

# Diskussion

Melanie Schmidt

## Sinnlichkeit und Intervention. Eine politiktheoretische Diskussion der Schulentwicklung(-sforschung) mit Jacques Rancière

### Zusammenfassung

Inspiziert vom *unwissenden Lehrmeister*, einer erziehungswissenschaftlich vielberücksichtigten Schrift des französischen Philosophen und Politiktheoretikers Jacques Rancière, werden im vorliegenden Beitrag Schulentwicklung, erziehungswissenschaftliche Forschung und deren Verhältnis zueinander hinsichtlich wissenspolitischer Effekte problematisiert und diskutiert. Rancières Denken kreist um das zentrale Moment des Dissens, mittels welchem innerhalb tradierter Hierarchien des Wissens, Denkens und Wahrnehmens in diese interveniert werden kann. In diesem Sinne werden nachfolgend einige Rancièresche Konzepte – Polizei, Politik, Gleichheit, Unwissen – als Anregung für eine reflexive Befragung von Grundfiguren und leitenden Annahmen im Wissen über Schulentwicklung genutzt. Exemplarisch an einer Studie zur schulpraktischen Verwendung von Schulinspektionsdaten wird dann herausgearbeitet, inwiefern die erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion in Schulentwicklung immer auch politisch involviert ist und als Teil einer relationalen Konstellation des schulischen Transformationsgeschehens aufgefasst werden kann. Die theoretischen Überlegungen werden im Sinne von *sensitizing concepts* mit der Empirie in Verbindung gebracht. Insgesamt leistet der Text einen Diskussionsbeitrag zu Schulinspektionsforschung an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und schulischer Entwicklungspraxis.

*Schlagwörter:* Schulentwicklung, Politik, Wissen, erziehungswissenschaftliche Forschung, unwissender Lehrmeister, Gleichheit

### Rethinking the Aesthetics and Politics of School Development and School Research with Jacques Rancière

The *ignorant schoolmaster*, a work by the French political philosopher Jacques Rancière that has gained much attention within educational studies, serves as an inspiration for the following article. The text is used to provide an understanding of knowledge-based school development processes and its research as a political event. Rancière's political thinking revolves around the idea of dissent, by means of which it is possible to intervene in traditional hierarchies of knowledge, thinking and perception. Following this notion, Rancière's discursive figures such as police, politics, equality, and ignorance will be used as a stimulus to question guiding assumptions in knowledge regarding school development. I try to show how research on school development processes is fundamentally involved in its field of study. Therefore, I will discuss a study which aimed to analyse the use of school inspection data within schools. I will reflect on the performative effects of the project's research practices as well as its possibilities to intervene in present knowledge hierarchies.

*Keywords:* School development research, politics, knowledge, the ignorant school master, equality

Schulentwicklung ist politisch. Dass dies nicht nur eine (möglicherweise) unmittelbar zustimmungsfähige, sondern auch gehaltvolle und folgenreiche These ist, soll im Rahmen dieses Beitrags den Schwerpunkt der Darlegung bilden. Zur Plausibilisierung der These seien zunächst einige ausgewählte Diskursmomente angeführt, in denen die politische Charakteristik von Schulentwicklung kenntlich wird: Zum einen stellt sie ein

bildungspolitisches Anliegen zur planvollen, effizienten Gestaltung und Optimierung einzelschulischer Angelegenheiten im Rahmen einer ‚Neuen Steuerung‘ im Schulsystem dar. Forschungen im Schnittfeld von schulischer Entwicklung und Steuerung beziehen sich, indem sie beispielsweise eine *Educational Governance*-Perspektive erziehungswissenschaftlich adaptieren (z. B. Maag Merki 2020; Heinrich 2007), auf politikwissenschaftliche Diskussionszusammenhänge. Weiterhin legt die Forschungslage zur einzelschulbezogenen Schulentwicklung nahe, dass auch im Vollzug von organisationalen Schulentwicklungsaktivitäten empirische Phänomene wahrnehmbar werden, die sich als politische deuten lassen. So qualifiziert etwa Altrichter (2004) die innerschulischen Interaktionen als mikropolitisch, insofern sie sich als dissensuelle, kompetitive und „machtgetränkte“ (ebd.: 88) Auseinandersetzungen zwischen organisationalen Akteur\*innen zeigen. Auch neuere Studien rekonstruieren das einzelschulische Entwicklungsgeschehen als von Konflikt und Streit zwischen Lehrpersonen geprägt (z. B. Goldmann 2021; Idel & Pauling 2018).

Diese verschiedentlichen, ausgewählten Studien nimmt der vorliegende Beitrag zum Anlass, um eine weitere *politiktheoretische* Lesart bezüglich Schulentwicklung zur Diskussion zu stellen, indem die Überlegungen des französischen Philosophen und Politiktheoretikers *Jacques Rancière* für eine Auseinandersetzung mit Schulentwicklung(-sforschung) eingeholt werden. Zentrales Moment in Rancières Schriften ist der Dissens, mit dem sich eine politische Intervention in tradierte Hierarchien des Wissens, Denkens und Wahrnehmens verbindet. Gegenüber den genannten Studien, die politische Dimensionen des Schulentwicklungsgeschehens fokussieren, lässt sich mit Bezug auf Rancière der Blick erweitern auf die grundlegenden Annahmen, denen erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Beobachtungen von Schulentwicklungsaktivitäten häufig folgen. Damit wird beispielsweise fraglich, wer inwiefern als verantwortliche\*r Akteur\*in von Schulentwicklung gilt und wahrnehmbar wird.

Exemplarisch für die insgesamt heterogenen Einlassungen Rancières sollen insbesondere an seiner pädagogisch vielbeachteten Schrift zum *unwissenden Lehrmeister* (Rancière 2018) einige Aspekte sondiert werden, die das politische Denken Rancières umreißen (Abschnitt 1). Diese werden anschließend für den Kontext der Schulentwicklung(sforschung) übersetzt, wobei die Übersetzung weniger auf eine kategoriale Systematisierung von Schulentwicklung zielt, denn auf eine produktive Befragung bzw. Reformulierung von Grundfiguren und leitenden Annahmen im *Wissen* über Schulentwicklung (Abschnitt 2). An einer empirischen Studie, die die Verwendungen von Schulinspektionsbefunden in der Schulpraxis untersucht, soll weitergehend exemplarisch aufgezeigt werden, wie in ihr dieses Wissen iteriert wird (Abschnitt 3) und wie eine andere, *politische* Möglichkeit der Verhältnisaufnahme zum Wissen der Schulentwicklung(sforschung) aussehen kann (Abschnitt 4). Im Zusammenhang mit Letzterem soll das „Unwissen“, das für den Rancièreschen Lehrmeister eine gewichtige Rolle spielt, als Reflexionsfigur genutzt werden. Der Beitrag schließt mit einem die im Spannungsfeld von Wissen, Erziehungswissenschaft und Politik vorgenommene Diskussion bündelnden Resümee (Abschnitt 5).

## 1 ‚Wahrnehmung‘ politisieren mit Rancière

Die Schrift *Der unwissende Lehrmeister* (Rancière 2018) dokumentiert im Kern die Problematisierung eines pädagogischen Verhältnisses, für welches die ungleiche Verteilung von Wissen und Autorität maßgeblich ist. Eine Lektüre dieser Schrift legt *zum einen* eine neu-kontextualisierende Reflexion auf das Verhältnis von Gleichheit und Ungleichheit nahe, welches – wenn auch nicht immer als solches offenkundig formuliert – als „zentrales pädagogisches Problem“ (Heßdörfer 2019: 114) gelten kann. *Zum anderen* ermöglicht die Lektüre die Inblicknahme von Wissen in Bezug auf dessen politische Charakteristik, womit sich gleichsam ein Frageraum eröffnet. So lässt sich insbesondere fragen, inwiefern über Wissen spezifische (pädagogische) Positionierungen autorisiert werden und welche Ausschlüsse damit verbunden sind. Im Fokus der nachfolgenden Darstellung von Rancières Überlegungen stehen (a) die hierarchisch-differentielle „Aufteilung des Sinnlichen“ (Rancière 2006) als einer wissensbasierten Ungleichheitsordnung, (b) die Kontingenz dieser Ordnung und deren Störung infolge eines politischen Akts sowie die (c) Voraus-Setzung von Gleichheit im Sinne des Bezugs auf ein „Unwissen“ als Bedingung der Möglichkeit politischer Intervention.

(a) Die vorherrschende pädagogische Praxis erzeuge Ungleichheit und Hierarchie, so konzidiert Rancière im *unwissenden Lehrmeister*. Sie übe also, wenngleich sie eine umgekehrte Zielstellung verfolge und Wissensdifferenzen zu nivellieren sowie die pädagogischen Adressat\*innen in bestehende soziale Ordnungen einzuführen suche, eine *exkludierende Wirkung* auf die pädagogischen Adressat\*innen aus. Spezifischen pädagogischen Operationen sei demnach wesentlich, dass sie die intellektuelle Emanzipation ihrer Adressat\*innen verhindere und die Lernenden vielmehr gar noch an ihre eigene Unterlegenheit *glauben* lasse. Eine solche Ungleichheit setzende *und* voraussetzende Praxis kapriziert sich auf die strukturierte Unterweisung bzw. das *Erklären* als Form pädagogischer Weitergabe von Wissen:

Die Erklärung ist nicht nötig, um einer Verständnisunfähigkeit abzuhelfen. Diese *Unfähigkeit* ist im Gegenteil die strukturierende Fiktion der erklärenden Auffassung der Welt. Der Erklärende braucht den Unfähigen, nicht umgekehrt. Er ist es, der den Unfähigen als solchen schafft. Jemandem etwas erklären heißt, ihm zuerst zu beweisen, dass er nicht von sich aus verstehen kann. Bevor die Erklärung ein Akt des Pädagogen ist, ist sie der Mythos der Pädagogik, das Gleichnis einer Welt, die in Wissende und Unwissende geteilt ist, in reife Geister und unreife Geister, fähige und unfähige, intelligente und dumme (Rancière 2018: 16-17; Hervorhebung im Original).

Die oppositionelle Positionierung von Pädagog\*in und Lernenden entlang des Erklärens folgt einer spezifischen, kulturell eingewöhnten „Aufteilung des Sinnlichen“ (Rancière 2006): einem Wahrnehmungsregime, innerhalb dessen sich Subjekt- und Objektrelationen konstituieren und in dem Identitäten, Bedeutungen, Wissen, Gegenstände als bestimmte gebunden sind. Das „Sinnliche“ bezieht sich folglich auf eine generative Verflechtung von Sinn und Sinnlichkeit, von symbolisch-intelligiblen und ästhetischen Dimensionen, wobei ‚Ästhetik‘ im weiten Begriffsverständnis all jene (Sprech-, Denk- und Wahrnehmungs-)Praktiken umfasst, in denen wir uns die Welt – als eine im doppelten Sinne *geteilte* – zugänglich machen (Rancière 2016).

Die „Aufteilung“ des Sinnlichen markiert die soziale Organisation oder Regulierung des Feldes der Wahrnehmung im Format von ästhetischen Schemata. Um diesen Regulierungsprozess terminologisch zu spezifizieren, benennt ihn Rancière an anderer Stelle als „Polizei“ (Rancière 2002: 40). ‚Aufgabe‘ der *Polizei* sei, die Bedingungen der Teilnahme am Sinnlichen zu dekretieren und dabei Unterscheidungen zu treffen: Wer kann (nicht) als Akteur\*in oder Subjekt erscheinen und wahrgenommen werden? Welche Plätze im Gemeinsamen sind (nicht) einnehmbar? Wie sind die Wörter zu gebrauchen, damit sie als sinnhaft – und nicht als bloßer „Lärm“ (ebd.: 41) im Sinne einer „Verfallsform eigentlicher Rede“ (Thompson 2019: 165) – gelten? Die Polizei operiert dabei mittels machtvoller Autorisierungen und Ausschlüsse, etwa, indem Argumente als Wissensexpertise ausgewiesen und damit tendenziell gegen Einspruch und Infragestellung abgeschirmt werden.

(b) Als der der Polizei korrelative und korrektive Gestus gilt die „Politik“ (z. B. Rancière 2008a), womit je konkrete Akte bezeichnet sind, die sich allein im Modus des Dissenses, der Störung oder Unterbrechung vollziehen. Politische Akte sind als Interventionen zu verstehen, die innerhalb der polizeilichen Aufteilung des Sinnlichen kurzzeitig aufscheinen und in deren Folge die grundlegende *Kontingenz* sowie die *Andersmöglichkeit* ebenjener Aufteilung erfahrbar wird (vgl. Rieger-Ladich 2016).

(c) Die Bedingung der Möglichkeit einer solchen Intervention sieht Rancière in der Logik der *Gleichheit* angelegt, die als den je als wirkmächtig etablierten Ungleichheitsverhältnissen vorausliegend situiert wird. Gleichheit bezieht sich – nicht im Status einer Zielgröße oder einer universalen Idee, sondern als ein nur *in actu* präsent bzw. erfahrbares Axiom – auf die allen Menschen jederzeit zukommende Möglichkeit in das Feld des Sinnlichen einzutreten, von Wörtern Gebrauch und sich wahrnehmbar zu machen. So muss etwa die pädagogische Erklärpraxis stets auch unterstellen, „dass es *allen* Lernenden *prinzipiell* möglich sei, in eine Auseinandersetzung mit Wissensinhalten etc. einzutreten“ (Mayer et al. 2019: 10; Hervorhebung durch die Verf.). Wird eine derart elementare Gleichheit im Namen jener geltend gemacht, die von konkreten Ungleichheitsordnungen als Unterlegende bzw. Externalisierte betroffen sind und deren Sprechen bzw. Wissensartikulation somit innerhalb der polizeilichen Aufteilung des Sinnlichen ‚unerhört‘ scheint, so ist damit die Art von Intervention tangiert, die unter (b) als politisch deklariert wurde. Der politische Akt erfolgt, verdichtend formuliert, von einem Ort aus, der sich jeder Ordnung entzieht, gleichwohl „dessen Vermessung in Anspruch genommen wird“ (ebd.: 26).

Der *unwissenden Lehrmeister* stellt in diesem Sinne eine (theorie-)politisch intervenierende Figur dar, mit der einerseits die Grundlagen der pädagogische Ordnung und deren übliche Verteilstruktur von Wissen, Autorität und Macht infrage gestellt (vgl. Hilbrich & Ricken 2019) und andererseits *andere* Weisen der Artikulation und Weitergabe von Wissen sowie des Teilhabens am Feld des Wahrnehmbaren vernehmlich werden.<sup>1</sup> Die paradoxe pädagogische Position<sup>2</sup> des *unwissenden Lehrmeisters* bindet sich

- 1 Während Rancière im unwissenden Lehrmeister auf die individuelle Emanzipation der Lernenden fokussiert, welche das Anliegen der pädagogischen Handlung sei bzw. sein sollte, betonen Hilbrich & Ricken (2019) die Produktivität der Figur des *unwissenden Lehrmeisters* für die Irritation pädagogischer Ordnung. Ich folge hier der letzteren Lesart.
- 2 Rancières *unwissender Lehrmeister* ist insofern eine paradoxe und damit: nichtdichotome Figur, da zum einen mit einer geänderten Positionierung bezüglich des Wissens dieses Wissen selbst nicht beliebig wird und beispielsweise hegemoniale Tradierungen mitführt.

nicht mehr in privilegiertem bzw. hoheitlichem Status an Wissen, insofern er bzw. sie zu unterrichten vermag, worauf er bzw. sie sich inhaltlich nicht versteht. Die Lehre des Lehrmeisters richtet sich dabei an den Willen der pädagogischen Adressat\*innen, an ihre „je eigene, aber gleiche Intelligenz“ (Kastner & Sonderegger 2014: 17) zu *glauben*. Die Auseinandersetzung mit Wissensinhalten wird demgemäß zum gemeinsamen Gegenstand *zwischen* Lehrenden und Lernenden – mit einem für beide Beteiligten offenen Ausgang.

## 2 Schulentwicklung in der Lesart Rancièrescher Politiktheoreme

Diese Konturierung des Begriffsfelds um Politik soll nun für Überlegungen zu Schulentwicklung und deren erziehungswissenschaftlicher Erforschung übersetzt werden. Entlang ausgewählter, notwendig unvollständiger Referenzen auf den Diskurs um Schulentwicklung soll das Geschehen um die strukturierte schulische Transformation hinsichtlich Gleichheit und Differenz diskutiert werden. Es wird die These erläutert, dass Schulentwicklung, die als ein wissensbasiertes ‚Projekt‘ zwischen den Sphären der Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft und schulischen Gestaltungspraxis stattfindet, Gleichheit in Bezug auf Wissensangelegenheiten gegenüber der einzelschulischen Praxis inszeniert und dabei Ungleichheit als deren Widerspruch hervorbringt. Aus dieser Darstellung heraus werden dann anschließend Reflexionsimpulse für eine ‚politische‘ Schulentwicklungsforschung deduziert.

### 2.1 Die Un-Gleichheit der Einzelschule

Ausgangspunkt meiner Überlegung ist die These, dass Schulentwicklung – definiert etwa mit Emmerich & Maag Merki (2014) als systematisches, zielgerichtetes, selbstreflexives und für die Bildungsprozesse von Schüler\*innen funktionales Transformationsgeschehen – derzeit oft als sich im *Horizont von Wissen* vollziehendes Geschehen verstanden wird. Dies hängt einerseits mit der seit den 1980er Jahren prominent lancierten Vorstellung von der Einzelschule als zentraler Organisationsform und „Handlungseinheit“ (Fend 1986) zusammen, die sich selbst gestalten soll und die ein relevantes programmatisches Element einer seit wenigen Jahren verfolgten bildungspolitischen ‚neuen‘ Steuerungsstrategie ist. Andererseits ist Wissen zentrales Element der ‚Neuen Steuerung‘, so dass häufig auch von „Evidenzbasierung“ (z. B. Demski 2017) in Bezug auf Steuerung und Schulentwicklung gesprochen wird. „Evidentem“ Wissen – d. h. im vornehmlichen Begriffsverständnis der evidenzbasierten Steuerung: empirische und mittels systematischer Vorgehensweisen gewonnene Daten –, kommt dabei eine Relevanz als Steuerungs*medium* zu, insofern es sich zwischen die bildungspolitisch-administrative

---

Zum anderen verlagert sich die Differenz der Positionen im pädagogischen Verhältnis vom Wissen weg auf andere Aspekte, z. B. auf die Aufmerksamkeit für den Lerngegenstand (vgl. Mayer et al. 2019). Noch im Unwissen muss sich der Lehrmeister also als solcher behaupten und von den Lernenden differenzieren.

Steuerungsebene und die Einzelschule schiebt und beide ‚Seiten‘ des Steuerungsverhältnisses im Modus einer *rationalen* Akteurschaft performativ, d.h. wirklichkeitskonstituierend, adressiert (vgl. Lambrecht 2021). Im Sinne dieser rationalen Akteurschaft soll insbesondere die Einzelschule das evidente Wissen derart verwenden (können), dass sie eigenverantwortlich Schulentwicklungsaktivitäten organisiert.

Wie Dietrich (2016) aufzeigt, kann das grundlegende Anliegen einer neuen, evidenzbasierten Steuerung insgesamt jedoch so rekonstruiert werden, dass es sich bei diesem um einen bildungspolitisch-administrativen Versuch handelt, die Binnenlogik der Einzelschule qua Rationalität an die eigene politische Logik machtvoll *anzupassen*. Entgegen der Programmatik einer seitens der Schulpraxis eigenverantwortlich organisierten Schulentwicklung zielt die Etablierung der Organisationsform Einzelschule *de facto* also auf die stärkere Verzahnung von Steuerungsinstanzen und auf effektiveres ‚Durchsteuern‘.

Lambrecht (2018) führt diese Erkenntnis weiter und arbeitet heraus, dass die Angleichung vornehmlich im Modus der *Pädagogisierung* bzw. der „pädagogischen Re-gierung“ (ebd.: 53) erfolgt. Hierfür untersucht Lambrecht exemplarisch für das Steuerungsinstrument der Schulinspektion die Gespräche zwischen den Inspektor\*innen und Vertreter\*innen der Einzelschule, die im Rahmen der Erhebung evaluationsbezogener Daten über die Schule geführt wurden. Lambrecht folgend lässt sich konstatieren, dass die Generierung und Bereitstellung empirischer Evidenzen, wie sie im Evaluationsverfahren der Schulinspektion erfolgt, nicht genügt, um eine solche Angleichung zu erwirken. Vielmehr geht es auch darum, noch das einzelschulische *Verhältnis zu diesem Wissen* steuernd zu strukturieren. In diesem Sinne lassen sich die Schulinspektionsgespräche als *pädagogische Wissensvermittlungen* erschließen, in deren Vollzug sich die Einzelschule überhaupt erst als solche verstehen (lernen) und zu einem kollektiven Subjekt der Selbststeuerung werden soll (vgl. ebd.).

Betrachtet man diese knappen Akzentuierungen um wissensbasierte Schulentwicklung unter der Optik der Ranciéreschen Terminologie und nutzt letztere im Sinne einer Reformulierung von Schulentwicklung als einem pädagogisch strukturierten Geschehen, so wird eine „Aufteilung des Sinnlichen“ vornehmlich, die sich entlang von Wissen, Wissensdifferenzen und differenten Positionierungen hinsichtlich dieses Wissens entfaltet. Die angestrebte Anpassung der Einzelschule an die bildungspolitische Logik lässt die Einzelschule als eine Figur *inszenierter* Gleichheit kenntlich werden, die zwar – in dieser Hinsicht der Bildungspolitik und -administration vergleichbar – als Steuerungssubjekt positioniert wird. Jedoch erscheint Gleichheit hierbei nicht im Status der Voraus-Setzung, sondern als eine ‚polizeiliche‘ Vorschrift oder Aufforderung, so zu reden und zu denken, wie in diesem ästhetisch-pädagogischen Schema vorgesehen. Damit zusammenhängend (re-)produziert sich, ähnlich der pädagogischen Erklärpraxis, eine hierarchische Ungleichheitsordnung bezüglich einzelschulischer Schulentwicklung und deren Steuerung. Zentrale Komponente dieser Ungleichheit ist das *als evident deklarierte Wissen*, mit dem eine Vorstellung von Schulentwicklung – als geleitet von einem rationalen und instrumentellen Umgang mit Wissen – verknüpft ist. Die polizeiliche Autorisierung dieses Wissens erfolgt dabei im Modus einer epistemologischen Unterscheidung, mittels derer das evidente Wissen als für Schulentwicklung effektiv, da rational und damit anderen Wissen überlegen behauptet wird. Die *Dominanzbehauptung*

evidenten Wissens – als polizeiliche Operation – wertet also die ‚Sinnlichkeit‘ der organisationalen Schulpraxis ab, deren Wissen und Denken als nicht adäquat bzw. effektiv für Schulentwicklung dequalifiziert wird.

Nachfolgend soll sich, ausgehend von dieser Reformulierung, nun stärker auf den Aspekt der *Politik* sensu Rancière konzentriert und gefragt werden, inwiefern eine andere Verhältnisnahme zum Wissen und, dem folgend, die Andersmöglichkeit der Aufteilung des Sinnlichen entlang von Wissen *denkbar* sein kann. Dabei wird insbesondere die Position der wissenschaftlichen Schulentwicklungs*forschung* im Fokus der Auseinandersetzung stehen und es wird diskutiert, inwiefern sie zu einer Verschiebung im Sinnlichen beitragen kann. Mit Rancière ist nämlich, folgt man seinem weiten Verständnis von Ästhetik (vgl. z. B. Rancière 2008b), nicht davon auszugehen, dass Wissenschaft sich neutral-distanziert gegenüber dem ästhetischen Regime der Schulentwicklung verhält. Im Gegenteil: Nimmt man den Gedanken ernst, dass Wissen soziale Positionen zu binden vermag und damit Sinnliches aufteilt, so ist auch ein als wissenschaftlich charakterisiertes Wissen hiervon nicht ausgenommen: Vielmehr ist davon auszugehen, dass „die routinisierte wissenschaftliche Praxis ganz beiläufig und überaus wirksam das Geschäft der Polizei betreib[t]“ (Rieger-Ladich 2016: 151). Gerade die Dominanzbehauptung des evidenten Wissens wird dann als eine wahrnehmbar, an der Wissenschaft wesentlichen Anteil hat. Diese Annahme soll durch die nachfolgende empirische Analyse noch einmal plausibilisiert werden. Es gilt demnach, die Involviertheit der wissenschaftlichen Beobachtung in die Sinnlichkeit der Schulentwicklung illustrativ herauszustellen und aus dem Moment der Teilnahme am Sinnlichen heraus politische Artikulationen des Dissenses zu ermöglichen.

## 2.2 Schulentwicklungsforschung auf polizeilicher Patrouille

Die kaum mögliche Trennung von wissenschaftlicher Forschung und der soziokulturell-gesellschaftlichen Organisation von Wissen wird im Feld der Schulentwicklungsforschung schon seit längerer Zeit artikuliert (aktuell z. B. Heinrich 2021, Asbrand & Bietz 2019) und beispielsweise entlang der gordischen Verknotung von Deskription und Präskription perspektiviert (Lambrecht 2021). Systematisch und für die Erziehungswissenschaft im Generellen wird die (un-)ordnende, machtvolle Qualität von Wissen diskutiert, beispielsweise hinsichtlich der Reifizierung sozialer Ordnungen in der Bildungsforschung (u. a. Thompson 2013; Jergus 2011) oder unter dem Stichwort der „Erkenntnispolitik“ (z. B. Ricken et al. 2011; Kubac 2013). Insbesondere erkenntnispolitisch informierte Einsichten weisen darauf hin, dass wissenschaftliches Wissen seinerseits mit dem Dominanzgestus aufwartet, aufgrund seiner methodisch legitimierten Systematizität und Generalisierbarkeit anderen Wissensformen gegenüber überlegen zu sein (vgl. auch Schäfer & Thompson 2011).

In Rekurs auf den mit den genannten Referenzen abgesteckten Reflexionsraum möchte ich nachfolgend anhand eines Forschungsprojekts zur schulischen Verwendung von Schulinspektionsevidenzen (Schmidt 2020) plausibilisieren, inwiefern Forschung komplizenhaft das „Geschäft der Polizei“ betreibt und wie sich mit ihr *zugleich* Potentiale einer politischen Problematisierung in der Aufteilung des Sinnlichen finden lassen (vgl. dazu Abschnitt 3 dieses Beitrags). Im Projekt wurden Forschungsinterviews mit

Schulleitungen unterschiedlicher Schulformen geführt, die im Anschluss an das erlebte Schulinspektionsverfahren über die Verwendung der Schulinspektionsergebnisse an ihrer Schule berichten sollten.<sup>3</sup> Bereits die *Wahl des Forschungsinterviews* als Erhebungsinstrument erscheint in der nachträglichen Reflexion nicht als zufällig oder den Erfordernissen des Untersuchungsgegenstands entsprechend. Das Interview ist vielmehr eine sinnlich formierte bzw. formierende Apparatur, die die Ordnung der Schulentwicklung iteriert. Dies in dreierlei Hinsichten: 1.) In der Grundlegung des Interviews wird bereits eine folgenschwere Bestimmung dessen gesetzt, was als ‚sinnliche‘ Rede vernehmlich werden kann: Noch vor jedem konkreten inhaltlichen Austausch unterstellt das Interview, dass die interviewten Personen über sich und den Gegenstand ihres Sprechens einen *rationalen* oder *reflexiven* Diskurs führen können (vgl. Jergus 2011). 2.) Nicht nur das Was der Rede wird mit dem Interview umgrenzt, sondern auch, wer als Subjekt der Rede erscheinen kann. So wurde im Projekt mit den Schulleitungen eine Personengruppe als Befragte gewählt, denen im Rahmen der bildungspolitisch-administrativen Programmatik Neuer Steuerung eine herausgehobene Position zukommt – etwa als Führungs- und Managementverantwortliche einzelschulischer Entwicklungsprozesse (vgl. zum Zusammenhang Schulleitung und Schulentwicklung z. B. Bonsel et al. 2002). Schulleitungen galten im Rahmen des Interviews zugleich als *pars pro toto*-Repräsentat\*innen ‚ihrer‘ Einzelschule, was die wirkmächtige Diskursfigur der Einzelschule als Handlungseinheit aktualisiert. 3.) Die im Interview vorgenommenen Ansprachen an die Interviewten legten diesen einmal mehr nahe, dass sie sich als zuständig und eigenverantwortlich für die Umsetzung von Schulentwicklungsaktivitäten zu verstehen haben, wie der folgende Interviewauszug zeigt:

Interviewerin: Okay, ich würde nochmal kurz zur [Schulinspektion] zurückkehren. Sie haben ja jetzt einige Kritikpunkte genannt. Wie sind Sie denn als Schule mit den Ergebnissen umgegangen, die dann in dem [Inspektions-]Bericht und auch in der Präsentation Ihnen vorgestellt wurden?

Interviewer: Also, wir haben in dem Team der Lehrer, Schüler und ich, wir haben lange überlegt [...] (I30, Z. 1027-1032).

Die Interviewszene führt das Gespräch thematisch auf die schulischen Verwendungen der Inspektionsevidenzen. Zuvor hatte der Interviewte „Kritikpunkte“ am Inspektionsverfahren geäußert. Dass eine solche Distanznahme gegenüber Schulinspektion in Form des Kritisierens nicht davon entbindet, sich zu den Ergebnissen im Modus einer Aktivität zu verhalten – und zwar als einzelschulisches Kollektiv – verdeutlicht der Sprechereinsatz der Interviewerin: In der Frage nach dem Wie des Umgangs ist ein Dass schon impliziert. Die von der *Interviewerin* *vermittelte* Norm des kollektiven Aktivwerdens

3 Die als Dissertationsprojekt angelegte qualitativ-empirische Studie untersuchte die Frage, wie mit den Befunden der Schulinspektion in der erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisproduktion und in der schulischen (Sprech-)Praxis umgegangen wird und welche wirklichkeitskonstitutiven Effekte dieser Umgang hat, z. B. hinsichtlich der Subjektivierung und Responsibilisierung von schulischen Akteur\*innen für die Weiterarbeit mit den Befunden im Rahmen von Schulentwicklung. Es wurden Diskurse der Schulinspektionsforschung und 30 mit Schulleitungen geführte qualitative Interviews als Sample genutzt und innerhalb eines poststrukturalistischen Theorierahmens analysiert.

wird vom Interviewten sodann auch iteriert und als legitime bestätigt, insofern dieser ‚sein‘ schulisches „Team“ explizit spezifiziert und entlang einer geteilten Reflexionstätigkeit bindet. Das Interview wird somit als Setting kenntlich, das in der sprechpraktischen Ansprache seiner Beteiligten diesen ein Selbstverhältnis nahelegt, in welchem sie sich als rationale, eigenverantwortliche Wissens- und Entwicklungssubjekte auszulegen haben. Insofern wäre Lambrechts (2018) Diagnose von der *Performativität* inspektoraler Wissensvermittlung im Rahmen des Prozessierens einer wissensbasierten Schulentwicklung um die Position der empirischen Forschungsaktivität und deren ‚sinnlichen‘ Effekten zu erweitern.

Bereits diese kurzen Inblicknahmen des Forschungsinterviews als polizeilichem Apparat vollziehen einen Wechsel in der ‚Wahrnehmungshaltung‘ der wissenschaftlichen Beobachtung: Sie führt vor Augen, dass und anhand welcher Forschungsentscheidungen sowie je situativer Forschungspraktiken sich spezifische Sinnlichkeitsordnungen (auch) erziehungswissenschaftlich organisieren (detaillierter: Schmidt 2020). Über diese Selbstbeobachtung hinausgehend soll nun weiter gefragt werden, wie in der forschenden Auseinandersetzung mit den Interviews auch eine *Logik der Gleichheit* im Format einer Intervention innerhalb des Sinnlichen geltend gemacht werden kann. Wie lässt die Interviewrede und deren Analyse ein anderes Verhältnis zum Wissen der Schulentwicklung aufscheinen und ‚unerhörte‘ Stimmen vernehmlich werden?

### 3 Politiken der Schulentwicklung(sforschung): Ein anderes Verhältnis zum Wissen einnehmen

Um sich dem Aspekt der Politik im Interviewsprechen zu nähern, soll nun ein Auszug aus dem Datenkorpus der erwähnten Studie präsentiert und analysiert werden. Da die Analyse hier eher in illustrativer Zuspitzung erfolgt, muss für eine ausführliche Darstellung auf die Studie von Schmidt (2020) verwiesen werden, in der die Interviews diskursanalytisch als Sprechpraktiken untersucht wurden. Wie dort auch sind die hier vorgenommenen Ausführungen zum empirischen Datenmaterial an eine Analytik diskursiver Praktiken angelehnt (vgl. z.B. Wrana 2006; Jergus 2011), insofern diese eine methodologisch-methodische Sensitivität für die Machtförmigkeit von Wissen und Wissensproduktion aufweisen. Für den vorliegenden Text, der einen Einsatz zur Reflexion und Diskussion des Wissens der Schulentwicklung(forschung) leistet, geht es aber stärker darum, die Rancièreschen Überlegungen zu Politik im Sinne von „*sensitizing concepts*“ (Fritzsche 2001) mit der Empirie der Interviews ins Gespräch zu bringen.<sup>4</sup>

Interviewer: [...] wenn so ne Evaluation durchgeführt wird, dann sollte da durchaus auch Kultus oder andere darüber informiert werden. Vor allen Dingen, wenn's positiv wär, natürlich. [...] aus meiner Sicht, da das Ergebnis positiv ist, wär's für uns ganz gut gewesen, man hätte dann eben dort auch in

4 Hingewiesen sei in diesem Zusammenhang auf auch sozial- und erziehungswissenschaftliche Debatten zum Verhältnis von Theorie und Empirie (vgl. Meseth et al. 2016; Kalthoff et al. 2008). Diese stellen heraus, dass beide Pole des Verhältnisses als ineinander verwoben zu verstehen sind. Betont wird die Theoriegeladenheit von empirischen Datenuntersuchungen sowie der empirische Sinn von Theorien.

der Beziehung Einfluss nehmen können und dass man sagt: Ja, okay, das Ergebnis führt auch dazu, dass wir euch jetzt in dieser Übergangssituation zumindest die Ausnahmegenehmigung geben, ihr kriegt eine fünfte Klasse (126 Z. 63-74).

Die geschilderte „Übergangssituation“, zu deren Beeinflussung der Interviewte sich als nicht ermächtigt wahrnimmt, bezieht sich darauf, dass die (in einer ostdeutschen Kleinstadt gelegene) Schule unter dem Vorbehalt einer baldigen Schulschließung steht. Grund dafür sind die zu geringen, nicht den bürokratischen Anforderungen an eine Klassenöffnung genügenden Anmeldezahlen von Fünftklässler\*innen. Die Eröffnung einer Klasse trotz geringerer Schüler\*innenzahl wurde der Schule behördlich nicht genehmigt. Im Sog dieser existentiell bedrohten schulischen Zukunft kanalisiert sich die gesamte Interviewrede um die Verwendung der „Evaluation“ bzw. Schulinspektionen. Auffällig ist, dass auf die Inspektionsevidenzen nur in sehr generalisierter Form (als „positives Ergebnis“) eingegangen und dass diesen Evidenzen ein instrumenteller Nutzen zuerkannt wird – was durchaus als konform zur vorherrschenden Idee der rationalen Schulentwicklung erscheint. Allerdings ist der benannte Nutzen nicht einer, der im polizeilichen Sprachspiel vorgesehen ist. Statt die Evidenzen ausschließlich im Lichte einer einzelschulischen Verantwortlichkeit wahrzunehmen, ruft der Interviewte bildungsadministrativ-politische Instanzen („Kultus oder andere“) in die Pflicht, die somit als relevante Akteurschaften des schulischen Entwicklungsgeschehens benannt werden. Sie sollen eine „Ausnahmegenehmigung“ für die Eröffnung einer fünften Klasse erteilen, was hinsichtlich der Inspektionsevidenzen als eine legitime Verwendungsweise zu gelten habe.

Mit der Hinwendung an die Bildungsadministration/-politik einher geht eine Problematisierung jener Bedingungen, unter denen Schulentwicklung und die mit ihr verknüpfte Idee einer offenen, in schulischer Eigenverantwortung zu optimierenden Zukunft verständlich wird: Mittels welcher impliziten Voraussetzungen wird Schulentwicklung als einzelschulisches Projekt überhaupt erst denkbar und wie ist die Zukunft so zu gestalten, dass sie planbar bleibt? Wer ist inwiefern an der Aufgabe der Schulentwicklung beteiligt oder: zu beteiligen?

Anschließend an Rancière lässt sich behaupten, dass die Rede der Schulleitung hier eine andere Aufteilung des Sinnlichen vorstellt, in der Schulentwicklung als *gemeinsame* Sache von „Kultus oder anderen“ und Schule Kontur gewinnt und in der der Schule ein grundlegendes Mitspracherecht an den sie existentiell betreffenden Angelegenheiten gewährt wird. Diese Neuaufteilung des Sinnlichen erfolgt also im Modus einer *Gleichheitsforderung*, die sich auf das hierarchisch strukturierte Fundament von Schulentwicklung bezieht und deren Ungleichheit ersichtlich macht. Die Forderung wird im Modus einer Stimme präsentiert, die vonseiten der Bildungsadministration als ‚unerhörter‘ Lärm gilt.

Gleichzeitig zu einer Forderung nach Gleichheit deutet sich in der Rede der Schulleitung durchaus auch die Einnahme einer (ungleichen) Schüler\*innenposition an. Diese Positionierung zeigt sich dahingehend, dass die Forderung nach einer „Ausnahmegenehmigung“ auch als Wunsch verständlich wird, für die gute Leistung in der Schulinspektion, die die Schulleitung der Schule zuerkennt, ‚belohnt‘ zu werden. Die seitens der Schulleitung artikulierten grundlegenden Problematisierung der Schulinspektion erfolgt also nicht jenseits von deren pädagogisierender Logik. Die Übernahme der Schüler\*in-

nenposition bricht sich dabei daran, dass die ‚Belohnung‘ ausbleibt; gleichsam ist aufgrund der existentiellen Bedrohtheit der Schule auch die Position der sich rationalen, die Schule eigenverantwortlich gestaltenden Akteur\*in nicht umstandslos einnehmbar. Die Empirie zeigt hier auf, dass es die Widersprüchlichkeit der Adressierungen an die Schulleitung – eigenverantwortlich bzw. gleich und pädagogisch differenziert bzw. ungleich zu sein –, ebenso wie das Scheitern an der Einnahme einer eindeutigen Position ist, welche Raum für eine politische Intervention im Interview bieten.<sup>5</sup>

Eine solche (in sich widersprüchliche) Gleichheitsforderung *wahrnehmbar* zu machen, kann nun abschließend als das Anliegen einer im Rancièreschen Sinne politisch informierten Schulentwicklungsforschung diskutiert werden. Indem die Analyse den (auch in sich selbst) heterogenen Stimmen der Beforschten ein Gehör schenkt und sie im Rahmen einer Forschungspublikation auch öffentlich *als Wissen* vernehmlich werden lässt, kann sie als Analyse dazu beitragen, den von der Dominanzordnung des evidenten Wissens abgewerteten Positionen eine politische Form zu geben und damit einen Geltungsanspruch zu formulieren, der ohne Wissenschaft womöglich nicht in dieser Weise denkbar wäre. Die Analyse ist demnach ihrerseits in die komplexen Prozesse der *Wissensvermittlung* zwischen Schule und Bildungsadministration verwickelt, wobei diese Vermittlung nunmehr in verschiedene Richtungen hin vorgenommen wird und auch die Bildungsadministration im Status der Teilnahme an Schulentwicklung adressiert.

In diesem Zusammenhang erscheint es bedeutsam, der Gleichheitsforderung ebenfalls auf Ebene der wissenschaftlichen Forschung nachzugehen, indem man der Hierarchisierung von Diskursen und Wissensformen, in die wissenschaftliche Forschung involviert ist, reflexiv begegnet (vgl. Bellmann 2006). Rancières *unwissender Lehrmeister* dient hierfür als eine inspirierende Figur, die auf die Machtverwobenheit wissenschaftlicher Wissensproduktion ebenso aufmerksam macht, wie sie auf die Andersmöglichkeit von Wissen und Wissensdifferenzen hinweist. Für das im Rahmen dieses Beitrags auszugsweise beleuchtete Forschungsprojekt, in dem die Verwendungen von Schulinspektionen untersucht wurden, lässt sich etwa dort ansetzen, wo es um die Rekonstruktion von Interviewäußerungen *als Verwendungen* geht. Anstatt ein identifizierendes Wahrnehmungsraster über die Interviewrede zu werfen, die das Erscheinen unterschiedlicher Redeweisen von vornherein auf eine spezifische Vorstellung von Verwendungen begrenzt und Gebrauchsweisen des Worts ‚Verwendung‘ zu regulieren sucht, kann die Analyse ihre Einsatzpunkt von der Unwissenheit her nehmen. Bezüglich Unwissenheit erscheint es als weder wissenschaftlich, noch bildungspolitisch, noch schulpraktisch geklärt oder je letztgültig zu klären, wie genau das Inspektionswissen zu verwenden ist oder wie es sich mit anderen Wissen und Wissenden verknüpft, inwiefern konkret es Schulentwicklungsprozesse tangiert, wie mit ihm Machtverhältnisse ausagiert werden.

---

5 In Bezug auf die Schüler\*innenposition, ebenso wie auf die rationale Akteurschaft kann die Rede der Schulleitung nicht eindeutig als ‚politisch‘ gelten, insofern sie die Adressierung der Schulinspektion iteriert und von dieser Gebrauch macht. Im Sprechen der Schulleitung geht es demnach darum, eine andere Form der Wahrnehmbarkeit für sich einzufordern. Diese Einschränkung verweist aber zugleich darauf, dass Politik nach Rancière relational zu denken und damit nicht reiner Gegenbegriff zur Polizei ist. Umgekehrt geht es im Politischen auch nicht um das Sistieren jedweder polizeilichen Ordnung, sondern um das Einfordern einer *anderen* Polizei.

Sich auf den Pfad des Unwissens zu begeben, kann damit zu einer *zwischen* Forschung und dem von ihr Untersuchten lagernden Angelegenheit werden.

## 4 Resümee

Für den Beitrag wurde ein von den Arbeiten Jacques Rancières inspiriertes ästhetisches und theoriepolitisches Wahrnehmungsschema auf die ‚Sinn-lichkeit‘ einer wissensbezogenen Schulentwicklung appliziert. Im Fokus stand dabei das widersprüchliche Verhältnis von Ungleichheit/Gleichheit sowie Wissen/Unwissen, von dem her sich Reflexionen gewinnen ließen, die resümierend in drei Punkten festzuhalten sind:

1. Die einzelschulischen Akteur\*innen stehen nicht nur als Mitglieder der Organisationsform Einzelschule untereinander in disensuell-konfliktären Aushandlungen um die künftige Gestaltung ‚ihrer‘ Schule, wie dies einige Studien im Feld der Schulentwicklungsforschung herausarbeiten (vgl. z.B. Idel & Pauling 2018). Die Akteur\*innen entwerfen sich darüber hinausgehend – wenngleich nicht eindeutig – auch als *politische*, die ein Mitgestaltungsrecht an grundlegenden Bedingungen schulischer Entwicklung einfordern. Solche Bedingungen sind zumeist polizeilich geordnet und der Auseinandersetzung entzogen, indem sie als unveränderbar, als vorgegeben dargestellt und damit: entpolitisiert werden. Dies betrifft nicht nur Fragen der strukturellen und finanzökonomischen Verteilung von Gütern oder behördliche Vorgaben, sondern auch Fragen von *Teilhabe am Gemeinsamen der Schulentwicklung*: Wer ist diesbezüglich in die Pflicht zu nehmen und kann als entwicklungsrelevante\*r Akteur\*in gelten? Dass solcherart Fragen einen Raum von Neuverhandlungen zu eröffnen vermögen, lässt sich vor dem Hintergrund des Verhältnisses von Gleichheit und Ungleichheit bezüglich der Programmatik einer ‚Neuen Steuerung‘ von Schulen plausibilisieren: Insofern die Einzelschule als diskursive Gleichheitsfigur inszeniert wird, mit der sich zugleich ein hierarchisches Steuerungsverhältnis (re-)produziert, lässt sich im Namen der Einzelschule auch jene Gleichheit einfordern, die die Programmatik unterläuft bzw. dieser vorausliegt.
2. Damit im Zusammenhang wurde für die exemplarische Analyse des Schulleitungsinterviews unter Abschnitt 3.2 deutlich, wie – unter Rekurs auf die Überlegungen Rancières – die Schulleitung das Interview als ‚Bühne‘ nutzt, um die Programmatik der eigenverantwortlich durch Schulen zu gestaltenden Schulentwicklung infrage zu stellen. Indem die Analyse dieser Stimme Gewicht verleiht und sie als Einsatz in einer Auseinandersetzung rahmt, wird ein (wissenschaftliches bzw. wissenschaftlich beglaubigtes) Wissen hervorgebracht, dass sich zu dem Dominanzanspruch eines evidenten Steuerungswissens in politischer Weise verhält. Mit dieser Einsicht ist insgesamt die Thematik der *Beteiligung von wissenschaftlicher Forschung* an Schulentwicklung berührt. Im Resümee der in diesem Beitrag verfolgten Reflexionen erscheint erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion als eine wesentliche ‚Akteurin‘ des Schulentwicklungsprocederes, das durch sie erst auf eine spezifische Weise zur Geltung kommt (vgl. ähnlich Bellmann 2006). Generell kann damit, auch in Rekurs auf den erstgenannten Punkt, Schulentwicklung als eine *relational und*

*veränderlich zu denkende Konstellation* kenntlich werden (vgl. dazu auch u. a. Hinrichsen & Hummrich 2021), die die *gemeinsame Sache* verschiedener Akteurschaften und Praxisformen ausmacht.

3. Aus der Involviertheit von erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion folgt, dass Schulentwicklungsforschung und Theoriebildung dafür sensibel bleiben sollte, mittels welcher Wahrnehmungskategorien sie operiert und wie sie das Sinnliche aufteilt: Welches grundlegende Verständnis von Schulentwicklung ist beispielweise voraus-gesetzt, wenn die Einzelschule als Untersuchungsobjekt ‚versinnlicht‘ wird? Welche ‚Unsinnlichkeiten‘ gehen damit einher, dass die einzelschulischen Entwicklungsprozesse im Rahmen von Forschungsergebnissen öffentlich zu vernehmen sind? Was wird als nicht aushandelbare Rahmenbedingung einzelschulischer Entwicklung verstanden und damit polizeilich ‚entpolitisiert‘? Wie verhalten sich Theorie und Forschung zu den Machtwirkungen ihrer eigenen Erkenntnisse? Und nicht zuletzt: An welchen anderen möglichen polizeilichen Aufteilungsformen des Sinnlichen will die wissenschaftliche Erkenntnispraxis beteiligt sein?

## Autorenangaben

Dr. Melanie Schmidt  
 Institut für Pädagogik  
 Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
 Franckeplatz 1  
 06099 Halle/Saale  
 E-Mail: melanie.schmidt@paedagogik.uni-halle.de

## Literatur

- Altrichter, Herbert (2004): Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen. In: Böttcher, Wolfgang/Terhart, Ewald (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: Springer VS, S. 85-102.
- Asbrand, Barbara/Bietz, Carmen (2019): Wissenschaftliche Begleitung und Versuchsschule: Was man aus der Evaluation schulischer Projekte über Schulentwicklung lernen kann. In: DDS – Die Deutsche Schule 111, 1, S. 78–90.
- Bellmann, Johannes (2006). Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter ‚Neuer Steuerung‘. Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 4, S. 487-504
- Bonsen, Martin/von der Gathen, Jan/Iglhaut, Claus/Pfeiffer, Hermann (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Weinheim: Juventa.
- Demski, Denise (2017): Evidenzbasierte Schulentwicklung. Wiesbaden.
- Dietrich, Fabian (2016): Schulinspektion als Steuerungsimpuls für die Schulentwicklung? Objektiv- hermeneutische Governance-Analysen zur Handlungskoordination im Kontext der Schulinspektionen. In: Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.): Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Wiesbaden: Springer, S. 119-167.
- Emmerich, Marcus/Maag Merki, Katharina (2014) Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Weinheim: Beltz, online: doi.org/10.3262/EEO20140338

- Fend, Helmut. (1986). ‚Gute Schulen – Schlechte Schulen‘. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78(3), 275-293.
- Fritzsche, Bettina (2001): Poststrukturalistische Theorien als sensitizing concepts in der qualitativen Sozialforschung. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik*. Wiesbaden: Springer, S. 85-101.
- Goldmann, Daniel (2021): Entscheidungskonflikte als Kern von Schulentwicklung. Ein Beitrag zu einer operativen Theorie der Schulentwicklung. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): *Schulentwicklung als Theorieprojekt*. Wiesbaden: Springer, S. 181-200.
- Heinrich, Martin (2021): Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): *Schulentwicklung als Theorieprojekt*. Wiesbaden: Springer, S.291-313.
- Heinrich, Martin (2007): *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: Springer.
- Heßdörfer, Florian (2019): Die Gleichheit des Vergleichs. Pädagogische Gleichheitsfiguren zwischen Ökonomie und Politik. In: Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Wittig, Steffen (Hrsg.): *Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer, S. 113-134.
- Hilbrich, Ole/Ricken, Norbert (2019): Vom ‚Hass der Pädagogik‘ zum ‚Unvernehmen‘ der Generation – Überlegungen zur systematischen Bedeutung von Streit für Theorien der Erziehung. In: Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Wittig, Steffen (Hrsg.): *Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer, S. 45-70.
- Hinrichsen, Merle/Hummrich, Merle (2021): Schulentwicklung (trans)national. Schulkulturtheoretische Perspektiven. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): *Schulentwicklung als Theorieprojekt*. Wiesbaden: Springer, S.37-63.
- Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (2018): Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 110, 4, S. 312-325.
- Jergus, Kerstin (2011): *Liebe ist... Artikulationen der Unbestimmtheit im Sprechen über Liebe*. Bielefeld: transcript.
- Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (2008): *Theoretische Empirie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kastner, Jens/Sonderegger, Ruth (2014): Emanzipation von ihren Extremen her denken. Ein einleitendes Plädoyer für Bourdieu und/mit Rancière. In: Kastner, Jens/Sonderegger, Ruth (Hrsg.): *Pierre Bourdieu und Jacques Rancière. Emanzipatorische Praxis denken*. Wien, Berlin: Turia + Kant, S. 7-30.
- Kubac, Richard (2013): *Vergebliche Zusammenhänge? Erkenntnispolitische Relationierungen von Bildung und Kritik*. Paderborn: Schöningh.
- Lambrecht, Maike (2018): *Steuerung als pädagogisches Problem. Empirische Rekonstruktionen zur Interaktion in Schulinspektions-Interviews*. Wiesbaden: Springer.
- Lambrecht, Maike (2021): Schultheoretische Performativität. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur „Handlungseinheit Schule“. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): *Schulentwicklung als Theorieprojekt*. Wiesbaden: Springer, S. 89-111.
- Maag Merki, Katharina (2020): Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen? In: van Ackeren, Isabel/Bremer, Helmut/Kessler, Fabian/Koller, Hans Christoph/Pfaff, Nicolle/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich(Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich, S.405-418.

- Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Wittig, Steffen (2019): Jacques Rancière – zum Anfang. In: Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Wittig, Steffen (Hrsg.): Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer, S. 1-44.
- Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin/Dörner, Olaf/Hummrich, Merle/Kunze, Katharina (Hrsg.) (2016): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rancière, Jacques (2006): Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien. Berlin: b\_books.
- Rancière, Jacques (2008a): Zehn Thesen zur Politik. Zürich: diaphanes.
- Rancière, Jacques (2008b): Ist Kunst widerständig? Berlin: Merve.
- Rancière, Jacques (2016): Politik und Ästhetik. Im Gespräch mit Peter Engelmann. Wien: Passagen.
- Rancière, Jacques (2018): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. 3., verbesserte Auflage. Wien: Passagen.
- Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Reichenbach, Roland (Hrsg.) (2011): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn: Schöningh.
- Rieger-Ladich, Markus (2016): "Gegen-Schicksalsgeschichten" erzählen. Konturen einer Politischen Ästhetik nach Jacques Rancière und Alexander Kluge. In: Casale, Rita/Koller, Hans-Christoph/Ricken, Norbert (Hrsg.): Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn: Schöningh, S. 143-164.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2011): Wissen – Eine Einleitung. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Wissen. Paderborn: Schöningh, S. 7–75.
- Schmidt, Melanie (2020): Wirksame Unbestimmtheit, unbestimmte Wirksamkeit. Eine diskursanalytische Untersuchung zur Schulinspektion. Wiesbaden: Springer
- Thompson, Christiane (2013): Zum Ordnungsproblem in Diskursen. In: Siebold, Susanne/Schneider, Edina/Schipping, Anne/Busse, Susann/Sandring, Sabine (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Springer, S. 229-242.
- Thompson, Christiane (2019): Anpassung und Zensur in der Universität. Bildungstheoretische Irritationen. In: Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Wittig, Steffen (Hrsg.): Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer, S. 155-172.
- Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.