

Wandel, Reform und Kritik der Volksschule: ein diskursanalytischer Zugang

Achim Brosziewski* und Christoph Maeder*

1 Einleitung

Übereinstimmend stellt die Literatur fest, dass die obligatorische Schule im vergangenen Jahrzehnt tiefgreifenden Strukturänderungen unterworfen war. Umstritten ist dabei jedoch, auf welche Umstände der Schulwandel zurückzuführen sei: auf endogene oder auf exogene Prozesse, auf pädagogisch-didaktische Innovationen oder auf gesellschaftlich induzierte Anpassungszwänge? Die Ausdrücke «sozialer Wandel» und «Reformen» umfassen jeweils beide Ebenen und verdecken das Zurechnungsproblem eher als zu seiner Klärung beizutragen. Während «Wandel» sehr allgemein Änderungen bezeichnet und die Zurechnung seiner Ursachen oder Bedingungen weitgehend offen lässt, zielt «Reform» auf die Gestaltbarkeit, wenn nicht gar die Planbarkeit von Änderungen. Die Zurechnung läuft dann in Richtung Politik und öffentliche Meinungsbildung. Auf diesem Gebiet sind «Reform» und «Reformrhetorik» kaum auseinander zu halten (vgl. auch Corsi 1994 sowie Graf und Graf 2008). Davon betroffen ist auch das Geschäft der Schulkritik, die zwischen «ideologischen» und «empirischen» Positionen oszilliert und ihr Zielobjekt weder als ein pädagogisches noch als ein politisches zu fixieren vermag. Da die sozialwissenschaftlichen Ansätze selbst, je nach disziplinärer, theoretischer und methodischer Ausrichtung, in verschiedener Art in Schulreformen und Schulkritiken involviert sind, ist auch von ihren Seiten her bislang keine Konsolidierung in Sicht.

Unser Beitrag schlägt ein Konzept und eine Methodik für einen soziologischen Neuansatz zu den Fragen des schulischen Wandels und der Schulreformen vor. Auf der Theorieebene unterscheiden wir zwischen Selbst- und Fremdbeschreibungen der Schule und bestimmen Öffentlichkeit als die soziale Form, in der schulische Fremdbeschreibungen produziert werden, mit denen sich ihrerseits die schulischen Selbstbeschreibungen arrangieren müssen. «Wandel» (mit seinen offenen Ursachenzurechnungen) und «Reform» (mit ihren Planbarkeitszurechnungen) wären, solch einem Ansatz folgend, von ihrem rhetorischen Gebrauch her zu rekonstruieren. Methodisch können dafür bestehende Ansätze der Diskursanalyse genutzt und ausgearbeitet werden, um die Unterscheidung von Selbst- und Fremdbeschreibungen empirisch fruchtbar zu machen.

* Pädagogische Hochschule Thurgau, CH-8280 Kreuzlingen 2, achim.brosziewski@phtg.ch und christoph.maeder@phtg.ch.

Unser Text wird, nach einer Darlegung der Grundkonzepte von Beschreibung, Öffentlichkeit und Diskurs, anhand bereits vorhandener Studien zu Fremdbeschreibungen der Schule zeigen, wie die Rekonstruktion des Zusammenhangs von Selbst- und Fremdbeschreibungen gelingen kann und welche Art von Erträgen sie verspricht. Zuerst werden die bisherigen Forschungen zur Schweizer Volksschule gesichtet, die in Studien über Schulbeschreibungen in den Printmedien und in Arbeiten der historischen Bildungsforschung zu finden sind. Anschliessend wenden wir uns Diskursanalysen zum pädagogischen Subjekt und zu Schulreformen zu. Die Schlussfolgerung verdichtet die Einsichten zu der These, dass gerade forcierte Versuche der Vereinheitlichung von Schulbeschreibungen zu weiteren Widersprüchlichkeiten führen, die in den Selbstbeschreibungen der Schule und der Lehrprofession aufgefangen und verarbeitet werden müssen.

2 Beschreibungen, Öffentlichkeit, Diskurs

Die Unterscheidung von Selbst- und Fremdbeschreibungen ist bislang fast ausschliesslich in der soziologischen Systemtheorie und hier speziell in ihrer gesellschaftstheoretischen Fassung angewendet worden (Luhmann 1997; Kieserling 2004). Doch finden sich ähnlich gebaute Kontrastierungen auch in zahlreichen anderen Theorien. Mit «ähnlich gebaut» meinen wir nicht, dass die fraglichen Unterscheidungen «dasselbe» bezeichnen würden, denn dann hätte die spezifische Unterscheidung von Selbst- und Fremdbeschreibung keinen Informationswert. Wir markieren hier nur einen Ansatzpunkt für den Vergleich mit bekannten Unterscheidungen und für die Möglichkeit, die empirischen Erträge von Untersuchungen, die mit ihnen arbeiten, aufzunehmen. Eine genauere Prüfung dieser Vergleichbarkeit, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede festhält, bedürfte eigenständiger Ausarbeitungen. Zu denken ist beispielsweise an Theorien, die mit der Unterscheidung von Praxis und Theorie (respektive Praxis und Ideologie) oder mit der Opposition von Kultur und Struktur arbeiten. Empirisch wurde dem Phänomen der Selbstbeschreibung bislang vornehmlich im Feld der Biographieforschung eine hohe Aufmerksamkeit gewidmet (siehe stellvertretend für einen grossen Literaturbestand Hahn 1988).

Der Ausdruck «Beschreibung» verweist zunächst auf die Ebene von Texten, so dass man fragen muss, welche Bedeutung ihm bei einer Analyse sozialer Realitäten jenseits von Lesen, Interpretation und Schreiben überhaupt zukommen kann. Von den zahlreichen Aspekten, die zur Schrift als Medium der Kommunikation aufgeführt werden könnten (vgl. Luhmann 1997, 249–290), ist in unserem Zusammenhang einer hervorzuheben: Schrift ermöglicht die *Adressierung sozialer Systeme*, im Unterschied zu und als Ergänzung von der Adressierung einzelner Personen (Brosziewski 2007). «Die» Schule, als «ein» Zusammenhang und als eine adressierbare Einheit jenseits konkreter Lebenserfahrungen in ihr und mit ihr, bedarf schriftlicher Doku-

mente: Gründungsschriften, Rechtsurkunden, Anmeldeunterlagen, Anstellungsverträge, Listen, Zeugnisse und zahlreiche andere Dokumente, deren Geltung von keiner konkreten Person abhängig sind, sondern die durch organisationseigene *Signaturen* in Kraft gesetzt sind. Für die Organisationen der staatlichen Verwaltung (also auch für Bildungsadministrationen) hat früh schon Max Weber auf ihre «Aktenmässigkeit» hingewiesen, für Wirtschaftsorganisationen ähnlich Werner Sombart (1917, 99–138) mit Verweis auf die Formen ihrer Buchhaltung. Selbstbeschreibungen von Schulen setzen solch elementare Schriftakte voraus. Sie bezeichnen und signieren darüber hinaus aber auch ihre Gesamtheit und ihre Einheit. Dies geschieht, wie bei allen Beschreibungen, notwendig selektiv und kontingent, bleibt immer auch anders möglich, der Kritik ausgesetzt und zur «Innovation» fähig. «Schulprogramme» oder «Leitbilder» wären empirische Fälle solcher Selbstbeschreibungen.

Fremdbeschreibungen der Schule werden hingegen im Medium der Öffentlichkeit produziert. Was immer als Schulreform und Schulkritik auftritt und sich durchsetzen will, ist konstitutiv von diesem Medium abhängig. Die Öffentlichkeit produziert in den Massenmedien, in Buch-, Zeitungs- und anderen Formaten, laufend Beschreibungen «der» Schule, anhand derer sich Konsens und Dissens der Meinungen über «die» Schule, einzelne Schulen und «Schulsysteme» identifizieren und in weitere, gegebenenfalls auch in nichtöffentliche Kommunikationen umsetzen lassen. Die Schwierigkeit der Analyse sozialen Wandels und seiner «Einflüsse» besteht darin, Änderungen im Bereich der öffentlichen Rhetorik von Änderungen auf strukturellen Ebenen (praktischen, organisatorischen, professionellen Ebenen) zu unterscheiden. Ein jüngerer Beispiel liefert die Semantik der «Wissengesellschaft», innerhalb derer man kaum unterscheiden kann, ob tatsächlich eine «neue» Gesellschaft die zu ihr passende Schule sucht oder nicht eher umgekehrt die Schule (hier genauer: die Hochschule) eine zu ihr passende Gesellschaft sucht – vor allem dann, wenn es um die Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen wie Zeit und Geld geht.

Komplementär zur theoretischen Unterscheidung von Selbst- und Fremdbeschreibungen kann die Diskursanalyse zu einer Methodik ausgearbeitet werden, um die Wirkungen dieser Unterscheidung in *beide* Richtungen empirisch einzuholen: von den Fremdbeschreibungen der Schule in der Öffentlichkeit hin zu den Selbstbeschreibungen einzelner Schulen, Akteure und Institutionen; sowie umgekehrt, von den Selbstbeschreibungen hin zu den Formaten der Fremdbeschreibungen und ihren Resonanzbedingungen in der Öffentlichkeit.

Die Begriffe «Diskurs» und «Diskursanalyse» umfassen heterogene wissenschaftliche Anwendungen. Wir grenzen den Begriff des Diskurses durch einen *spezifischen Bezug auf öffentliche Kommunikation* ein. Für öffentliche Kommunikation ist kennzeichnend, dass ihre Adressaten mehr oder weniger unbestimmt sind (Baecker 1996). Öffentliche Kommunikationen sind nicht an konkrete Personen oder Organisationen gerichtet, die man mit Namen und Anschriften nennen könnte. Sie sind vielmehr für ein Publikum bestimmt, dessen Zusammensetzung durch die Selbstselektion

der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfolgt. Begriffsgeschichtlich bestimmt sich Öffentlichkeit aus zwei verschiedenen Kontrastierungen, die den Begriff ambivalent erscheinen lassen und darin auch für unser Thema relevant machen. Wie insbesondere Jürgen Habermas (1990 [1962]) in «Strukturwandel der Öffentlichkeit» zeigte, war das Konzept einer «bürgerlichen» Öffentlichkeit explizit gegen die «Arkanpolitik» der Fürsten, ihrer Berater und höfischen Lobbyisten gesetzt, im Weiteren auch gegen einen klerikal-kirchlichen Dezisionismus in Fragen der Moral. Den Kontrast zur Öffentlichkeit bildete mithin die *Geheimhaltung* von Entscheidungsprozessen von kollektiver, insbesondere von staatlicher und moralischer Relevanz. In diesem Sinne ist Schule heutzutage fraglos eine öffentliche Institution, deren Strukturen wie Curricula und Schulrecht durch Instanzen der öffentlichen Meinungsbildung kontrolliert werden (sollen). Parallel entwickelt sich auch die Kontrastierung von öffentlich und privat (siehe neben Habermas bspw. Bahrdt 1996). Mit «privat» ist eine *Grenze* öffentlicher Kommunikation bezeichnet, vorzugsweise für konfliktreiche Themen (wie z. B. religiöse Einstellungen) oder Themen, deren Beiträge sich aus anderen Gründen nicht durch öffentliche Kommunikation ordnen lassen (wie z. B. Partnerwahl und von ihr ausgehend alle Fragen der Familienbildung und Haushaltsführung). Erziehung ist im Kontrastschema öffentlich/privat auf Seiten des Öffentlichen zu lokalisieren. Dies gilt offenkundig für Schulerziehung, die sogar rechtlich verordnet und in dieser Hinsicht den Privatentscheidungen der Familien entzogen ist. Vermittelt gilt es aber auch für «häusliche» Erziehung, die zwar nicht operativ, dafür aber auf der Ebene der Moral ebenfalls öffentlicher Formierung, Kontrolle und gegebenenfalls Sanktionierung ausgesetzt ist. Erziehung als Vorbereitung auf und Integration in die Gesellschaft kann nicht «privatisiert» werden, höchstens einer Privatheit überantwortet werden, die sich selbst durch (rechtliche und moralische) Normen diszipliniert. Über die beiden verschiedenen Abgrenzungen zu «geheim» und zu «privat» hat der Begriff der öffentlichen Kommunikation vielfältige und untereinander keineswegs konsistente Bedeutungen aufgenommen.¹ Einheitlich bleibt jedoch der Aspekt der unbestimmten Adressierung, die offen lässt, wer mitliest und mithört und sich gegebenenfalls Geltung verschaffen kann.

Diskurse können als *Verdichtungen* von öffentlicher Kommunikation verstanden werden, die sich anhand von Themen strukturieren (siehe zu Themen als Strukturen von Kommunikation Luhmann 1984, 213–216). Niemand kann etwas sagen, schreiben, drucken oder elektronisch übertragen, ohne implizit oder explizit darauf zu rekurren, was bereits zu einem Thema gesagt, geschrieben oder übertragen wurde und was künftig zum Thema vermutlich gesagt, geschrieben oder übertragen werden wird. Die Produktions- und Rezeptionssituationen öffentlicher Kommunikation

¹ Dies gilt insbesondere für die Verwendung des Begriffs «Öffentlichkeit» innerhalb der öffentlichen Kommunikation selbst, so beispielsweise im politischen Diskurs zum Verhältnis von Öffentlichkeit und Staat. Die hier vorgeschlagene Bestimmung auf Theorieebene ist von der Ebene der diskursiven Verwendung strikt zu unterscheiden, damit die methodologische Einbettung einer soziologischen Diskursanalyse gelingen kann.

werden durch Bezugnahmen auf vergangene, zeitlich parallele und künftige Beiträge zu einem Thema strukturiert und für praktische Zwecke handhabbar gemacht.

Diskursanalysen beschäftigen sich mit diesen Bezugnahmen, mit den Rekursionen, die die öffentliche Kommunikation strukturieren und in ihr für Wiedererkennbarkeiten, für Redundanzen sorgen. Mit Hilfe der Unterscheidung von Sozialdimension, Sachdimension und Zeitdimension von Sinn (Luhmann 1984, 112–122) lassen sich die fraglichen Redundanzen weiter konkretisieren. In der Sozialdimension geht es darum, die Unbestimmtheit des Adressatenkreises einzuschränken und zu konkretisieren, wer als Zuhörer, Mitleser oder Zuschauer gemeint und gegebenenfalls zu Einstellungsänderungen oder gar zu Handlungen aufgefordert ist. Wir nennen diese Form der Konkretisierung «Adressierung». In der Sachdimension geht es um die Konkretisierung von Gegenständen oder allgemeiner von Gegebenheiten, die im Wechsel der Beiträge als «dieselben» vorausgesetzt werden können, auch und gerade wenn sich die Meinungen über sie unterscheiden. Wir nennen diese Dimension der Konkretisierung «Objektivierung». In der Zeitdimension geht es schliesslich um die Kontinuitäten der Kommunikation selbst, um ihre Möglichkeiten, Fragen und Rückfragen zu platzieren und dafür vorgreifend Antwortmöglichkeiten in Aussicht zu stellen. Wir nennen diese Form der Konkretisierung «Autorisierung», im Anschluss an einen Begriff von Autorität, der nicht auf Befehlsgewalt, sondern auf eine “capacity for reasoned elaboration” abstellt (Luhmann 1997, 274, im Anschluss an Carl J. Friedrich), die nicht in jedem Fall und auch nicht laufend, sondern nur «bei Bedarf» in Anspruch genommen (und erst dabei geprüft) wird. In dieser Sinndimension wird identifiziert, wer für die Fortsetzung der Diskurse überhaupt in Frage kommt, sei es als Autor, als Kritiker oder als Klärungs- und Begründungsinstanz. Zusammengefasst kann programmatisch formuliert werden: *Diskursanalyse untersucht die Einheit von Adressierung, Objektivierung und Autorisierung im Medium öffentlicher Kommunikation.*

Mit diesen weitergehenden Bestimmungen wird eine Form von Diskursanalyse gewonnen, die einerseits das theoretische Konzept von Selbst- und Fremdbeschreibung empiriefähig macht und andererseits den Anschluss an bestehende Studien erlaubt. Damit ist selbstverständlich nicht all das abgedeckt, was bislang in der Geschichte der Diskursanalyse an Ansätzen und Studien entstanden ist. Der Zugriff auf die Bestände bleibt hoch selektiv, weil diese Untersuchung von einer theoretisch bestimmten Fragestellung angeleitet ist, die sich nicht mit allen diskursanalytischen Prämissen abstimmen kann.

Wie sowohl die nationalen Studien zur Medienberichterstattung und zur Institutionengeschichte als auch die internationalen Forschungen zu pädagogischen Diskursen und zu Schulreformen zeigen werden (siehe Abschnitt 3.), ist der Schulkurs in allen drei Dimensionen – in Adressierung, Objektivierung und Autorisierung – als komplex und fragmentiert anzusehen. Die Fremdbeschreibungen der Volksschule sind umstritten, inhaltlich dispers und vielschichtig. Jedes Bemühen, eine

autoritative, anerkennungs- und konsensfähige Schulbeschreibung vorzulegen und ein Publikum für gemeinsame Handlungs- und Gestaltungsanliegen zu formieren, erzeugt Widerspruchs- und Protestpotentiale, die von keiner Stelle aus letztgültig geordnet, gelöst und befriedet werden könnten. Diese Konstellation erklärt die kontinuierliche Begleitung der staatlich organisierten Schulerziehung durch Kritik und Reformimpulse, seit es die obligatorische Schule gibt.

Dieser Befund lässt sich den makrosoziologisch-modernisierungstheoretischen Thesen zum «Ende der grossen Erzählungen» (Lyotard 1986), zur Pluralisierung, Verteilung und Verkleinerung von Autorität in der Wissensgesellschaft (Stehr 1994), zur schwindenden semantischen Bedeutung der Nationalstaatlichkeit (Beck und Sznaider 2006) und zur «Polykontextualität» der modernen Gesellschaft (Fuchs 1992; Luhmann 1997) zuordnen (siehe für die Schule aus konstruktivistischer Perspektive Plake 2010). Die Kennzeichnung der Modernität des Schuldiskurses soll hier keine Wertungen und auch keine Fortschrittsidee implizieren. Zudem wird auch keineswegs eine historische Neuheit von Komplexität, Fragmentierung und Widersprüchlichkeit des Schuldiskurses behauptet. Wir veranschlagen den Beginn der Phänomene in der Ausdifferenzierung der Pflichtschule für alle Bevölkerungskreise. Die These der Modernität des Schuldiskurses besagt lediglich, dass sich keine weitreichenden Geltungen und mit ihr auch keine fraglosen Autoritäten etablieren lassen. Für den Schuldiskurs heisst dies insbesondere, dass die Positionen sich nicht im Hinblick auf einen gemeinsamen Wertekanon (wie zum Beispiel Gleichheit, Freiheit und Gerechtigkeit) vereinheitlichen lassen. Aufgrund der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft ist vielmehr anzunehmen, dass die Diskurspositionen unterschiedliche Anlehnungskontexte in verschiedenen Funktionssystemen (Wirtschaft, Politik, Wissenschaft) suchen. Wird einer dieser Kontexte dominant zur Vereinheitlichung herangezogen – wie es aktuell im ökonomistischen Diskurs der leistungsvermessenden «Systembeobachtung» geschieht –, dann ist im Feld schulischer und professioneller Selbstbeschreibungen mit neuen Verwerfungen zu rechnen. Derartige Zusammenhänge zwischen Vereinheitlichungsbestrebungen und Widerspruchseffekten sollen nachfolgend anhand bestehender Studien über Schulbeschreibungen nachgezeichnet werden. Angesichts des Forschungsstandes kann es sich noch nicht um Beweise oder Belege im strengen Sinne handeln. Es geht vornehmlich um Plausibilisierungen, um die Ertragschancen weitergehender Ausarbeitungen des vorgeschlagenen Programms anzuzeigen. Vorweg ist anzumerken, dass die Diskursanalyse als Mittel der empirischen Sozialforschung ein relativ junges, noch nicht vollständig konsolidiertes Forschungsgebiet darstellt (siehe dazu Angermüller 2001; Höhne 2001; Fegter und Langer 2008). Dies gilt in besonderem Masse für das Feld von Bildung, Erziehung und Schule (vgl. Wrana 2006; Langer 2008; für eine etwas breitere Abstützung im englischsprachigen Raum siehe Abschnitt 3.4). Von daher ist der Stand des Wissens als bislang relativ fragmentarisch anzusehen. So ist auch der Bezug der folgenden Studien zur Diskursanalyse im vorgeschlagenen Sinne als recht heterogen einzustufen.

3 Untersuchungen zur Schulbeschreibung

3.1 Schul- und Bildungsberichterstattung in Schweizer (Print-)Medien

Zur Bildungsberichterstattung in Schweizer Printmedien wurde eine Studie von Boris Boller und Sonja Plüss vorgelegt (Boller und Plüss 2010; Boller 2011; zu weiteren Arbeiten dieser Art im Bildungsbereich für die Schweiz siehe Grunder 2005; im internationalen Raum Thomas 2003; Blackmoore und Thomson 2004; Warminton und Murphy 2004; Blömeke 2005; Cohen 2010). Inhalts- und diskursanalytisch wurden bildungsbezogene Artikel des Zeitraums Juli 2008 bis Dezember 2009 aus 15 Tageszeitungen und 8 Zeitschriften aus allen Regionen der Schweiz ausgewertet. Das Material wurde nach folgenden, induktiv ermittelten Kategorien geordnet, um es für vertiefende Analysen aufzubereiten: Bildungsinhalte, Bildungspolitik, Schüler- und Schülerinnenfragen (wie z. B. Disziplin), Lehrerinnen- und Lehrerfragen (z. B. «Image des Lehrberufs»), Bildungsforschung, Schulmodelle, Selektionsfragen (Zulassungen, Zertifikationen) sowie Diverses. Ein zentrales Medienthema bildete «HarmoS», die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule in der Schweiz, zu der im Untersuchungszeitraum Referendumsabstimmungen in mehreren Kantonen statt gefunden haben. Schlüsselte man die Medienberichte nach den vorkommenden Akteursgruppierungen auf, dann sind zu nennen: Bildungsadministrationen, Bildungsinstitutionen, Lehrer- und Lehrerinnen sowie ihre Verbände, ExpertInnen, SchülerInnen, Eltern sowie einzelne Interessensgruppierungen. Über alle Kategorien und Trägergruppierungen hinweg war festzustellen, dass genuine *Bildungsthemen* (etwa Lehrinhalte und Leistungsbewertungen) kaum oder nur sehr schwach ausgeprägte Diskursformationen hervorbringen oder auch nur mitprägen. Die «Politisierung» der Diskurse erfolgt vielmehr über dezidiert familien- und/oder staatspolitische Figuren und Strategien. Innerhalb dieses Rahmens ist dann auch die klassische Unterscheidung zwischen «progressiv» und «konservativ» wirksam, die sich in nahezu allen öffentlichen Diskussionen über Schulreformen zeigt. Die (in sich wiederum recht heterogene) «konservative» Diskursstrategie arbeitet mit der bekannten Figur «mehr Bürgersinn und weniger Staat» und war im untersuchten Zeitraum recht erfolgreich darin, «die Lehrerschaft» gegen «die Bürokratie» und «das Expertentum» der Bildungsverwaltung auszuspielen. Auf der «progressiven» Seite liessen sich keine derart prägnanten Figuren, Strategien und Koalitionsbildungen feststellen.

3.2 Historische Bildungsforschung zu Schweizer Schulstrukturen

Die *historische Bildungsforschung*, wie sie beispielsweise in dem Band «Bildungsraum Schweiz» repräsentiert ist (Criblez 2008a; siehe darüber hinaus auch Criblez 1995; Gonon 1998; Jenzer 1998; Criblez et al. 1999; Bütikofer 2006; Crotti et al. 2007; Crotti und Osterwalder 2008), legt ihren Fokus auf historische Prozesse, in denen um die *Staatlichkeit in der Schweizer Schulpolitik* gerungen wurde, zum einen um das Verhältnis der Regelungs- und Kontrollkompetenzen zwischen lokalen, kan-

tonalen und nationalen Organen der Legislative und der Exekutive, zum anderen über die Ziele und Inhalte schulischer Erziehung und Bildung. Betreffend der Regelungsebene identifiziert Criblez (2008b) für den Zeitraum ab 1800 bis heute, die Epochen der Kantonalisierung (innerkantonale Zentrierungen im Verhältnis zu den Schulgemeinden und Zunahme der Regelungsdichte), der Nationalisierung (Versuche der bundesweiten Vereinheitlichung vor allem der obligatorischen Schule), der Interkantonalisierung (seit den 1970er-Jahren und nochmals verstärkt seit 1990 durch die wachsende Bedeutung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK]) sowie der Internationalisierung (vornehmlich durch Öffnung für inter- und transnationale Beobachtungen und die Teilnahme an internationalen Vergleichen). Gerade die Interkantonalisierung als Koordinations- und Harmonisierungsunterfangen habe zu einer Steigerung der Komplexität staatlicher Regulierungsverflechtungen geführt.

Insbesondere Daniel Tröhler weist in zahlreichen Untersuchungen (siehe unter anderem Tröhler 2001; Tröhler 2006 und Tröhler 2011) darauf hin, dass sich international, aber auch in der Schweiz neben den Hauptströmen «liberal» geprägter Institutionalisierungen eine zweite «Sprache» durchgehalten und ihren Einfluss behalten habe, die «Sprache» eines modernisierten und demokratisierten «Republikanismus». Dieser Diskursstrang widersetze sich dem ökonomistischen Modell des atomisierten Individuums, dessen Streben durch Staat und Recht zu kanalisieren und zu steuern sei, um Gemeinwohl zu ermöglichen. Die republikanische «Sprache» stelle demgegenüber auf einen grundlegend gemeinwohlorientierten Bürger ab, auf den «citoyen» mit der Fähigkeit und Tugend zur «Selbstregierung». Der republikanische Diskursstrang hält zum einen das Erziehungsziel zum Staatsbürger aufrecht (vgl. hierzu auch De Vincenti und Grube 2011). Zum anderen favorisiert er auf struktureller Ebene eine lokal institutionalisierte Schulpolitik unter der Kontrolle einer republikanisch verstandenen Öffentlichkeit.

Im Sinne diskursanalytischer Kategorien geht es im hier referierten Forschungskontext hauptsächlich um die diskursive Formation rechtswirksamer, staatsbildender Texte wie Verfassungsartikel, Gesetze, Verordnungen oder Selbstverpflichtungen von staatlichen Einrichtungen (z. B. die «Konkordate» der Konferenz der Erziehungsdirektoren), einschliesslich politischer Texte, die auf die Festlegung oder auf die Verhinderung entsprechender Rechtstexte abzielen. Politik und Recht bilden dabei die Medien, um aus Schulidealen gewonnene Normvorstellungen zu institutionalisieren, in die Staatsstrukturen der Schule einzubringen und soweit es geht durchzusetzen. Die Trends zur internationalen Öffnung und zur gleichzeitigen Anhebung lokaler Entscheidungsautonomien können als aktuelle Konfliktthemen in den historisch langanhaltenden Diskurslinien um die Staatlichkeit der Schweizer Volksschule angesehen werden.

3.3 Analysen zum pädagogischen Subjekt

Der Begriff Diskursanalyse ist vor allem durch eine philosophische Tradition geprägt, die in Michel Foucault ihren wirksamsten Ausdruck und Repräsentanten gefunden hat (siehe neben vielen seiner Schriften insbesondere Foucault 1972). Grob verkürzt ist dieser Forschungszweig durch die Annahme geprägt, dass der *Sprache keineswegs nur repräsentative*, sondern auch oder *in erster Linie performative, wirklichkeitserzeugende Funktionen* zukommen. Das «Reden über» formt und schafft die Gegenstände, von denen die Rede handelt. Diese Prämisse ist in der erziehungswissenschaftlichen Adaption der Diskursanalyse auf Formen von Bildungsarrangements und Bildungsprozessen angewendet worden (Popkewitz und Brennan 1997; Ricken und Rieger-Ladich 2004). Für die Schule konnten vor allem drei bedeutsame pädagogische Diskursmuster identifiziert werden: (1.) die *pädagogische Konstruktion des Kindes* sowie (2.) den alle Lebensphasen übergreifenden *Diskurs zum Bildungssubjekt*, dessen Formen gegenwärtig vor allem unter dem Begriff der «Gouvernementalität» behandelt werden (Foucault 2000, sowie weitere Beiträge in Bröckling et al. 2000) und (3.) die Konzeptionen von Weltkultur und institutionellem Isomorphismus im Rahmen des Ansatzes des Neo-Institutionalismus (Meyer et al. 1977; Meyer et al. 1992).

1. Aufbauend auf der viel diskutierten historisch-semanticen These von der «Entdeckung der Kindheit» (Ariès 1976) rekonstruiert die Diskursanalyse «Kindheit als Dispositiv» (Andresen 2004; siehe auch Andresen 2000). Im Mittelpunkt des pädagogischen Kinder-Diskurses steht die Idee der Schutzbedürftigkeit des Kindes gegen entwicklungsfeindliche und -hemmende Einflüsse. Als widrige, auszugrenzende Einflüsse wurden insbesondere die Zugriffe der Wirtschaft (Kinderarbeit), aber auch solche der Politik (ideologische Indoktrination) und der Familie (innerfamiliäre Pflichten) angesehen (siehe für die Persistenz dieses Konzepts bis in die heutige Zeit beispielsweise Luutz 2005, 277 f.). Pädagogik und Pädagogen hätten die Aufgabe des Advokaten des Kindes wahrzunehmen. Innerhalb dieses Modells ist pädagogische Arbeit in allererster Linie Grenzziehungs- und Grenzerhaltsarbeit nach aussen – nicht als Disziplinierung von Kindern, sondern als Kontrolle von deren Umwelt, als Ausschaltung und Ausgrenzung von entwicklungsschädlichen Einflüssen zu verstehen. Die Transformation des Schutzdiskurses in effektive pädagogische Arrangements, wie den elterlichen Haushalt, den Kindergarten oder die Schule, erfolgt primär über eine *Metaphorik des Raumes* (Andresen 2004, 164), der für Kinder zu schaffen und durch Pädagogen zu erhalten und zu gestalten sei – eine Metaphorik, die durchaus praktisch in Orte, Ortszuweisungen und Aufsichtspflichten umzusetzen war (Schulpflicht etc.). Wenn, vermittelt durch den pädagogischen Schutz, alles Soziale ausgegrenzt ist, kann (und muss) «das Kind selbst» nur noch auf sein «Eigenstes», auf seine Seele, seine Psyche, seine Motive, seine Kognitionen, seine Emotionen – kurz: auf seine eigene Subjektivität hin beobachtet werden.

2. Was *Subjekt*, *Subjektivität* und *Selbst* heissen und für pädagogische Prozesse bedeuten sollen, ist Gegenstand von Diskursanalysen, die über die Lebensphasen Kindheit und Jugend sowie die Institution der Schule hinausreichend im Anschluss an Foucault (und Deleuze) nach der Konstitution des Bildungssubjekts fragen. Gemäss Foucault'scher Prämissen hat sich das Subjekt einer modernen Form von Macht auszusetzen, die im Unterschied zur traditionellen Macht nicht droht und straft, sondern lockt und belohnt (so vor allem in den Bänden über «Sexualität und Wahrheit», Foucault 1987; Foucault 1989a; Foucault 1989b). Das Subjekt wird zu Selbstäusserungen veranlasst, verleitet und motiviert, die ihrerseits wieder einem feinmaschigen Netz von Praktiken der Beobachtung, Kontrolle, Korrektur, Regulierung und Disziplinierung unterworfen werden. Das Produkt ist eine Selbstformung, die im Rahmen dieser Diskursanalysen als «governmentality» (Simons und Masschelein 2006) bezeichnet wird: Ein Bewusstsein, das die Regulierungen seiner Äusserungen internalisiert hat und selbst an sich exerziert. Was es von sich sagen kann, ist durch die es umgebenden Praktiken präformiert.

Unter dieser Forschungsperspektive wurden Praktiken der tertiären Bildung und Ausbildung (Bragg 2007), der Weiter- und Erwachsenenbildung (Simons 2002; Wrana 2006; Forneck 2009) und des «lebenslangen Lernens» (Tuschling und Engemann 2006; Watson 2010) untersucht. Diese Diskursanalysen zur Schule und zum Bildungssubjekt konvergieren in der These, dass die Schule als ein Dispositiv zu sehen ist, dessen Funktion darin besteht, den «gelehrigen Körper» herzustellen (vgl. dazu Langer 2008 und Alkemeyer 2009); einen Körper, dessen Verhalten nicht (mehr) durch Züchtigungen gesteuert wird, sondern durch *ein sich selbst regierendes Bewusstsein*. Dieses Bildungssubjekt sitzt still, liest und hört zu, bevor es selber etwas sagt. Schule schafft den idealen Schüler, die ideale Schülerin – ihre Praxis ist Arbeit an diesem Ideal und Korrektur von Abweichungen.

3. Eine weniger direkt an das Selbst, als vielmehr an die Entwicklung der das pädagogische Subjekt formenden Institutionen gekoppelte Sichtweise, finden wir schliesslich in dem aus Stanford kommenden Ansatz des Neo-Institutionalismus. Dieser Sichtweise zugrunde liegen empirische Studien über globale Entwicklungen von formalisierten Bildungssystemen (Meyer et al. 1977; Meyer und Rowan 1977; Meyer et al. 1992). Ein Hauptaugenmerk des Neo-Institutionalismus gilt dabei der mit dem Nationalstaat verknüpften Sozialisationsagentur der Schule. Ihre strukturelle und fast weltweite Gleichförmigkeit wird als ein Ergebnis von globalisierten Erwartungsstrukturen verstanden. Unter dem Regime einer Weltkultur (engl. world polity) setzt sich so gesehen das «Standardmodell» (Adick 2009, 264) mit der Einrichtung des Pflichtschulsystems, der gestuften Laufbahn in drei Stufen, einer egalitären Zugangsregelung und einem weitgehend ähnlichen Fächerkanon durch. Dieser Isomorphismus mit seiner Angleichungstendenz im Rahmen der Einbettung in eine Weltkultur führt aber den Vertretern dieses Ansatzes zufolge vor Ort oft auch zu einer Entkoppelung zwischen formaler und praktischer Ebene. Zwar übernehmen

Organisationen staatlicher Bildung die globalen und rational konzipierten Modelle auf der Programm- und Strukturebene. Aber im täglichen Vollzug folgen sie dennoch ihren eigenen und anderen Kriterien. Eine solche Entkopplung ist insofern funktional, als damit die Flexibilität gegenüber alltäglichen Anforderungen oder lokalkulturellen Spezifika möglich bleibt und dennoch gleichzeitig der Anschluss an die Weltkultur gewährleistet werden kann. Das pädagogische Subjekt wird in dieser Perspektive zu einem in der Weltkultur aufgehobenen, generellen Desiderat von Bildung und Beschulung, das der Entwicklung der Expansion von Schule zugrunde liegt. Eine zweifelsohne von Akteuren abgelöste, ideelle Entität und kaum mehr eine auf der Handlungsebene angesiedelte Konzeption. Immerhin sind damit aber auch die mit dem Modell verbundenen Freiheitsgrade auf individueller und organisatorischer Ebene nicht zu übersehen, was in der Kritik der neo-institutionellen Bildungsthese teilweise ausgeblendet wird (vgl. dazu: Anderson-Levitt 2003, 1–26).

3.4 Analysen zu Schulreformen

Die bislang ausgeprägteste Anwendung der Diskursanalyse zu Schule und Bildung findet sich im englischsprachigen Raum (Grossbritannien, USA, Australien, Neuseeland) mit Querverbindungen zu skandinavischen Forschungsrichtungen. Einen Fokus bilden dabei die Reformen des Schul- und Hochschulwesens sowie der Bildungsverwaltung, insbesondere in Grossbritannien seit dem “Education Reform Act” von 1988 (Schulfinanzierung, nationales Curriculum, Kompetenzdefinitionen, Leistungstests, Schulwahl, Rankings, Schulaufsicht, «Accountability», Reporting, Selbstevaluation, «Leadership», usw., siehe dazu Arnot und Barton [1992]; Barker [2008]). Untersucht wurden die Terminologien und Rhetoriken solcher Reformen, die sich vorwiegend ökonomistischer und technologischer Vokabeln und Metaphoriken bedienten (Smyth 1993; Ball 1994; Ball 2008), sowie ihre Effekte auf die Schulpraxis (Jeffrey und Woods 1996; Woods et al. 1997; Jeffrey und Woods 1998; Hammersley 1999; Helsby 1999; Perryman 2006; Troman et al. 2007). Ebenso wurde das Selbstverständnis der Erziehungsbeteiligten – neben Lehrerinnen und Lehrer auch Schülerinnen und Schüler, teilweise der Eltern – erforscht (Pollard und Filer 1999; Troman 1999; Webb 2006; Troman 2008; McGregor 2009). Ermittelt wurden dabei zahlreiche Spannungen, Ambivalenzen, Widersprüche und Paradoxien, sowohl innerhalb als auch zwischen den verschiedenen Diskursebenen.

Die Rhetorik der Reformen mit ihren eigenen Terminologien zur Beschreibung von Schule hat zu einer *Spaltung des Diskurses in diskursive Formationen* geführt.² Oder schwächer formuliert: Eine bestehende Abgrenzung zwischen den diskursiven Formationen hat sich zu einer im Schulfeld selbst erfahrbaren Kluft im Schuldis-

2 Der Begriff der diskursiven Formation ist ein Vorschlag von Schwab-Trapp (2006, 263–285), demzufolge eine *diskursive Formation* als ein Set von Regeln begriffen werden kann, das bestimmt, welche Arten von Aussagen überhaupt zugelassen und welche Arten von Aussagen ausgeschlossen sind.

kurs verschärft. Die Kluft trennt einen «public discourse» von und für Medien, Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Schulmanagement von einem «private discourse» der am Schulgeschehen aktiv und passiv Beteiligten, insbesondere dem der Lehrer (Marshall und Ball 1999, 83 f.). Die öffentliche diskursive Formation strukturiert sich in Begriffen von Outcome, Effizienz, Accountability, Performanz und Transparenz, während die private diskursive Formation auf Themen wie die pädagogische Beziehung, Selbstverpflichtung zur Lehrtätigkeit («commitment»), Authentizität und Wertschätzung rekurriert. Eines der grundlegenden Probleme scheint zu sein, dass die hier als «öffentlich» benannte diskursive Formation auch in das «Innere» der Schulkulturen dringt und dort die lokalen diskursiven Schichten wiederum spaltet, in solche der Akzeptanz und Anlehnung auf der einen Seite, in solche der Ablehnung und Subversion auf der anderen Seite (Jeffrey 1999). Derart werden die «privaten» diskursiven Formationen fragmentiert, individualisiert und somit tatsächlich «privatisiert», werden die Themen der pädagogischen Beziehung zurückgedrängt auf Probleme der biographischen Selbstvergewisserung und der Stabilisierung von Berufsidentitäten, die nur in personenorientierten Kommunikationsmilieus Resonanz erhalten, aber keinen Eingang (mehr?) in die Entscheidungsprozesse inner- und überorganisatorischer Art finden. Die einzige Klammer, die die zwei diskursiven Formationen zusammenhält, wird durch das Thema «Vertrauen» gebildet (Codd 1999; Marshall und Ball 1999, 83 f.; Strathern 2000; Avis 2003; Robertson 2005), das auf der einen Seite jedoch «makrosozial» in Anspruch genommen wird (Vertrauen in die Institution Schule in der Trias Generation, Nation und Staat), und auf der anderen Seite «mikrosozial», im Hinblick auf die Schüler-, Lehrer- und Elternbeziehungen sowie die Beziehungen innerhalb der Kollegien und zum Schulmanagement ausgelegt wird (Anderson 1998; Troman 2000; Craft und Jeffrey 2008, 579). Folglich zementiert der Vertrauensstopos die Kluft zwischen den diskursiven Formationen mehr, als dass er eine Brücke bilden könnte.

4 Schlussfolgerung und These

Der Überblick über verschiedene Stränge von Zugriffen zur Schulbeschreibung ergibt ein Bild, das inhaltlich fragmentiert und mit zahlreichen Ambivalenzen durchsetzt ist. Über diesen erwartbaren Befund hinausgehend ist bezeichnend, dass gerade forcierte Versuche der Vereinheitlichung des Redens über «die Schule», seien solche Versuche unter pädagogischen oder unter politischen Vorzeichen lanciert, zu immer weiteren Abspaltungen und Verschachtelungen der Schuldiskurse führen. Insbesondere die *Frage nach den Leistungen und der Leistungsfähigkeit der Volksschule* bringt neue Standpunkte und neue Provokationen hervor, die neue Widerstände erwecken, wie die angelsächsischen Arbeiten zu Reformen unter dem Regime von «Accountability» (Zurechnung) und «Performativity» (Leistungsdenken) ergeben haben.

Dabei wird auch die Volksschule selbst vor neue Anforderungen der Selbstbeschreibung gestellt, die nicht durch einen allgemeinen Bezug auf einen gesellschaftlichen Grundkonsens über die Bedeutung der Schule aufgelöst werden können. Ganze Schulsysteme und Einzelschulen werden vielmehr darauf verpflichtet, immer wieder selber nach für sie gültigen Beschreibungen (Schulprogramme, Leitbilder, Schulprofile) zu suchen und sie gegenüber den unterschiedlichen Adressatenkreisen zu etablieren. Im Effekt entsteht ein dichter, inhaltlich disperser, vielstimmiger und wenig übersichtlicher Diskurs, der die Institution selber, die Politiken der Steuerung und die Praktiken der Volksschule verbindet und auch vermischt. Diese *produktive* Verknüpfung von Eigen- und Fremdbeschreibung – von der wir hier vier bereits aufbereitete Hauptlinien (Schulberichterstattung in Printmedien, historische Bildungsforschung, Analysen zum pädagogischen Subjekt, Analysen zu Schulreformen) dargestellt haben – gilt es, einer weiteren soziologischen Sichtung und Einordnung von Produktion und Repräsentation der Schule in der modernen Gesellschaft zu unterziehen. Eine solche Rekonstruktion und Analyse wird zu den Erkenntnissen über Phänomene von Wandel und Reform in Schule und Bildungswesen insofern einen substantiellen Beitrag leisten können, als dass sie dazu verhilft, vorhandene Positionen hinsichtlich ihrer grundlegenden sozialen Verortung und ihrer Rückhalte, aber auch in ihren Strittigkeiten und Widersprüchen genauer zu bestimmen.

5 Literaturverzeichnis

- Adick, Christel. 2009. World Polity – ein Forschungsprogramm und Theorierahmen zur Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen. S. 258–291 in *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*, hrsg. von Sascha Koch und Michael Schemmann. Wiesbaden: VS.
- Alkemeyer, Thomas. 2009. Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. S. 119–140 in *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*, hrsg. von Barbara Friebertshäuser, Markus Rieger-Ladich und Lothar Wigger. Wiesbaden: VS.
- Anderson, Gary L. 1998. Toward authentic participation: Deconstructing the discourses of participatory reforms in education. *American Educational Research Journal* 35(4): 571–603.
- Anderson-Levitt, Kathryn M. 2003. "A World Culture of Schooling?" S. 1–26 in *Local Meanings, Global Schooling. Anthropology and World Culture Theory*, hrsg. von Kathryn M. Anderson-Levitt. New York und Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Andresen, Sabine. 2000. «Das Jahrhundert des Kindes» als Vergewisserung. Ellen Keys Echo im pädagogischen Diskurs der Moderne. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 20(1): 22–39.
- Andresen, Sabine. 2004. Kindheit als Dispositiv. S. 158–175 in *Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*, hrsg. von Ludwig Pongratz, Michael Wimmer, Wolfgang Nieke und Jan Masschelein. Wiesbaden: VS.
- Angermüller, Johannes. 2001. Diskursanalyse: Strömungen, Tendenzen, Perspektiven. Eine Einführung. S. 7–22 in *Diskursanalyse: Theorien, Methoden, Anwendungen*, hrsg. von Johannes Angermüller, Katharina Bunzmann und Martin Nonhoff. Hamburg: Argument Verlag.

- Ariès, Philippe. 1976. *Geschichte der Kindheit*. München: Hanser.
- Arnot, Madeleine und Len Barton (Hrsg.). 1992. *Voicing Concerns. Sociological Perspectives on Contemporary Educational Reforms*. Wallingford: Triangle Books.
- Avis, James. 2003. Re-thinking trust in a performative culture: The case of education. *Journal of Education Policy* 18(3): 315–332.
- Baecker, Dirk. 1996. Oszillierende Öffentlichkeit. S. 89–107 in *Medien und Öffentlichkeit. Positionierungen, Symptome, Simulationsbrüche*, hrsg. von Rudolf Maresch. München: Boer.
- Bahrdt, Hans Paul. 1996. Öffentlichkeit und Privatheit. Überlegungen zu ihrer Kommunikations- und Interaktionsstruktur. S. 195–215 in *Himmlische Planungsfehler: Essays zu Kultur und Gesellschaft*, von Hans Paul Bahrdt, hrsg. von Ulfert Herlyn. München: Beck.
- Ball, Stephen J. 1994. *Education Reform: A Critical and Post-structural Analysis*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, Stephen J. 2008. *The Education Debate*. Bristol: Policy Press.
- Barker, Bernard. 2008. School reform policy in England since 1988: Relentless pursuit of the unattainable. *Journal of Education Policy* 23(6): 669–683.
- Beck, Ulrich und Natan Sznaider. 2006. Unpacking cosmopolitanism for the social sciences: A research agenda. *The British Journal of Sociology* 57(1): 1–23.
- Blackmoore, Jill und Pat Thomson. 2004. Just “good and bad news”? Disciplinary imaginaries of head teachers in Australian and English print media. *Journal of Education Policy* 19(3): 301–320.
- Blömeke, Sigrid. 2005. Das Lehrerbild in Printmedien. Inhaltsanalyse von «Spiegel»- und «Focus»-Berichten seit 1990. *Die Deutsche Schule* 97(1): 24–39.
- Boller, Boris. 2011. Imagewandel von Lehrberuf und Schulreformen in der Öffentlichkeit. S. 9–11 in *Bilder der Bildung. Wie Medien die Schule zeigen*, von Thomas Hermann, Norbert Grube, Boris Boller, Peter Stücheli-Herlach, Katharina Urbahn und Angelica Hüsser. Zürich: Pestalozzianum.
- Boller, Boris und Sonja Plüss. 2010. Dans la presse suisse. *Educateur, syndicat des enseignants romands* 3: 27–30.
- Bragg, Sara. 2007. “Student voice” and governmentality: The production of enterprising subjects? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 28(3): 343–358.
- Bröckling, Ulrich, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (Hrsg.). 2000. *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brosziewski, Achim. 2007. Die Wahrheit der Organisation. Zur kommunikativen Funktion von Organisationsbeschreibungen. S. 101–116 in *Fokus Organisation. Sozialwissenschaftliche Perspektiven und Analysen*, hrsg. von Thomas S. Eberle, Sabine Hoidn und Katarina Sikavica. Konstanz: UVK.
- Bütikofer, Anna. 2006. *Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik*. Bern: Haupt.
- Codd, John A. 1999. Educational reform, accountability and the culture of distrust. *New Zealand Journal of Educational Studies* 34(1): 45–53.
- Cohen, Jennifer L. 2010. Teachers in the news: A critical analysis of one US newspaper’s discourse on education, 2006–2007. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 31(1): 105–119.
- Corsi, Giancarlo. 1994. *Reform als Syndrom. Organisatorischer Wandel im deutschen Erziehungswesen 1965–1975. Dissertation*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Craft, Anna und Bob Jeffrey. 2008. Creativity and performativity in teaching and learning: Tensions, dilemmas, constraints, accommodations and synthesis. *British Educational Research Journal* 34(5): 577–584.
- Criblez, Lucien. 1995. *Zwischen Pädagogik und Politik. Bildung und Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz zwischen Krise und Krieg (1930–1945)*. Bern: Lang.

- Criblez, Lucien (Hrsg.). 2008a. *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen*. Bern: Haupt.
- Criblez, Lucien. 2008b. Vom Bildungsföderalismus zum Bildungsraum Schweiz. S. 9–32 in *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen*, hrsg. von Lucien Criblez. Bern: Haupt.
- Criblez, Lucien, Carlo Jenzer, Rita Hofstetter und Charles Magnin (Hrsg.). 1999. *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern: Lang.
- Crotti, Claudia, Walter Herzog und Philipp Gonon (Hrsg.). 2007. *Pädagogik und Politik: Historische und aktuelle Perspektiven*. Bern: Haupt.
- Crotti, Claudia und Fritz Osterwalder (Hrsg.). 2008. *Das Jahrhundert der Schulreformen: Internationale und nationale Perspektiven, 1900–1950*. Bern: Haupt.
- De Vincenti, Andrea und Norbert Grube. 2011. The masters of republicanism? Teachers and schools in rural and urban Zurich in the 18th and the long 19th centuries. S. 282–302 in *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century. Comparative Visions*, hrsg. von Daniel Tröhler, Thomas S. Popkewitz und David F. Labaree. New York: Routledge.
- Fegter, Susann und Antje Langer. 2008. Diskursforschung im Prozess ihrer Etablierung. Tagungssatz: Sprache – Macht – Wirklichkeit: Gegenstand, Methodologie und Methoden der Diskursanalytik. Internationale und interdisziplinäre Tagung zur Diskurstheorie und Diskursforschung [56 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9(2), Art. 18, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0802181> (25.05.2008).
- Forneck, Hermann. 2009. Die Bildung erwachsener Subjektivität. Zur Gouvernementalität der Erwachsenenbildung. S. 87–102 in *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens*, hrsg. von Wiltrud Giesecke, Steffi Robak und Ming-Lieh Wu. Bielefeld: transcript.
- Foucault, Michel. 1972. *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Foucault, Michel. 1987. *Sexualität und Wahrheit. Erster Band: Der Wille zum Wissen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 1989a. *Sexualität und Wahrheit. Dritter Band: Die Sorge um sich*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 1989b. *Sexualität und Wahrheit. Zweiter Band: Der Gebrauch der Lüste*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2000. Die Gouvernementalität. S. 41–67 in *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, hrsg. von Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fuchs, Peter. 1992. *Die Erreichbarkeit der Gesellschaft. Zur Konstruktion und Imagination gesellschaftlicher Einheit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gonon, Philipp. 1998. *Das internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II*. Bern: Lang.
- Graf, Martin Albert und Erich Otto Graf. 2008. *Schulreform als Wiederholungszwang. Zur Analyse der Bildungsinstitution*. Zürich: Seismo.
- Grunder, Hans-Ulrich. 2005. Das Bild der Lehrkraft in der Presse. S. 169–182 in *«Und nun endlich an die Arbeit!» Fremdbilder und Professionalisierung im Lehrerberuf*, hrsg. von Hans-Ulrich Grunder. Hohengehren: Schneider.
- Habermas, Jürgen. 1990 [1962]. *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Mit einem Vorwort zur Neuauflage 1990*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hahn, Alois. 1988. Biographie und Lebenslauf. S. 91–105 in *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*, hrsg. von Hanns-Georg Brose und Bruno Hildenbrand. Opladen: Leske + Budrich.

- Hammersley, Martyn (Hrsg.). 1999. *Researching School Experience. Ethnographic Studies of Teaching and Learning*. London: Falmer Press.
- Helsby, Gill. 1999. *Changing Teachers' Work: The "Reform" of Secondary Schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Höhne, Thomas. 2001. «Alles konstruiert, oder was?» Über den Zusammenhang von Konstruktivismus und empirischer Forschung. S. 23–35 in *Diskursanalyse: Theorien, Methoden, Anwendungen*, hrsg. von Johannes Angermüller, Katharina Bunzmann und Martin Nonhoff. Hamburg: Argument.
- Jeffrey, Bob. 1999. Side-stepping the substantial self: The fragmentation of primary teachers' professionalism through audit accountability. S. 51–70 in *Researching School Experience. Ethnographic Studies of Teaching and Learning*, hrsg. von Martyn Hammersley. London: Falmer Press.
- Jeffrey, Bob und Peter Woods. 1996. Feeling deprofessionalised: The social construction of emotions during an OFSTED inspection. *Cambridge Journal of Education* 26(3): 325–343.
- Jeffrey, Bob und Peter Woods. 1998. *Testing Teachers: The Effect of School Inspection on Primary Teachers*. London: Falmer Press.
- Jenzer, Carlo. 1998. *Schulstrukturen als historisch gewachsenes Produkt bildungspolitischer Vorstellungen. Blitzlichter in die Entstehung der schweizerischen Schulstrukturen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Kieserling, André. 2004. *Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung. Beiträge zur Soziologie soziologischen Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Langer, Antje. 2008. *Disziplinieren und entspannen: Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: Transcript.
- Luhmann, Niklas. 1984. *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas. 1997. *Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luutz, Wolfgang. 2005. Der Gerechtigkeit einen «Ort geben». Zum Platz räumlicher Grenzziehungen in Walzers Konzept einer gerechten Gesellschaft. *Analyse & Kritik* 27: 274–287.
- Lyotard, Jean-Francois. 1986. *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Wien: Böhlau.
- Marshall, Bethan und Stephen J. Ball. 1999. Tales of fear and loathing: Teachers' work and recent educational reform. S. 71–86 in *Researching School Experience. Ethnographic Studies of Teaching and Learning*, hrsg. von Martyn Hammersley. London: Falmer Press.
- McGregor, Glenda. 2009. Educating for (whose) success? Schooling in an age of neo-liberalism. *British Journal of Sociology of Education* 30(3): 345–358.
- Meyer, John W., Francisco O. Ramirez, Richard Rubinson und John Boli-Bennett. 1977. The world educational revolution, 1950–1970. *Sociology of Education* 50(4): 242–258.
- Meyer, John W., Francisco O. Ramirez und Yasemin N. Soysal. 1992. World expansion of mass education, 1870–1980. *Sociology of Education* 65(2): 128–149.
- Meyer, John W. und Brian Rowan. 1977. Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology* 83(2): 340–363.
- Perryman, Jane. 2006. Panoptic performativity and school inspection regimes: Disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy* 21(2): 147–161.
- Plake, Klaus. 2010. *Schule als Konstrukt der Öffentlichkeit: Bilder – Strategien – Wirklichkeiten*. Wiesbaden: VS.
- Pollard, Andrew und Ann Filer. 1999. Learning, policy and pupil career. Issues from a longitudinal ethnography. S. 153–168 in *Researching School Experience. Ethnographic Studies of Teaching and Learning*, hrsg. von Martyn Hammersley. London: Falmer Press.
- Popkewitz, Thomas S. und Marie Brennan (Hrsg.). 1997. *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Political Projects of Schooling*. New York: Teachers College Press.

- Ricken, Norbert und Markus Rieger-Ladich. 2004. *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS.
- Robertson, Susan L. 2005. Re-imagining and rescripting the future of education: Global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. *Comparative Education* 41(2): 151–170.
- Schwab-Trapp, Michael. 2006. Diskurs als soziologisches Konzept. Bausteine für eine soziologisch orientierte Diskursanalyse. S. 263–285 in *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden*, hrsg. von Reiner Keller, Andreas Hirsland, Werner Schneider und Willy Viehöver. Wiesbaden: VS.
- Simons, Maarten. 2002. Governmentality, education and quality management. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5(4): 617–633.
- Simons, Maarten und Jan Masschelein. 2006. The learning society and governmentality: An introduction. *Educational Philosophy and Theory* 38(4): 417–430.
- Smyth, John (Hrsg.). 1993. *A Socially Critical View of the Self-managing School*. London: Falmer Press.
- Sombart, Werner. 1917. *Der moderne Kapitalismus. Historisch-systematische Darstellung des gesamteuropäischen Wirtschaftslebens von seinen Anfängen bis zur Gegenwart*. München und Leipzig: Duncker & Humblot.
- Stehr, Nico. 1994. *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Strathern, Marilyn. 2000. The tyranny of transparency. *British Educational Research Journal* 26(3): 309–321.
- Thomas, Sue. 2003. “The trouble with our schools”: A media construction of public discourses on Queensland schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 24(1): 19–33.
- Tröhler, Daniel. 2001. Der Republikanismus als historische Quelle und politische Theorie des Kommunitarismus. *Zeitschrift für Pädagogik* 47(1): 45–65.
- Tröhler, Daniel. 2006. *Republikanismus und Pädagogik. Pestalozzi im historischen Kontext*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tröhler, Daniel. 2011. Classical republicanism, local democracy, and education – The emergence of the public school of the republic of Zurich, 1770–1870. S. 153–176 in *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century. Comparative Visions*, hrsg. von Daniel Tröhler, Thomas S. Popkewitz und David F. Labaree. New York: Routledge.
- Troman, Geoff. 1999. Researching primary teachers’ work: Examining theory, policy and practice through interactionist ethnography. S. 33–50 in *Researching School Experience. Ethnographic Studies of Teaching and Learning*, hrsg. von Martyn Hammersley. London: Falmer Press.
- Troman, Geoff. 2000. Teacher stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education* 21(3): 331–353.
- Troman, Geoff. 2008. Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures. *British Educational Research Journal* 34(5): 619–633.
- Troman, Geoff, Bob Jeffrey und Andrea Raggl. 2007. Creativity and performativity policies in primary school cultures. *Journal of Education Policy* 22(5): 549–572.
- Tuschling, Anna und Christoph Engemann. 2006. From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory* 38(4): 451–469.
- Warminton, Paul und Roger Murphy. 2004. Could do better? Media Depictions of UK Educational Assessments Results. *Journal of Education Policy* 19(3): 285–299.
- Watson, Cate. 2010. Educational policy in Scotland: Inclusion and the control society. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 31(1): 93–104.
- Webb, P. Taylor. 2006. The choreography of accountability. *Journal of Education Policy* 21(2): 201–214.

- Woods, Peter, Bob Jeffrey, Geoff Troman und Mari Boyle. 1997. *Restructuring Schools, Reconstructing Teacher: Responding to Change in the Primary School*. Open University Press: Buckingham.
- Wrana, Daniel. 2006. *Das Subjekt schreiben. Subjektkonstitution und reflexive Praktiken in der Weiterbildung. Eine Diskursanalyse*. Schneider: Baltmannsweiler.