung der Schüler:innen und damit zu einer *Krise der Subjekte* führen: Schule tritt als „Lernstoffvermittlungsagentur“ auf, die „Leistungsdruck“ und „Angst“ bei ihnen hervorruft und darüber auch die familiäre Ordnung belastet (Rasfeld & Breidenbach 2014, 9f). Durchaus differenziert wird in einem eigenständigen Kapitel (vier) andererseits eine *Krise der Gesellschaft* entworfen. In diesem Kontext wird ein notwendiger „Wandel der Gesellschaft“ hinsichtlich Ökologie, Arbeitsmarkt, Globalisierung und kultureller Identität sowie Demokratie thematisiert und von aus diesem Wandel resultierenden Herausforderungen für die Schule gesprochen. Die Bedeutung dieser doppelten Krisenkonstruktion wird über den Verweis auf moralische und wissenschaftliche *Autoritäten zur Herstellung von Geltung* hervorgehoben. So beruft sich der Text in puncto Ökologie auf den Bericht des Club of Rome (vgl. ebd., 26), in puncto Arbeitsmarkt auf den Friedensnobelpreisträger Muhammad Yunus (vgl. ebd., 29), in puncto Globalisierung und in puncto kulturelle Identität auf „die Soziologen“ im Allgemeinen (ebd.) sowie in puncto Demokratieentwicklung etwas konkreter auf Wilhelm Heitmeyer (vgl. ebd., 30).

Im Kontext dieser Herausforderungen steht nun die alte, dazu nicht passförmige „Schule des 20. Jahrhunderts“ (Kap. 4), die mit Attributen wie einer destruktiven Beziehungskultur, der Fremdbestimmung, einem fehlenden Lebensweltbezug, der Hierarchie und der Selektivität durchweg negativ gewertet wird. Demgegenüber wird eine neue „Schule des 21. Jahrhunderts“ (v. a. Kap. 7 & 8) konstruiert, die

vice versa ausschließlich positive Wertungen erfährt: Es herrsche dort eine wertschätzende Beziehungskultur, sinngebende und lebensweltnahe Lernformen (Projektunterricht und jüngst verstärkt der FREI DAY), gelebte Demokratie usw. Es werden in der Krisenkonstruktion insbesondere zwei Deutungsschemata als Konstruktionsprinzipien wirksam, die eng miteinander verkoppelt sind: Erstens die rhetorische Figur der *Antithese*, in welcher die neue Schule des „21. Jahrhunderts“ der „Schule des 20. Jahrhunderts“ gegenübergestellt wird, zweitens die *Verallgemeinerung*, nach welcher die „Schule des 20. Jahrhunderts“ universell ab- und die „Schule des 21. Jahrhunderts“ universell aufgewertet wird. Deutlich zeigt sich dies etwa in einer Passage, in der der Text dieses Muster zwar auf einer verallgemeinernd-abstrakten Ebene bricht. So in Formulierungen wie: „Die Schule 21 knüpft an Bewährtes der Schule 20 an, schafft Brücken und denkt neu“ (ebd., 81) oder „Dass wir ein solches Bildungssystem überhaupt geschaffen haben, ist eine enorme Kulturleistung. Schätzen wir sie nicht wert, verleugnen wir uns selbst“ (ebd., 101). Die performative Ankündigung aufgewerteter Momente bleibt jedoch im Folgenden inhaltslos. An keiner Stelle wird deutlich, was das Wertzuschätzende des tradierten Schulsystems sein könnte. Verallgemeinernde Ausdrucksgestalten lassen sich im Text auch dort identifizieren, wo spannungsreiche diskursive Felder nach Bedarf unzusammenhängend argumentiert werden. So wird einerseits eine Bildungspolitik kritisiert, die „Machtinteressen und unterschiedlichen Auffassungen politischer Parteien untergeordnet“ sei und nicht „vom Kind, von der Pädagogik her gedacht“ würde (ebd., 48). Hier steht die Funktionalität von Schule hinsichtlich des Subjekts im Vordergrund. Zugleich bezieht sich der Text auf Anforderungen eines künftigen Arbeitsmarktes und entwirft darin die Subjektschablone des „kooperativen Wissensarbeiters“ in der „Kreativökonomie“ (ebd., 27f) für Schüler:innen. Damit wird nicht nur die Subjektkultur eines ‚har-ten‘ Kulturkapitalismus (Reckwitz 2020) als Ziel schulischer Bildung aufgerufen, sondern v. a. die Funktionalität von Schule hinsichtlich der Gesellschaft in den Vordergrund gerückt. Anstatt also ein Spannungsverhältnis zu benennen, wird dieses in der harmonischen Vermittlung von Individuum, Schule und Gesellschaft rhetorisch abgeblendet.

2.2 Elemente der Erwartungsgenese

Wie wird nun die Entwicklungserwartung als diskursive Ableitung aus der Krisensemantik konstruiert? Im Text konnten hierzu im Wesentlichen vier typisierbare Ausdrucksgestalten identifiziert werden: Die direktionale Ableitungslogik, die Transzendierung von Möglichkeit und Notwendigkeit, der Aufweis von Realutopien sowie die Ablendung der Reformhistorie.

Die Schule wird in einer *direktionalen Ableitungslogik* als diejenige Institution responsabilisiert, die gesellschaftliche Krisenlagen zu lösen in der Lage sei. Beispielhaft hierfür endet jedes Unterkapitel, das ein gesellschaftliches Krisenszenario thema-

tisiert, mit den Anforderungen, die daraus erwachsen und den Worten „... und das kann Schule leisten!“. Für den Themenbereich „kulturelle Identität“ etwa: „Wir brauchen Wissen plus transnationale Bewusstheit, Respekt, Diversity-Kompetenz, Empathie und Perspektivwechsel, [...] mit dem Herzen sehen, und Mut, mit dem Herzen zu Handeln ... und das kann Schule leisten!“ (Rasfeld & Breidenbach 2014, 30). Schule wird damit einerseits im Horizont einer spannungsfreien Harmonie zur Gesellschaft konstruiert: Schule als „Keimzelle“ macht Gesellschaft und Gesellschaft macht Schule, insofern die „Schule 21“ auf gesellschaftliche Transformation und ihre Herausforderungen antwortet und diese zielführend bearbeitet. Andererseits werden in einer auf die Krisenkonstruktion folgenden Skizze von pädagogischen Leitlinien einer solchen „Schule 21“ (Kap. 7) die entsprechenden Normen unmittelbar auf klassische reformpädagogische Formen bezogen: „Entscheidungsfreiheit“ auf „Fachunterricht in selbstbestimmten Lernsettings“ (ebd., 86), konkreter: „Lernbüros“ (ebd., 13f), „Sinnhaftigkeit“ führt argumentationslogisch zu Projektunterricht (ebd., 87), „Lernwille“ und „Lernmotivation“ zu einer Leistungsbewertung ohne Notengebung (ebd., 88), „Verantwortung“ zu „Ganztag“ und „service learning“ (ebd., 91ff).

Als weiteres wesentliches Moment der Erwartungskonstruktion lässt sich die *Transzendierung von Möglichkeit und Notwendigkeit* identifizieren. Konkret zeigt sich diese Figur überall dort, wo – propositionslogisch gesprochen – eine möglichkeitsausdrückende Allaussage mit dem Modalverb „kann“ mit einer Notwendigkeitsaussage mit dem Modalverb „muss“ in Verbindung gebracht wird. So heißt es etwa: „Es gibt zahlreiche Wege, Schulen der Potentialentfaltung zu gestalten. Jede Schule muss und kann den Weg finden, der zu ihr passt“ (ebd., 81). Entwicklung wird damit in den kausallogischen Horizont eines Imperativs eingerückt, der alternative Handlungsoptionen abblendet. Eine Zentralstellung erhält in dieser Ausdrucksform der Begriff der Potentialentfaltung, der prominent die argumentationslogische Möglichkeitsbedingung für Erwartungen herstellt. Gerade das Kompositum der Potentialentfaltung drückt dabei nicht nur aus, dass der Möglichkeitsraum eines Potentials vorhanden ist, sondern dass die Notwendigkeit seiner Entfaltung an diese Möglichkeit performativ aufs engste gekoppelt wird. Wo ein ‚Potential‘ vorhanden ist, erscheint es moralisch auch geboten, dieses zu entfalten. Zentral für die Argumentation ist also, dass gesellschaftlichen Herausforderungen durch die Schule bearbeitet werden *können* und dies folglich auch geschehen *soll*.

Die angesprochene Figur der Transzendierung von Möglichkeit und Notwendigkeit zeigt sich schließlich auch in der Transzendierung von Gegenwart und einer spezifischen Zukunftsoption als *Realutopie*. Im Vorwort heißt es: „Können wir uns überhaupt eine andere Schule vorstellen? Eine Schule, in der Beziehung vor Vereinzelung steht [...]? Die Antwort lautet: Es gibt sie. Mit anderen Worten: Die Zukunft der Schule lebt schon“ (ebd., 11). Die Passage verweist darauf, dass eine künftig antizipierte „Schule 21“ im Text nicht nur als bereits existente Realutopie

dargestellt wird, sondern dass Potentialentfaltung auch nicht beliebig und mit sehr konkreten Entwicklungsinhalten verbunden ist. Entsprechend finden sich in Praxisbeispielen Verweise auf konkrete Schulen, die die erwartete Entwicklung bereits vollzogen haben. Es ist damit eine story line zu erkennen, die die hohe Ansprüchlichkeit der Entwicklungserwartung entdramatisiert und eine Machbarkeitsvision der Transformation erzeugt, die sie handhabbar erscheinen lässt.

Obgleich mit dem Aufweis von Realutopien, in denen vielfach Erfahrungen mit alternativschulischen Methoden gesammelt werden konnten (z. B. ebd., 86), indirekt auf die Historizität von Reformschulen und Schulreform verwiesen wird, gehört zur Konstruktion einer Entwicklungserwartung nicht zuletzt die *Abblendung von Reformhistorie*. Die aufgezeigten sinnstiftenden Momente und Figuren sowie daraus abgeleiteten pädagogischen Formen und Arrangements wiederholen scheinbar geschichtsvergessen Motive reformpädagogischer Schulkritik und -alternativen (vgl. zu diesen etwa Tenorth 2017) und entwerfen damit eine Selbstdeutung als kreative Neuschöpfung der Gegenwart.

2.3 Adressat:innen der Erwartung

Die Frage, wer als Adressat:innen von Erwartungen hervorgebracht wird, richtet das Augenmerk schließlich darauf, welche Subjektschablonen entworfen werden, die die Rezipient:innen des Textes auf sich beziehen können. Tatsächlich finden sich im Text wenige solcher konkreten Subjektbezüge. Zwar wird die typisch neo-reformpädagogische Figur von Lernbegleiter:innen der klassischen Rolle von Lehrkräften gegenübergestellt, dies allerdings eher im Modus anzustrebender Ziele der Erwartungsgenese. Als Adressierte der Entwicklungserwartung wird hingegen mit der „Schule der Zukunft/Schule21“ eher eine Institutionsschablone skizziert. Wo Subjekte adressiert werden, geschieht dies über zwei Aussagemuster. Zum einen lässt sich die *Universalisierung als Konstruktionsprinzip der Adressat:innen* herausarbeiten. Das Neue der Schule, ihre umfassende Veränderung, betrifft damit nicht nur spezifische Akteur:innen und Funktionsträger:innen im Bildungssektor; indem alle „Bürgerinnen und Bürger“ adressiert werden, scheint sich die Entwicklungserwartung vielmehr an die Gesellschaft als Ganzes zu richten: „Wir wollen im 21. Jahrhundert dazu einladen, Bildung und Schule gemeinsam von Grund auf neu zu denken. Wir wollen die Bürgerinnen und Bürger in Deutschland dazu ermutigen, sich in Bildungsfragen aktiv, kritisch und visionär einzumischen, unsere Schulen tatkräftig und mündig zu gestalten“ (Rasfeld & Breidenbach 2014, 11). Zum anderen, dies deutet sich im Zitat bereits im Attribut „gemeinsam“ an, wird Universalisierung von einem sprachlichen Modus der *vergemeinschaftenden Anleitung* flankiert. Vielfach findet sich im Text im Personalpronomen ‚wir‘ eine Vergemeinschaftungsfigur von textueller Ich-Instanz und Lesenden, mit welchem ein Anschluss der Lesenden an die Entwicklungserwartungen dieser Instanz eingelagert werden kann.

3 Kritische Analytik als Modus schulpädagogischer Kritik: Wer A sagt, kann auch B sagen

Im Anschluss an die Analyse soll nun eine Diskussion der Befunde erfolgen, die zunächst um die Klärung ihres eigenen Modus bemüht ist. Anschließend werden auf Grundlage der damit erarbeiteten Perspektive exemplarische Befunde in Wissensbestände der universitären Schulforschung eingeordnet. Damit wird zugleich eine Verhältnisbestimmung zwischen schulkritischer Publizistik und erziehungswissenschaftlicher Kritik angebahnt, die im Fazit vorgenommen wird.

Um den Modus der eigenen Perspektive zu klären, greife ich auf die Kritik von Balzer und Bellmann (2019) an einer Erziehungswissenschaft der „Theaterperspektive“ zurück, die sich als „kritisch distanzierte Beobachtung“ (Tenorth 1994, 23) und normativ enthaltenstreu versteht und die gegenwärtig eine dominante Position im Fachdiskurs einnimmt (vgl. Balzer & Bellmann 2019, 43). Erziehungswissenschaft solle demnach, so veranschaulichen es Balzer und Bellmann mit Brezinka, „dem Zentralwert der Suche nach der Wahrheit den Vorrang einräumen“ und keine Partei ergreifen (Brezinka 1971, 71). Problematisch erscheint Brezinkas Positionierung nach Balzer und Bellmann, insofern auch eine Erziehungswissenschaft im Zeichen parteiloser normativer Distanzierung sich mit den Zielen der pädagogischen Praxis und ihrer Verbesserung verbindet, etwa wo ihr „harter Kern [...] in den Beiträgen zur Lösung der technologischen Probleme gesehen“ wird (ebd., 40; sehr ähnlich für den Reformdiskurs auch Reichenbach 2014). Wenn es um die Lösung pädagogischer Probleme geht, wird diese Praxis also konstitutiv mit Defizitzuschreibungen verbunden, für deren Lösung sich die Erziehungswissenschaft in einem vielleicht gar als „paternalistisch“ zu qualifizierenden Gestus anbietet (Balzer & Bellmann 2019, 34). Die Unmöglichkeit, rein deskriptiv zu arbeiten, lässt sich mit Balzer und Bellmann zum einen darin sehen, dass im Wechsel von der pädagogischen Praxis hin zur erziehungswissenschaftlichen Sprache letztere diese pädagogische Praxis nicht einfach abbildet, sondern selbst eine Praxis darstellt, „die eingrenzt, was gesehen, gesagt, gewusst, gedacht und getan werden kann“ (Balzer & Bellmann 2019, 38). Zum anderen können schon die Leitbegriffe der Erziehungswissenschaft nicht als rein deskriptiv verstanden werden, sondern tragen konstitutiv auch einen evaluativen Charakter (ebd., 36).³

Vielfach, so Balzer und Bellmann weiter, wird der Selbstanspruch normativer Enthaltensamkeit nicht durchgehalten, „sondern normative Aussagen häufig

3 Sie verweisen exemplarisch mit Biesta (2014, 69) auf den Lernbegriff, dessen Gebrauch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs Veränderung nicht nur beschreibt, sondern mit dem auch diskursive (Auf-)Wertungen konnotiert sind. Lernen wird demnach im erziehungswissenschaftlichen Diskurs als etwas normativ anzustrebendes und wünschenswertes besprochen.

in unkontrollierter Weise wieder eingeführt“ (ebd., 22).⁴ Im Anschluss an die pragmatistische Perspektive Putnams lässt sich nun mit Balzer und Bellman der erkenntnisproduktive Gegenhorizont eröffnen: „to imaginatively identify with a particular evaluative outlook“ (Putnam 2004, 69). Sich imaginativ zu identifizieren heißt hier, die legitimen Qualitäten also die ‚guten Gründe‘ zu identifizieren und zu verstehen, über die die schulkritisch-publizistische Praxis gesellschaftlich Sinn und Geltung generiert. Das kann auch für die erziehungswissenschaftliche Schulforschung heißen, diese Gründe normativ zu teilen, muss aber unter dem Vorbehalt geschehen, andere Perspektiven analytisch gleichfalls als legitime Qualitäten anzuerkennen. Es heißt, pädagogische Konzepte „wie Bildung, Gesundheit, Gerechtigkeit“ gerade nicht „als in sich unambivalent bzw. ‚nur gut‘“ zu entwerfen (Balzer & Bellmann 2019, 37).

Um diesem Anspruch in der Analyse gerecht zu werden beziehe ich mich auf Andreas Reckwitz' Vorstellung einer „kritische Analytik“ (Reckwitz 2021). Mit dieser Programmatik lehnt er Forschung ab, die ihrem Gegenstand mit einer „Hermeneutik des Verdachts“ gegenübertritt und Dekonstruktion als Destruktion betreibt (ebd., 140). Er forciert hingegen im Anschluss an Latour (2007) die Aufmerksamkeit auf die legitimen Qualitäten des Gegenstandes als eines *matter of concern*, der durch Forschende „sorgsam“ zu behandeln sei (Reckwitz 2021, 139). Reckwitz sieht in der kritischen Analytik eine „schwache Normativität“, die sich zum Ziel nimmt, vor einer theoretischen Folie die „Öffnung der Kontingenz des Sozialen“ zu betreiben (ebd., 130). Damit befragt er seinen Gegenstand derart, dass er neben den durch diesen *hervorgehobenen* Qualitäten immer auch die *abgeblendeten* fokussiert: Das „Befreiende“ wird auf seine Beherrschung hin befragt; das „Notwendige und Natürliche“ wird auf seine Kontingenz hin befragt; das Einheitliche wird auf seine Widersprüchlichkeit; die Intentionen auf zuwiderlaufende Strukturen; Fortschritt wird auf seine Negativität hin befragt (ebd., 132ff.). In diesem Sinne erscheint es mir angemessen, die von der publizistischen Schulkritik hervorgehobenen Elemente vor dem Hintergrund imaginativer Identifikation als legitime Qualitäten zu verstehen und anzuerkennen, ohne dabei aber die durch sie abgeblendeten Elemente und deren wissenschaftlich legitimierte Qualitäten aus dem Blick verlieren zu müssen. Im Anschluss an Reichenbach (2014) und mit Wunsch und Moenecke (2022, 74) wäre das ein Vorgehen, welches schulkritische Positionen „nicht umfänglich null und nichtig macht, sondern einzelne Kritikpunkte aufnimmt und beleuchtet“. Diese AnalyseEinstellung soll exemplarisch für die *direktionale Ableitungslogik* sowie für die *Ablendung der Reformhistorie* erprobt werden.

⁴ Ich sehe solche Tendenzen etwa bei Oelkers (2000, 293-304), dessen kritische Äußerungen gegenüber dem Reformdiskurs sowohl das Plädoyer für eine „distanzschaffende“ Theorie jenseits der „Teilnehmersperspektive“ als auch deutlich erkennbare eigene Normvorstellungen enthalten.

Hinsichtlich der direktionalen Ableitungslogik lässt sich feststellen, dass die Zeitdiagnose einer multiplen gesellschaftlichen Krise und einer Subjektkrise einen argumentativen Ausgangspunkt darstellt, der auch in wissenschaftlich fundierten Zeitdiagnosen allerorten zu finden ist (exemplarisch nur Reckwitz & Rosa 2021; Nassehi 2021). Da sich damit die Geltung der Krisendiagnose über die beiden Bereiche wissenschaftlicher und publizistischer (Schul-)kritik hinweg feststellen lässt, kommt auch eine universitäre Schulforschung nicht umhin, eine solche analytische Ausgangslage inhaltlich als legitime Qualität zu betrachten – sich also (zumindest imaginativ) zu identifizieren, auch wenn die Krise als Konstrukt verstanden wird. Da diese gesamtgesellschaftlichen Krisen auch vor dem gesellschaftlichen Funktionsbereich des Schulwesens nicht halt machen, erscheint der Ruf nach Veränderung, wie ihn die publizistische Schulkritik äußert, seinerseits eine legitime Qualität zu haben. Denn sie kann, wie einleitend unter Rückgriff auf Schulentwicklungstheorie skizziert, als diskursiver Mechanismus der ‚Umweltanpassung‘ der Institution Schule an gesellschaftliche Umstände und Veränderung verstanden werden. Die Ableitungslogik von der Krise über bestimmte Normen hin zu konkreten pädagogischen Formen und Arrangements lässt sich weiterhin (etwa in Anlehnung an Goldmann 2017) als eine Kontingenzreduktion verstehen: Wenn eine Krise vorhanden ist und eine tradierte *grammar of schooling* dysfunktional wird, sind Alternativen gefragt. Eine möglicherweise überfordernde Suche kann über konkrete Vorschläge, wie sie in „Schulen im Aufbruch“ unterbreitet werden, einerseits entlastet werden. Andererseits beschränken sie aber auch die Auswahl möglicher Handlungsoptionen.

Damit sind bereits die Abblendungen im Diskursfragment angesprochen. Vielerorts wird in der Schulforschung hervorgehoben, dass ein gesellschaftsverändernder Anspruch an die Schule zu hoch greift. In einer modernisierungstheoretischen und schulhistorischen Perspektive formuliert etwa Tenorth, dass sich zwar die „Spezialfunktionen“ des Erziehungssystems auf „alle Probleme der Gesellschaft beziehen lassen, aber immer auch nur ihren eigenen Mechanismus der Problembearbeitung anbieten können – der angesichts der selbst erzeugten hohen Erwartungen immer zu bescheiden ist“ (Tenorth 2017, 40). Eine zweite Abblendung, die durch eine lineare Ableitungslogik hervorgebracht wird, betrifft die intentionale und technologische Idee von Entwicklung, die sie mit sich führt. Ähnlich wie in normativen Schulentwicklungsprogrammen (vgl. Dalin & Rolff 1990; Klippert 2000; Burow 2022) scheinen hier konkrete Instrumente als Lösungen für vorhandene Probleme und im Hintergrund zu stehen. Damit ist aber, mit Emmerich und Maag Merki (2014) schulentwicklungstheoretisch argumentiert, nur eine Seite einer konstitutiven Ambivalenz von Schulentwicklung angesprochen. Denn diese beinhaltet neben intentionaler *Entwicklung* immer auch Elemente nicht-planbarer und transintentionaler *Evolution*. Die publizistische Schulkritik blendet also die Ungewissheit und nicht-Standardisierbarkeit von

Entwicklungsprozessen ab (vgl. Pauling 2024) und droht, auf die Organisation übertragenen pädagogischen Machbarkeitsvisionen aufzuliegen (vgl. Göhlich 2008). Die rhetorische Figur der Verallgemeinerung hilft also zwar, den Spannungsreichtum von Entwicklung abzublenden, Entwicklungsrichtungen zu skizzieren und darüber handlungsfähig zu werden – Spannungsreichtum ist damit aber in der pädagogischen Praxis nicht stillgestellt und wird auf sie zurückfallen, wenn die rhetorisch abgeblendete Seite eines Spannungsfeldes ihre Wirkung entfaltet. Eine rein normativ-technologisch entworfene Entwicklungserwartung läuft damit Gefahr, im tatsächlichen Vollzug von Schulentwicklung die in der Publizistik adressierten Akteur:innen eher zu enttäuschen als zu inspirieren, weil die erhofften Entwicklungsziele sich nicht linear verwirklichen lassen. Ein sorgsamer Umgang einer universitären Schulforschung mit ihrem Gegenstand im Zeichen kritischer Analytik bedeutet dann, auf genau diesen Umstand hinzuweisen, ohne Technologien und Methoden ihren Wert absprechen zu müssen.

Die dritte Ablendung, die hier exemplarisch besprochen werden soll, betrifft die Historie von Schulreform und Reformpädagogik. Zur Logik der Argumentation, die das radikal Neue nur „von Grund auf“ (Rasfeld & Breidenbach 2014, 11) und also nicht aus dem Alten entwickeln kann, gehört, dass die *long durée* der Schulkritik und -reform in der Moderne, in die der Text sich diskurshistorisch einreihet, unthematish wird. Merl u. a. (vgl. 2024, 115) beschreiben dies für Reformvorhaben folgendermaßen: „Kennzeichnend für das Sprechen und Schreiben über eine zu erneuernde Schule ist dabei weiterhin, dass das Alte, als andere Seite des Neuen, oft entweder unmarkiert bleibt oder explizit abgewertet wird“. Die Produktivität einer solchen Rhetorik liegt darin, die eigene Programmatik überhaupt als das Neue darstellen zu können, dem im (pädagogischen) Diskurs der Spätmoderne eine konstitutiv positive Konnotation zu eigen ist. Funktional ist die Selbstdarstellung als Neues mit Merl u. a. also, weil mit der positiven Affirmation des Neuen „eine *Triebkraft* dahingehend [einhergeht], eine bessere, weil neue Schule herzustellen“ (ebd., Hv. SP). Der Gewinn und damit die legitime Qualität der Ablendung von Reformhistorie liegt also in der Möglichkeit, Veränderungskräfte zu mobilisieren. Der Preis ihrer Aufklärung und Einbeziehung wäre, sich auch mit dem Scheitern von Reform und mit der Wiederholung der Reformsemantik bzw. ihrer Fortschreibung i. S. einer „Reform der Reform“ auseinanderzusetzen (Tenorth 2017, 32). Damit wäre die Konstruktion der Entwicklungserwartung als gänzlich Neues, ihre Originalität, ebenso wie die in diese eingeschriebene Machbarkeitsvision der Rettung der Gesellschaft durch die Schule bedroht. Zugleich könnte damit als legitime Qualität in den Blick geraten, dass die (auch in der Schulforschung) häufig kritisierte Statik des Schulwesens (im Diskursfragment als „träger Tanker“ metaphorisiert, Rasfeld & Breidenbach 2014, 12) nicht nur „Resistenz der Schule gegen Wandel bedeutet, sondern [auch] Behauptung ihrer Autonomie“ gegen äußere Eingriffe (Tenorth 2017, 40).

4 Fazit: Das Verhältnis von Schulforschung und Schulkritik

Die empirische Analyse hat gezeigt, dass Entwicklungserwartungen über die doppelte Krise von Subjekt und Gesellschaft, über eine Rhetorik der Antithese und Verallgemeinerung als direktionale Ableitungslogik hervorgebracht wird, die Möglichkeit und Notwendigkeit transzendiert und über Realutopien Machbarkeit sowie die Abblendung von Reformhistorie suggeriert. Um diese Befunde einzuordnen, wurde im Sinne kritischer Analytik der kritisierte Gegenstand (Schulkritik) bezüglich auf- und abgeblendeter legitimer Qualitäten befragt. Dieser Modus wurde am Beispiel von zwei Elementen der Erwartungsgenese erprobt: Der direktionalen Ableitungslogik sowie der Abblendung von Reformhistorie. Wie kann nun vor diesem Hintergrund das Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Schulforschung und publizistischer Schulkritik bestimmt werden?

Eine (selbst)kritische Analyse kann zunächst durch die schulkritische Publizistik kaum erwartet werden. Ihre gesellschaftliche Funktion ist es primär, Entwicklungserwartungen zu generieren, die auf Dysfunktionalitäten und Anpassungsbedarfe der Institution Schule reagieren, und darüber v. a. Triebkräfte der Veränderung hervorbringen. Dafür wäre es vermutlich wiederum dysfunktional, sich der systematischen Ambivalenzen ihrer eigenen Programmatik gewahr zu werden. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive ist dabei gehalten zugleich einerseits ihre Ambivalenzen und Abblendungen aufzuweisen, sowie andererseits jene legitimen Qualitäten zu identifizieren, die die publizistische Schulkritik zu ihrer Diskursmacht und gesellschaftlichen Geltung verhelfen und die in der Schul(entwicklungs)forschung gleichermaßen argumentierbar sind.

Das Verhältnis einer Schulforschung im Zeichen kritischer Analytik zur publizistischen Schulkritik und pädagogischen Reformpraxis möchte ich daran anschließend mit Bezug auf ihre normativen Vorstellungen von *Sorgsamkeit* und *Kontingenzöffnung* skizzieren.

Ein *sorgsamer* Umgang mit dem Gegenstand bedeutet hier nicht, sich uneingeschränkt mit der Normativität von Schulkritik loyal zu verbinden. Denn eine kritische Analytik in der Schulforschung sorgt sich gerade auch um die in der publizistischen Schulkritik abgeblendeten legitimen Qualitäten, wie etwa das Scheitern von Bildungsreformen, Ungewissheit oder den evolutionären Charakter von Veränderung im Schulwesen. Ein sorgsamer Umgang bedeutet in dieser Perspektive u. a., dass die Schulpädagogik einer uneingeschränkten Dramatisierung nicht das Wort redet, wengleich sie gesellschaftskritische Analysen teilen mag. Vielmehr plädiert sie zugleich für eine Kultur der Entdramatisierung. Dies zum einen, weil ein schulkritischer Diskurs (auch der Schulforschung) sonst in den Modus von Bildungspopulismus zu verfallen droht (vgl. Wunsch & Monecke 2022). Zum anderen führt die Formel der Schule als universal verantwortliche ‚Keimzelle‘ für die Veränderung von Gesellschaft dazu, dass die Akteur:innen von Reformen „an den

Folgen ihrer eigenen Grenzen leiden, weil die Ambition der Reform sich immer neu als Selbstdestruktion des Reformmythos erweist“ (Tenorth 2017, 41). Eine Entdramatisierung erscheint also im Horizont professionssensibler Schulentwicklung (vgl. Heinrich 2021) geboten, um überhöhte (Selbst-)wirksamkeitserwartungen von und an Lehrkräfte im Hinblick auf das entworfene Krisenszenario zu entlasten (vgl. Wunsch & Monecke 2022, 95). Ein stärkeres Bewusstsein für die Grenzen ihrer Einflussmöglichkeiten könnte diese auch gegenüber der reforminhärenten Ungewissheit und nicht-Standardisierbarkeit enttäuschungsresistenter machen und damit die Nachhaltigkeit von Entwicklungsprozessen letztlich unterstützen.

Die schwache Normativität der *Kontingenzöffnung* konnte nur exemplarisch für zwei Muster der Aussagenproduktion im Diskursfragment entfaltet werden. Eine Perspektive weiterer Forschung wäre, diese systematisch auch für die nicht weiter diskutierten Muster herauszuarbeiten: Welches wären also die in der *Transzendierung von Möglichkeit und Notwendigkeit* sowie in der *Realutopie* abgeblendeten legitimen Qualitäten, die negiert werden?

Der Aufweis von Kontingenz und Ambivalenz, der eröffnet werden konnte, verweist sodann auf Umrisse einer spezifischen Positionierung. Diese Positionierung einer Schulforschung, die im Horizont kritischer Analytik Abblendungen der publizistischen Schulkritik aufweist, schwankt mit ihrem ergänzenden Charakter für die Praxis von Schulentwicklung und -reform dann zwischen initialisierungsbezogener Paralyse und implementierungsbezogener Optimierung. Initialisierungsbezogene Paralyse bedeutet, dass in oder vor Phasen der Entwicklung von Schule, der Aufweis von Abblendungen die Legitimität von hervorgehobenen Qualitäten der Schulkritik zu unterminieren droht. Denn er entzieht einem Schulreform- oder Entwicklungsprozess zwar seine Illusionen damit aber auch zumindest einen Teil seiner Visionen und Phantasien und damit seine Triebkraft. Mit der Funktion der implementierungsbezogenen Optimierung kann sie hingegen über den Aufweis solcher Abblendungen den Prozess reflexiv ergänzen, wo seine Akteur:innen von sich aus auf diese Abblendungen stoßen, die sie ggf., die reine Schulkritik vor Augen, nicht erwartet haben. Damit bietet sie auch reflexives und orientierendes Potential. Mit dieser Verhältnisbestimmung ist eine Schulpädagogik im Zeichen kritischer Analytik schließlich nicht machtvoll unschuldig. Ein ‚sorgender‘ Gestus, der die Praxis reflexiv zu informieren hofft, kann durchaus unter ‚Paternalismusverdacht‘ gestellt werden, insofern auch das Vorhaben eines „epistemischen Empowerments“ einer „strukturellen Ambivalenz und Machtverwobenheit von Erziehungsprojekten“ (Balzer & Bellmann 2019, 43) nicht entkommt und sie eine eigene Pädagogizität und Defizitzuschreibungen gegenüber publizistischer Schulkritik und der Reformpraxis mit sich führt. Diese führt sie aber nicht explizit gegen in der publizistischen Schulkritik hervorgebrachte Entwicklungserwartungen an.

Literatur

- Balzer, N. & Bellmann, J. (2019): Die Erziehung der Theaterperspektive. Zur Kritik der Dichotomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.): *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 21–47.
- Brezinka, W. (1971): *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Burow, O.-A. (2022): *Wertschätzende Schulleitung*. Basel: Beltz.
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990): *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Unter Mitarbeit von Herbert Buchen. Soest: Soester Verl.-Kontor.
- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2014): Die Entwicklung von Schule. Theorie - Forschung – Praxis. In: B. Dippelhofer-Stiem & S. Dippelhofer (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim: Beltz Juventa. DOI: 10.3262/EEO20140338
- Göhlich, M. (2008): Schulentwicklung als Machbarkeitsvision. Eine Re-Vision im Horizont professioneller Ungewissheit. In: W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 263–277.
- Goldmann, D. (2017): *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heinrich, M. (2021): Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? Ein persönlicher Rückblick auf die Schulentwicklungsdebatte der letzten zwanzig Jahre und ein Plädoyer für eine professionssensible Schulentwicklung. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): *Schulentwicklung als Theorieprojekt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 291–313.
- Keller, R. (2011): *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Klippert, H. (2000): *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Latour, B. (2007): *Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang*. Zürich, Berlin: Diaphanes.
- Merl, T., Rabenstein, K., Idel, T.-S., Pauling, S. & Wagener-Böck, N. (2024): Das Neue als Wert? In: J. Budde, G. Rißler, M. Meier-Sternber & A. Wischmann (Hrsg.): *What's New? Neue Perspektiven in ethnographischer Erziehungswissenschaft*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Nassehi, A. (2021): *Unbehagen. Theorie der überforderten Gesellschaft*. München: C. H. Beck.
- Oelkers, J. (2000): *Schulreform und Schulkritik*. Würzburg: Ergon Verlag.
- Pauling, S. (2024): *Ungewissheit und Konvergenz in der Schulentwicklung. Eine Deutungsmusteranalyse an Primus-Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Putnam, H. (2004): *Ethics without Ontology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rasfeld, M. & Breidenbach, S. (2014): *Schulen im Aufbruch. Eine Anstiftung*. München: Kösel.
- Reckwitz, A. (2020): *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2021): Gesellschaftstheorie als Werkzeug. In: A. Reckwitz & H. Rosa (Hrsg.): *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie? Unter Mitarbeit von Martin Bauer*. Berlin: Suhrkamp Verlag, 23–150.
- Reckwitz, A. & Rosa, H. (Hrsg.) (2021): *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie? Unter Mitarbeit von Martin Bauer*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Reichenbach, R. (2014): Schulkritik. Eine „metaphorologische“ Betrachtung. In: *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft* (60), 226–240.
- Reichert, J. & Wilz, S. (2016): Welche Erkenntnistheorie liegt der Grounded Theory zugrunde? In: C. Equit & C. Hohage (Hrsg.): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 48–66.

- Tenorth, H.-E. (1994): Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In: H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim u. a.: Juventa, 17–28.
- Tenorth, H.-E. (2017): Reformpädagogik – oder: die Modernisierung der Erziehung. In: T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.): Handbuch Reformpädagogik. Weinheim: Beltz, 22–45.
- Wortmann, K. (2020): Drawing distinctions: What is post-critical pedagogy? In: *On Education. Journal for Research and Debate* 3 (9), 1–5.
- Wunsch, R. & Monecke, I. (2022): Pädagogischer Populismus. Weinheim: Juventa Verlag.

Autor

Pauling, Sven, Dr.

ORCID: 0009-0005-3537-2386

Universität Bremen & Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung, Reform- und Alternativschulen, rekonstruktive Schulforschung, Normativität in der Schulforschung

E-Mail: sven.pauling@uol.de