

Langer, Anja; Moldenhauer, Anna
"für mich sind medien ein WERKzeug". Zum Sprechen über digitale Medien im Anspruch von Schulentwicklung

Proske, Matthias [Hrsg.]; Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Thiersch, Sven [Hrsg.]; Bock, Annekatriin [Hrsg.]; Herrle, Matthias [Hrsg.]; Hoffmann, Markus [Hrsg.]; Langer, Anja [Hrsg.]; Macgilchrist, Felicitas [Hrsg.]; Wagener-Böck, Nadine [Hrsg.]; Wolf, Eike [Hrsg.]: Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 112-133



Quellenangabe/ Reference:

Langer, Anja; Moldenhauer, Anna: "für mich sind medien ein WERKzeug". Zum Sprechen über digitale Medien im Anspruch von Schulentwicklung - In: Proske, Matthias [Hrsg.]; Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Thiersch, Sven [Hrsg.]; Bock, Annekatriin [Hrsg.]; Herrle, Matthias [Hrsg.]; Hoffmann, Markus [Hrsg.]; Langer, Anja [Hrsg.]; Macgilchrist, Felicitas [Hrsg.]; Wagener-Böck, Nadine [Hrsg.]; Wolf, Eike [Hrsg.]: Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 112-133 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262567 - DOI: 10.25656/01:26256

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262567>

<https://doi.org/10.25656/01:26256>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der



Anja Langer und Anna Moldenhauer¹

„für mich sind medien ein WERKzeug“ – Zum Sprechen über digitale Medien im Anspruch von Schulentwicklung

Ausgehend von der Frage, wie es im Kontext von Prozessen der Digitalisierung zu einem Wandel von Schule und Unterricht kommt, richtet sich der Fokus dieses Beitrages auf das Sprechen von Lehrer*innen über digitale Medien. Wir gehen davon aus, dass Digitalisierung als ein gesellschaftlich entstandener und bildungspolitisch aufgegriffener, weitgehend diffuser Reformanlass Pädagog*innen Übersetzungsleistungen abverlangt, die unter anderem im Sprechen von Lehrer*innen in schulischen Teamgesprächen konstituiert werden. Versteht man dieses Sprechen über digitale Medien als Praxis sozialer Ordnungsbildung, so dynamisiert die kontingente Hervorbringung von Übersetzungen des Reformanlasses ‚Digitalisierung‘ im Rahmen von Teamgesprächen schulische Ordnungen und es kann potentiell zu Veränderungen derselben kommen: Die im Sprechen der Pädagog*innen über digitale Medien hervorgebrachten Übersetzungen tragen – im Sinne schulentwicklungsbezogener Iterationen – Differenzen in die Auseinandersetzung mit dem mit Digitalisierung verknüpften Reformanlass ein. Indem wir in der Analyse dieses Sprechens der Frage nachgehen, wie die Sprecher*innen sich zu digitalen Medien und zueinander in Relation bringen, thematisieren wir das Verhältnis von „kultureller Unbestimmtheit und machtvoller Identifizierungslogik“ (Schmidt 2021, 241) im Rahmen von Schulentwicklung. In den Mittelpunkt des Interesses rückt damit eine schultheoretisch informierte und kontingenzgewärtige Perspektivierung der Auseinandersetzung von Lehrer*innen mit Reformanlässen.

Der Artikel ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst thematisieren wir gängige Relationierungen von Digitalisierung, (digitalen) Medien und Pädagogik, um knapp den diskursiven Rahmen zu skizzieren, vor dessen Hintergrund die Lehrer*innen potentiell sprechen, einander adressieren und dessen hegemoniale Ordnung sie zitieren bzw. iterieren. Daran anschließend konkretisieren wir unsere Perspektive auf das Sprechen über Schule und digitale Medien als Praxis sozialer Ordnungsbildung, die in vielerlei Hinsicht durch ein näher zu bestimmendes Transformationspotential gekennzeichnet ist. Für die Spezifizierung dieses Transformationspotentials greifen wir zunächst auf das kulturtheoretische Konzept der

¹ Der Artikel wurde in gemeinsamer Erstautorinnenschaft verfasst.

Übersetzung zurück, bevor wir uns nachfolgend einer Analyse des Adressierungsgeschehens in schulischen Teamgesprächen zuwenden, in denen im Anspruch von Schulentwicklung über digitale Medien gesprochen wird. In der Diskussion unserer Analyseergebnisse erläutern wir, inwiefern die sich im Sprechen über digitale Medien zeigenden Irritationen pädagogischer Ordnungsbildungsprozesse als Trans-Formationen gelesen werden können.

1 Digitalisierung – (digitale) Medien – Pädagogik

In bildungspolitischen Diskursen über den Einsatz digitaler Medien an Schulen bzw. im Unterricht werden regelmäßig nicht nur deren angenommene Potenziale in den Vordergrund gerückt, vielmehr wird ihr Einsatz aufgrund ihrer Präsenz und Selbstverständlichkeit in anderen gesellschaftlichen Bereichen, der Alltags- und Arbeitswelt (vgl. Proske u. a. i. d. B.), auch für Bildungsinstitutionen als unumgänglich markiert. Vor diesem Hintergrund wird in öffentlichen, häufig metaphorischen Darstellungen herausgestellt, es gehe darum, dass Schulen in Deutschland die „digitale Revolution“ (KMK 2016, 8) nicht verpassen dürften (vgl. Macgilchrist 2019). Digitalisierung, (digitale) Medien und Pädagogik werden also insofern zueinander in ein Verhältnis gesetzt, als dass der Einsatz „digitaler Technologie in der Schule mit einem Fortschrittsnarrativ“ (Macgilchrist 2021, 7) verknüpft und als „unhintergebar[e] Zukunftsherausforderung und Bedingung für [die Ermöglichung] gesellschaftliche[r] Teilhabe stilisiert“ (Moldenhauer u. a. 2020, 32) wird. Auf diese Weise wird eine Perspektive auf Digitalisierung entworfen, der zufolge in den Schulen reagiert werden müsse (vgl. ebd.), und es wird „Druck auf Bildungspolitik und -praxis“ (Macgilchrist 2019, 6) ausgeübt.

Es wird wiederholt hervorgehoben, „dass das Lehren und Lernen in der digitalen Welt dem Primat des Pädagogischen – also dem Bildungs- und Erziehungsauftrag – folgen“ (KMK 2016, 9) müsse und digitale Medien werden vor allem als Werkzeuge gerahmt, für deren Einsatz, den Umgang mit ihnen und die sich ergebenden Teilhabemöglichkeiten ‚in einer digitalen Welt‘ die Akteur*innen spezifische ‚Kompetenzen‘ erwerben sollten (vgl. ebd.). Dabei dominiert „die Vorstellung der instrumentellen Beherrschung medientechnischer Arrangements [...] die in pädagogische Prozesse eingelassene Medialität“ (Jergus 2019, 256) tritt demgegenüber in den Hintergrund. Medien werden als „ein dem Menschen gegenüber Tretendes konzipiert“ (ebd.) und in ihrer Bedeutung essentialisiert (vgl. Rabenstein 2018).

Zwar ist diese Annahme Jergus (2019) zufolge durchaus eingelassen in tradierte medientheoretische Vorstellungen etwa von McLuhan (1964), doch vernachlässigt sie erstens, dass „Praktiken im Umgang mit Dingen, die sich als ‚Nutzung‘ verstehen, [...] auch Praktiken des Selbst [sind], die den ‚Nutzer‘ [...] als eine

Weise des Selbstverständnisses überhaupt erst hervorbringen“ (Jörissen 2015, 255). Die Vorstellung von Medien als Werkzeugen impliziert zweitens die Annahme, dass das, was mit ihnen bearbeitet wird, „eine vom Werkzeug ablösbare Existenz“ (Krämer 1998, 84) habe. Dem entgegen, so Jergus (2019), ließe sich mit Blick auf die Funktion von Medien als Mittlerinnen, die „soziale Relationen auch über Differenzen hinweg [...] stiften“ (Proske & Niessen 2017, 6), „die systematische Implikation des Medialen in pädagogischen Prozessen [...] in den Vordergrund rücken“ (Jergus 2019, 258). Um dies zu zeigen, führt Jergus Parallelen aus zum Begriff der ‚Bildung‘ als einem Ort des ‚Zwischen‘, „an dem das moderne Subjekt in eine Relation zur sozialen Ordnung tritt“ (ebd., 264) und es im Wechselverhältnis zwischen Subjekt und Welt zu Transformationen derselben kommt (vgl. ebd., 266; vgl. auch Thompson & Jergus 2014).

Insofern die Realisierung der (propagierten) „digitale[n] Revolution“ (KMK 2016, 8) maßgeblich pädagogischen Institutionen überantwortet wird, werden gesellschaftliche Interessen und politische Problemlagen diskursiv pädagogisiert (vgl. Tröhler 2016) und Jergus (2019, 260) zufolge in vermeintlich optimierbare „Formate der Veränderung und Befähigung des Einzelnen übersetzt“. Die immer schon dagewesene „mediale Seite der Subjektwerdung“ (ebd., 270) gerät hingegen in Vergessenheit. Die „mediale Seite der Subjektwerdung“ (ebd.) und der Hervorbringung sozialer Ordnungen soll nachfolgend anhand von Praktiken des Sprechens über digitale Medien in der Schule in den Mittelpunkt gerückt werden. Bedeutsam hinsichtlich der Frage nach einem Wandel von Schule und Unterricht im Kontext von Digitalisierung scheint uns diesbezüglich dreierlei: Erstens, dass und wie in Praktiken des Sprechens – hier: im Miteinander-Sprechen in schulischen Teamgesprächen – spezifische, hegemoniale Vorstellungen von digitalen Medien und einer zu entwickelnden Schule in deren Fortschreibung zugleich immer auch verschoben werden; zweitens, dass in Praktiken des Sprechens *über etwas* sowie *mit und vor Anderen* zugleich Selbst- und Weltverhältnisse hervorgebracht und verändert werden; drittens, dass die (Be-)Deutungen von Dingen, etwa von digitalen Medien, als kontingent und als maßgeblicher Bestandteil von Ordnungsbildungsprozessen zu verstehen sind.

2 Zur Transformativität von Praktiken des Sprechens über Schule und digitale Medien

In Praktiken des Sprechens über Schule wie auch über digitale Medien wird soziale Ordnung nicht lediglich aktualisiert, sondern „zitierend transformiert“ (Wrana 2012, 205). So wird im Vollzug des Sprechens, als einem normativ und teleologisch organisierten und raumzeitlich situierten Tun, auf „kollektive Wissensordnungen“ (Fritzsche u. a. 2011, 32) im Sinne eines praktischen Wissens

zurückgegriffen (vgl. Schatzki 2001, 12). Praktiken des Sprechens werden damit sozial erkennbar und bestimmte Anschlüsse werden nahegelegt. Gleichzeitig ist der Vollzug von Praktiken des Sprechens angewiesen auf Performanz und birgt damit grundsätzlich ein „Potenzial zur Sinnverschiebung“ (Reckwitz 2010, 122). Derartige Sinnverschiebungen gelten für sozialen Wandel dann als besonders bedeutsam, wenn es zu einer Veränderung des praktischen Wissens kommt, welches die Intelligibilität von Praktiken bedingt, oder wenn Praktikenkonstellationen etwa durch materielle Innovationen oder Veränderungen der Umwelt dynamisiert werden (vgl. Moldenhauer & Kuhlmann 2021).

Indem in Praktiken des Sprechens „Bedeutungsfelde[r], Wissensobjekt[e] und Subjektivitäten“ (Wrana 2012, 196) zueinander relationiert werden, wird in ihnen allerdings nicht nur auf Wissensordnungen zurückgegriffen und ein spezifisches Wissen konstituiert, vielmehr sind diskursive Praktiken – wie u. a. Praktiken des Sprechens es sind – auf ein Engstes mit Prozessen der Herstellung von Differenz und der Subjektivierung verbunden. In diskursiven Praktiken werden „sinnhafte Selektion[en] aus einem Set konkurrierender Kategorisierungen [vorgenommen; d.V.], die einen Unterschied schaff[en], der einen Unterschied macht“ (Hirschauer 2014, 183). Und sofern Subjektivierung als ein Prozess verstanden wird, in welchem „Menschen [...] sich in Wissens-, Macht- und Selbstpraktiken als ein Subjekt zu verstehen lernen“ (Ricken 2013, 33) und sich „in den Kategorien der anderen [...] verhalten und zu verhalten lernen“ (ebd., 42f.), wird die Verschränkung dieser Prozesse und die konstitutive Bedeutung der Anderen nachvollziehbar. Es handelt sich bei diskursiven Praktiken des (Miteinander-)Sprechens folglich um machtvolle Prozesse der nicht intentional, sondern vielmehr relational zu denkenden Auseinandersetzung sowohl um jeweilige Selbstverständnisse als auch „um sozial etablierte intelligible Normen der Anerkennbarkeit und Sichtbarkeit und deren soziale Verschiebung“ (Reh & Ricken 2012, 42).

Materielles – so kann die oben erwähnte diskursiv hervorgebrachte Vorstellung von Medien als dem Menschen gegenüber Tretende oder gar als Werkzeuge aufgenommen und verschoben werden – gilt in der Analyse diskursiver Praktiken „als immer schon Diskursives und Diskursives immer nur als auch mit materialisierten Effekten von Praktiken verbunden“ (Rabenstein 2018, 17). Rabenstein (2018) begründet dies damit, dass der Umgang mit Dingen zwar sozial sedimentierten Regeln folgt und zur Etablierung und Aufrechterhaltung sozialer Ordnungen beiträgt, die wiederum bestimmte Vorstellung des Gebrauches der Dinge präfigurieren (vgl. ebd., 24). Gleichzeitig können Dinge und kann Materielles je nach raumzeitlichem Verwendungszusammenhang allerdings unterschiedliche Bedeutungen erhalten und verschiedene Positionierungen von beteiligten Akteur*innen zulassen; „es ist [also; d.V.] systematisch mit [einer; d.V.] Wandelbarkeit [der Dinge; d.V.] zu rechnen“ (ebd., 22).

Insgesamt, so können wir zusammenfassen, verweisen diese Ausführungen darauf, dass Praktiken des Sprechens über Schule und über digitale Medien in vielfältiger Weise durch Transformativität, im Sinne eines in Bezug auf den jeweiligen konkreten Vollzug zu bestimmenden Transformationspotentials, gekennzeichnet sind. Um dieses Transformationspotential noch genauer zu begreifen, wird im Folgenden mithilfe des kulturtheoretischen Konzeptes der Übersetzung die Aufmerksamkeit auf „die Polyphonien im praktischen Geschehen und [...] deren soziale Inszenierung“ (Thompson 2017, 237) gerichtet; mithilfe des Konzeptes der ‚Übersetzung‘ wird es möglich, „Figurationen von Veränderungen im Horizont von Wissen“ (ebd. 234) zu umschreiben und der Kontingenz von angestrebten Schulentwicklungsprozessen Rechnung zu tragen.

3 Übersetzungstheoretische Perspektiven auf schulische Teamgespräche im Anspruch von Schulentwicklung

Thompson (2017, 237) beschreibt ‚Übersetzung‘ „als heuristisches Schlüsselkonzept, das aufzeigt, wie Umgangsweisen mit pädagogischem Wissen artikuliert“ und in machtvollen Praktiken autorisiert werden. In welchem Verhältnis Übersetzungen zu einem vermeintlichen Original stehen, ist in dieser Perspektive sekundär. Der Blick richtet sich vielmehr darauf, wie und welche – uneinheitlichen und von Kontingenz bzw. „kultureller Unbestimmtheit“ (Jergus & Thompson 2015, 810) gezeichneten – Bedeutungen im Zuge von Prozessen der Übersetzung hervorgebracht und verhandelt werden. Dabei interessieren vor allem Verschiebungen und Vervielfältigungen von Wissen und damit zugleich, wie Prozesse sozialer Ordnungsbildung hybridisiert und in Bewegung gehalten werden (vgl. Schmidt 2021). In Übersetzungsgeschehen wird um Verständigung gerungen, gleichzeitig werden Differenzen sowohl hervorgebracht als auch unterlaufen (vgl. ebd.).

Begreift man schulische Teamgespräche als Orte der Verständigung über pädagogisches Wissen und den Umgang mit (Schul-)Entwicklungserwartungen, so müssen in den Gesprächen Bedeutungen erschlossen, versprachlicht und zur Geltung gebracht werden. Eine übersetzungstheoretische Perspektive auf das Sprechen im Rahmen schulischer Teamgespräche, die nach dem Umgang mit Wissen und dessen Artikulationen fragt (vgl. Thompson 2017), sensibilisiert für die Konfliktfähigkeit derartiger Settings im Ringen um Verständigung; auch wird die Relationalität von Transformationsprozessen, die entgegen programmatischer Ansprüche nicht rational steuerbar sein können und sich einfachen Optimierungserwartungen entziehen, deutlich. Es kann aufgezeigt werden, wie im Miteinander-Sprechen professionelle Wissensbestände und Deutungen hybridisiert, gegeneinander geführt und für Veränderungsprozesse geöffnet werden. Schmidt (2021, 227) zufolge pointieren Übersetzungen „ein Moment der Infragestellung oder Überschreitung von Vertrautem und Selbstverständlich“.

Interessant erscheint vor diesem Hintergrund nicht nur, wie Reformanlässe übersetzt und damit pluralisiert werden, sondern auch, wie sich die an Teamgesprächen Beteiligten als Übersetzer*innen und Schulentwickler*innen zeigen und wechselseitig autorisieren. Werden die im Miteinander-Sprechen hervorgebrachten Übersetzungsleistungen unter subjektivierungstheoretischer Perspektive betrachtet, kann nachgezeichnet werden, wie in und mit Übersetzungsprozessen auch je bestimmte Selbstverständnisse konstituiert und transformiert werden. Zu fragen ist, welche subjektivierenden Effekte mit welchen Übersetzungen einhergehen. Insofern das, was im Zuge von Übersetzungen und der Verständigung über ebendiese ‚geleistet‘ wird, sich dadurch auszeichnet, dass ‚Fremdes‘ mit ‚Eigenem‘ verbunden wird, dass also in der eigenen Sprache Gestalt annimmt (vielmehr: annehmen muss), was „jenseits von ihr verortet ist“ (Dinkelaker u. a. 2020, 41) und „Differenz in das Eigene“ (Schmidt 2021, 229) eingeschrieben wird, vollziehen sich entlang der Hybridisierung von Wissensbeständen zugleich Transformationen von Selbstverständnissen. Sowohl ‚Fremdes‘ als auch ‚Eigenes‘ werden verändert; *in* der Übersetzung wird sich *zu* der Übersetzung in ein Verhältnis gesetzt. Übertragen auf Auseinandersetzungen mit ‚Digitalisierung‘ als (diffusem) Reformanlass im Rahmen schulischer Teamgespräche bedeutet dies etwa, in den Blick zu nehmen, wie uneinheitliche Konstruktionen von ‚digitalen Medien‘ die Weisen bedingen, wie sich die Sprecher*innen selbst als Schulentwickler*innen und Schule als zu Entwickelnde hervorbringen.

4 Empirische Erkundungen eines Sprechens über digitale Medien im Anspruch von Schulentwicklung

Im Folgenden soll anhand der Rekonstruktion zweier ausgewählter Ausschnitte aus Teamgesprächen, die in den Jahren 2018 sowie 2019 ethnographisch begleitet und audiographiert wurden, analysiert werden, wie Lehrer*innen im Anspruch von Schulentwicklung über digitale Medien sprechen. Das Miteinander-Sprechen in den Teamgesprächen begreifen wir als Adressierungsgeschehen, in welchem praxisimmanente Normen der Anerkennbarkeit und damit verbundenes pädagogisches Wissen übersetzt und gleichzeitig reifiziert und resignifiziert werden. Dem Geschehen wohnt – wie oben ausgeführt – ein Potential inne, gleichermaßen soziale Ordnungen wie auch die Sprechenden zu transformieren. Um dies empirisch nachzuzeichnen, verwenden wir die von Reh & Ricken (2012) in einer ersten Fassung ausgearbeitete und in der Folge in unterschiedlichen Varianten (Kuhlmann u. a. 2017; Ricken u. a. 2017; Idel & Pauling 2018; Rabenstein 2018) weiterentwickelte Heuristik der Adressierungsanalyse, mithilfe derer wir auf die uneinheitliche Hervorbringung von Gesprächsgegenständen und schulentwicklungsbezogenen Anerkennungsordnungen fokussieren. Wir analysieren sequenziell, wie die Akteur*innen einander im Vollzug sozialer Praktiken ansprechen

bzw. adressieren – als je spezifisch in einer sozialen und normativen Ordnung positionierte Akteur*innen (vgl. Ricken u. a. 2017) – und sich wiederum zu diesen Adressierungen verhalten, „indem sie Zuschreibungen übernehmen, ablehnen oder verschieben und in ein Verhältnis zur Positionierung sowie zu sich selbst treten (können)“ (Ricken u. a. 2017, 208).

Zunächst wenden wir uns dem Sprechen in einer Steuergruppe einer Grundschule zu, anschließend richten wir die Aufmerksamkeit auf eine Fachbereichsleiter*innensitzung einer Gesamtschule. Beide Teamkonstellationen eint der Anspruch, Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse zu koordinieren und voranzutreiben. In beiden Gesprächsausschnitten lassen sich verschiedene Relationierungen von digitalen Medien, der Institution Schule und den sprechenden Pädagog*innen rekonstruieren, die es uns ermöglichen, dem Sprechen von Pädagog*innen über digitale Medien im Anspruch von Schulentwicklung explorativ nachzugehen.

4.1 Steuergruppensitzung einer Grundschule – Adressierungsanalytische Interpretationen

Die Auseinandersetzung im folgenden Transkriptausschnitt ergibt sich aus der Überlegung, eine Gruppe von Lehrer*innen mit der Erstellung eines schulischen Medienkonzeptes innerhalb eines festgelegten Erarbeitungszeitraumes zu betrauen. Als dies von einer der Anwesenden – Ulrike – dahingehend problematisiert wird, dass bezüglich des Umgangs mit digitalen Medien innerhalb des Kollegiums bisher kein Verständigungsprozess stattgefunden habe und sie eine Konzepterstellung daher als schwierig erachte, schaltet sich Jana ein:

Jana: ich finde da gehts wieder so ein bisschen darum gehts darum ein konzept zu haben [das jetzt]

Ulrike: [ja]

Jana: vielleicht nicht für das aufnahmegerät also nach einen konzept zu haben um gelder zu bekommen (.)

Ulrike: ja

Jana: oder äh geht es darum wirklich (.) sozusagen dass die schule sich AUFstellt (--)
und sich nochmal wirklich damit auseinandersetzt WIE SIE (.) WELche einstellung sie zu medien hat

Ulrike: =hm

Jana: =WAS sie da kindern beibringen wollen (.) was sie für wichtig erachtet (.) und und und dann kann sich auch nicht einfach nur eine kleingruppe dahinsetzen und mal eben so [ein ding runterrattern]

Ulrike: [ja eben das mein ich]

Jana: ne das ist eben [die frage]

Ulrike: [genau]

Jana: das muss schule entscheiden (.) worum GEHT es

Ulrike: hm

Tom: ich glaub das muss sich auch mit der zeit dann irgendwie entwickeln

(GS A-Stadt, Z.429-452)

Die Sprecherin Jana wirft hier sehr grundsätzlich die Frage auf, worum es gehe, und signalisiert damit die Notwendigkeit eines Verständigungsprozesses darüber, welche Erwartung mit der Erstellung eines Medienkonzeptes verbunden ist. Mit dem Adverb „wieder“ markiert sie nicht nur eine Homologie zu vergangenen Situationen, vielmehr zeigt sie an, dass es einen bestimmten mit anderen Anwesenden geteilten Erfahrungshintergrund gibt. Sie zeigt sich als eine, die zwischen zwei Bearbeitungsweisen unterscheidet, nämlich einerseits einem pragmatischen Umgang – ein Medienkonzept „zu haben um gelder zu bekommen“ – und andererseits einer Ausarbeitung einer programmatischen Idee – eine ‚sich aufstellende‘ Schule. Mit dem Einschub „vielleicht nicht für das aufnahmegerät“ kommt es zu einer Distanzierung von der ersten Option – eventuell, weil ihr diese nicht legitim sagbar erscheint. Die Spannung, die durch den Hinweis auf das personifizierte Aufnahmegerät erzeugt wird, und das damit einhergehende Signal, dass nun etwas Prekäres oder Vertrauliches geäußert wird, werden insofern beinahe enttäuscht, als dass der Erhalt bestimmter Gelder als Zweck der Konzepterstellung vorab vielfach expliziert wurde. Nichtsdestotrotz fügt die Sprecherin der bekannten Information, dass es mindestens *auch* um Gelder geht, einen mahnenden Unterton hinzu. Da sich niemand darum bemüht, das Aufnahmegerät auszuschalten, lässt sich der Einschub möglicherweise auch als Kommentar an die Forscher*innen lesen, von denen das Aufnahmegerät eingebracht wurde. Die Sprecherin markiert, dass das, was im Folgenden gesagt wird, vermutlich nicht das ist, was erwartet wird. Das Schreiben eines Konzeptes, um an Gelder zu kommen, wird als unbedacht und absurd gekennzeichnet, solange praktisch noch kein Konzept existiert; darauf verweist auch die umgangssprachliche Zuspitzung „mal eben so ein ding runterratern“. Aus ihrem Misstrauen, dass eine inhaltliche Auseinandersetzung auf diesem Wege nicht gewährleistet werden könne, macht die Sprecherin keinen Hehl. Zur Geltung gebracht werden hierbei Normen der Ernsthaftigkeit und des wohlüberlegten Tuns im Kontext schulischer Entwicklungsarbeit zu digitalen Medien, die zugleich die Anerkennung der Zuständigkeit der (eigenen) Schule dafür implizieren, dass sich die Medienkonzepterstellung entlang pädagogischer Maßstäbe vollzieht. Mit der wiederholten Nutzung des Adverbs „wirklich“ wird bekräftigt, dass die erstgenannte, nicht gänzlich legitim sagbare Option mehr Farce als Entwicklungsarbeit sei.

Entsprechend zeigt Jana hinsichtlich der zweiten Option an, dass es hierbei um eine grundsätzlichere – eben eine ‚wirkliche‘ – Auseinandersetzung im Rahmen der Konzeptentwicklung gehe, die einen langwierigeren Prozess unter Einbezug des Kollegiums erfordere – also gerade nicht lediglich „eine[r] kleingruppe“ überantwortet werden könne – und markiert in diesem Zuge die Notwendigkeit eines Selbstverständigungsprozesses der „schule“ über ihre „einstellung [...] zu medien“. Digitale Medien werden damit zu etwas, dem mit unterschiedlichen Einstellungen – die stets auch eine wertende Komponente beinhalten, also bspw. ‚kritisch‘

oder ‚positiv‘ ausfallen – begegnet werden kann oder gar muss; die Präsenz von „medien“ erfordere, so Jana, eine spezifische Reaktion ‚der Schule‘ auf ebendiese. Worauf sich das Aufstellen der Schule und ein mögliches Medienkonzept konkret beziehen, erscheint nicht nur sprachlich brüchig, sondern auch sehr vage – dies zeigt sich etwa, wenn sie fortfährt: „=WAS sie da kindern beibringen wollen (.) was sie für wichtig erachtet (.) und und und“. Während Lehrer*innen positioniert werden als welche, die – entlang pädagogisch-didaktischer Überlegungen – Stellung zu beziehen und Relevanz zu setzen haben, treten Schüler*innen hier in erster Linie in Erscheinung als welche, die hinsichtlich digitaler Medien irgendetwas Spezifisches, über das sich noch geeinigt werden müsse, zu lernen hätten, und als welche, denen etwas, das im Ermessen der (Einzel-)Schule liege, beigebracht werden müsse. Eingefordert wird ein Sich-Hinein-Begeben in einen längerfristigen Verständigungsprozess über pädagogische Zielvorstellungen bezüglich des Einsatzes digitaler Medien. ‚Die Schule‘ wird als verantwortlich für die Gestaltung dieses Prozesses hervorgebracht; erforderlich sei, so Janas Botschaft, eine (kollektive) Positionierung der Schule. Obgleich offenbleibt, *welche* Entscheidung eine richtige oder adäquate sein könnte, wird mit Nachdruck signalisiert und appelliert, *dass* digitalen Medien überhaupt mit einer Entscheidung hinsichtlich einer spezifischen ‚Einstellung‘ begegnet werden müsse.

Jana positioniert sich als eine, die – um die Tragweite von Entwicklungsprozessen wissend – ihre Kolleg*innen darüber aufklären darf und muss, wie ebendiese (nicht) anzugehen seien. Sie rahmt ihre diesbezügliche Äußerung nicht als *einen* möglichen Vorschlag oder als persönliche Sichtweise, sondern als kausallogische Folgerung und damit als eine nur schwer anfechtbare Tatsache: Wenn es um ein Aufstellen der Schule geht, „dann kann“ dies nicht im Rahmen einer überhasteten Kleingruppenarbeit gelingen. Die Relevanz und Geltung der eigenen Aussagen werden nicht zuletzt darüber hervorgehoben, dass Jana ebendiese wiederholt in Form unterschiedlicher Reformulierungen hervorbringt; trotz bereits erfolgter Affirmationen ihrer Äußerungen von Seiten Ulrikes betont die Sprecherin die Notwendigkeit des schulischen Entscheidens mehrfach. Insbesondere vor dem Hintergrund eines solch nachdrücklichen Sprechens ist erstaunlich, wie passiv sich Jana zugleich in dem gesamten Gesprächsausschnitt positioniert; sie spricht, als identifiziere sie sich nicht mit der Schule. Dies zeigt sich etwa zu Beginn in der Formulierung „da gehts“ sowie als sie davon spricht, ein Konzept zu „haben“ anstatt davon, eines zu erstellen. Bemerkenswert ist zudem die Passivität, mit der die Sprecherin sich zur personifizierten, unternehmerischen ‚Schule, die sich aufstellt‘, ähnlich einem Wirtschaftsunternehmen, in ein Verhältnis setzt. Die Sprecherin zeigt sich als eine, welche die Absurdität der zu bearbeitenden Erwartung temporär zu demaskieren scheint, die ökonomische Logik mit dem Verweis – „das muss schule entscheiden“ – letztlich jedoch mitspielt. Während Ulrike signalisiert, dass sie die eigene vorangegangene Problematisierung in den Worten

Janas bestätigt sieht, bringt der Sprecher Tom tentativ eine andere Deutung ein. Dies insofern, als dass er Janas Annahme mit Verweis auf die eigene, nicht weiter begründete vage Vermutung, dass sich „das“ „auch mit der zeit dann irgendwie entwickeln“ müsse, zumindest zum Teil relativiert. Tom beschwichtigt, dass das von Jana als prekär gekennzeichnete Tun nicht so absurd sei, wie angenommen: Sobald das Konzept geschrieben und die Gelder verfügbar seien, würde sich eine inhaltliche Ausgestaltung „irgendwie entwickeln“.

Im weiteren Verlauf des Gespräches, der an dieser Stelle gerafft präsentiert wird, meldet sich die Sprecherin Fine zu Wort. Die Frage, worum es gehe, aufgreifend, markiert sie beide der eröffneten Optionen als notwendig, d. h. sowohl das zügige Verfassen des Medienkonzeptes als auch einen – ihrer Einschätzung zufolge mehrere Jahre dauernden – Prozess der Schulentwicklung. Ersteres sei, so Fine, aufgrund von „zeitnot“ geboten und daher der unmittelbar „nächste schritt“, letzteres sei perspektivisch insofern unabdingbar, als dass der Einsatz digitaler Medien in Schule und Unterricht „die zukunft“ sei. Insbesondere die jungen Kolleg*innen seien hier gefragt:

- Fine: [...] und ich habe keine ahnung (.) ob ihr in zehn jahren wenn ich in rente bin äh die grünen tafeln da noch habt h° (--) ja das hab ich auch irgendwann mal gelesen dass wir (.) [sozusagen alle nur noch mit diesen]
- Ulrike: [hm hm]
- Fine: digitalen TAFeln und dann müsst ihr FIT sein (--) und dann könnt ihr nicht san (.) ach dann nehm [ich mir die tafel (.) wie wir früher] (.)
[((zwei personen, leichtes auflachen))]
- Fine: haben uns dann einfach eine grüne geholt und haben sie DA vorgestellt ((mehrere Personen lachen)) (--) das äh DAS GEHT dann nicht mehr (-) das heißt (.) da ist jetzt auch ein bisschen DRUCK hinter h° (.) und äh (--) und da müssen wir jetzt AUFSpringen auf den zug von da her ist das richtig was du sagst also ich könnte da jetzt noch mehr zu sagen mach ich gar nicht aber ihr wisst oder ihr habt verstanden meine haltung zu der geschichte dass äh wir da das ist nicht einfach nur ein konzept schreiben sondern es ist das was jana sagt da muss eine haltung hinder hinter das ist ne veränderung in diesem schulsystem (--) (GS A-Stadt, Z.508-526)

In diesem längeren Monolog positioniert sich Fine als Vertreterin einer erfahrenen Lehrer*innengeneration, die auf Basis ihrer Berufserfahrung und dessen, was sie irgendwann mal gelesen hat, an die anderen Anwesenden appelliert, sich durch die Beschäftigung mit digitalen Medien vorzubereiten auf das Ende der Kreidetafel. Sie tut dies, indem sie nicht zuletzt eine zeitliche Differenzierung vornimmt: Vergangenheit vs. Zukunft. Auf die antizipierte Zukunft, so der Appell, müsse man sich vorbereiten. Die Art, wie sie sich als Wissende gibt, die nicht zuletzt aufgrund ihres Erfahrungsvorsprunges legitimiert ist, zu beurteilen, welche Dringlichkeit der Beschäftigung mit digitalen Medien zuzukommen hat, sowie die Asymmetrie,

die dadurch im Verhältnis zu den anderen Anwesenden geschaffen wird, federt sie ab, indem sie die eigene Darstellung überzeichnet. Die karikierende Darstellung wird von Seiten mehrerer anderer Anwesender mit Gelächter kommentiert und die temporäre Asymmetrie von den Beteiligten damit kollegial eingehegt. Die Norm, der es sich gemäß Fine zu unterwerfen gilt, besteht darin, „FIT“ zu werden in der Anwendung digitaler Medien, hier symbolisiert durch digitale Tafeln. Sie konstatiert, es gebe einen Druck, dem es nachzugeben gelte, indem – und nun vergemeinschaftet sie sich wieder mit den anwesenden Kolleg*innen und nutzt die erste Person Plural, um metaphorisch zu fordern – „wir jetzt AUFspringen auf den zug“. Es bleibt dabei offen, von wem oder wovon der als Faktum deklarierte Druck ausgeht, der normative Horizont besteht allerdings – zumindest in Fines Darstellung – darin, „jetzt“ mitmachen zu müssen, sich für die Veränderung zu engagieren und sich selbst zu wandeln, um nicht abgehängt zu werden. Anerkennbar scheint, wer sich mit Fine gemeinsam als entwicklungsbedürftig sowie -willig zeigt.

Das Zeichnen der exemplarischen Drohkulisse, in der die Schule der Zukunft entworfen wird als eine, in der für Lehrer*innen ohne Kenntnisse über die Nutzung digitaler Technologien ein Verlust von Handlungsfähigkeit bevorstehe, dient der Sprecherin Fine als Beweis dafür, dass Janas Äußerungen „richtig“ seien. Sie adressiert diese direkt und alliiert sich mit ihrer Kollegin, zugleich unterstreicht sie mit der Feststellung der Richtigkeit ihre eigene zuvor bereits zum Ausdruck gebrachte Positionierung als Wissende und (Be-)Lehrende. Die Anmerkung, dass sie zwar nicht noch mehr sagen werde, dies aber durchaus könne, signalisiert, dass Widerrede zwecklos sei bzw. dass sie ihre Ausführungen ohne Weiteres vertiefen könne, sofern ihre Einschätzung (noch) nicht geteilt werde. Dies erscheint ihr jedoch nicht notwendig, hätten die anderen Anwesenden ihre „haltung“ nun wohl ‚verstanden‘. Diese ‚haltung‘ zeichnet sich zum einen aus durch Einsicht in die Notwendigkeit von Veränderungsbereitschaft, zum anderen durch die Bekundung, an dieser Veränderung aktiv partizipieren zu wollen. Fines Monolog kulminiert schließlich in einer Feststellung, die dreierlei vereint: Den Anspruch auf Allgemeingültigkeit der eigenen Feststellung („es ist das“), die – zumindest vordergründige – Ratifizierung der vorangegangenen Äußerungen Janas („was jana sagt“) und zugleich deren Verschiebung qua Reformulierung nicht als Forderung nach einem Verständigungsprozess über die grundsätzliche Einstellung der Schule bezüglich digitaler Medien, sondern vielmehr als Appell zur Ausbildung einer Haltung, mit welcher der als unumgänglich prognostizierte Veränderungsprozess zu bestreiten sei („da muss eine haltung [...] hinter“). Anders als zuvor Jana zeigt sich Fine nicht nur als involviert, sondern auch als aktiv; dies trotz der eigenen Einschätzung, sie selbst sei nicht mehr in gleichem Maße wie ihre jüngeren Kolleg*innen von umfassenden Umgestaltungen betroffen. Zugleich finden sich auch in Fines Sprechen Momente der Distanzierung, so etwa in der Formulierung „der geschichte“ ebenso wie „diesem schulsystem“.

Im Mittelpunkt dieses Ausschnittes einer Steuergruppensitzung steht, so lässt sich an dieser Stelle resümieren, zunächst eine Verständigung darüber, mit welchen Erwartungen und Anforderungen die Sprecher*innen ihre Schule und sich im Rahmen der Konzepterstellung konfrontiert sehen. Diese mündet im Verlauf des Geschehens in eine sehr viel grundlegendere Aushandlung dessen, was der Schule und den Sprecher*innen angesichts des Einsatzes digitaler Medien künftig bevorstehe. Die diesbezüglichen Auslegungen fallen – obgleich keine offenkundig konfligierenden Positionen vertreten werden – durchaus unterschiedlich aus: Bringt Jana mit Nachdruck die Notwendigkeit einer kollektiven Positionierung der Schule *zu* digitalen Medien und damit verbundenen pädagogischen Zielvorstellungen zum Ausdruck, unterstreicht Fine – die Jana vordergründig beipflichtet – die enorme Dringlichkeit, die sie hinsichtlich der Beschäftigung mit digitalen Medien gegeben sieht, wollten die jüngeren Kolleg*innen ihrer pädagogischen Verantwortung auch zukünftig gerecht werden. Während im Sprechen Janas Normen zum Ausdruck kommen, die eine ernsthafte und gründliche pädagogische Auseinandersetzung zwecks Entscheidungsfindung(en) der Schule einfordern, bringt Fine eine Norm hervor, der zufolge Engagement und die Ausbildung einer Haltung geboten seien.

4.2 Fachbereichsleiter*innensitzung einer Integrierten Gesamtschule – Adressierungsanalytische Interpretationen

Dem Ausschnitt aus einer Fachbereichsleiter*innensitzung einer integrierten Gesamtschule, dem wir uns nun zuwenden, geht eine längere Diskussion voran, die sich in erster Linie durch die Bemängelung fehlender schulischer Strukturen auszeichnet, die für einen Digitalisierungsprozesses notwendig seien und deren Nicht-Vorhandensein den Prozess hemme. Fragen nach konkreten Verantwortlichkeiten und damit einhergehenden Entlastungsstunden, Fortbildungen für das Kollegium ebenso wie Datenschutzbestimmungen wurden bereits aufgeworfen, aber auch solche nach der methodisch-didaktischen Umsetzung. Schließlich meldet sich Lotte zu Wort:

Lotte: ich will das nur um einen punkt noch ergänzen der in der ganzen diskussion dass ich h° das ich finde dass das auch eine frage des selbstverständnisses ist auch wenn das wieder einen SEHR großen zusammenhang aufmacht aber mir ist der sehr WICHTIG (.) ich finde nicht dass man sagt wir sind eine schule die auf drei säulen steht der die eine säule ist kulturelle schule eine ist inklusion und eine ist MEDIEN (.)

Carolin: hm (IGS A-Stadt, Z.1080-1087)

Die Sprecherin markiert hier zunächst auf eine sozial verträgliche Weise, dass die vorangegangene Diskussion „nur um einen punkt noch“ ergänzungswürdig sei. Die starke Formulierung „ich will“, die in formellen Kontexten eher ungewöhnlich anmutet, signalisiert eine gewisse Involviertheit. Lotte nimmt damit

eine besondere Hervorhebung von dem, was folgen wird, vor und zeigt den anderen Anwesenden an: ‚Bitte Aufpassen‘. Die Satzstellung sowie die zahlreichen Einschübe unterstreichen diese Betonung der Relevanz der eigenen Aussage. Diese Hervorhebung ausbauend, differenziert HF zwischen dem ergänzungswürdigen „punkt“ und „der ganzen diskussion“. Obgleich die Äußerung abbricht, bevor sie in einer expliziten Konfrontation mündet, und die Positionierung der anderen Anwesenden damit offenbleibt, wirkt das Sprechen prekär. Lotte zeigt sich als unzufrieden und spricht auf eine resolute, distanzierte Weise; sie zeigt sich als eine, die sich schwertut, ihr Anliegen auszusprechen. Schließlich rahmt sie ihren Beitrag – mithilfe der eher informellen Formulierung „ich finde“ – als Meinungsäußerung und rahmt die Situation als eine, in der potenziell konfligierende Meinungen ausgehandelt werden (müssen) und die auf einen Konsens zielt bzw. um einen solchen ringt. Die Sprecherin führt aus, „das“ sei „auch eine frage des selbstverständnisses“; „das“ – so die Implikation von Lottes Äußerung – könne in Abhängigkeit von dem Selbstverständnis unterschiedlich ausgestaltet werden. Sie fordert damit eine Rückbesinnung auf, eventuell auch einen Verständigungsprozess über ebenjenes. Der Verweis auf das Selbstverständnis verleiht der Äußerung einen appellhaften, wenn nicht gar disziplinierenden Charakter; dies insofern, als dass Lotte bestimmte andere Personen damit in ihrem Tun als fragwürdig adressiert und sich selbst als eine positioniert, die dies tun dürfe. Der relativierende Einschub, es werde ein „sehr große[r] zusammenhang“ aufgemacht, betont die Tragweite der eigenen Aussage. Die Sprecherin formuliert nun – anders als zuvor – unpersönlich, wodurch der disziplinierende Charakter der Äußerung verstärkt wird; der Verweis auf den von ihr eröffneten Zusammenhang dient als Abgrenzung von der Art und Weise, wie die Diskussion vorher geführt wurde. Lotte expliziert die eigene Position mit Nachdruck und erzeugt hierbei eine gewisse Dramatik; die Vehemenz, mit der die Äußerung vorgetragen wird, erschwert – wenn nicht gar verunmöglicht – es den anderen Anwesenden, eine Entgegen- oder Infragestellung der vorgenommenen Relevanzsetzung zu äußern.

Insgesamt positioniert sich Lotte hier als eine, die Akzente setzt, als eine Überblickende. Bemerkenswert ist, dass ihre Aussage (bisher) keinerlei Sachbezogenheit aufweist; es zeigt sich vielmehr eine Profilierung gegenüber den anderen Anwesenden. Ihr Sprechen verweist auf ein Setting, in welchem Inhalte mit Emotionen und Haltungen verknüpft werden und das sich durch Involviertheit der am Gespräch Beteiligten auszeichnet. Um Differenzierungen in Bezug auf Sachfragen – so ein vorsichtiges Zwischenresümee – wird hier unter persönlichen Einsätzen gerungen. Lottes Botschaft, mithilfe derer die anderen Anwesenden auf ein kritisches Moment eingestimmt wurden, lautet: ‚Hier liegt etwas Großes im Argen.‘

Die Symbolik der „säulen“, die anschließend verwendet wird, unterstreicht die zuvor bereits angeklungene Krisenhaftigkeit sowie die Relevanz der Aussage: Das, was diskutiert wird, – so Lotte – betreffe das ‚Fundament‘ der Schule. Sie beginnt

nun, das kollektive Selbstverständnis der Schule zu inszenieren, indem sie eine explizite Abgrenzung von der Position, dass die Schule auf den „drei säulen“, ‚Kultur‘, ‚Inklusion‘ und ‚Medien‘ stehe, vornimmt. Legitimiert wird dies mit Bezug auf das zuvor aufgerufene Selbstverständnis. Auffällig ist der von sowohl inhaltlichen als auch grammatikalischen Brüchen gekennzeichnete Wechsel in Lottes Sprechen von „ich“ über „man“ zu „wir“: Wird die Aussage zuvor mithilfe der personalisierten Formulierung „ich finde“ als Meinungsäußerung gerahmt, nimmt die Sprecherin anschließend eine Objektivierung vor („man sagt“) und beansprucht im Zuge dieses Wechsels die Allgemeingültigkeit der eigenen Meinung. Mit dem anschließenden Sprung ins „wir“ wird Kollektivität nahegelegt und ein Bild von Schule gezeichnet, das suggeriert, Schule ergebe sich aus den an ihr Beteiligten und deren Interaktion.

Lottes Äußerung zeichnet sich insgesamt durch eine Aufforderung zur Beipflichtung aus. Insofern das Setting eines ist, in welchem um Einigung gerungen wird, ist dies wenig erstaunlich – impliziert dies doch, dass die Sprecherin auf die Zustimmung der anderen Anwesenden angewiesen ist und sich dieser rückversichern muss. Sie fährt fort:

- Lotte: für mich sind medien ein WERKzeug [und]
 Carolin: [hm]
 Lotte: es ist NICHT dasselbe wie der inhalt einer schule die sich als selbstverständnis kulturelle schule nennt und einer schule die sich als selbstverständnis INKLUSIVE schule nennt (.) MEDien sind ein [werkzeug]
 Silke: [hm]
 Lotte: UM ZU (.) und dieses verständnis finde ich ganz ganz wichtig (.) und das geht ein bisschen verloren wenn man das thema [sonst zu einem zu einem]
 Lukas: [h° (.) ja]
 Lotte: eigenständigen thema macht [und das] (IGS A-Stadt, Z.1088-1099)

Nun erfolgt Lottes Dekonstruktion des Verhältnisses der drei zuvor genannten Säulen. Während das Verständnis von Medien als Werkzeug von ihr zu Beginn dieses Ausschnittes noch als Meinungsäußerung gerahmt wird, zeigt sich im Verlauf wiederholt ein Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Die Degradierung von Medien von einer „säule“, auf der die Schule steht, zu einem „werkzeug“ zeigt, dass Medien von Lotte als etwas Äußerliches, als etwas ohne Eigenwert entworfen werden. Durch die Darstellung von Medien als Werkzeuge wird hier ein spezifisches Verständnis konstruiert, das nicht alle Medien umfasst; es ist anzunehmen, dass über bspw. Bücher oder Musikinstrumente nicht auf diese Weise gesprochen würde. Medien werden als Hilfsmittel bzw. als Mittel zum Zweck konstruiert; jegliche Selbstzweckhaftigkeit wird ihnen abgesprochen – dies im Unterschied zu Inklusion und Kultur, die in der Gegenüberstellung als Selbstzweck hervorgebracht werden. Medien, so Lotte, hätten nicht denselben Stellenwert wie Inklusion und

Kultur. Während eine inklusive und eine kulturelle Schule als mit spezifischen (pädagogischen) Normen einhergehend entworfen wird, werden Medien auf ein technisches Verständnis reduziert und nicht als Teil des Selbstverständnisses entworfen. Die Satzstellung und die Betonung unterstreichen diese Kontrastierung: Zeigt sich in Bezug auf Inklusion und Kultur durch die ähnliche Satzstellung eine Homologie, erfolgt mit „medien“ ein Bruch. Die Sprecherin signalisiert: ‚Ob mit oder ohne Medien gearbeitet wird, ändert nichts am pädagogischen Selbstverständnis und den Inhalten.‘ Interessant hierbei ist die Verknüpfung von dem „selbstverständnis“ mit den „inhalte[n] einer schule“: Das Selbstverständnis scheint zu prägen, welche Inhalte vermittelt werden sollen. Die eher ungewöhnliche Formulierung „der inhalt einer schule“ verweist nicht – wie es bspw. in Bezug auf ‚Seminarinhalte‘ im universitären Kontext zu vermuten wäre – auf zu behandelnde Themen oder curriculare Vorgaben; vielmehr scheint die Formulierung darauf zu zielen, dass spezifische Werte gelebt und/oder vermittelt werden (sollen) – und zwar solche, von denen angenommen wird, dass sie mit dem Label ‚inklusive und kulturelle Schule‘ einhergehen. Die Differenzierung zwischen „inhalt“ und „werkzeug“ unterstellt „medien“ eine gewisse ‚pädagogische und normative Neutralität‘.

Der Hinweis, das Verständnis von Medien als Werkzeug – werden diese als eine eigenständige Säule der Schule verstanden – gehe „ein bisschen verloren“, stellt einerseits den Versuch einer sozial verträglichen Rahmung einer heiklen Situation dar; andererseits verweist die Wortwahl „verloren“ auf eine Drohkulisse, die entworfen wird zwecks Anmahnung und Disziplinierung. Lotte zeigt sich selbst als Person, die „dieses verständnis“ offensichtlich nicht verloren hat, im Unterschied zu den anderen, denen dieses Verständnis potentiell abhandengekommen ist. Eine andere als ihre Perspektive scheint nicht legitim, sondern vom Verlust des ‚richtigen‘ Verständnisses zu zeugen. Die Sprecherin distanziert sich hier von einer bestimmten Perspektive auf Medien und damit zugleich von den Akteur*innen, die diese Perspektive vertreten.

Lottes belehrendes Sprechen lässt sich verstehen als Aufforderung an andere, zu begreifen, was Medien ‚wirklich‘ sind; im Sinne einer Botschaft, die lauten könnte: ‚Eignet Euch meine Perspektive an‘. Die Idee von Schule, die hier zum Ausdruck kommt, scheint sich um die Frage nach den zu vermittelnden Werten zu drehen. Inklusion und Kultur werden als ebensolche dargestellt, Medien hingegen nicht. Die Sprecherin positioniert sich zudem als Pädagogin, die bestimmte Werte an ihre Kolleg*innen vermitteln will oder sich gar dazu verpflichtet sieht, und stellt damit die anderen Anwesenden als solche dar, die diszipliniert werden müssen.

Lukas: [seh ich] ganz genauso es ist immer falsch wenn man die technik erst einführt
und dann [überlegt wie setze ich die technik]

Lotte: [ja was man damit eigentlich]

Lukas: wie ist wie sieht [die didaktik]

- Anne: [ja richtig]
 Lukas: aus eigentlich muss die diDAKtik stehen (.) was was wollen wir didaktisch erreichen und dann fragt (.) [muss man sich fragen h° EIGNet]
 Anne: [ja]
 Lotte: [das ist ja nur ()]
 Lukas: sich das [werkzeug für unsere didaktik]
 ?: [hm hm] (IGS A-Stadt, Z.1100-1111)

Lukas pflichtet Lotte bei und tritt damit in Erscheinung als einer, der nicht nur begriffen habe, worum es Lotte geht, sondern als einer, der insofern keiner Disziplinierung mehr bedürfe, als dass er das, was Lotte zum Ausdruck gebracht habe, selbst bereits so sehe. Die vom Sprecher markierte Allianz, die sich aus Lottes und seiner übereinstimmenden Perspektive auf Medien speise, wird stark betont: Er sehe dies „ganz genauso“. Sein bestätigender Einsatz überlappt sich dabei mit der von Lotte begonnenen Ergänzung. Er reformuliert ihre zuvor geäußerte Position in der Folge auf verschiedene Weisen, insofern er zum einen statt von Medien als Werkzeug von der „technik“ spricht, hinsichtlich derer es zum anderen darum gehe, sich vor einer Einführung Gedanken über ihren Einsatz zu machen. Auch Lukas verknüpft die eigene Positionierung mit Formen der Verallgemeinerung über das Indefinitpronomen ‚man‘ und grenzt sich scharf von einem Verständnis von Medien als Selbstzweck und ihrer von didaktischen Zielen losgelösten Einführung ab, die er als „immer falsch“ bewertet, wozu er wiederum Zuspruch von Lotte wie auch von Anne erhält.

Lukas positioniert sich als einer, der weiß, wie didaktisch angemessen vorgegangen werden sollte und der dies im Unterschied zu den Verantwortlichen für die Einordnung von Medien als dritte Säule neben Inklusion und dem Label ‚kulturelle Schule‘ auch zu zeigen vermag, indem er darauf rekurriert, wie das Vorgehen beim Einsatz von Medien seinen Angaben zufolge „eigentlich“ strukturiert sein sollte. Die Art und Weise, in der er angenommene Leitsätze äußert, überführt die von Lotte geäußerte Position in eine Form des stammtischhaften, auf Vergemeinschaftung gerichteten Sprechens. Er nutzt in seinen Äußerungen wiederholt das Modalverb ‚müssen‘ und bringt damit zwingende Notwendigkeiten, die in Bezug auf ein Nachdenken über digitale Medien in Schule und Unterricht zu berücksichtigen seien, zum Ausdruck: Erst müsse „die diDAKtik stehen“, dann müsse „man“ sich überlegen, ob digitale Medien hierfür geeignet seien. Insofern der Sprecher eine Allgemeingültigkeit seiner Äußerungen beansprucht, erscheint die Formulierung von Gegenpositionen nur unter einem hohen persönlichen Einsatz möglich. Die Frage der Eignung digitaler Medien verweist – wie bereits in Lottes Äußerungen mehrfach expliziert wurde – auf das Verständnis von Medien als Werkzeug bzw. als didaktisches Hilfsmittel. Der Einsatz digitaler Medien könne, so Lukas, allein über deren Eignung *für etwas anderes* – nämlich „unsere didaktik“ – legitimiert werden. Seine Äußerung impliziert, dass es denkbar ist, sich

unter Berufung auf spezifische didaktische Überlegungen auch gegen die Nutzung digitaler Medien zu entscheiden. Die Nutzung des Possessivpronomens „unsere“ für das Sprechen über Didaktik signalisiert weiterhin die Aufforderung an die anderen Anwesenden, sich mit Lukas und Lotte zu vergemeinschaften. Zudem werden die von den Anwesenden genutzten didaktischen Herangehensweisen als Spezifische gerahmt und demgegenüber Medien als „das Werkzeug“ in ein distanzierteres Verhältnis gesetzt.

Insgesamt, so an dieser Stelle eine Zusammenschau der Analysen beider Teamkonstellationen, sind die Auseinandersetzungen über den Einsatz digitaler Medien sowohl im Sprechen der Fachbereichsleiter*innensitzung als auch in dem der Steuergruppensitzung geprägt durch ein Oszillieren zwischen involvierten und distanzierteren Positionierungen – dies haben wir etwa in Janas Äußerungen ebenso wie im Sprechen von Lotte nachgezeichnet. Auch Überführungen von zunächst als Meinung oder individuelle Haltung gerahmten Äußerungen in welche, die All-gemeingültigkeit beanspruchen, zeigen sich wiederholt. Auffällig ist zudem, dass in beiden Gesprächsausschnitten mit dem Sprechen über digitale Medien das Entwerfen von Drohkulissen einhergeht: Angesichts prognostizierter oder sich bereits abzeichnender Entwicklungen und Veränderungen wird Dramatik erzeugt. Diese Drohkulissen werden jedoch zugleich als welche dargestellt, die auf je bestimmte Weisen ‚professionell handhabbar‘ erscheinen – zumindest unter der Prämisse, dass den zum Ausdruck gebrachten Disziplinierungen und Appellen nachgekommen wird. Zwar divergieren die in den unterschiedlichen Gesprächssettings präsentierten Umgangsweisen mit den als bedrohlich markierten Szenarien, doch eint sie die Hervorbringung der Notwendigkeit einer Pädagogisierung digitaler Medien, da dies – so die Versprechungen – die bevorstehenden Drohkulissen abzuwenden vermag.

In den Gesprächen beider Teamkonstellationen werden digitale Medien somit konstruiert als etwas, dessen Präsenz in Schule und Unterricht ‚pädagogische Antworten‘ erforderlich macht; dies wiederum geht mit spezifischen – unterschiedlich ausgelegten – Responsibilisierungen der an den Gesprächen Beteiligten einher. Legitim scheint ein solcher Umgang mit digitalen Medien als Reformanlass, der zum einen anerkennt, dass langwierige und intensive Auseinandersetzungen im Zuge des Prozesses vonnöten sind und dass deren ‚Gelingen‘ im Zuständigkeitsbereich der (Einzel-)Schule angesiedelt ist, zum anderen, dass hierbei pädagogisch-didaktische Herangehensweisen nicht nur einbezogen, sondern in den Vordergrund gestellt werden müssen. Möglich wird – so zeigen die obigen Ausführungen – ein solches Sprechen insofern, als dass digitale Medien als etwas, das Schule(n) und Pädagog*innen gegenübertritt und damit nicht genuin ‚pädagogisch‘ ist, hervorgebracht werden. Die je bestimmten, durchaus heterogenen Essentialisierungen digitaler Medien bedingen nicht lediglich, sondern erlauben *und* auferlegen den Sprecher*innen, sich auf eine spezifische Weise selbst zu verstehen: als pädagogische Übersetzer*innen.

5 Irritationen und Trans-Formation im Sprechen über digitale Medien

Wir haben eingangs festgehalten, dass der Reformanlass ‚Digitalisierung‘ Übersetzungsleistungen von an Schule Beteiligten erforderlich macht, die als schulentwicklungsbezogene Iterationen des Reformanlasses verstanden werden können und die im Sprechen von Pädagog*innen – etwa im Rahmen schulischer Teamgespräche – hervorgebracht werden. In unseren Rekonstruktionen hat sich gezeigt, dass es im Sprechen über digitale Medien in schulischen Teamgesprächen zu Irritationen kommt, insofern digitale Medien als etwas konstruiert werden, das den Sprecher*innen als Fremdes, nicht genuin Pädagogisches gegenübertritt, das der pädagogischen Aneignung bedarf. Die Inszenierung einer solchen Aneignungsbedürftigkeit digitaler Medien, so unsere These, vollzieht sich *übersetzend*. Übersetzungen im Kontext von Auseinandersetzungen von Pädagog*innen mit den mit Digitalisierung verbundenen schulischen Reformervwartungen verstehen wir als konfliktuellen und relationalen Prozess, der geprägt ist von „kultureller Unbestimmtheit“ (Schmidt 2021, 241) und damit von der Hervorbringung und (De-)Legitimierung heterogener Deutungen dieses Reformanlasses und dessen schulentwicklungsbezogenener Implikationen, wobei insbesondere die Konstruktion von pädagogischen Verantwortlichkeiten in den Blick rückt. Im Zuge des Übersetzungsgeschehens werden diese uneinheitlichen Konstruktionen nicht nur konstituiert, sondern im Ringen um Verständigung darüber, was Digitalisierung in und für Schule bedeute, gegeneinander geführt und verhandelt. Konkret erfolgen Prozesse der Aneignung in den Gesprächen, indem die Sprecher*innen sich im Anspruch von Schulentwicklung auf unterschiedliche Weise als pädagogische Übersetzer*innen autorisieren und zugleich responsabilisieren, ohne die das „Primat des Pädagogischen“ (KMK 2016, 9) verloren zu gehen drohe. Die im Sprechen aufscheinenden Irritationen führen folglich nicht zu einem Abbruch der Verständigung über digitale Medien, sondern zu einer umso vehementeren Positionierung. So responsabilisieren sich die Sprecher*innen in der Steuergruppe der Grundschule etwa insofern sie im Sprechen über das „FIT“ werden im Umgang mit digitalen Medien Normen der Innovation herausstellen, denen es sich zu unterwerfen gelte, um an den Verheißungen eines digitalen Fortschritts teilzuhaben. Zugleich fordern sie die Einnahme einer pädagogischen Haltung gegenüber digitalen Medien ein. Im Sprechen in der Fachbereichsleiter*innen-sitzung der Gesamtschule findet eine Responsibilisierung der Pädagog*innen als Übersetzer*innen statt, indem digitale Medien als Werkzeuge markiert werden und hervorgehoben wird, dass es gerade nicht die digitalen Medien selbst seien, sondern die Art und Weise ihrer Nutzung respektive ihres didaktischen Einsatzes, mit der es sich zu befassen gelte und auf die es in Schule ankomme. Medien an sich – so wird in der Auseinandersetzung mit den angeführten Säulen der Schule

deutlich – fehle im Unterschied zu Inklusion und Kultur ein pädagogischer Eigenwert. Wenngleich beide Gesprächsausschnitte und die Teamkonstellationen, aus denen sie hervorgegangen sind, unter einem Anspruch an Schulentwicklung stehen, werden die mit diesem Anspruch verknüpften Optimierungserwartungen also praktisch auf divergierende Weise bearbeitet. Bezüglich der eingangs angeführten gängigen Relationierungen von Digitalisierung, (digitalen) Medien und Pädagogik kommt im Sprechen der Steuergruppe insbesondere die Rahmung von Digitalisierung als einer „unhintergehbaren Zukunftsherausforderung“ (Moldenhauer u. a. 2020, 32) zum Ausdruck, in den Auseinandersetzungen der Fachbereichsleiter*innen rückt hingegen eher die Instrumentalisierung digitaler Medien in den Mittelpunkt. Sich dem „Fortschrittsnarrativ“ (Macgilchrist 2021, 7) vollständig zu entziehen und sich damit „abseits dieser Innovation zu positionieren“ (Thompson 2017, 258) scheint weder im Rahmen der Steuergruppensitzung noch in dem der Fachbereichsleiter*innensitzung möglich, ebendieses auf je spezifische und sich potenziell widersprechende Weisen zu iterieren und zu pluralisieren – eben: zu übersetzen – jedoch durchaus.

Werden die Überlegungen zum „epistemologische[n] Status der Dinge“ im Anschluss an Rabenstein (2018, 15) vor diesem Hintergrund wieder aufgegriffen, wird Folgendes deutlich: Insofern „Diskurse um die Dinge und ihren ‚richtigen‘ Gebrauch“ (ebd., 24) zum einen die Hervorbringung heterogener Bedeutungen und Funktionen von digitalen Medien zur Folge haben (können), zum anderen Dinge in ihrer je spezifischen Bedeutung zugleich soziale Ordnungen mitkonstituieren, sind die unterschiedlichen (Be-)Deutungen, die im Sprechen der Teamsitzungen über das, was digitale Medien ‚sind‘ und was deren Präsenz erfordert, generiert werden, zentrales Moment der sich im Geschehen vollziehenden Positionierungsbewegungen. So ist die Inszenierung der Sprecher*innen als pädagogische Übersetzer*innen in den von uns rekonstruierten Gesprächsausschnitten konstitutiv verschränkt mit der Dichotomisierung von ‚Mensch‘ respektive ‚Pädagog*in‘ und ‚digitalen Medien‘.

In Anbetracht der als unausweichlich wahrgenommenen Notwendigkeit von Übersetzungen des Reformanlasses im Rahmen eines Sprechens im Anspruch von Schulentwicklung schreibt sich das der Pädagogik gegenüber tretende, scheinbar Fremde in das Sprechen der Pädagog*innen ein und irritiert es nicht nur, sondern provoziert eine Trans-Formation sowohl der Übersetzer*innen als auch des zu Übersetzenden. Die Beschreibung des Geschehens als Trans-Formation fokussiert diese Prozesse als welche, in denen Eigenes und Fremdes ineinander verschränkt werden. Weder bleibt der Anlass und bleiben die mit ihm verbundenen bildungspolitischen Erwartungen unberührt oder finden gar einfache ‚Übertragungsprozesse‘ statt, noch geht das Sprechen über digitale Medien im Anspruch von Schulentwicklung spurlos an den Pädagog*innen vorbei. Der Einsatz digitaler Medien in Schule und Unterricht wird im Sprechen der Päd-

agog*innen zu einer Frage der Anteilnahme an sozialer Ordnungsbildung, der die Sprecher*innen begegnen, indem sie die Einnahme einer spezifischen pädagogischen Haltung bzw. eines ebensolchen Selbstverständnisses einfordern. Mit einer „Haltung stellt man sich auf bestimmte Art und Weise der Welt gegenüber“ (Brinkmann & Rödel 2021, 45). Haltungen entstehen jedoch nicht dadurch, dass sie eingefordert werden. In den rekonstruierten Gesprächsausschnitten werden sie vor allem im Vollzug des Sprechens über digitale Medien deutlich, indem sich die Sprecher*innen als Übersetzer*innen autorisieren und als Pädagog*innen um Deutungshoheit ringen.

Vorausgesetzt man nimmt Medien – so auch Sprache – in ihrer konstitutiven Bedeutung für soziale Praxis wahr und begreift sie als „die historische Grammatik unserer Interpretationsverhältnisse“ (Krämer 1998, 90) und als „Bedingung nicht nur der Möglichkeit von Sinn, sondern auch seiner Durchkreuzung, Verschiebung, eben Subversion“ (ebd.), so sind Transformationen von Schule als einer historisch und kulturell gewordenen Konstellation von Praktiken immer schon auch medial vermittelt. Mit Blick auf das eingangs formulierte Interesse an der Analyse von Transformationen im Kontext von Prozessen der Digitalisierung und den Ergebnissen unserer explorativen Analysen bleibt weiter zu beobachten, wie sich Relationierungen und Hybridisierungen im Vollzug schulischer Praktiken fortsetzen, im praktischen Wissen sedimentieren und wie sie sich in anderen schulischen Settings – etwa im konkreten Unterricht – ausformen.

Literatur

- Brinkmann, M. & Rödel, S. S. (2021): Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 21 (3), 42-62.
- Dinkelaker, J., Ebner von Eschenbach, M. & Kondratjuk, M. (2020): Ver-Mittlung oder Über-Setzung? Eine vergleichende Analyse von Relationsbestimmungen in erziehungswissenschaftlichen Konzepten des Wissenstransfers. In: M. Ballod in Zusammenarbeit mit S. Klein (Hrsg.): *Transfer und Transformation von Wissen*. Berlin: Peter Lang, 27-50.
- Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2011): Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken: Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31 (1), 28-44.
- Hirschauer, S. (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie* 43 (3), 170-191.
- Idel, T.-S. & Pauling, S. (2018): Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-Praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklung. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 110 (4), 312-325.
- Jergus, K. & Thompson, C. (2015): Innovation im Horizont frühkindlicher Bildung? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (6), 808-822.
- Jergus, K. (2019): Zur Medialität pädagogischer Beziehungen und der medialen Seite der Bildung. In: P. Gentzel, F. Krotz, J. Wimmer & R. Winter (Hrsg.): *Das vergessene Subjekt. Subjektkonstitution in mediatisierten Alltagswelten*. Wiesbaden: Springer VS, 255-275.
- Jörissen, B. (2015): *Bildung der Dinge. Design und Subjektivation*. In: B. Jörissen & T. Meyer (Hrsg.): *Subjekt Medium Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 215-233.

- KMK (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. In: Kultusministerkonferenz. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf. (Abrufdatum: 30.01.2022).
- Krämer, S. (1998): Das Medium als Spur und als Apparat. In: S. Krämer (Hrsg.): Medien, Computer, Realität: Wirklichkeitsvorstellungen und neue Medien. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 73-94.
- Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N. & Otzen, A. (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivationstheoretischer Perspektive. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93 (2), 234–235.
- Macgilchrist, F. (2019): Digitale Bildungsmedien im Diskurs. Wertesysteme, Wirkkraft und alternative Konzepte. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Online unter: <https://www.bpb.de/apuz/293124/digitale-bildungsmedien-im-diskurs?p=all>. (Abrufdatum: 29.01.2022).
- Macgilchrist, F. (2021): Wertesysteme, Wirkkraft und alternative Konzepte – bildungs-mediale Anregungen zur praktischen Umsetzung im Seminar. In: Bundesarbeitskreis Lehrerbildung. Online unter: <https://bak-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/bak-21-1-macgilchrist.pdf>. (Abrufdatum: 30.01.2022).
- McLuhan, M. (1964): *Understanding Media. The Extensions of Man*. New York: McGraw Hill.
- Moldenhauer, A., Buck, M. F. & Koinger, T. (2020): Über ‚Digital Natives‘, die selbst aktiv werden und Lehrpersonen, die keine Angst vor Tablets haben. Eine Diskursanalyse zum Schreiben über das Lehren und Lernen mit digitalen Medien in praxisinstructiven Zeitschriften für die Grundschule. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 13, 31–45. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00069-0>.
- Moldenhauer, A. & Kuhlmann, N. (2021): Praktikentheoretische Perspektiven auf Transformationen von Schule. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. Wiesbaden: Springer VS, 245–268.
- Prose, M. & Niessen, A. (2017): Medialität und Performativität im Unterricht: Zwischen Hervorbringen und Übertragen, Inszenieren und Wahrnehmbarmachen schulischen Wissens, Könnens und Sollens. Eine Einführung. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 6, 3–13. <https://doi.org/10.3224/zisu.v6i1.01>
- Prose, M., Rabenstein, K. & Thiersch, S. (i. d. B.): Rekonstruktiv-sinnverstehende Forschung zu Unterricht und Schule im digitalen Wandel. Abgrenzungen, Anschlüsse, Ansätze. In: M. Prose, K. Rabenstein, A. Moldenhauer, S. Thiersch, A. Bock, M. Herrle, M. Hoffmann, A. Langer, F. Macgilchrist, N. Wägener-Böck & E. Wolf (Hrsg.): *Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11–32.
- Rabenstein, K. (2018): Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In: A. Tervooren & R. Kreitz (Hrsg.): *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 15–35.
- Reckwitz, A. (2010): *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie*. Bielefeld: transcript.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, 35–56.
- Ricken, N. (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.): *Techniken der Subjektivierung*. Paderborn: Fink, 29–48.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93 (2), 193–233.
- Schatzki, T. R. (2001): Introduction. Practice theory. In: T. R. Schatzki, K. Knorr Cetina & E. von Savigny (Hrsg.): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. New York: Routledge, 10–23.

- Schmidt, M. (2021): Übersetzungen von Schulentwicklung. Überlegungen zur kulturellen Transformation im Schulischen am Beispiel der Verwendung/Ver-Wendung von Schulinspektion. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS, 225-244.
- Thompson, C. (2017): Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In: K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden: Springer VS, 231-266.
- Thompson, C. & Jergus, K. (2014): Zwischenraum Kultur „Bildung“ aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In: F. von Rosenberg & A. Geimer (Hrsg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: Springer VS, 9-26.
- Tröhler, D. (2016): Educationalization of Social Problems and the Educationalization of the Modern World. In: M. A. Peters (Hrsg.): Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory. Singapore: Springer. DOI: 10.1007/978-981-287-532-7_8-1.
- Wrana, D. (2012): Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In: D. Wrana & C. Maier Reinhard (Hrsg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen. Leverkusen/Opladen: Barbara Budrich, 195-214.