

Schröter, Kai

"Findige Akteure" zwischen Horizonten. Beobachtungen zur Reflexion von Eigenkomplexität und Kontingenzspielräumen professioneller Akteur*innen im System Gesamtschule am Beispiel einer Stundenplanerstellung

Graalman, Katharina [Hrsg.]; Große Prues, Peter [Hrsg.]; Hollen, Magdalena [Hrsg.]; Thiersch, Sven [Hrsg.]: Gesamtschule - Status quo und quo vadis? Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 197-215. - (Profilentwicklung im Bildungswesen; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Schröter, Kai: "Findige Akteure" zwischen Horizonten. Beobachtungen zur Reflexion von Eigenkomplexität und Kontingenzspielräumen professioneller Akteur*innen im System Gesamtschule am Beispiel einer Stundenplanerstellung - In: Graalman, Katharina [Hrsg.]; Große Prues, Peter [Hrsg.]; Hollen, Magdalena [Hrsg.]; Thiersch, Sven [Hrsg.]: Gesamtschule - Status quo und quo vadis? Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 197-215 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319625 - DOI: 10.25656/01:31962

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319625>

<https://doi.org/10.25656/01:31962>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

„Findige Akteure“ zwischen Horizonten

Beobachtungen zur Reflexion von Eigenkomplexität und Kontingenzspielräumen professioneller Akteur*innen im System Gesamtschule am Beispiel einer Stundenplanerstellung

Kai Schröter

Keywords: Organisationspädagogik, Systemtheorie, Gesamtschule, Stundenplan, Interaktion

1. Einleitung

„Es kann nicht sein, dass in der ersten Schulwoche kein Stundenplan vorhanden ist“ (Zitat einer Elternvorsitzenden in: Haase 2016) – Ein Schulstart *mit* Stundenplan ist eine Ausgangsvorstellung, die man wohl als ‚existenziell‘ für Schulen als Organisationen bezeichnen kann. Bekannte Fälle in Deutschland ereigneten sich an Grund- und Förderschulen, die Folgen an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen (wie zum Beispiel einer großen Gesamtschule mit über 1000 Schüler*innen¹) wären wahrscheinlich noch gravierender. Seitens der agierenden Personen in und um eine Schule, wohl auch in der öffentlichen Wahrnehmung, scheint ein nicht existenter Stundenplan zu Schuljahresbeginn mit einer *Unmöglichkeitsvorstellung* belegt zu sein. Die „Mammutaufgabe“ (Auer 2023: 6) ihrer Vermeidung als „eine der wichtigsten ... Aufgaben ist die Stundenplanerstellung in den Sommerferien“ (ebd.), und sie gilt bundesweit als klassischer Job der schulischen Akteursrolle „Konrektor“ (ebd.) bzw. stellvertretende*r Schulleiter*in, die dadurch mit übergreifendem Stress belastet sein kann: „Wir haben unseren Urlaub zuletzt zu fünft verbracht: meine Frau, meine zwei Kinder, ich und mein Tablet mit dem Stundenplanprogramm“ (stellvertretender Schulleiter einer Gesamtschule in NRW 2023 im Gespräch, Memo K.S.). Die Ironie der Bemerkung verweist auf die Wahrscheinlichkeit einer *doppelten Grenzüberschreitung* im schulischen Handlungsfeld Stundenplanung: Erstens reichen schnelle trivialmaschinelle Ein-Ausgabe-Operationen im „Stundenplanprogramm“ offenbar nicht aus, es müssen soziale Sinnoperationen menschlicher Akteur*innen bzw. Pro-

1 Mit Formulierungen um das sog. Gendersternchen „*“ sind Menschen aller sexuellen Identitäten gemeint.

professioneller² als Entscheidungshandlungen hinzukommen; zweitens stellt Stundenplanung offenbar eines der übergreifenden organisationalen, vom Endergebnis her verpflichtenden „Zweckprogramme“ (vgl. Matthiesen u. a. 2022: 50, weiterführend Kühl 2011: 104) dar, „sie sollen Kreativität und Eigeninitiative freisetzen, zu überraschenden Problemlösungen führen“ und „können auch zur Zumutung werden“ für Menschen, die „nur mit massiven Überstunden zu schaffen ist“ (Matthiesen u. a. 2022: 51 f). Die zwei Aspekte, das Trivialitätsthobene professionelle Entscheidungshandeln und die problemlösende Kreativität, leiten im Rahmen dieses Beitrages die Beobachtung der speziellen globalen Aufgabensituation „Stundenplanerstellung“ in der Reflexion eines „Gestalters“, „Entscheiders“ (vgl. Simon 2009: 108 f) als Akteursrolle.

Die Hypothese ist dabei, dass dieses Gestalten eine kreative Arbeit an der Identität der Organisation Schule bzw. Gesamtschule ist, eine „organizational identity work“ (Kreiner / Murphy 2016: 279), und dass insbesondere die Gesamtschule trotz der realen Herausforderung – dabei beobachtbar ist als eine derjenigen Organisationen, „die sich an Ideen orientieren“ (Simon 2009: 103) – nämlich trotz der Komplexität noch „pädagogische Überzeugungen“ (Protokoll 9) zu gewährleisten – und in der „die Mitglieder bereit sind, ihren Idealismus zu investieren“ (ebd.), statt zweckrational nur ausreichend „gangbare Handlungsweisen zu finden, die mit dem Überleben vereinbar sind“ (a. a. O.: 32).

2. Grundlegungen: Gesamtschule und systemische Organisationstheorie

2.1 Komplexität, Kontingenz und Autopoiese

„Der Lehrer der Gesamtschule weiß natürlich, daß früher alles besser war. Er meint nur, daß man es auch anders machen kann“ (Mastmann u. a. 1972: 137). Dieser ironische sogenannte „Grundsatz“ (ebd.) stammt aus den öffentlichen Versuchen der späten 60er Jahre, „den komplexen Problemzusammenhang ‚Gesamtschule‘“ (a. a. O.: 6) theoretisch und praktisch zu lösen. In einer systemischen Lesart ist „*Andersmachen*“ eine *organisational* Aussage: Die Gesamtschule beschreibt sich selbst als operativ verschieden von anderen Schulformen. Im Konzept des Andersmachens spiegelt sich durch den angesprochenen „Lehrer der *Gesamtschule*“ das Andersmachen einer ganzen Organisation in Abgrenzung zu anderen weiterführenden Schulformen. Durch die Person Gesamtschullehrer*in als kommunikativen „Zurechnungspunkt“ von Handlungsdifferenz werden die „Erwartungen in sozialen Systemen stabilisiert“ (Farzin 2008: 2925), mithin die ganze Organisation *Gesamtschule als Feld besonderer Komplexität, Kontingenz und Autopoiese*.

2 Mit dem Begriff der Professionellen sind immer alle pädagogisch Professionellen in Schule gemeint (Lehrkräfte aller Schulformen, Schulsozialarbeiter*innen, Heilpädagog*innen, Schulpsycholog*innen etc.).

Mit Komplexität ist hier zunächst auf einer alltäglichen Ebene des Handelns gemeint, „daß eine Vielzahl von Elementen, hier Handlungen, nur selektiv verknüpft werden kann. Komplexität bedeutet also Selektionszwang“ (Luhmann 1987: 291). Auf höheren Ebenen des organisationalen Handelns ist Komplexität die Aufteilung des Gesamtsystems zur Bewältigung, d. h. zur organisationsbezogen sinnvollen Selektion von Umweltherausforderungen. Entwickelt „das System vielfältige und interdependente Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten gegenüber den wahrgenommenen Umweltbedingungen“ (Willke 1993: 26) in Form von Strukturen, Programmen, Teilsystemen, spricht man vom Aufbau von Eigenkomplexität.

Kontingenz hingegen bezeichnet systeminnere situative Handlungsalternativen, Freiheitsgrade, Alternativspielräume, die neben Eigenkomplexifizierung bestehen. Für diesen Beitrag bedeutsam ist eine Facette des Kontingenzbegriffs, „der das ‚Auch-andersmöglich-Sein‘ des Seienden bezeichnet und durch Negation von Unmöglichkeit und Notwendigkeit definiert werden kann“ (Luhmann 2005: 214) – einfacher gesagt: Kontingenz heißt auch, scheinbare Unabänderlichkeiten, Unmöglichkeiten in Schule anders zu verstehen, zu beobachten, zu kommunizieren.

Autopoiese bezeichnet die selbsterhaltende Reproduktion eines Systems, einen „ständige[n] Prozess des Reduzierens und Öffnens von Anschlussmöglichkeiten“ in Kommunikation (Luhmann 2001: 116), mit dem sich ein soziales System, im Fall hier eine Gesamtschule, selbst weiterentwickelt aus eigenen Elementen, d. h. Strukturen, Entscheidungen, Programmen u.ä.

Eine konkrete Beobachtung dazu gelingt, wenn man denjenigen professionellen Akteur*innen zuhört, die den Stundenplan als Globalinstrument gestalten müssen: Sie sind mit äußerst schwierigem Kontingenzspielraum belegt und müssen größten Kontingenz- und Selektionsdruck nach innen ausüben und selbst größten Druck von außen aushalten. Die folgenden Protokollauszüge 1–10 sind Ausschnitte eines spontanen Expert*inneninterviews im Frühjahr 2023 mit einem stellvertretenden Schulleiter einer Gesamtschule im Aufbau (folgend „Akteur A“), nachdem dieser zuvor in einer Lehrerkonferenz über „nicht mehr tragbare“ Schwierigkeiten der Stundenplanerstellung und die Preisgabe bestimmter „pädagogischer Festlegungen“ informiert hat. Besondere Hintergrundfaktoren der Äußerung sind, dass diese Gesamtschule zwei Standorte hat, in der Gymnasialen Oberstufe mit einem benachbarten Gymnasium kooperiert und im Schuljahr des Interviews ihren vollen Ausbau erreicht hat.

[1]

es kann gut sein, dass wir SPäter in die äußere Differenzierung gehen, dass wir den Projektunterricht auflösen, und ähm . die Profilkurse äh Acht Neun entkoppeln, und in Zehn eh:m (1) zwei Kopplungen bilden statt einer großen, in den Hauptfächern, und TROTZDEM entstehen dabei NICHT AUTOMATISCH für alle Kollegen für alle Klassen bessere Pläne . es (1) reduziert die Komplexität, aber es hängt ja eben d dafür kann sich die Komplexität durch mehr Teilzeitkollegen durch mehr Elternzeiten durch mehr äh <<holt Luft>> Referendare auf anderer Seite wieder erhöhen und wir haben gar keinen Einfluss drauf. (1)

ähm also insofern ist das auch das Schwierige und deshalb fällt mir das auch son bisschen schwer (1) ähm zum Beispiel jetzt so sehr viel Druck in Fachkonferenzen zu geben und zu sagen wir müssen später in die äußere Differenzierung. weil. wenn die Fachkonferenzen mit guten Begründungen gesagt haben wir wollen früher in die äußere Differenzierung, und ich jetzt sage, ja aber das macht den Stundenplan unmöglich, und sie würden jetzt sagen wir gehen zurück und auch Eltern sagen wir gehen wieder mit zurück und dann WIRD aber der Stundenplan nachher gar nicht besser <<schmunzelt>>. äh dann haben wir alle nur verloren. so und das möchte ich natürlich auch vermeiden

Akteur A beschreibt auf einer propositionalen Ebene eine im Allgemeinen konflikthäre Verschränkung von Umwelt- und Schulkomplexitäten, die teils für alle weiterführenden Schulen, teils für Gesamtschulen bzw. alle integrativ organisierten weiterführenden Ganztagschulen zutrifft – diese muss hier aus Platzgründen unbeachtet bleiben. Im Speziellen sind es bestimmte Konzepte, die die gesamtschultypische Blickrichtung und die systemrelevante Bedeutung der beobachteten Situation ausmachen: Vorstellungskonzepte des „unmöglichen“ und „besseren“ Stundenplans, einer möglichen Situation des „Verloren-Habens“, Handlungs- und Programmkonzepte einer „äußeren Differenzierung“, von „Projektunterricht“ und „Profilkursen“, Entscheidungskonzepte eines „früheren“ oder „späteren“ Beginns, eines kompletten „Auflösens“, eines weniger oder gar nicht mehr „Koppeln“. In der Metapher einer „Seiten“-Form zeigt sich systemisch die Einheitsreflexion des Organisationsystems dieser Gesamtschule gegenüber seiner Umwelt: Sie hat eine „andere Seite“ und scheinbar eine Diesseitigkeit. Akteur A wägt hier die Systemkomplexitäten und Kontingenzen dieser eigenen „Seite“ gegen die Umweltirritationen („mehr Teilzeitkollegen“, „mehr Elternzeiten“, „mehr Referendare“) ab, die den Anpassungsdruck erzeugen und für das System hier die Frage aufwerfen: „Sind die Entscheidungsprämissen, auf deren Grundlage bislang in der Organisation gehandelt wurde, noch angemessen?“ (Simon 2009: 102). Die Reflexionen von Akteur A können oben und im Folgenden als Durchspielen von Handlungsoptionen verstanden werden, um das komplexe, systemessentielle Problem des Stundenplanerstellens zu lösen und den Wandlungsdruck auf das System der betreffenden Gesamtschule stellvertretend zu bearbeiten. Dabei verweisen diese Optionen auf bestimmte Präferenzen oder Orientierungen, die hier mit dem Begriff „Horizont“ erfasst werden sollen.

2.2 Der Horizontbegriff

„Für einen Beobachter [bzw. sozial Handelnden wie Akteur A, K.S.] eröffnen sich von seinem Standpunkt aus nun bestimmte ‚Selektionshorizonte‘, auf die er seine Aufmerksamkeit richten kann“ (Berghaus 2022: 80). „Horizont“ ist hier kein psychologisches Konstrukt, sondern ein kommunikatives. Die psychischen Systeme, also Bewusstseine, gelten hier als epistemisch unzugänglich und sind kein Thema dieses Beitrages. Als kommunikative, in Sprache und anderen Medien prozessierende, sich anschließende Orientierungen sind Horizonte dagegen zugänglich und rekonstruierbar. In Horizonten kommunizieren Akteur*innen, schließen sich aneinander an (bzw. an Kommunikatio-

nen, Handlungen) und sorgen damit für den Verlauf des Systems, die Autopoiese. Horizonte, d.h. ihre sinnvolle Auswahl beim Handeln, sind daher kohärenzstiftend. Der „Horizont“ ist eine unerschöpfliche Richtung aktualisierter und aktualisierbarer Operationsentscheidungen, d.h. Kommunikations- bzw. Handlungsentscheidungen, im sozialen System. Wenn im Fall des „unmöglichen Stundenplans“ Akteur A vierzig noch unverplante Stunden einpflegen muss und äußert: „... die sind nur dann zu verplanen, wenn ich auf kreative Ideen komme und sage ok, dann kann eben eine Chemiegruppe nicht in den Chemieraum gehen“ (aus dem Protokoll am anderen Ort), dann geht diese „Kreativität“ hier zu Lasten eines fachdidaktischen Orientierungshorizontes, in dem Schüler*innen und Fachlehrer*innen im Chemie-Unterricht praktisch arbeiten und experimentieren sollen. Ein möglicher theoretischer Chemieunterricht im Klassenraum wird zwar immer mitgedacht und als „Gegenhorizont“ bei der Stundenplanung mitgeführt, wird aber für gewöhnlich verworfen, also als Handlungsoption nicht aktualisiert. Nun aber, im vorliegenden Fall, wechselt Akteur A als zuständige Akteursrolle den Horizont, hin zu einem eher administrativen Gegenhorizont mit dem Sinn, die Stunden zu verplanen. Der Horizont „ist [dabei] keine Grenze, man kann ihn nicht überschreiten“, und „alle Verfolgung von Intentionen oder Themen [werden] immer als Annäherung und nie als Entfernung von einem Horizont erfahren“ (Luhmann 1987: 115).

Gesamtschule ist als soziales System bzw. als Organisation, als Schule und als Form *Gesamtschule* ein Feld etlicher jeweils spezifischer Sinnhorizonte (Administration, Steuerung, Bildung, Erziehung, Inklusion, Differenzierung, Sorge) und die möglichen Handlungsalternativen der Akteur*innen in und zwischen ihnen sind deren Kontingenzspielräume.

3. Der „unmögliche Stundenplan“ – Akteur*innen zwischen Selektionshorizonten

Stundenplanerstellen ist als Entscheidungs- und Handlungssituation für Organisationsforschung interessant, weil Komplexitätsgefälle und Kontingenzgefälle erzeugt wird, erzeugt werden *muss*, und dieses anhand der Ein- und Ausgaben eines Computerprogramms durch Akteur*innen reflektiert und durch Forscher*innen beobachtet werden kann: Das Stundenplanprogramm formalisiert das, was die Systemtheorie als selbsterhaltendes Selektionshandeln beschreibt. Metaphorisch könnte man vielleicht vermuten, Stundenplanerstellen ereigne sich als ‚Brennpunkt‘ der Autopoiese des Organisationssystems Gesamtschule (also seiner Selbsterhaltung und Arbeit am Fortbestand) und der Reflexion seiner Identität (also seiner Einheit in Abgrenzung zur Umwelt). Damit werde die Beobachtung auch eine *Rekonstruktionsgelegenheit von Identität einer Gesamtschule*. Im Folgenden reflektiert Akteur A seine ‚Handlungsgeschichte‘ im Umgang mit dem Stundenplanprogramm als, wie beschrieben, Durchgang verschiedener Eingabeoptionen.

3.1 Ausgangsoperationen im Trivialhorizont einer Regelungstechnik

[2]

A: Also . der Stundenplan ist ja erstmal sozusagen ne rein technische Angelegenheit, die ja:n Programm berechnet, und wo es drei große Faktoren gibt. Zum einen die Lehrer, dann gibts die Schüler, also die Klassenpläne und es gibt die Raumpläne.

Um den Leitcode „technische Angelegenheit“ ließe sich ein (halb) kybernetisches Modell auswerten, in dem die Akteursrolle zum „Human Operator“ bzw. „controller“ würde (Hacısalihzade 2013: 45) und das Stundenplanen Angelegenheit eines „manual control multivariable system“ (ebd.). Akteur A gibt „inputs“ (ebd.), „die Lehrer“, „die Klassenpläne“ und „die Raumpläne“, lässt das Programm „berechnen“.

[3]

Das gewährleistet das Programm, indem es einfach immer . äh ganz viele Versuche macht. Also, das geht nicht strategisch vor, sondern dass ehm . das probiert erstmal die schwersten Stellen zu verplanen . eh also das, was am schwierigsten das was am . die engste Ressource probiert es zuerst zu verplanen, was weiß ich Sporthallen, wo es die meisten Festlegungen gibt, und dann probiert die anderen Stunden immer weiter zu verplanen. Und wenns nicht klappt, gehts wieder . fünf Schritte zurück, und macht wieder dasselbe. Also man kann jetzt nicht irgendwie sozusagen freie Variablen definieren, (1) ich kann nur Grenzen setzen. Innerhalb dessen sich das Programm bewegt.

Das Rollenkonzept des „Operators“ oder „Mensch-Maschine-Systems“ (Johannsen 1993), wegen seiner Input-Output-Erwartung in einem sozialen System hier in die Nähe des Trivialen gesetzt und als Trivialrolle klassifiziert, zeigt sich bei Akteur A nicht nur propositional, sondern auch performativ: A reformuliert die Arbeitsweise des Programms, setzt menschliche Präsuppositionen ein (das Programm macht „Versuche“ und „Schritte“, „probiert“), Akteur A konstruiert sich in ein Gespräch mit dem Programm („es sagt mir“, vgl. Protokoll 10), identifiziert sich mit dem Programm („schwer“, am „schwierigsten“) und distanziert sich wieder durch bemüht objektives Reformulieren („engste Ressource“) – es findet scheinbar bei Akteur A eine kommunikative Anschlussdynamik statt an ein nicht soziales, maschinelles Programm. Diese *kommunikative Anschlussrichtung an die Fiktion einer Regelungstechnik*, an berechenbare, regelbare, nachvollziehbare Strukturvorstellungen mit klaren Input-Output-Erwartungen, kann als eine Art Trivialhorizont bezeichnet werden.

[4]

Und äh ich mach das Ganze ja schon seit zwanzig, fünfundzwanzig Jahren, . und es ist so, . dass . an einer normalen Schule in Anführungszeichen . öh klassische Schule, Lehrer gibt ein Fach, in einer Klasse, an einem Standort, . ist . diese . Struktur geeignet, um gute Pläne zu erzeugen.

Es gab Zeiten und es gibt sie lokal oder schulformbezogen wohl noch, in denen Stundenplaner*innen mit Stecktafeln arbeiteten und eher in linearen Ketten Lehrkräfte-Klassen-Räume planen konnten und noch können, also unter den Inputs der gegebenen Ressourcen und Faktoren den fertigen Stundenplan als Output erzeugen – ohne Computerprogramm, dann als ‚Quasi-Maschine‘. „Er [oder sie, K.S.] selbst ist der Computer, der die Bedingungen aller Zimmer, Lehrer und Fächer miteinander vergleicht“ (Gloor 2015). Diese „normale“ oder „klassische“ Weise, wie sie Akteur A versteht, kann dazu verführen, den Trivialhorizont normativ als eine Fiktion des Regulären anzusehen (mit einer Vergangenheitsdimension, ähnlich dem provokanten Eingangszitat von Mastmann: „früher war alles besser“).

Die Organisation könnte also im Rahmen ihres Teilsystems oder Programms „Stundenplanung“ in einem Trivialhorizont in einer Art Trivialmodus operieren, auf Trivialpfaden mit klarem Input und Output: Akteur*innen, Schülerklassen und Raumressourcen werden zu einem Stundenplan „verplant“. Das Konzept „gute Pläne“ hieße dann wahrscheinlich *existente* Pläne, also das schiere Vorhandensein als Element. Der Trivialhorizont lässt sich also neben der Regelungsidee bestimmen als die Ausrichtung nach dem reinen Prozessieren in der Zeitdimension: Dinge müssen (ab)laufen, fertig werden.

Akteur A, als Akteursrolle Stundenplaner*in und als operator, führt das Programm aus, „ein relativ komplikationsloses ‚role taking‘“ (Turner 1962, zit.n. Schimank 2016: 67) gegenüber simplen Rollenerwartungen.

[5]

Und äh das heißt aber immer, der automatische Rechenprozess reicht nicht mehr aus. Sondern ich muss manuell eingreifen, . weil das Stundenplanprogramm mit den Vorgaben es nicht mehr lösen kann. (1) Und das hat sich in den letzten Jahren so angebahnt mit jeder weiteren . pädagogischen Festlegung aber auch mit jeder weiteren strukturellen Festlegung [...]

Und das Problem ist auch, dass das Programm mir nicht sagt . Das ist der Faktor. Wenn du den ausschaltest, dann kriegst du gute Pläne.

Um den Code „manuell eingreifen“ herum ließe sich der Moment auswerten und theoretisch ausdifferenzieren, in dem das Organisationssystem Schule im Kontinuum aller möglichen Prozessfiktionen von Systemen die Richtung in die *Nicht-Trivialität* eingeschlagen hat. Akteur A hat so viele „Vorgaben“ gemacht, dass die Regelungstechnik nicht mehr hinterherkommt. An anderen Stellen des Interviews sowie in Presseberichten über Stundenplanungen an anderen Schulen bundesweit wird von vielen Stunden Rechenzeit, „sechs Stunden“, „zehn Stunden“ bis „hundert Stunden“, berichtet (Wiefels 2011, Heil 2018) – Rechenzeiten *pro Durchgangversuch*. Das Programm selbst erzeugt „nicht automatisch“ bessere Pläne, es gibt keinen „Faktor“ für bessere Pläne (Protokoll 1), keine simple Steuerbarkeit.

3.2 Erste „Umkehr“ – Gegenhorizont: klientale Fürsorge

[6]

Und da sind wir dann schon eigentlich beim ersten pädagogischen Aspekt, GUTE PLÄNE heißt eigentlich gute SCHÜLERpläne. . Also eigentlich ist das Programm, von der Logik so ausgelegt, dass gute Schülerpläne entstehen. . Der Faktor, naja, aber das ist doch auch ein Lehrer, der möchte vielleicht einen freien Tag haben, [...] das kann man zwar alles EINGeben, . aber EIGENTLICH ist das nicht die Priorität. <<schmunzelt>> Sondern eigentlich möchte man erstmal gute Schülerpläne haben, also . nicht fünf Hauptfächer am Stück, nicht drei Stunden Deutsch am Stück, ähm . keine Lücken im Plan, so. Ne, das ist alles . eigentlich denkt das Programm erstmal aus Schülerlogik. (1)

Um die Leitcodes „gute Schülerpläne“ und „Schülerlogik“ ließe sich eine Kategorie verdichten, die das Sorge-Prinzip in Schule anspielt als „Elementarstruktur des Handelns [...] pädagogischer Professionalität“ (Idel/Schütz 2018: 155), zunächst jedoch nicht in einem schulisch weiter differenzierten Sinne, sondern eher grundlegend als konkrete „Care Work“ bzw. „praktisches Fürsorgehandeln“, „care-giving“ (vgl. weiterführend Aulenbacher u.a. 2018: 749), d.h. also Versorgung mit Abwechslung, Freizeit, Mahlzeiten, Frieden etc. im Schulalltag. In dieser Richtung konzeptualisiert Akteur A eine nicht zu große Belastung der Schüler*innen „am Stück“ sowie keine „großen Lücken“, in denen Aufsichtsprobleme im Sinne eines fehlenden Kümmerns entstehen könnten u.ä. – im Ganzen sind dies Überlegungen in einem *Fürsorgehorizont*.

Dieser „erste pädagogische Aspekt“ ist – dies zeigt die Voreinstellung des Computerprogramms – ein typischer für alle Schulen als Organisationstypen. Er ist verfolgbar und ausdifferenzieren als ein gesamtschulspezifischer, insoweit er mit den organisationalen Bereichen Ganztags, Inklusion und Gemeinsames Lernen ein *ganzheitlich* fürsorgendes Verhältnis anpeilt.

Akteur A konzeptualisiert hier zwar erneut eine Vermenschlichung des Stundenplanprogramms (es „denkt“), der Fürsorgehorizont – die „Schülerlogik“ – verweist aber nun von der Trivialmaschine weg, denn ihre Programmierung an sich ist nicht das Triviale, sondern die Tendenz einer *ideenlosen* Programmierung, die nur auf Zustandekommen des Plans ausgelegt ist. Durch das Konzept „Schülerlogik“ kommt aber nun eine Idee ins Spiel und darüber die Horizontkategorie des Fürsorglichen. Diese kann mit Kreiner und Murphy als erste „core component to identity“ (2016: 281) der Gesamtschule aufgefasst werden.

Systemtheoretisch in den Blick muss die Differenz klientaler zu *kollegialen* Ansprüchen geraten („freien Tag“), die per Programmierung bzw. Idee der verantwortlichen Akteur*innen „nicht Priorität“ sind.

3.3 Zweite „Umkehr“ – Gegenhorizont: Kollegialität

Jede Tätigkeit, jede Operation im Horizont pädagogischer Fürsorge, die ein Wohlbe- finden der Schüler*innen priorisiert, führt systemtheoretisch beobachtet immer die Möglichkeit mit, dagegen zu entscheiden, also z. B. nicht Schüler*innen-Wohl, son- dern Kolleg*innen-Interessen vorzuziehen. In diesen Horizonten ‚switcht‘ Akteur A, das ist der Kontingenzspielraum, den Akteur*innen immer haben: durch Wech- sel eine Seite zu negieren, alternative Ziele anzuvisieren, alternative Ideen zu denken. Luhmann nennt dies ein „Umkehren“ (1987: 114f) in einen „Gegenhorizont“. Die- ser Gegenhorizont „ist immer mitrepräsentiert und immer direkt zugänglich in einer Unmittelbarkeit der Umkehr, die durch einfache Dualität selbst gesichert ist“. Einer „Dualität“ nach Luhmann allerdings folgt Akteur A beim Umkehren hier nicht ganz, denn Fürsorge bleibt als Horizontbereich oder ‚transhorizonte‘ Dimension bestehen, lediglich die Akteursgruppe wechselt: von Fürsorge Schüler*innen gegenüber in dieje- nige Kolleg*innen gegenüber. Ein an Dualität orientierter Horizontwechsel in Gänze wäre eine zusätzliche Zurückweisung des Sorgeprinzips. Die Horizontwechsel sind also keine entgegengesetzten bipolaren Orientierungen, vielmehr eine Art flexibler „Manöver“, ein differenziertes Lavieren und Schwenken unter Beibehalten bestimm- ter Horizontmerkmale und Wechsel anderer Merkmale – statt eines totalen Kehrt- machens.

Ein *Kollegialitätshorizont* ist durch Akteur A propositional angesprochen durch häufiges Nachdenken über „Teilzeitlehrer“ und deren Ansprüche auf „freie Tage“, unzumutbare „Standortwechsel“ (vgl. folgend Protokoll 7), „Elternzeiten“, „Refe- rendare“ etc. Auch diese Präferenzen sind zunächst wohl typisch für alle Schulen als soziale professionelle Organisationssysteme. Die für Gesamtschulen besonderen Kollegialitätsstrukturen zeigen sich latent im Reflektieren der Planungsschwierig- keiten, die durch „Teams“, also kollegialen Unterrichts- und Planungsansprüchen entstehen („Teamstunden“, „zusammen segeln“, d. h. im Teamteaching die Stunden selbstgesteuerten Lernens betreuen sowie Stunden des sozialen Lernens wie den re- gelmäßigen „Klassenrat“, vgl. folgend Protokoll 7). Auch hierin liegt eine „core com- ponent to identity“ (Kreiner / Murphy, a. a. O.) der Organisation Gesamtschule.

3.4 Dritte „Umkehr“ – Gegenhorizonte: Schul- und Fachpädagogik

[7]

So. Das heißt, das Ganze wird immer komplexer, komplexer, und der letzte Punkt, den ich ja geschildert hatte . ist eben der, dass wir, als eine Schule im Aufbau, . RICHTIGERweise, viel neue pädagogische Dinge ausprobiert haben, . und festgelegt haben. . Und gesagt haben, das möchten wir, ich sag mal ein Beispiel, Segelstunden sollen alle parallel liegen, damit man parallel dazu auch Förderkurse anbieten kann. . Das ist natürlich . pädagogisch richtig und gut, schafft aber WIEDER eine zusätzliche Festlegung. . Alle Klassen haben zur gleichen Zeit Unterricht, alle Lehrer, die in diesen . Klassen unterrichten, haben zur gleichen Zeit Unterricht, <<holt Luft>> . und wenn man dann immer im Hinterkopfdenkt, die Ressour-

cen . frage . und Lehrkräfte haben vielleicht einen freien Tag, sind vielleicht Teilzeitkräfte, haben vielleicht noch n paar Stunden am anderen Standort, . die Teams wollen vielleicht zusammen segeln, Klassenrat machen . brauchen Teamstunden . dann ergibt sich aus jeder . dieser . kleinen Abhängigkeiten, wieder eine lange Kette

Um den Leitcode „pädagogische Festlegungen“ herum ließe sich eine Kategorie von Horizont auswerten, die man als pädagogisch im engeren Sinne bezeichnen kann – also kein anthropologischer Grundentwurf von Pädagogik als Fürsorge, sondern ein mehr schulisch ausgerichteter Pädagogik-Horizont. Dieser hat schulpädagogische Anteile darin, dass Akteur A sich klar affirmativ positioniert zum Konzept *Selbstgesteuertes Lernen* („Segelstunden“) und zur *interprofessionellen Teamorientierung* („parallele Segelstunden“, „Teamstunden“, „zusammen Klassenrat“), die auch performativ herausgestellt werden (betonte Markierung des Codes „RICHTIGerweise“). Damit korrespondiert das Konzept *Zugänglichkeit zu Förderkursen* („parallel dazu Förderkurse“). Diese hier repräsentierten organisatorisch verbundenen Konzepte selbstgesteuertes und soziales Lernen, Teamschule und Individuelle Förderung können interpretativ verfolgt, verdichtet und in die Nähe der Idee einer schulpädagogischen „Kernkompetenz“ von Gesamtschule theoretisch modelliert werden.

Interpretiert man über das Notbehelf-Konzept der „abwechselnden Chemieraum-Gruppe“ von Akteur A die Fachraumzugänglichkeit und damit das praktisch-experimentelle Arbeiten im naturwissenschaftlichen Unterricht als didaktisches Leitmotiv mit in diesen Horizont hinein, kann dieser Horizont zusammengefasst werden als ein *schul- und fachpädagogischer Horizont*, eine Art ‚Kernhorizont‘ der Gesamtschule. Dieser schul- und fachpädagogische Horizont umfasst die für Gesamtschule maßgeblichen „evaluativen Deutungsstrukturen“, „[schul]kulturellen Leitideen“ (Schimank 2016: 205), „teilsystemischen Handlungslogiken“ (a. a. O.: 124). Akteur A thematisiert dahingehend noch beispielsweise an anderen Stellen die *Fachleistungsdifferenzierung* in innerer und äußerer Form, das *Projektlernen*, die *pädagogische Beziehungsarbeit* über feste Kopplungen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innengruppen („Lehrerkonstanz“).

3.5 Unmöglichkeitfiktion und Moment der paradoxen Selbstbeobachtung

[8]

ich weiß nicht, ob ich das in der Konferenz ja auch schon gesagt hatte, . es reicht ja im Grunde, und das . war auch dann faktisch zum Beispiel letztes Jahr in den Sommerferien so, wenn FÜNF Stunden im Jahrgang Zehn nicht verplant sind. . Dann denkt man ja erstmal och fünf von tausend ist doch super. (1) Aber diese fünf Stunden sind faktisch nicht mehr verplanbar. [...] sobald nur EINE Kette sich irgendwie nicht . mehr . ersetzen lässt, kann ich keine einzige Stunde mehr im Plan verschieben. . Und äh das macht das Ganze, bei nicht zu vermeidenden Fluktuationen, die ne große Schule immer hat . an einer Gesamtschule mit zwei Standorten, mit kooperierender Oberstufe . mit vielen pädagogischen GUTEN . Festlegungen . UNMÖGLICH. (2)

Um den Leitcode „nicht mehr verplanbar“ ließe sich die Kategorie einer Unplanbarkeitsvorstellung ableiten, weiter theoretisch abstrahiert eine Unmöglichkeitsfiktion, wie sie zu Beginn thematisiert wurde. Nun kann man hier keinen „Unmöglichkeitshorizont“ unterlegen, denn der Sinn des Horizont-Konstrukts ist die Offenheit, Handlungsoptionen einer bestimmten Richtung zu selektieren, also etwas entscheidend bzw. unterscheidend zu tun. Unmöglichkeit kann keine Aussicht für ein entschiedenes Tun sein. Unmöglichkeitsfiktion ist mithin operational kein Horizont, sondern zunächst ein kommunikatives Thema, mit dem Akteur A ein bestimmtes Verständnis des Stundenplanens und der Situation reflektiert.

Das Erleben und Besprechen einer Unmöglichkeitsfiktion im operativen Alltag eines (Gesamt)Schulsystems hat wahrscheinlich mehrere Größenordnungen und thematisiert Unmöglichkeit in vielfältigen Ableitungen: in einer Sozialdimension vielleicht die angebliche „Schulunfähigkeit“ bestimmter Schüler*innen, in einer Sachdimension vielleicht das unmögliche Schaffen der ganzen Lehrplanthemen in Mathematik oder Gesellschaftslehre, in einer Zeitdimension vielleicht die Unmöglichkeit von Nachmittagsunterricht für bestimmte Kinder. Jeweils komplexifiziert sich das System Gesamtschule an diesen Unmöglichkeitsfiktionen aus: Es bildet extraunterrichtliche Auffangformate, es bildet Selektionsgelegenheiten für Lehrplaninhalte, es bildet Schulzeitverkürzungen.

Wenn ein System immer als „weder völlig geordnet noch völlig ungeordnet“ gesehen werden muss (Luhmann 2021: 136), dann scheint Akteur A hier einen Moment zu reflektieren, in dem das System in Richtung Unordnung kippen könnte. Es erlebt eigene, selbsterzeugte Überkomplexität im Sinne von Unordnung. Paradox ist, dass die Vielheit dieser Überkomplexität in eine Einheit gebracht werden muss, die Einheit „Stundenplan“.

Dass Akteur A unter diesen Bedingungen nachdenkt, nicht „komplett aufzugeben“, nicht „ganz aufzulösen“, sondern nach dem „uns Wichtigem“ zu suchen – dies kann man nicht nur wie zu Beginn vorgestellt ästhetisch verstehen als dramatische Lage, sondern die Reaktion kann man mit Luhmann nüchterner als „Korrelat des Komplexitätsdrucks“ (1987: 602) auffassen: Es kommt zu einer Art Identitätsarbeit, zu „Selbstreferenz“ (ebd.): Das System Gesamtschule, hier durch die Operationen, kommunikativen Reflexionen der Akteursrolle Konrektor*in bzw. Stundenplaner, reflektiert sich selbst und stellt Reflexionstheorien auf unter der Kategorie „Pädagogische Festlegungen“.

[9]

also auf der einen Seite probiert man, pädagogische Dinge . umzusetzen, und und strukturell zu verankern, . auf der anderen Seite muss man aber andere pädagogische Überzeugungen dafür über Bord werfen. <<schmunzelt hörbar>> . das passiert nur nicht aufgrund von Konzepten oder Überlegungen, sondern als Reaktion darauf, dass man überhaupt einen Stundenplan zusammenkriegen muss.

Im Angesicht von Unmöglichkeit scheint die Identität in Frage zu stehen. Der Code „über Bord werfen“ kann im Sinne des Konzepts einer „orientational metaphor“ (Lakoff/Johnson 1980: 14) als an ‚Innen‘ und ‚Außen‘ eines ‚Bootes Gesamtschule‘ interpretiert werden: Akteur A reflektiert hier über die Interiorität des ganzen Systems („a whole system of concepts“, ebd.) und leistet mit dem Konzept „Überzeugungen-über-Bord-Werfen“ eine selektive Identitätsarbeit, das gegeneinander Abwägen von Deutungs- bzw. Orientierungsstrukturen der Organisation an der Stelle, an der ein existenter und funktionierender Stundenplan außer Reichweite gerät, nicht mehr „zu kriegen“ zu sein scheint.

3.6 Handlungsmodus einer reflexiven Viabilität

[10]

man kann ja auch innerhalb einer pädagogischen Festlegung trotzdem noch unterschiedliche Wege finden, das umzusetzen. . Also zum Beispiel, zu sagen . eben . die Segelstunden sollen uns weiter sollen weiter parallel liegen, um für Fünf Sechs Sieben Förderung zu ermöglichen, aber in den oberen Jahrgängen ist es uns vielleicht nicht mehr so wichtig. . Oder wir finden da ne andere Struktur, und DAS wär auch eigentlich eher mein WEG, also ich GLAUBE, dass . eigentlich ALLE pädagogischen Festlegungen, die wir bis jetzt im Stundenplan getroffen haben, . ja, . ähm . wenn . sie . nach Jahren immer noch existieren, ähm einen einen . eine gute Begründung haben, und eigentlich auch aufrecht erhalten werden sollten, sonst hätten wir sie längst . wieder . eingestampft . äh:m . und deshalb würde ich auch immer versuchen, die nicht komplett aufzugeben. . Sondern ein . ein . den Fokus wirklich nochmal dahin zu legen, nochmal zu kucken, WO ist es uns vielleicht in Teilbereichen ganz wichtig, und . GANZ auflösen ist immer schwierig.

Um den Leitcode „Weg finden“ herum ist keine eigene Kategorie von Horizont rekonstruierbar, denn Akteur A orientiert sich „innerhalb“ der dargestellten Horizonte, „findet“ aber „neue Strukturen“. Hier soll der unten weiter erläuterte Begriff der *Findigkeit* anschließen. Insbesondere das Konzept des Sich-Bewährens von „pädagogischen Festlegungen“ („sonst hätten wir sie eingestampft“) deutet darauf hin, dass Akteur A hier eine konstruktivistische Idee anspielt: *Viabilität*. Sie bezeichnet so etwas wie Gangbarkeit, Brauchbarkeit, nach Glasersfeld betrachtet: „etwas wird als viabel bezeichnet, solange es nicht mit etwaigen Beschränkungen oder Hindernissen in Konflikt gerät“ (Glasersfeld 1992: 19). Akteur A betont nicht nur dieses ‚Überleben‘ der pädagogischen Strukturen („nach Jahren noch existieren“), sondern will sie auch „aufrecht erhalten“, differenzieren („Fokus“, „Teilbereiche wichtig“) und lehnt dabei rigide, triviale Reflexe ab („nicht komplett auflösen“), was man als Rationalität auffassen kann.

Akteur A scheint die Vorstellung einer Differenzierung und Selektion von pädagogischen Strukturen grundsätzlich mit einer Selbstthematization zu verbinden („uns ... ganz wichtig“) und mit Reflexion von „guten Begründungen“ des Pädagogischen. Das (Gesamtschul-)Pädagogische scheint hier relevant zu sein bzw. durch

Akteur*innen und besondere Akteursrollen relevanzisiert und priorisiert zu werden im Angesicht einer übergeordneten, systemglobalen Unmöglichkeitfiktion des möglicherweise nicht zustande gekommenen Stundenplans in der Schule.

Das fördert die Annahme, unter Viabilität als Operationsmodus mehr zu verstehen als bloße Funktionalität trotz Herausforderungen: Ein Viabilitätsmodus enthält eine Komponente von „Systemreferenz ... in diesem Falle ist das Selbst das System, dem die selbstreferentielle Operation sich zurechnet. Sie vollzieht sich als Operation, mit der das System sich selbst im Unterschied von seiner Umwelt bezeichnet. Das geschieht zum Beispiel in allen Formen von Selbstdarstellung, denen die Annahme zu Grunde liegt, daß die Umwelt das System nicht ohne weiteres so akzeptiert, wie es sich selbst verstanden wissen möchte“ (Luhmann 1987: 601 f). Umweltkonflikte reizen zu Selbstreflexion – so heruntergebrochen ließe sich diese Formel bei Akteur A rekonstruieren, denn Schule baut wie jede Organisation, wie jedes soziale System, Komplexitäten der Umwelten in sich auf, hier: die Einschlüsse von Strukturen des Teilzeitarbeitsrechts zum Beispiel („freie Tage“ im Teilzeitkonzept, vgl. oben). An diesen Umweltkonstrukten verschärft sich der Stundenplankonflikt (Akteur A: „dann muss eben der teilzeitbeschäftigte Lehrer, der immer mittwochs seinen freien Tag hat, ... da raus“, aus dem weiteren Protokoll), so führen Umweltkonflikte dazu, durch Akteur*innen und Akteursrollen als Schule (Akteur A spricht von „wir“, agentiviert also die ganze Organisation) über sich selbst nachzudenken.

Im Modus von Viabilität zu handeln heißt, Dinge werden zwar getan, weil sie funktionieren, aber nicht einfach irgendwie – das wäre sehr nahe am Trivialen –, sondern im Sinne der Organisation, gemäß dessen, wie sie sich selbst differenziert gegenüber anderen Bereichen der sozialen Welt: „Dienen mehrere Konstrukte [d.h. Ideen, K.S.] einem Zweck wird das als funktionaler herausgesucht, welches mehr (oder auch detaillierter) Erlebnisse oder Unterscheidungen beschreibt“ (Roedenbeck 2008: 184), Unterscheidungen hier verstanden als Entscheidungen zu Festlegungen in der gesamten Organisation, also auch außerhalb einer fokussierten Problemsituation. Im Modus von Viabilität zu entscheiden heißt, eine Beschreibungsvielfalt zu berücksichtigen bezogen auf die *ganze* Organisation, in der Sachdimension (z.B. „pädagogische Festlegungen“), Zeitdimension (systemgeschichtlich, vgl. „als eine Schule im Aufbau richtigerweise viele neue pädagogische Dinge ausprobiert“), und Sozialdimension (vgl. „Faktor Lehrer und Schüler“). Erreicht eine Handlungsoption hier eine große Beschreibungsvielfalt, deckt sie also viele Setzungen, Festlegungen ab (z.B. die Auswahl an pädagogischen Festlegungen, die Zugeständnisse an schülerorientierte Fürsorge und kollegiale Zuwendungen), dann ist sie viabel.

Akteur A realisiert diesen kommunikativen Anschluss an Viabilitätskriterien in einem Modus reflexiver Viabilität mit dem Konzept des „einen anderen Weg finden“: Selbstgesteuertes Lernen könnte in den unteren Jahrgängen zwar weiter als sog. „Segelstunden“ durchgeführt werden, aber A meint, „wir finden da ne andere Struktur“ für die älteren Schüler*innen – es wird also differenziert erhalten und neue Eigenkomplexitäten entstehen dazu. Die betreffende Gesamtschule führte bereits

vor Jahren ein Lernzeiten-Konzept ein in Klasse Zehn, das in diesem Sinne ausgeweitet werden könnte auf die Klassen Neun und Acht und auch die für die älteren Schüler*innen wohl nicht mehr attraktive und mit stark abgrenzungsfähigen Erinnerungen belastete Metapher des Segelns, alltäglich ikonisiert in Segelboote, Segelregattas und Logbücher, aufhebt.

3.7 Gesamtschule als Handlungssystem multipler Identifikationshorizonte

Jeder der oben beschriebenen Horizonte hat eine *identifikatorische Reichweite* für Schule, d.h., man kann in ihnen Handlungen selektieren, Kommunikation anschließen bis hin zu Identitätsfragen der Schule. Das ist im Pseudohorizont des Trivialen nicht möglich. Das Kaffeekochen morgens in der Lehrerküche ist gelegentlich trivial (man ist an der Reihe laut Plan – regelungstechnisiertes Handeln), kocht man außerhalb des Plans, vielleicht als Unterstützung für den gestressten Lehrerrat, handelt man im Kollegialitätshorizont (ein kollegialer Wert gewinnt als soziales Operationsmedium Relevanz), aber so lange man darüber nicht reflektiert, weil kein Problem auftaucht, verbleibt man im Nahbereich eines reinen Werthandelns. Thematisiert man über Beiträge zum kollegialen Kaffeekochen den Zusammenhalt der Lehrerteams auf Mesoebene einer Schule, kommt man in identifikatorische Gefilde des Horizonts einer Gesamtschule als Teamschule.

Selektionshorizonte haben neben 'Wertezone' auch identifikatorische, reflexive 'Gefilde', Horizonte in der hier beschriebenen Weise sind letztlich *systemische bzw. organisationale Identifikationshorizonte*. Operiert man als Akteur*in in ihnen und in Abkehr von einem Trivialhorizont, wirkt man systemerhaltend, systementwickelnd, systemreflektierend.

Vier dieser Horizonte – wahrscheinlich lassen sich mehr finden und auch konkreter differenzieren – scheinen in Gesamtschulen einen großen Teil operativer Selektionsmöglichkeiten abzubilden:

- (1) Klientale Fürsorge – ein Horizont mit Merkmalen ganzheitlicher Versorgung körperlicher, psychischer, sozialer Bedürfnisse (Essen, Pausen, frische Luft, Erholung, Beziehungen, Gruppenerfahrungen, Würde etc.);
- (2) Kollegialität und Interprofessionalität – ein Horizont mit Merkmalen sozialer Beziehungen auf Professionellenebene und in fachlicher Hinsicht inter-, multi- bis hin zu transprofessioneller Zusammenarbeit (Orientierung an Teams, reichhaltige Besprechungskultur, Multi- bzw. Transprofessionalität zwischen Lehrkräften des althergebrachten mehrgliedrigen Schuldenkens und Förderpädagog*innen, Sozialpädagog*innen, Heilpädagog*innen etc.);
- (3) Schulpädagogik – ein Horizont mit Merkmalen schulischer Erziehung und sozialen Lernens (Zentralwerte der Würde, Beziehung, Selbstständigkeit, Demokratie, des kritischen Denkens etc.);

- (4) Fachpädagogik und Didaktik – ein Horizont mit Werten fachdomänenorientierten Lernens und Lehrens sowie fachübergreifender Schulbildung (z. B. Wissen, Wahrheit, Wirklichkeit, Methoden-, Anwendungs- und Praxisorientierung, interdisziplinäres Denken etc.).

Unterstützt wird dieses Konzept des Handelns in identifikatorischen Horizonten unter Komplexitätsdruck durch die systemtheoretische Logik, dass Momente der Reform, der Veränderung, der „Ort [sind], an dem pädagogische Programme [...] argumentativ mit strukturbezogenen Entscheidungen verkoppelt werden“ (Kuper 2004: 141): Krise und Reform in Schule koppeln Pädagogik und Organisation in besonderer Weise.

4. Schlussüberlegungen: Gesamtschulprofessionelle als „findige Akteure“ und „Identitätsverwalter“

Stundenplanerstellen dürfte sich an allen weiterführenden Schulen mittlerweile als komplexe und konfliktäre Aufgabe ereignen, trivialitätsenthoßen und mit Anlässen kreativer Problemlösung. An Gesamtschulen in NRW und wahrscheinlich allen integrativen Systemen bundesweit geht es aber um mehr als bloßes rechtzeitiges Funktionieren zum Schulbeginn, bloße Gangbarkeit, Viabilität: Es geht um identifikatorische, systemabgrenzende Elemente, die für eine gelingende Autopoiese anschlussfähig sein müssen an eine breite, von verschiedenen Förderbedarfen bis zu besonderen Leistungspotenzialen reichende Heterogenität einer Schülerschaft, an langfristige und konstante Beziehungsarbeit zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, an differenzierende Unterrichtspädagogik, Leistungsbeurteilung und Laufbahnbetreuung bis hin zu allen Schulabschlüssen und an teamorientierte Kollegialität und ausgeprägte interprofessionelle Besprechungskulturen. Die meisten dieser Elemente, die die Differenz integrativer Schulformen wie Gesamtschulen ausmachen, thematisiert Akteur A in seinem Schnelldurchlauf von Entscheidungsprämissen entweder explizit oder indirekt – die Aufrechterhaltung dieser Elemente, die zur gelingenden Autopoiese der Gesamtschule zu gehören scheint nach Akteur A, zwingt ihn zu einer Form von Kreativität, die soziologisch mit dem Begriff der Findigkeit zu bezeichnen ist.

4.1 Akteur A als „findiger Akteur“

Findigkeit scheint zunächst als eine fachsprachliche Beschreibungskategorie zur Abgrenzung bestimmten menschlichen Handelns in sozialen Situationen verwendet zu werden. Entwickelt wurde diese Kategorie aus anthropologischen, soziologischen Grundeinsichten in menschliches Handeln (vgl. Esser 1993 zu „Natur“ und „Modellen“ des Menschen: 228, 234f). Demnach sind Menschen „aufgrund ihrer ganz besonderen Autonomie von den unmittelbaren Einflüssen der Umgebung niemals

auf bestimmte Reaktionen deterministisch festgelegt“, sie sind „immer auch zu Kreativität, zu innovativer Initiative und zu Findigkeit in der Lage“ (a. a. O.: 228).

Unter Organisationsmitgliedern kann Findigkeit zu einer Akteurseigenschaft werden: „Selbst in gut geframten Situation haben wir es wohl doch nicht allein mit Akteuren zu tun, die einfach nur die strukturellen Vorgaben umsetzen ... sondern mit rationalen und findigen Akteuren, die ihre Interessen manchmal auch im Gegensatz zu Normen verfolgen, die sie selbst als gültig ansehen“ (Rössel 2008: 171). Die *conditio humana* des aktiven konstruktiven Interpretierens der Umwelt (statt eines „deppenhaften“ Abhängigseins von Erwartungen, vgl. Esser 1993: 235), der Kreativität, Initiative, des vernünftigen Abweichens von Normen, macht aus reflektierten, verständigen, willensstarken Menschen „findige Akteure“. Der „findige Akteur“ scheint in dieser Weise eine erste ‚Nebenbei-Formulierung‘ von Hartmut Esser (1993) zu sein, als Kategorie herausgehobener dann bei Uwe Schimank (2016). Er ist ein Gegenentwurf zu einem normativ (und trivial) geprägten Akteursverständnis, das Akteur*innen in einer starken Abhängigkeit von sozialen Erwartungsstrukturen als bloß Exekutierende vorstellt. Es wird auch als „role making“ gegenüber eines bloßen „role taking“ (Schimank 2016: 67) differenziert (weiterführend zur Abgrenzungsthematik des „findigen Akteurs“ von anderen Modellen des Menschen sowie zur Rollenthematik siehe Esser 1993: 234f, Schimank 2016: 75).

Findiges Handeln erhöht die Kontingenz des Systems – das Wirken findiger Akteur*innen in Organisationen sorgt für stetige Verunsicherungen und Unplanbarkeiten, d. h. für immer anwesendes Potenzial von Flexibilität, Prozessunterbrechungen, Abweichungen vom Üblichen – damit sind findige Akteur*innen fähig, Persistenzen in Organisationen aufzuweichen, denn Handlungssituationen zwingen findigen Akteur*innen nicht deren Logik auf: In der vorgeführten Rekonstruktion zur Stundenplanung mag die Entledigung „pädagogischer Feststellungen“ (wie zum Beispiel Parallelstrukturen Selbstgesteuerten Lernens zur Erleichterung Individueller Förderung) eine Logik der Notsituation sein, doch Akteur A „findet Wege“, er durchbricht die Logik, um die Identität der Organisation wahrende Funktionalität herzustellen (Erhaltung der Parallelität für ein Jahrgangsbündel), er spielt hier sogar neue Logiken an (die Organisation spiegelt entwicklungsbedingte Nähe und Distanzierung zum selbstgesteuerten Lernen auf Schülerseite, indem sie ab Klasse 8 von der Segel-Ikonographie Abstand nimmt). Es ist also so, „daß die findigen Menschen in ihrer Situation noch Alternativen aufspüren, an die bis dahin keiner gedacht hatte“ (Esser 1993: 228) oder denken wollte (vgl. das Eingangszitat von Mastmann u. a.) – und die diese Alternativen auch wählen.

Findige Akteur*innen scheinen bisher weniger als konkrete Handlungsakteur*innen *in Organisationen* beleuchtet worden zu sein. Im Anschluss an die Auswertung der von Akteur A reflektierten Manöver und Selektionen in Sinnhorizonten lässt sich eine Variante von *reflexiver Findigkeit* grundsätzlich als *Abwendung vom Trivialen* und als *Arbeit in flexibler, viabler Hinwendung zu verschiedenen organisationalen Sinnhorizonten* verstehen und darstellen.

Ein aktueller Orientierungshorizont ist zu den anderen Horizonten offen für ein lavierendes Hin-und-Her, für *transhorizontales Handeln*. In dieser Weise liegt die systemidentifikatorische Macht der Horizonte, denn sie führen sich gegenseitig als Co-Horizonte immer mit und Akteur*innen denken und handeln in ihnen, im Sinne von Luhmanns Konzept der ständigen Mitrepräsentanz und Zugänglichkeit von Horizonten (1987: 115).

Diese Horizontkonstruktionen unterscheiden sich von anderen Orientierungen schulischen Handelns dadurch, dass in jedem von ihnen organisationaler Sinn – also schulische Fürsorge, Erziehung und Bildung – das Medium allen Handelns ist und das System (Gesamt)Schule sich in jedem dieser Horizonte als Sinnsystem reflektieren kann.

Daher kann man m.E. diese Gruppe von Horizonten maßgeblich unterscheiden von anderen Orientierungen, zum Beispiel Administration bzw. Bürokratie oder Steuerung bzw. Governance.

4.2 Akteur A als „Identitätsverwalter“

Ein weiteres Konzept, das man auf Akteur A anwenden kann, ist das des „Identitätsverwalters“ („identity custodian“, Schinoff u. a. 2016: 221). Indem Akteur A die „guten Schülerpläne“ und „pädagogischen Festlegungen“ aufrechterhalten will, die die Systemidentität beschreiben, wie z. B. Anstrengungen zur Fürsorge, konstante Beziehungen zu Fachlehrern, leichte Zugänge zu Differenzierungsangeboten usw., ist er „an actor who focuses attention, invests time, and exerts energy in an effort to sustain a collective identity“ (ebd.). Dabei zeigt das Protokoll der Reflexion eine Art „Ringens um Organisationsidentität“, „identity work“: „organizational members and leaders wrestle with ... core components to identity“ (Kreiner/Murphy 2016: 280f), Akteur A reflektiert explizit über weglassbare Elemente („the centrality component“, ebd.), über zu verändernde Elemente („the endurance component“, ebd.) und, nicht explizit, aber indirekt, über systemdistinktive pädagogische Elemente („the distinctiveness component“, ebd.).

Dass die Tätigkeit des Stundenplanens in Medien oft mit einem Sudokuspiel verglichen wird (Heil 2018; Gloor 2015; Schwäbische 2015; Mattern 2015; Wiefels 2011) ist zunächst eine reduzierte, beraubte Darstellung, denn sie hebt den Trivialhorizont hervor und setzt scheinbar die „Komplexität“ ins reine Konfliktverhältnis zum Abschließen der Planung. Bei näherem Hinschauen jedoch zeigen sich bei all den Beispielen dieselben Horizonte: „pädagogischer Sachverstand“ (Mattern 2015, Oberhausen, Gesamtschule), „legen ... Wert darauf, dass ... viele Kinder auch Unterricht bei einem der drei männlichen Lehrer haben“ (Wiefels 2011, Kleve, Grundschule), „viele Familien leben ein Jahr lang nach meinem Stundenplan“ (Schwäbische 2015, Leutkirch in Baden-Württemberg, Realschule), „nicht zwei Hauptfächer hintereinander“, „Freistunden reduziert“ und „Nachmittag für das Musical-Projekt frei“ (Heil 2018, Wuppertal, Gymnasium). Dies verstärkt den Eindruck des schulischen

Stundenplanens als generellem nichttrivialen „Ringen“ um Systemidentität als Fürsorge-, Erziehungs- und Bildungseinrichtung – bei Gesamtschulen bzw. integrativen Systemen kommen eben die bestimmten „core components to identity“ zusätzlich ins Spiel, die auch Mastmann et al. 1972 bei ihrer Formulierung des „Andersmachen“ im Sinn gehabt haben dürften.

Literatur

- Auer-Verlag (2023): *Ab heute Konrektor! Vorlagen, Checklisten, Praxistipps*. Augsburg: Auer-Verlag.
- Aulenbacher, B./Dammayr, M./Riegraf, B. (2018): *Care und Care Work*. In: F. Böhle u. a. (Hrsg.): *Handbuch Arbeitssoziologie*, Band 2. Akteure und Institutionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 747–766. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21704-4_22
- Berghaus, M. (2022): *Luhmann leicht gemacht. Eine Einführung in die Systemtheorie*. Köln/Wien: Böhlau Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838557731>
- Esposito, E. (2022): *Strukturelle Kopplung*. In: Baraldi, C. u. a. (Hrsg.): *GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 186–189.
- Esser, H. (1993): *Soziologie. Allgemeine Grundlagen*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Farzin, S. (2008): *Die Semantik des Menschen bei Niklas Luhmann und Giorgio Agamben*. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 2923–2932.
- Glaserfeld, E.v. (1992): *Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität*. In: Gumin, H./Meier, H. (Hrsg.): *Einführung in den Konstruktivismus*. München: Piper, S. 9–39.
- Gloor, J. (2015): *Die Stundenplantafel ist für ihn ein riesiges Sudoku-Spiel*. <https://www.aargauerzeitung.ch/aargau/lenzburg/die-stundenplantafel-ist-fur-ihn-ein-riesiges-sudoku-spiel-ld.1703933> [Zugriff: 10.02.2023]
- Haase, J. (2016): *Schulen in Potsdam: Schulstart ohne Plan*. <https://www.tagesspiegel.de/potsdam/landeshauptstadt/schulstart-ohne-plan-7173703.html> [Zugriff: 10.02.2023]
- Hacisalihzade, S.S. (2013): *The Human Operator*. In: *Biomedical Applications of Control Engineering. Lecture Notes in Control and Information Sciences*, vol 441. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 45–59. https://doi.org/10.1007/978-3-642-37279-7_3
- Heil, T. (2018): *Stundenplan für eine ganze Schule erstellen: „Das ist wie Sudoku für Erwachsene“*. https://www.wz.de/nrw/wuppertal/stundenplan-fuer-eine-ganze-schule-erstellen-das-ist-wie-sudoku-fuer-erwachsene_aid-32712379 [Zugriff: 10.02.2023]
- Idel, T.-S./Schütz, A. (2018): *Steigerung von Ungewissheit im Wandel von Lernkultur und pädagogischer Professionalität an Ganztagschulen*. In: Paseka, A. u. a. (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer, S. 141–162. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_7
- Johannsen, G. (1993): *Mensch-Maschine-Systeme*. Berlin/Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-46785-1>

- Kreiner, G./Murphy, C. (2016): Organizational identity work. In: Pratt, M.G. u.a.: *The Oxford Handbook of organizational identity*. Oxford: Oxford University Press, S. 276–293. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199689576.013.4>
- Kühl, S. (2011): *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuper, H. (2004): Das Thema ‚Organisation‘ in den Arbeiten Luhmanns über das Erziehungssystem. In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 122–151.
- Lakoff, G./Johnson, M. (1980): *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Luhmann, N. (1987): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2001): Wie ist Bewusstsein an Kommunikation beteiligt? In: Jahraus, O. (Hrsg.): *Niklas Luhmann. Aufsätze und Reden*. Ditzingen: Reclam, S. 111–136.
- Luhmann, N. (2005): *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11447-5>
- Luhmann, N. (2021): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Mastmann, H./Flößner, W./Teschner, W.-P. (1972): *Gesamtschule Teil I. Ein Handbuch der Planung und Einrichtung*. Schwalbach bei Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Matthiesen, K. u.a. (2022): *Die Humanisierung der Organisation. Wie man dem Menschen gerecht wird, indem man den Großteil seines Wesens ignoriert*. München: Vahlen. <https://doi.org/10.15358/9783800667581>
- Mattern, G. (2015): *Stundenplan-Planung in Oberhausen ist schweres Sudoku*. <https://www.waz.de/staedte/oberhausen/stundenplan-planung-in-oberhausen-ist-schweres-sudoku-id10964980.html> [Zugriff: 10.02.2023]
- Roedenbeck, M. (2008): *Individuelle Pfade im Management. Modellentwicklung und Ansätze zur Überwindung von Pfaden*. Gabler Edition Wissenschaft. Innovationen der Managementlehre. Dissertation Freie Universität Berlin 2008. Wiesbaden: Gabler.
- Rössel, J. (2008): Vom rationalen Akteur zum „systemic dope“. Eine Auseinandersetzung mit der Sozialtheorie von Hartmut Esser. In: *Berliner Journal für Soziologie* 18, S. 156–178. <https://doi.org/10.1007/s11609-008-0008-5>
- Schimank, U. (2016): *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. Grundlagentexte Soziologie*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schinoff, B.S./Rogers, K.M./Corley, K.G. (2016): How do we communicate who we are? Examining how organizational identity is conveyed to members. In: Pratt, M.G. u.a.: *The Oxford Handbook of organizational identity*. Oxford: Oxford University Press, S. 219–238. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199689576.013.8>
- Schwäbische (2015): *Wenn das Stundenplan machen wie Sudoku lösen ist*. <https://www.schwaebische.de/regional/allgaeu/leutkirch/wenn-das-stundenplan-machen-wie-sudoku-loesen-ist-655687> [Zugriff: 10.02.2023]
- Simon, F.B. (2009): *Einführung in die systemische Organisationstheorie*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Wiefels, J. (2011): *Das Stundenplan-Sudoku*. https://rp-online.de/nrw/staedte/kleve/das-stundenplan-sudoku_aid-13204955 [Zugriff: 10.02.2023]
- Willke, H. (1993): *Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme*. Stuttgart/Jena: Fischer.