

Budde, Jürgen; Kabel, Sascha; Pollmanns, Marion; Rademacher, Sandra
Zurück in die Zukunft – oder: Was war/ist/wird aus Schule? Erträge der
Forschungswerkstatt zur Schul(theori)e der Zukunft

Thiersch, Sven [Hrsg.]; Lischka-Schmidt, Richard [Hrsg.]; Kuhlmann, Nele [Hrsg.]; Wolf, Eike [Hrsg.]: Schule und Unterricht theoretisch refokussiert. Reflexionen theoretischer Konzepte und empirischer Realitäten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 235-255. - (Unterricht – Schule – Gesellschaft)



Quellenangabe/ Reference:

Budde, Jürgen; Kabel, Sascha; Pollmanns, Marion; Rademacher, Sandra: Zurück in die Zukunft – oder: Was war/ist/wird aus Schule? Erträge der Forschungswerkstatt zur Schul(theori)e der Zukunft - In: Thiersch, Sven [Hrsg.]; Lischka-Schmidt, Richard [Hrsg.]; Kuhlmann, Nele [Hrsg.]; Wolf, Eike [Hrsg.]: Schule und Unterricht theoretisch refokussiert. Reflexionen theoretischer Konzepte und empirischer Realitäten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 235-255 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-349733 - DOI: 10.25656/01:34973; 10.35468/6216-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-349733>

<https://doi.org/10.25656/01:34973>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-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 alter or transform this work or its contents at all.

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

*Jürgen Budde, Sascha Kabel, Marion Pollmanns
und Sandra Rademacher*

Zurück in die Zukunft – oder: Was war/ist/wird aus Schule? Erträge der Forschungswerkstatt zur Schul(theori)e der Zukunft

Abstract

Anschließend an Impulse rekonstruktiver Schulforschung zur Analyse einer Selbstdarstellung als „Schule der Zukunft“ und deren Diskussion fokussiert der Beitrag Herausforderungen, Schule, wie sie ist und zugleich wie sie werden will, zu bestimmen und schultheoretisch zu würdigen. Die forschungs-methodisch und -methodologisch unterschiedlich gelagerten Perspektiven (Praxistheorie und Objektive Hermeneutik) treffen sich in dem Befund, die Bemühungen der Schule, sich als transformierte zu präsentieren, seien gebrochen, blendeten Störendes aus und distanzieren sich vom ‚Schulischen‘. Somit erscheinen Bemühungen, Schultheorie angesichts der Annahme einer zunehmenden ‚Fluidität‘ von Schule neu zu justieren, Gefahr zu laufen, solcher Reformsemantik theoretisch aufzusitzen.

Keywords: Schultheorie, Schulwebsite, Schulentwicklung, Selbstdarstellung einer Schule, Zukunft

1 Einleitung

Vor welche Herausforderungen sehen sich Schulen mit Blick auf ihre Zukunft als Bildungseinrichtung gestellt – und vor welche Herausforderungen stellen diese Transformationsanforderungen und -ideen wiederum eine Schultheorie, die beansprucht, Schule, wie sie ist, und zugleich so, wie sie sich zu werden vornimmt, fassen zu können?

Dieser Frage widmen sich hier drei unterschiedlich geartete Ansätze der rekonstruktiven Schul- und Unterrichtsforschung am Fall der Selbstdarstellung einer Schule, die sich selbst als „Die Schule der Zukunft“ bezeichnet (s.u.).

Wegen dieser Benennung ist damit zu rechnen, dass sich diese Schule zu Fragen einer „zukunftsfesten“ Entwicklung explizit positioniert. Anders als im Rahmen unserer sog. Forschungswerkstatt auf der Tagung „(Re-)Fokussierungen. Was war, ist und wird mit Theorien der Schule und des Unterrichts?“ werden die methodologischen Prämissen und methodischen Herangehensweisen hier nicht eigens vorgestellt, sondern es soll unmittelbar aufgezeigt werden, welche Erschließungskraft die jeweiligen Ansätze am Fall entfalten und verglichen werden, welche Erträge so erzielt werden. Denn es hat sich gezeigt, dass trotz unterschiedlicher methodischer und methodologischer Prämissen die fallbezogenen Befunde eher konvergieren oder sich zumindest ergänzen, so dass die schultheoretische Diskussion auf dieser Basis geführt werden kann.

Als empirisches Datum dient die Website der o.g. Schule, der Alemannenschule Wutöschingen (<https://asw-wutoeschingen.de>; Stand: 03.09.2024). Weil sie sich selbst als „Die Schule der Zukunft“ bezeichnet, können wir die Selbstdarstellung einer Schule erwarten, die sich als Avantgarde sieht – und damit als Vorreiterin einer Entwicklung hin zu dem, wie die Schule der Zukunft beschaffen sein muss. Der Fall verspricht somit Transformationsanforderungen aus schulpraktischer Perspektive rekonstruieren und etwaige Hindernisse, Probleme oder auch Widersprüchlichkeiten empirisch dingfest machen zu können. Ein Abgleich mit der tatsächlichen Praxis der Schule kann mit dem gewählten Material nicht erfolgen und wird entsprechend hier auch nicht angestrebt. Unsere Antwort auf die Frage „Was war/ist/wird aus Schule?“ liegt damit auf der Ebene der Selbstbeschreibung und -deutung; am Fall einer Schule zeichnen wir nach, wie Veränderungsnotwendigkeiten dargelegt, vollzogene Entwicklungen rekapituliert sowie anstehende Transformationen vorgestellt werden. Wir erhoffen, auf dieser Basis einschätzen zu können, inwiefern schultheoretische Annahmen herausgefordert werden, die der Institution Schule bevorstehende Zukunft fassen zu können.

2 Drei analytische Impulse zur „Schule der Zukunft“

Im Folgenden werden verschiedene Elemente der sehr reichhaltigen Schulwebsite mit unterschiedlichen rekonstruktiven Methoden in den Blick genommen¹ und die Befunde der jeweiligen Analyse knapp dargelegt. Zunächst wird Jürgen Budde die Selbstbeschreibung der Schule praktikentheoretisch als relationales Gefüge betrachten und den Fall charakterisierende Kategorien

1 Als ganze kommt sie hier daher nicht in den Blick, auch wenn die Analysen beanspruchen, charakteristische Aspekte aufzuzeigen. Wer sich einen umfassenden Eindruck verschaffen möchte, sei auf den Internetauftritt der Schule verwiesen.

herausarbeiten (2.1). Danach wird Sandra Rademacher mit Hilfe der Objektiven Hermeneutik immanente Widersprüche des Aufttritts dieser Schule explizieren und als solche des Pädagogischen auslegen (2.2). Schließlich wird Sascha Kabel, ebenfalls objektiv-hermeneutisch vorgehend, herausstellen, inwieweit das, was als zukunftsgemäße Schule propagiert wird, aus pädagogischer Sicht als Transformation von Schule und Unterricht zu verstehen ist (2.3).

2.1 Diskursive Praktiken schulischer Selbstbeschreibung

Der Zugriff auf diskursive Praktiken schulischer Selbstbeschreibung erfolgt hier aus einer praktikentheoretischen Perspektive, die Schule nicht nur als Organisation, sondern als institutionalisierte Konstellation sozialer, materialer und diskursiver Praktiken begreift (Budde & Eckermann, 2021; Schatzki, 2016a). Diese praktikentheoretische Fundierung geht davon aus, dass Aktivitäten und materielle Arrangements Relationen eingehen, die eine Regelmäßigkeit sozialer Praxis begründen und die sich auf der ersten analytischen Stufe als ‚Praktiken‘ bezeichnen lassen (Schatzki, 2012). Praktiken als Zusammenhang von Aktivitäten relationieren sich zu anderen Praktiken und materiellen Arrangements auf der Basis einer flachen Ontologie, die nicht differente soziale Hierarchieebenen annimmt, sondern von unterschiedlichen Dichten und Ausdehnungen von Phänomenen ausgeht (Schatzki, 2016b). Da die folgenden Analysen auf visuelle und textliche Darstellungen zurückgreifen, wird für diese Datenform von diskursiven Praktiken gesprochen, insofern es sich um symbolisch-sprachliche Formen handelt.

Gegenstand dieser Analyse ist insbesondere der Startseitentext, der Abschnitt „Das Geheimnis unseres Erfolgs“ sowie Bildmaterial, welches auf den Seiten verwendet wird. Die Website wird hierbei weniger als Medium der schulischen Öffentlichkeitsarbeit verstanden, sondern als symbolisch verdichtete, diskursive Praktiken der Selbstvergewisserung, in der die Schule ihr Selbstverhältnis nicht nur darstellt, sondern dieses zugleich praktisch erzeugt. Dies ist weder kontingent noch determiniert, sondern erfolgt durch implizite wie explizite „*organisational factors*“ (Budde et al., 2024, S. 112), die die normative Ausrichtung der Praxis figurieren. Für die Auswertung wird auf eine praktikentheoretisch informierte *situational analysis* (Clarke et al., 2022) zurückgegriffen, die es erlaubt, Kategorien, *organisational factors* und Positionierungen in einem relationalen Gefüge als Positionmap zu visualisieren.

Die Analyse visueller Elemente zeigt auf den ersten Blick eine affirmative Inszenierung von Schule als harmonischem und zukunftsorientiertem Lebensraum (vgl. auch Abb. 6).



Abb. 1: Ausschnitt aus der Startseite des Internetauftritts der Schule (<https://asw-wutoeschingen.de/>)

Die Darstellung der Schule auf den Bildern zur Grundschule, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II (vgl. Abb. 1) bricht durch abwechslungsreiche Formen und Farbgestaltung mit Vorstellungen von Schule als tristem Normierungsraum. Allerdings zeigen sich bereits auf dieser Ebene der Visualisierung Brüche. Die Darstellung der Schule präsentiert Bilder aus dem Innenraum, die pädagogische Praxis ist zentriert auf den Ort des Schulgebäudes. Abgebildet sind insbesondere Varianten von Sitzgelegenheiten, häufig sind auch digitale Endgeräte zu sehen. Ein innovativer Charakter wird durch bunte Farben und ein Design erzeugt, welches mit Vorstellungen von homogenen Sitzreihen in Klassenräumen bricht. Allerdings erschöpft sich die materialisierte Darstellung der Schule in ebendiesen pluralen Sitzplätzen. Nimmt man eine ikonographische Analyse vor (Pilarczyk & Mietzner, 2005), die die visuelle Strukturierung der Abbildungen darstellt, dann zeigen sich darüber hinaus viele gerade Linien, die den abgebildeten Raum in klar strukturierte Bereiche teilen. Sichtbar wird, dass die daran anschließenden Praktiken auf parzelliertes, sitzendes und individualisiert-digitales Lernen im Schulgebäude abzielen (vgl. Abb. 2).

Viele der Bilder kommen ohne Akteur:innen aus. Nur wenig Lernende und Lehrende werden abgebildet und die wenigen dargestellten Personen wirken im äußeren Erscheinungsbild und in den dargestellten Situationen homogen. Es dominieren Bilder von Ruhe, Ordnung und Nähe. Die Akteur:innen sind zumeist in dialogischen, einander zugewandten sprachlichen Interaktionen zwischen zwei oder drei, vor allem als weiblich lesbaren Personen abgebildet. Aktivitäten von größeren sozialen Gebilden oder mit als männlich lesbaren Lernenden werden nicht dargestellt. Dies evoziert Vorstellungen von Lernen als persönlichem Dialog zwischen Mentor:in und Lernenden. Auffallend ist dabei das Fehlen von Momenten pädagogischer Ambivalenz, Konflikt oder Überforderung. Es entsteht ein harmonisches Idealbild einer spannungsfreien Schule.



Abb. 2: Ausschnitt aus der Website der Schule (<https://asw-wutoeschingen.de/grundschule>)

Die sprachliche Darstellung auf der Startseite ist von emotional positiv konnotierten Begriffen geprägt: Begriffe wie „Resonanzraum“, „Lernhäuser“ oder „lernförderlich“ dokumentieren die normative Aufladung. Zusätzlich mischen sich konservative Begrifflichkeiten in die Inszenierung. Insbesondere die Ausführungen unter dem Titel „Das Geheimnis unseres Erfolgs“ verweisen auf tradierte pädagogische Prinzipien wie Struktur, Disziplin, enge Lernenden-Lehrenden-Beziehungen und hohe Verbindlichkeit. Diese Prinzipien werden als Bestandteile eines Erfolgsrezepts in Form einer einfachen Anwendungslogik präsentiert, die ihre Legitimität aus der Annahme schöpft, im Sinne der Schüler:innen zu handeln. Auffällig ist, dass in textlichen Darstellungen ausführlich auf unterschiedliche religiöse, politische oder wissenschaftliche – und durchweg männliche – Autoritäten (wie etwa Hartmut Rosa, Fjodor Dostojewski oder Nelson Mandela) Bezug genommen wird. Das ‚Geheimnis‘ (welches kein Geheimnis ist, weil es sich um nachlesbare und simple Bestandteile pädagogischer Aktivitäten handelt) wird dadurch mit einer ‚Aura der Weisheit‘ aufgeladen.

Bei der Erstellung einer Positionmap zur Systematisierung der Kernkategorien wird deutlich, dass sich die Begrifflichkeiten entlang von zwei zentralen Linien gruppieren. So ist die Repräsentation der Schule einerseits angeordnet auf

einer (pädagogisch relevanten) Linie zwischen Individuum und Gemeinschaft und andererseits auf einer Linie zwischen Tradition und Innovation. Dabei lassen sich mittels situationsanalytischer Auswertung vier Kernkategorien bestimmen (vgl. Abb. 3).

Die erste Kernkategorie ist *Homogenisierung*. Diese ist angesiedelt jenseits der beiden Spannungslinien. Homogenisierung wird mit der „traditionellen Schule, die es in Deutschland leider noch gibt“ sowie deren didaktischen oder räumlichen Konzepten assoziiert und als Gegenhorizont in Stellung gebracht. Was immer die Schule der Zukunft auch ist oder sein will – eine traditionelle, d.h. homogenisierende Schule soll es nicht sein. Damit findet auch eine Abgrenzung von gesellschaftlichen Institutionen statt.

Die zweite Kernkategorie ist *Lernen*. Durch diese Kernkategorie werden im weitesten Sinne fachbezogene Aktivitäten beschrieben. Die Kategorie adressiert in allen Erscheinungsformen das Individuum, Lernen wird durchgängig aufgerufen als Selbsttätigkeit. Erwachsene tauchen lediglich in der Rolle von Coaches und Begleiter:innen auf, Themen werden kaum aufgerufen. Lernen spannt sich zwischen Bezügen auf didaktische und digitale Innovation auf, zugleich wird auf Leistung in traditioneller Färbung rekurriert. Hier wird prominent die Reproduktion der Struktur des dreigliedrigen Schulsystems aufgerufen. Implizit abgegrenzt wird sich vom Begriff der Bildung, der immer auch auf soziale und gesellschaftliche Dimensionen verweist.

Die dritte Kernkategorie bildet der Begriff der *Disziplin*, der zwischen Individuum und Gemeinschaft, aber auch Tradition und Innovation angesiedelt ist. So sollen die Lernenden Selbstverantwortung zeigen, zugleich aber auch Anstand. Disziplin wird als eine Haltung dargestellt, die wesentlich auf dem Willen der individuell Lernenden basiert.

Die vierte Kernkategorie bildet der Begriff des *Dorfes*. Denn im Kontrast zu der individualisierenden und Innovation versprechenden Darstellung selbst-gesteuerten Lernens in „Co-Working-Spaces“ wird eine traditionelle und gemeinschaftliche Dörflichkeit aufgerufen. Männliche Autoritäten, Naturverbundenheit, familiäre Sozialstrukturen und Marktplätze wecken Vorstellungen einer abgeschlossenen, kleinen, intakten Welt, die sich selbst genug ist und Bezügen zur Welt außerhalb nicht bedarf, ja diese nicht einmal thematisiert. Die Schule nutzt dieses Image des Dorfes, um Nähe, Übersichtlichkeit, Gemeinschaftssinn und Geborgenheit zu inszenieren. Diese Rahmung wirkt doppelt: Einerseits positioniert sich die Schule als Institution, die traditionelle Werte hochhält. Andererseits suggeriert das Dorf auch eine Form sozialer Homogenisierung, in der Differenz – sei sie sozial, kulturell oder individuell – tendenziell unsichtbar gemacht wird. „Dorf“ steht hier nicht nur für Sozialraum, sondern auch für eine Ordnungsvorstellung, die auf Identität, Zusammenhalt und Normalisierung abzielt.

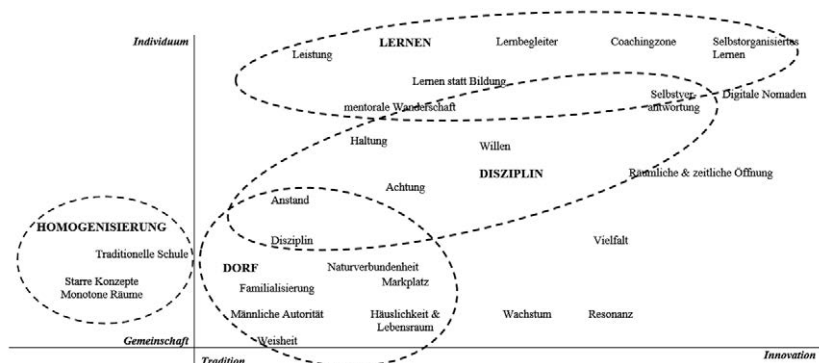


Abb. 3: Positionmap der „Schule der Zukunft“ (Darstellung: Jürgen Budde).

Die Kernkategorien Lernen, Disziplin und Dorf stehen lediglich in loser und zum Teil konflikthafter Beziehung zueinander. Nur die Abgrenzung von der vermeintlichen Homogenisierung der traditionellen Schule, die sich als vierte Kategorie herauschälte, eint die drei anderen Kategorien. Aus organisations-theoretischer Perspektive lässt sich dieses Zusammenspiel als „dynamische Stabilisierung“ (Boltanski & Chiapello, 2006) verstehen. Die sprachliche und visuell erzeugte Imagination von Transformationen dient der Stabilisierung des institutionellen Kerns. Die Schule erscheint als modern und anpassungs-fähig, ohne jedoch ihre Grundlogik von Lernen und Disziplin infrage zu stellen. In dieser Form operiert diese Schule der Zukunft mit unklarer Rhetorik der Transformation, der Nostalgie, der Disziplin und der Individualisierung zugleich. Das implizite Ideal des Lernens nämlich fügt sich in bestehende Formen schulischer Aneignung ein, die Kategorie Disziplin verdeutlicht traditionelle Bezüge. In der Kernkategorie des Dorfes wiederum zeigt sich eine Abkehr von gesellschaftlichen Bezügen und eine Hinwendung zur kleineren (Schul-)Gemeinschaft, die zuallererst sich selbst verpflichtet ist. Bezüge auf soziale oder ökologische Wirklichkeiten außerhalb der Schule tauchen – außer in den Verweisen auf männliche Autoritäten – auch jenseits der Vorstellungen vom Lernen kaum auf. Die markierte kritische Distanz zur herkömmlichen Schule und zum allgemeinen Bildungsauftrag weitet sich implizit auch auf die moderne Gesellschaft aus, die „außen vor“ bleibt; die Schule evoziert einen Modus der selbstbezüglichen Reproduktion von Wissen und Normen. Die Website als symbolisch verdichtete, diskursive Praktiken der Selbstverge-wisserung fungiert in diesem Prozess nicht nur als Medium der Kommunikation, sondern als Praxis der symbolischen Reproduktion schulischer Ordnung. Die Zukunft, auf die sich Schule bezieht, ist dabei weniger ein utopischer Hor-izont als ein funktionales Element, das gegenwärtige Praktiken legitimiert.

Dabei wird Transformation rhetorisch behauptet, aber nur bedingt sichtbar. Sie dient durch die Bandbreite und die Unbestimmtheit der angebotenen Kernkategorien sowie durch das Anrufen im Kern konservativer pädagogischer Allgemeinplätze als Marker für Anschlussfähigkeit – gegenüber Eltern, Bildungsadministration, Politik und Öffentlichkeit. Transformation erscheint hier weniger als bildungs- oder schultheoretisch tragfähiger Impuls, sondern zuallererst als diskursive Strategie der Stabilisierung.

2.2 Objektiv-hermeneutische Rekonstruktion schulischer Selbstdarstellung

Mit der Eigenwerbung, die Schule der Zukunft zu sein, ist die Alemannenschule Wutöschingen (ASW) insofern erfolgreich, als sie 2019 den Deutschen Schulpreis gewonnen und im Zuge dessen große mediale und öffentliche Aufmerksamkeit erfahren hat. Die erzeugten medialen, bildungspolitischen und sozialwissenschaftlichen Reaktionen auf ihren Erfolg bindet die Schule nun wiederum in ihre Selbstdarstellung mit ein. Auf der Homepage werden sowohl die verliehenen Preise und die entsprechenden Siegel aufgereiht, Zitate von Schulgründern und Hochschulprofessoren präsentiert als auch der Film „Ein Lernvirus aus Wutöschingen“ von Reinhard Kahl prominent platziert. Die Schule präsentiert sich nicht nur als Schulpreisträgerin, sondern auch als „Botschafter Schule“, „Referenzschule BW“ und als „Zukunftsschule“ im Bereich des digitalen Lernens. Auf der Homepage findet sich unter dem Reiter Aktuelles auch ein Imagefilm der Schule, der den Titel „No Ordinary School“ trägt. Wenn im Folgenden insbesondere auf diesen Imagefilm, aber auch auf andere Elemente der Website eingegangen wird, dann sind nur die Selbstdeutungen dieser Schule Gegenstand der Analyse, natürlich nicht die schulische, unterrichtliche beziehungsweise pädagogische Praxis. Eine Schule zeigt sich auf ihrer Website im besten Licht – insofern ist davon auszugehen, dass die Selbstdarstellungen offenbaren, was die schulischen Akteure für wünschens- und erstrebenswert halten. Mittels objektiv-hermeneutischer Analysen kommen dabei die immanenten Widersprüche des Pädagogischen in den Blick, die sich weit über diese kursorische Analyse einer Einzelschule hinaus als ein zentraler Dauerbefund rekonstruktiver Schul- und Unterrichtsforschung beschreiben lassen. Diese Widersprüchlichkeit lässt sich nicht auf eine einfache Spannung in dem Sinne reduzieren, dass gute pädagogische Ideen und Motive an den Unzulänglichkeiten der gesellschaftlichen und schulisch-institutionalisierten Realität scheitern. Dass die pädagogische Idealvorstellung selbst bereits von Widersprüchen durchzogen und insofern Ideologie ist, wird im Folgenden anhand der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion von einigen wenigen Elementen der Schulwebsite zu zeigen versucht.

Beginnen wir mit dem Imagefilm; der Bilder entkleidet und dem Credo der Objektiven Hermeneutik „Die Welt als Text“ gemäß, auf den dort gesprochenen Text fokussiert. Der Schulleiter, der als erster zu Wort kommt, nimmt den Filmtitel „No Ordinary School“ auf, wenn er sagt: „Wir sind keine gewöhnliche Schule“. Wie ein moderner Unternehmer präsentiert er seine Schule im Modus der absoluten Identifikation als außergewöhnlich; er spricht nicht für seine Schule, sondern er verkörpert sie im Sinne einer *corporate identity* („Wir sind“). In der gleichen Logik wie Applechef Tim Cook sagen könnte „Wir sind kein gewöhnliches Unternehmen“ oder „Das iPhone ist kein gewöhnliches Smartphone“ präsentiert der Schulleiter hier die ASW in der üblichen Werbesprache. Wenn es darauffolgend heißt „Unterricht ist bei uns nicht nur trockene Theorie“ ist das offenbar die erste und dringlichste Bestimmung dessen, was diese Schule zu einer außergewöhnlichen macht. Mit dieser Bestimmung grenzt sich die ASW gegen eine Folie des Schulischen ab, die wohl eher einem Klischee als einer schulischen Realität entspricht. Nach einem Rekurs auf den Schulgarten – „Das ist unser Schulgarten“ (die Bilder zeigen einen Kuhstall) – erklärt ein Lehrer, der einen Klassenraum durchquert, mit einem iPad in der Hand: „Unseren Unterricht können wir wirklich von überall machen“, ehe sofort auch textlich wieder auf die lokalen Räumlichkeiten der Schule selbst verwiesen wird: „Das ist eins unserer Klassenzimmer und Pausenraum“. Auch der Versuch der Überschreitung einer Normal-Lautstärke von Schule mit „Manchmal wird’s bei uns auch bisschen lauter“ wird sofort wieder eingefangen und relativiert mit den geflüsterten Worten: „Aber natürlich ist uns konzentriertes Arbeiten sehr wichtig“. Nach einer kurzen Erwähnung digitaler Arbeitsgeräte mit dem Einschub „Und um die iPads kümmert sich die ACS-Group“, die sich aufgrund der nicht erklärten Abkürzung offenbar an Insider richtet, hat nach den Schülerinnen und Schülern zum Ende des Films wieder der Schulleiter das Wort: „Das kommt dir vielleicht vor wie von einer anderen Welt, aber wir sind eine ganz normale staatliche Schule und wir haben jetzt schon die Lernform der Zukunft“. Nichts, was in dem Film erwähnt oder gezeigt wird, ist von einer anderen Welt. Im Gegenteil: Jeder Versuch, die Schule als außergewöhnlich darzustellen, jeder Versuch der Überschreitung eines schulischen Normalmodells wird durch sofortige Schließungs- und Normalisierungsbewegungen zurückgenommen und unterlaufen. Bemerkenswert ist, dass das Außergewöhnliche und das Gewöhnliche gleichzeitig in Anspruch genommen werden. Die ASW will einerseits keine gewöhnliche Schule sein, andererseits aber zugleich eine ganz normale staatliche Schule – mit dieser gleichzeitigen Inanspruchnahme scheitert der Versuch der Veräußeralltäglichen des Alltäglichen schlicht an sich selbst.

Ähnlich verhält es sich mit einem weiteren Komplex, der hier als Versuch einer begrifflichen ‚Entschulung der Schule‘ beschrieben sei. Die Grundschulklassen

heißen in der ASW Familienklassen, die Klassenräume werden Lernatelier, Inputräume, Marktplatz, Stube, Coaching-Bereiche und Co-Working-Spaces genannt. Es werden also begriffliche Anleihen sowohl bei der Familie, im traditionell-dörflichen Milieu sowie im modernen großstädtischen Arbeitsalltag gemacht. Weil sich diese Begriffe jedoch weder innerschulisch noch außerschulisch auf etwas genuin Neues beziehen, erweisen sie sich letztlich als bloße Umbenennung und Umetikettierung schulischer Räumlichkeiten. Wenn mit diesem neuen Vokabular schon keine Änderung der Verhältnisse angestrebt wird, dann doch immerhin, so der Schulleiter im Kahl-Film „Ein Lernvirus aus Wutöschingen“, eine geänderte pädagogische „Haltung“:

„Welche Rolle hab ich als Schulleiter, welche Rolle hat der Schüler, welche Rolle hat die Lernbegleiter? Es gibt eben keine Lehrer mehr bei uns, sondern Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter. Wir haben auch keine ähm Schülerinnen und Schüler mehr, sondern Lernpartnerinnen und Lernpartner. Wenn, wenn wir es nicht schaffen, diese Haltung klarzumachen, dass ich sage, lieber ehemaliger Schüler, jetziger Lernpartner oder liebe Lernpartnerin, du bist bei uns herzlich willkommen, wir bieten dir alle Möglichkeiten zu lernen, aber lernen musst du selbst.“

Auch dieses Zitat ist voller immanenter Widersprüche, auf die hier nur schlaglichtartig Bezug genommen werden kann: Die Umetikettierung führt zu einer Begriffsverwirrung. Die Begriffe sind irreführend, was insbesondere die Bezeichnung Lernpartner offenbart: Lernpartner der Lernpartner sind offenbar nur Schüler, nicht die Lehrer, da die ja wiederum Lernbegleiter heißen. Würden auch die Lehrer als Lernpartner bezeichnet, wäre eine symmetrische Beziehung entworfen, in der Schüler und Lehrer gemeinsame Partner im Lernen sind. Da Lehrer aber Lernbegleiter heißen, ersetzt die Bezeichnung Lernpartner die übliche Bezeichnung für Mitschüler und nicht, wie auf der Schulwebsite immer wieder erklärt, für Schüler. Sie rekuriert also auf die Schüler-Schüler-, nicht auf die Lehrer-Schüler-Beziehung. Insgesamt lässt sich die hier betriebene Umetikettierung als Versuch der Absetzung von den üblichen schulischen Bezeichnungen und pädagogischen Beziehungen verstehen – wiederum ohne eine Veränderung des so Bezeichneten. Selbst der Versuch des Schulleiters, mit der neuen Haltung ein Lernangebot zu präsentieren, misslingt in der sprachlichen Realisierung und entpuppt sich zu guter Letzt – ohne dass jene Konsequenz im Sinne eines „dann“ nach dem „wenn“ des Schulleiters ausgesprochen wird – als eine Aufkündigung des pädagogischen Arbeitsbündnisses („lernen musst du selbst“).

Lassen wir es bei dieser groben Analyse einiger weniger Elemente der Schulwebsite bewenden und fassen die Befunde kurz zusammen. In der Behauptung des Schulleiters im Imagefilm, dass die ASW keine gewöhnliche Schule ist, zeigt sich der Versuch einer Veraußeralltägung des Alltäglichen.

Ebenso wie Lehrer laut Adorno schon vor sechs Jahrzehnten in Kontaktanzeigen versichert haben, keine Lehrertypen, also keine typischen Lehrer zu sein (Adorno, 1977/1965, S. 657), behauptet der Schulleiter der ASW, dass seine Schule keine typische Schule sei. Das Außergewöhnliche besteht demnach also nicht darin, eine Steigerung innerhalb eines Normalmodells von Schule anzustreben, nicht darin, eine gute und leistungsfähige Schule zu sein, die den gesellschaftlichen Bildungsauftrag in besonderem Maße zu erfüllen sucht, sondern es geht stattdessen um eine Überwindung, eine Transzendenz des gewöhnlich Schulischen. Dieser Überwindungsversuch misslingt ebenso wie alle Versuche der begrifflichen ‚Entschulung der Schule‘ innerhalb des schulischen Handlungsrahmens immer nur misslingen können. Der Versuch der Überwindung eines schulischen Normalmodells wird mit der Selbstbezeichnung als „Schule der Zukunft“ – gleiches gilt im Übrigen für das Zertifikat „Zukunftsschule“ – auf Dauer gestellt. Zur Schau gestellt wird damit letztlich ein Dauerreformwille, aber eben auch eine notorische Reformbedürftigkeit von Schule (Rademacher & Wernet, 2015, S. 139).

Was lässt sich nun schultheoretisch aus dieser skizzenhaften Analyse der Website dieser „Schule der Zukunft“ ableiten? In den „Tabus über dem Lehrberuf“ führt Adorno aus: „Jedenfalls hat, weil nun einmal die Schulleute nicht sich hineinreden lassen wollen, die Abgeschlossenheit der Schule immer auch die Tendenz, sich zu verhärten, zumal gegen Kritik“ (Adorno, 1977/1965, S. 671). Die ASW zeigt sich hier nicht in ihrer Abgeschlossenheit, sondern in ihrer Aufgeschlossenheit – sie ist aufgeschlossen gegenüber der sie umgebenden dörflichen Lebenswelt als auch gegenüber dem modernen Berufsleben, auf das sie vorbereiten will. Und sie ist aufgeschlossen ihren Besuchern und einer Vielzahl von interessierten Medien gegenüber. Sie verbirgt sich also nicht, sondern sie sucht geradezu das Licht der Öffentlichkeit. Sie begnügt sich nicht mit dem lokalen Bewerben und dem lokalen Konkurrenzkampf mit den ortsansässigen Schulen um eine begrenzte Schülerschaft, sondern sie wirbt deutschlandweit für sich als neues Schulmodell. Warum tut eine Schule das? Und warum kann sie sich des medialen und bildungspolitischen Applauses sicher sein? Neben rein monetären Aspekten – der deutsche Schulpreis ist immerhin mit 100.000 Euro dotiert – lässt sich noch ein anderer Gewinn vermuten. Durch die freiwillige Zurschaustellung einer Dauerreformbereitschaft immunisiert sich, um mit Adorno zu sprechen, diese Schule gegen Kritik. Die Analyse hat gezeigt, dass diese Schule nicht auf neue pädagogische Ideen rekurriert – und dennoch wird sie als Schule der Zukunft medial hochgelobt. Die schulischen Beharrungstendenzen zeigen sich folglich im medial goutierten Gewand einer vermeintlichen Dauererneuerung („Zukunftsschule“) und dieses Gewand erlaubt es der Schule, jedwede Transformationsforderung von sich zu weisen, denn, so der Schulleiter: „Wir haben jetzt schon die Lernform

der Zukunft“. Insofern lässt sich die Dauerkritik an einem Normalmodell von Schule und die öffentliche und mediale Zurschaustellung einer Dauerreformwilligkeit als Selbstimmunisierungsstrategie verstehen – als Selbstimmunisierung gegen Transformationsanforderungen und als Garant für die Nicht-Kritisierbarkeit der Tradierung und Fortführung des Bestehenden.

2.3 Pädagogische Rekonstruktion einer Schulselbstdarstellung

Mit dem Anspruch, eine „pädagogische Rekonstruktion“ vorzunehmen, geht keine methodisch-methodologische Verortung einher, er verweist eher auf objekttheoretische Differenzen zur zuvor dargestellten objektiv-hermeneutischen Analyseperspektive. Lässt sich der folgende Analyseimpuls ebenfalls als strukturtheoretischer und mit der Objektiven Hermeneutik operierender Zugriff bestimmen, so dominiert jedoch bei der Zuwendung zur Empirie das Bemühen, die einheimischen Begriffe Erziehung, Bildung und Didaktik (Herbart) empirisch zu wenden und für erziehungswissenschaftliche Forschung fruchtbar zu machen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass die Beschaffenheit der Forschungsgegenstände diesen Blick geradezu erzwingt (Gruschka, 2011). Unter Rekurs auf Adornos Betonung des Vorrangs des Objekts (Adorno, 2003/1966, S. 185) geht es um eine „methodische Anschmiegun an die Verfasstheit der Sache“ (Gruschka, 2011, S. 204) und folglich wird hier schulischer Unterricht einer „genuin pädagogischen Sphäre“ (Gruschka, 2005, S. 42) zugeschrieben, diese jedoch als in einem widersprüchlichen Verhältnis zu den „gesellschaftlichen Funktionen“ (Gruschka, 2005, S. 42) der öffentlichen Erziehung stehend angesehen. Nicht nur bei Gruschka (vor allem in den späteren Arbeiten) wird dieses Verhältnis von Pädagogik (Unterricht als pädagogischer Praxis) und Gesellschaft (Schule als Institution) aber tendenziell dichotom aufgefasst, wodurch schulpädagogische Forschung Gefahr läuft, arbeitsteilig Phänomene unter der einen oder der anderen Perspektive zu erschließen, ohne Pädagogisches und Institutionelles als miteinander vermittelt zu denken (Kabel & Pollmanns, 2025). Um Dichotomisierungen zu vermeiden, sollen daher die die Schule gleichermaßen bestimmenden Aufgaben des Förderns und Auslesens als Widerspruchsfigur ins Zentrum gerückt werden, um Schule und Unterricht dialektisch als gleichermaßen unter dem Anspruch von Emanzipation und Herrschaftsreproduktion stehend zu fassen. Der pädagogische Blick ist demnach zwar vor einem ‚Freidrehen‘ zu bewahren, aber auch nicht vorschnell als irrelevant auszuklammern, weshalb objekttheoretisch von einer *potentiellen* pädagogischen Eigenlogik der Forschungsgegenstände gesprochen werden könnte. Rekonstruktiv auszuloten ist dann, wie die Praxis emanzipatorische Ansprüche erhebt und diese zugleich unterbietet (programmatisch schließt das an die Bemühungen einer Negativen Pädagogik (Gruschka, 2004/1988) an).

Auf Basis des geschilderten Zugriffs wurden zwei ausgewählten Sequenzen der Schulhomepage, das Logo der Schule und die auf der Startseite daran anschließende Bild-Text-Kombination, analysiert.

Zum Logo der Schule



Abb. 4: Logo der Schule (<https://asw-wutoeschingen.de/>)

Manifest werden Positiventwicklungen und Transformationen an zwei Stellen im Logo (vgl. Abb. 4) versprochen: Ein an die Metamorphose erinnernder Schmetterling zielt das Akronym der Schule, unter dem ausgeschriebenen Namen der Schule zieht sich durch die farbigen Balken eine wellenartig ansteigende Fläche. Neben der Metamorphose von der Raupe zum Schmetterling rufen Schmetterlinge durch ihren grazilen Flug und ihre bunten Flügel ästhetische Assoziationen hervor, sie symbolisieren auch Freiheit und Leichtigkeit. Schaut man sich den Schmetterling im Schullogo und sein Verhältnis zum Akronym der Schule an, fallen zwei Dinge auf: Zum einen zeigt der Schmetterling, wegen der planen Draufsicht, keine klare Flugbewegung; er ist zwar vertikal vom Akronym aufsteigend positioniert, wirkt aber eher ruhend und strebt daher bspw. nicht von der Schule weg oder zu ihr hin. Dadurch hängt er quasi ‚in der Luft‘. Die unteren Flügelspitzen ragen in den Buchstabenblock hinein und signalisieren so eine gewisse Zugehörigkeit zur ASW, ohne dass sich diese qualitativ bestimmen ließe. Zum anderen fällt auf, dass der Schmetterling im selben Grau wie der Schulname dargestellt wird, seine Flügel zielt also gerade keine Farbenpracht. Isoliert man diesen Logoteil, wirkt er sehr trist. Vielleicht fällt erst bei der Abdeckung der farbigen Balken auf, dass das Akronym sehr nüchtern und wuchtig daherkommt und die ‚Farbgebung‘ ebenfalls karg ausfällt. Sucht man weitere Logos mit Schmetterlingen in einschlägigen Suchmaschinen, stößt man auf Websites von Schmetterlingsgärten – dort wird den Schmetterlingen in der Regel nicht die Farbe genommen, stattdessen lassen sich Anשמiegungen an den Schmetterling durch bunte Buchstaben und verspielte Schriftarten feststellen (vgl. Abb. 5).



Abb. 5: Logo Schmetterlingspark (<https://alaris-schmetterlingspark.de/>)

Färbt man gedankenexperimentell den Schmetterling des Schullogos, wird die Verhältnisbestimmung von Schmetterling und Akronym noch schwerer. Die Nichtvermitteltheit beider Elemente wird also lediglich dadurch abgeschwächt, dass der Schmetterling seiner Farben beraubt wird, er wird der grauen Schule angepasst.

Die bunten Balken unter dem Schulnamen werden, wie bereits erwähnt, von einer wellenartigen Fläche durchzogen, die nach unten die farbigen Balken etwas abdunkelt und so auch als stilisierte Welle oder hügelige Landschaft aufgefasst werden könnte. Die „knalligeren“ Farben der Balken drängen diese Unterteilung jedoch eher in den Hintergrund bzw. forcieren abstraktere Bezugnahmen auf die wellenartige Figur. Versucht man den Verlauf der Welle mathematisch zu beschreiben, wird man diesen wohl als Ausschnitt einer abgeflachten Sinuskurve bestimmen (den steigenden Teil, etwa von $-\frac{\pi}{2}$ bis $\frac{\pi}{2}$). Deutlich erkennbar ist das unterschiedliche Wachstum: Die Steigung beginnt weniger stark, nimmt bis zur Mitte des mittleren Balkens (grün) zu und flacht dann wieder ab. Beschreibbar ist dies, als Ableitung von der Sinusfunktion, mit der Cosinusfunktion – schaut man auf die Farbwerte der Balken (RGB), lässt sich ein Zusammenhang erkennen: Die Grünwerte in der Farbmischung entsprechen stark diesem Auf- und Abschwung der Steigung. Dekodiert man die Farbwerte in einem Bildbearbeitungsprogramm und achtet nur auf die Werte des grünen Kanals (in Prozent), verändern sich die Werte in den fünf Balken wie folgt: 0%, 60%, 80%, 60%, 0%.² Über die Farbgebung ist somit, sehr versteckt, dem Logo eine Aufstiegs- und Falllogik eingeschrieben, während die damit verquickte wellenförmige Linie den positiv steigenden Teil der periodischen Schwingung zeigt (und dadurch den folgenden ‚Abschwung‘ abblendet).

Beide Elemente des Logos verweisen daher auf misslingende Emanzipations- oder Ausbruchsversuche: Der Schmetterling wird seiner Farben beraubt und so an die (graue) Schule gebunden, der Kurvenabschnitt verschweigt die

2 Für die Werte von Rot und Blau lässt sich kein vergleichbarer Zusammenhang erkennen.

Wiederholung des Immergleichen und den auch der Farbgebung unterliegenden Zusammenhang von Aufstieg und Fall. Die erkennbaren Aufstiegs- und Transformationsfiguren verweisen so zugleich auf Anpassung und Kontinuität. Ihre kaum erkennbare Vermitteltheit mit dem Schulnamen lässt sie zudem wie Applikationen wirken. Die Schule in der Mitte bleibt von diesen also unbeeinflusst.

Zur Startseite der Schulwebsite

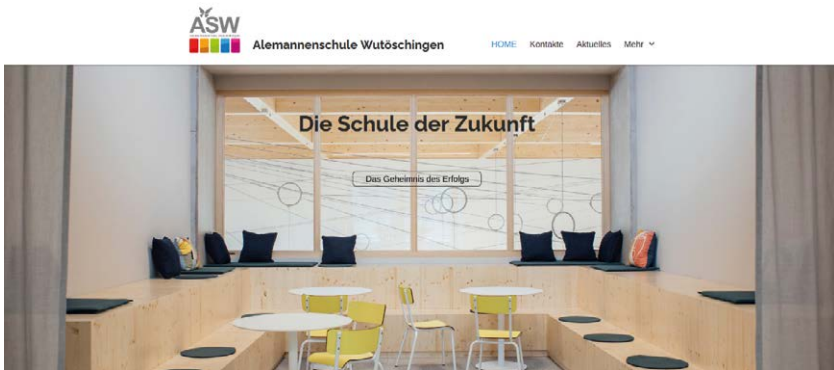


Abb. 6: Ausschnitt aus der Startseite der Schulwebsite (<https://asw-wutoeschingen.de/>)

Bei dem gewählten Ausschnitt der Startseite (vgl. Abb. 6) fällt auf, dass die Schule nicht sich als Schule der Zukunft präsentiert, sondern sich als Präsentator von „Die Schule der Zukunft“ zeigt. An den Seitenrändern sieht man einen geöffneten Vorhang, dieser eröffnet aber keinen Einblick in die ASW als Schule der Zukunft, sondern nur auf das Abstraktum „Die Schule der Zukunft“. Die Schule tritt oberhalb des Bildes mit dem Schullogo und einer weiteren Namensnennung bereits auf (weiße Menüleiste). Da Mehrfachnennungen folglich nicht gescheut werden, hätte sie sich selbst noch einmal als das mit dem geöffneten Vorhang Freigegebene zeigen können, um selbst als Schule der Zukunft aufzutreten. Irritierend ist zudem das, was konkret präsentiert wird. Wir können uns eine Homepage eines Autoherstellers vorstellen, auf der im geöffneten Vorhang „Das Auto der Zukunft“ steht, nicht aber „Der Autohersteller der Zukunft“. Analog müsste hier also nicht die Schule der Zukunft, sondern die Allgemeinbildung der Zukunft o.ä. präsentiert werden. Die Inszenierung setzt also eine Ebene zu hoch an, dadurch geht die Schule zu sich selbst als Schule auf Distanz, sie tritt eher als Unternehmensberatung (ihrer selbst) auf. Manifest wird erneut eine Transformation versprochen, eine Vision angekündigt. In Spannung dazu steht jedoch das darunter stehende

Textelement: „Das Geheimnis des Erfolgs“. Es markiert ein sehr unspezifisches Versprechen, da nicht von „unserem“ Erfolg gesprochen wird, sondern von Erfolg allgemein, was an Ratgeberliteratur oder Coachingseminare erinnert, bei denen (vermeintlich) erfolgreiche Personen Hilfestellungen geben, um es ihnen nachzutun. Wiederholt sich dadurch zwar die Positiventwicklung als Versprechen, so verhalten sich die Logiken doch gegenläufig zueinander bzw. blenden das Entscheidende ab: Mit dem Geheimnis des Erfolgs reklamiert man Erreichtes, man rekurriert damit auf Bewährtes (welches man anderen mitteilt) – nach dem Motto: ‚So haben wir es geschafft‘. Im Kontext von Werbung treten so Firmen mit langer Tradition auf. „Die Schule der Zukunft“ kündigt hingegen eine Vision an, die sich zu bewähren hat und lediglich mit dem (riskanten) Versprechen geäußert wird, dass sie sich bewähren wird. Gerade in dieser Spannung von Tradition und Innovation, in der gleichzeitigen Nutzung beider Logiken, wird die Bewährungskrise eliminiert: Der zu erwartende Erfolg wird als zurückliegend und bereits einfahrbares Ergebnis behandelt. Man entzieht sich also geradezu der Präsentation des Produktes. Das Bild enthält diese Spannung ebenfalls, wenn mit dem geöffneten Vorhang etwas Vorzeigbares markiert wird, das Gezeigte hingegen auf eine offene Zukunft verweist, da ein sehr neu wirkender, vermutlich gar unbenutzter Raum ohne Menschen gezeigt wird.

Fallstrukturhypothese

Gemeinsam ist beiden Elementen folglich die Nichtberührung des Schulischen als zu Transformierendes: So, wie sie im Logo als grauer Block von den ‚abstürzenden‘ Transformationsfiguren unberührt bleibt, wird das Schulische auch in der Bild-Text-Kombination der Startseite als Veränderungsobjekt umschiff. Dadurch misslingt die Darstellung als Schule (nicht nur) der Zukunft. Die Ungefülltheit der Emanzipationsversuche, die Abstürze ihrer Darstellungsversuche, lassen die Selbstdarstellung als Lockangebot erscheinen, das davon ablenken soll, dass es sich letztlich wohl auch in diesem Fall um eine ‚normale‘ Schule handeln wird.

3 Diskussion der Analysen und schultheoretische Bilanz

3.1 Zurück in die Zukunft

Obschon sich die Analysen unterschiedlicher Methoden bedienen und am gemeinsamen Material Unterschiedliches fokussieren, konvergieren sie bezogen auf den Fall in ihren Befunden recht deutlich: Diese Schule vollzieht mittels ihres Auftritts als schulische Avantgarde eine Nicht-Reform. Wie sie dies macht, sei im Folgenden zusammengefasst, bevor wir davon ausgehend schultheoretisch Bilanz (3.2) zu ziehen versuchen.

Die ASW als Ort abseits gesellschaftlicher bzw. sozialer Problemlagen

Durch die Bilder der makellosen Innenräume ohne Menschen (vgl. 2.1 (zu Abb. 1) und 2.2 (zu Abb. 6)) wird Betrachter:innen der Website quasi die Option des ‚Erstbezugs‘ offeriert. So erscheint die Schule als Ort ohne Vergangenheit (s.u.) und der gesellschaftlichen Realität enthoben. Als weitgehend menschenleere Institution hebt sie sich vom Gegenbild einer anonymen Massenschule ab, was auch durch die Ausnahmen davon, an Beratungssettings erinnernde Menschen-gruppen in übersichtlichen und homogenen Konstellationen, unterstrichen wird. Gegen die (gewaltvolle) Vorstellung, Schule zwinge die Heranwachsenden in ein schlechtes Allgemeines, bietet die ASW an, sich in einem unabgenutzten Interieur in kleinen Gruppen zusammenzufinden (vgl. 2.1 u. 2.2). Und gegen die Sorge, Schule als Institution homogenisiere, signalisiert die ASW: Ihre Schüler:innen- wie Lehrer:innenschaft *sind* homogen (vgl. 2.1) – eine Optik, die gesellschaftliche Realitäten ausblendet, wenn nicht leugnet. So bleibt ein Aspekt, der gemeinhin als ein Grund für eine notwendige Veränderung von Schule angeführt wird – die (gesteigerte) Heterogenität der Heranwachsenden –, jenseits ihres Horizonts.

Verleugnung des Schulischen

Die Selbstdarstellung zeugt von großer Transformationsbereitschaft, lässt aber nicht erkennen, welche tatsächlichen (pädagogischen) Neuerungen diese Schule eingeführt hat. Weder ist zu sehen, dass die behaupteten Veränderungen auf einer Problemdiagnose fußen, noch werden genuin pädagogische Überlegungen dazu vorgestellt, was an der Praxis der ASW zu verbessern war. Etwa, wenn hervorgehoben wird, den Heranwachsenden werde die Freiheit gewährt, selbständig zu lernen (vgl. „Disziplin“ (2.1) und „Aufkündigung des pädagogischen Arbeitsbündnisses“ (2.2)); eine solche Idee funktionaler Mündigkeit zu verfolgen, mit der typischerweise die Verantwortung für den Lernfortschritt an die Schüler delegiert wird, wird dabei nicht als *pädagogisches* Konzept begründet oder propagiert. Es erscheint eine zeitgemäße Selbstverständlichkeit zu sein, die sich gegen material gefüllte Vorstellungen von Mündigkeit, die bildend Bezug auf Welt und ihre ‚vernünftige‘ Einrichtung nähme, nicht ausweisen muss (vgl. 2.1).

Dieser Verzicht auf pädagogische Argumente wird in den drei Analysen so gedeutet, dass sich die ASW als Schule nur mittels ‚entschulender‘ Selbstbeschreibung annehmen kann. Zu dieser gelangt sie durch eine Art neuer Verpackung für die bestehende Praxis. Entsprechend taugen der ASW gewöhnliche Schulen nur zur Abgrenzung: So kann offenbar keine Schule sein wollen. Da aber eine Schule zugleich nichts anderes als eine Schule sein kann, hält sich die ASW im Modus dieser Abgrenzung zu einer Selbstverleugnung an (vgl. 2.1-2.3).

Damit geht einher, dass die ‚normale‘ Schule klischeehaft gefasst wird, um sich von ihr abgrenzen zu können – worin sich die Unernsthaftigkeit der Kritik ausdrückt. Das reklamierte Anders-Sein spekuliert zugleich auf die allgemein geteilte Ansicht, dass Schule so schlecht ist wie ihr Ruf. Statt sich gegen ressentimentgeladene Blicke auf schulpädagogische Praxis zu wehren, mobilisiert die ASW die Klischees (vgl. 2.1-2.3), um sich in der Konkurrenz mit anderen Schulen einen Vorteil zu verschaffen und ihre Identität gegen diese zu entwickeln.

Transformationsprätention

Als Rückseite dieser unernsten Kritik des Schulischen zeugt die Selbstdarstellung eher von einer Entwicklungspose denn von Entwicklung. Gewollt oder ungewollt dient sie dazu, sich gegen Transformationsanforderungen zu immunisieren: Indem sich die Schule zur Reformavantgarde erklärt, kann sie der couranten Kritik entkommen, Schule hinke hinter der gesellschaftlichen Entwicklung hinterher (bspw.: „Lernform der Zukunft“ (2.2)). Deckung geben ihr dabei Preise vergebende Einrichtungen und andere mediale Akteure einer pädagogischen Öffentlichkeit: Die ASW zitiert männliche Autoritäten, die der Schule patriarchal Erfolg bestätigen (vgl. 2.1), und staffiert sich mit zahlreichen Siegeln aus, die die ‚geprüfte‘ Qualität der Schule verbürgen (vgl. 2.2). Derart gewappnet erscheint dieser Schule ihre Zukunft als eine bereits bewältigte: Sie kennt das Geheimnis des Erfolgs und kann sich seiner auch in Zukunft sicher sein (vgl. 2.3).

„Zurück in die (eigene) Zukunft“

Die ASW ist ihrer Zeit voraus durch Adaptionen der modernen Arbeits-/Bürowelt (Coaching-Bereiche und Co-Working-Spaces; vgl. 2.1-2.3) und durch Anleihen an eine idealisierte Vormoderne („Dorf“ (2.1)). Die Selbstbezeichnung „Die Schule der Zukunft“ fasst Zukunft damit nicht als etwas, was es erst zu gewinnen, zu erringen gälte. Statt als Gestalterin von Neuem erscheint die Schule gefangen im ewigen Auf und Ab, wie ihr Logo mit der gewählten Kurve (vgl. 2.3) sowie das beständige Kippen von Außeralltäglichkeit in Alltäglichkeit, in Außeralltäglichkeit usw. des Imagefilms unwillkürlich (vgl. 2.2) zum Ausdruck bringen.

Berücksichtigt man, dass jede Pädagogik mit Zukunft zu tun hat, ist jede Schule per se eine „Schule der Zukunft“ in dem Sinne, die Bedingungen dafür schaffen zu müssen, dass die Heranwachsenden selbständig ihre Zukunft gestalten können. Von sich als „Die Schule der Zukunft“ zu sprechen, wendet den Blick von den Adressat:innen schulischer Bildung auf die ihnen verpflichtete Institution und verabschiedet sich damit gerade von dieser pädagogischen Verpflichtung. ‚Entschulung‘ zeigt sich hier als Entpädagogisierung.

3.2 Schultheoretische Schlussfolgerungen: Das Unbehagen am Schulischen

Den analysierten Fall als Ausdruck des Allgemeinen zu diskutieren, erfolgt in 2.2 bereits unmittelbar, indem die Zurschaustellung von Reformwilligkeit als Immunisierung gegen Veränderungsforderungen gedeutet und mit der Beharrungstendenz des Schulischen erklärt wird. Fokussieren die Analysen in 2.1 und 2.3 stärker die Einzelschule als besonderen Fall, so vermag der auch dort ausgemachte Befund der Nicht-Reform gerade durch die Darstellung als Avantgarde den in 2.2 gezogenen Schluss zu stützen. Dem Fall sind wahrgenommene (Selbst-)Darstellungszwänge zu entnehmen, die zugleich offenlegen, auf welche öffentlichen Reaktionen die Schule meint zählen zu können. Dass diese Strategie faktisch (nicht nur medial) verfängt, legt es nahe, die These der tendenziellen Beharrungskraft des Schulischen als über den Einzelfall hinausweisend zu bekräftigen.

Die in der Selbstdarstellung auffallende Ausklammerung und auch Herabwürdigung des Schulischen führt uns zudem zu der These, dass es insbesondere das merkbliche Unbehagen am ‚Schulischen‘ ist, das Schulen zu einer solchen Transformation drängt, die gerade schulpädagogische Aspekte als Teil des Unbehaglichen ausklammert.

Schultheorie hätte demnach eine gewisse Unannehmbarkeit ‚des Schulischen‘ zu den für Schule konstitutiven Aspekten hinzuzunehmen; dazu wäre auch zu diskutieren, welche pädagogischen Aspekte Schule eigentlich konstituieren und wie sie zu verstehen sind: Vermittlung, institutionalisiertes und systematisches Lernen, Generationenverhältnis, Mündigkeit? Dem Phänomen der Unannehmbarkeit des Schulischen für Schule, also ihrem gestörten Selbstverhältnis, kann sich Schultheorie nur dann zuwenden, wenn sie nicht bereits selbst die schulpädagogischen Eigenheiten von Schule ausklammert und so Gefahr läuft, die Verleugnung des Schulischen auf theoretischer Ebene zu reproduzieren.

Literatur

- Adorno, Th. W. (1977/ 1965). Tabus über dem Lehrberuf. In *Ders., Gesammelte Schriften*, Bd. 10.2: *Kulturkritik und Gesellschaft II* (S. 656–673). Suhrkamp.
- Adorno, Th. W. (2003/ 1966). Negative Dialektik. In *Ders., Gesammelte Schriften*, Bd. 6: *Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit* (S. 7–412). Suhrkamp.
- Boltanski, L. & Chiapello, É. (2006). *Der neue Geist des Kapitalismus*. UVK-Verl.-Ges.
- Budde, J. & Eckermann, T. (2021). Grundrisse einer Theorie pädagogischer Praktiken. In J. Budde & T. Eckermann (Hrsg.), *Studienbuch Pädagogische Praktiken* (S. 10–34). Klinkhardt.
- Budde, J., Gessner-Ott, J. & Rißler, G. (2024). Outline of a New Practice-Theoretical Conception for Ethnographic Research of Larger Nexuses: Constellations Ethnography. In J. Budde, A. Wischmann, G. Rißler & M. Meier-Sternberg (Hrsg.), *Novelty, Innovation and Transformation in Educational Ethnographic Research: European Perspectives* (S. 107–119). Routledge.
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. (Hrsg.) (2022). *Situational analysis in practice: Mapping relationalities across disciplines* (2. Aufl.). Routledge.
- Gruschka, A. (2004/ 1988). *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit kritischer Theorie*. Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2005). Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule. Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Gruschka, A. (2011). *Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung*. Budrich.
- Kabel, S. & Pollmanns, M. (2025). Erschließungsmöglichkeiten und Reproduktionsgefahren von Entfremdung und Verdinglichung in und durch rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 71(1), 7–22.
- Pilarczyk, U. & Mietzner, U. (2005). Das reflektierte Bild: Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Klinkhardt.
- Rademacher, S. & Wernet, A. (2015). Pädagogik zwischen Selbsterhöhung, Missachtung und Verklärung. In S. Rademacher & A. Wernet (Hrsg.), *Bildungsqualen: Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist* (S. 139–166). Springer VS.
- Schatzki, T. R. (2012). A Primer on Practices. In J. Higgs (Hrsg.), *Practice, education, work and society* (S. 13–26). SensePublishers.
- Schatzki, T. R. (2016a). Materialität und soziales Leben. In H. Kalthoff, T. Cress & T. Röhl (Hrsg.), *Materialität: Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 63–88). Wilhelm Fink.
- Schatzki, T. R. (2016b). Practice Theory as Flat Ontology. In G. Spaargaren, D. Weenink & M. Lamers (Hrsg.), *Practice Theory and Research: Exploring the dynamics of social life* (S. 28–42). Taylor and Francis.

Autor:innen

Budde, Jürgen, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-6555-0658

Europa-Universität Flensburg

Arbeitsschwerpunkte: Heterogenität und Ungleichheit, Praktiken der Erziehung und der Persönlichkeitsbildung, Ethnographie und Praktikentheorie

E-Mail: Jürgen.budde@uni-flensburg.de

Kabel, Sascha, Dr.

ORCID: 0009-0000-0724-548X

Europa-Universität Flensburg

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsungleichheitsforschung, rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Professionalisierungsforschung

E-Mail: Sascha.kabel@uni-flensburg.de

Pollmanns, Marion, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-3420-5712

Europa-Universität Flensburg

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Professionalisierungsforschung

E-Mail: Marion.pollmanns@uni-flensburg.de

Rademacher, Sandra, Prof. Dr.

Europa-Universität Flensburg

Arbeitsschwerpunkte: Sozialisations- und Professionsforschung, Kulturvergleichende Schul- und Bildungsforschung, Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung

E-Mail: Sandra.rademacher@uni-flensburg.de