

Wolf, Eike; Thiersch, Sven

Entwicklung(erwartung) und Trägheit. Zur Reziprozität von Wandel und Stabilität in Schulentwicklungsprozessen

Langer, Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Dođmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen, Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 111-127. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Wolf, Eike; Thiersch, Sven: Entwicklung(erwartung) und Trägheit. Zur Reziprozität von Wandel und Stabilität in Schulentwicklungsprozessen - In: Langer, Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Dođmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen, Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 111-127 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-334906 - DOI: 10.25656/01:33490; 10.35468/6172-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-334906>

<https://doi.org/10.25656/01:33490>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nc-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 make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Eike Wolf und Sven Thiersch

Entwicklung(erwartung) und Trägheit. Zur Reziprozität von Wandel und Stabilität in Schulentwicklungsprozessen

Abstract

Im Beitrag wird das Spannungsfeld zwischen den gesellschaftlichen bzw. pädagogischen Entwicklungserwartungen an und der konstitutiv strukturellen Trägheit von Schule diskutiert. Wir bestimmen dieses Zusammenspiel in Strukturbildungsprozessen mit dem Evolutionsschema Luhmanns. Es wird dabei eine Perspektive eingenommen, die Schulentwicklung im handlungspraktischen Vollzug untersucht. In der Rekonstruktion der Interaktion zur Anwesenheit der Schüler:innen in einem digitalen Lernbüro an einer Oberschule zeigen wir so auf, wie im Kontext der entdifferenzierten Amalgamierung von Individualisierung und Digitalisierung Ambivalenzen zwischen einer neuen Organisation von Unterricht einerseits und der Restabilisierung der pädagogischen Ordnung andererseits hervorgebracht werden.

Schlagerworte: Schulentwicklung, Digitalisierung, Individualisierung, Transformation und Reproduktion, Reformschulen

1 Hinführung

Im Folgenden gehen wir aus der Perspektive einer mikroanalytischen Schulforschung der Frage nach, wie gesellschaftliche Entwicklungserwartungen an Schule und Unterricht Innovationsdruck auf der Ebene der Interaktion in der Umsetzung von Reformen produzieren. Entwicklung fassen wir im Sinne von Veränderung aufgrund dauerhafter (Selbst-)Reformierungstendenzen des Bildungssystems als „strukturelle Notwendigkeiten eines ausdifferenzierten Systems“ (Luhmann & Schorr 1988, 463). Die sowohl systemintern als auch -extern kommunizierten Erwartungen an Schule führen zu einer Form sozialer Getriebenheit, die in situ Eingang in die schulische Praxis findet: Sie *muss* dort verhandelt und bearbeitet werden und sich – so unsere These – auf stabilisierende Handlungsmuster beziehen. In diesem Beitrag möchten wir einen Vorschlag unterbreiten, diese Gleichzeitigkeit des

Wandels und der Stabilität von Schule (gegenstands-)theoretisch zu bestimmen. Wir schließen dabei an unsere qualitativ-rekonstruktiven Analysen zur digitalen Mediatisierung schulischen Unterrichts an, die wir an einer Gesamtschule und an einem Gymnasium durchgeführt haben. Zentral konnten wir hier die Dialektik von Wandel und Persistenz der pädagogisch-sozialen Ordnung im Zuge von digitalen Mediatisierungsprozessen des unterrichtlichen Geschehens herausarbeiten (vgl. Wolf & Thiersch 2021; Thiersch & Wolf 2021). Die Analysen zeichnen nach, wie zwar Entwicklungserwartungen und Steuerungsmaßnahmen auch de facto Entwicklungen und Neuerungen in Schule und Unterricht hervorbringen. In den neuen Praktiken zeigen sich aber zugleich strukturreproduktive Konservierungen des Alten. Mit diesen Ergebnissen schließen wir an zahlreiche Befunde der qualitativen Forschung zur Rekonstruktion des Wandels von Schule und Unterricht im Kontext von programmatischen Entwicklungsparadigmen an. Diese zeigen bspw. auf, dass die Individualisierung und Öffnung von Unterricht neue Rollenmodelle (z. B. die ‚mobile Lehrkraft‘), aber auch Formen alter Kontrollpraktiken befördert (vgl. z. B. Breidenstein & Rademacher 2017), dass Inklusion zu mehr Diversität, aber auch zu einer Fortschreibung des Leistungs- und Selektionsprinzips führt (vgl. z. B. Dietrich 2019) oder dass Digitalisierung entgrenzend auf Unterricht wirkt, aber auch pädagogische Ordnungen und Praktiken (re-)stabilisiert (vgl. z. B. Proske u. a. 2023).

Eine Schulpädagogik, die mitunter als „Entwicklungswissenschaft“ (Rothland i. d. B.) bezeichnet wird, ist als Disziplin angesichts solcher Befunde – neben der historischen Professionsverpflichtung auf Veränderung und Entwicklung – aufgefordert, sich kontinuierlich mit theoretischen Fragen nach Trägheit und Persistenz zu beschäftigen. U.E. ist diese Trägheitsperspektive in Schulentwicklungsprozessen empirisch und konstitutionstheoretisch bedeutsam. Zwar werden die stabilisierenden sozialen Funktionen und persistenten Figurationen von Schule vor allem in einer rekonstruktiv-sinnverstehenden Schulforschung herausgearbeitet und die Dialektik von Altem und Neuem in erziehungswissenschaftlichen und gesellschaftstheoretischen Perspektiven in Kategorien wie bspw. Pfadabhängigkeit, Übersetzung, Re-Organisation von Praktiken, graduellen Transformationen oder dynamischen Reproduktionsmechanismen mitgedacht. Im Kontext gegenwärtiger Transformationserwartungen werden sie darüber hinaus in der Schulpädagogik und auch in der Bildungsforschung aber kaum diskutiert und von Auflösungs-, Entgrenzungs- und Verflüssigungsdiskursen absorbiert. Die Trägheitsdimension gerät somit sowohl in öffentlichen, vor allem politischen und wirtschaftlichen, als auch wissenschaftlich geführten, paradigmatisch-apologetischen Entwicklungs- und Innovationsdiskursen immer mehr in den Hintergrund und bedarf einer Refokussierung (2). Es ist so an Modelle und Begriffe (wieder) anzuschließen, die das Zusammenspiel und den Verweisungszusammenhang von Entwicklung und Trägheit in und von Schule und Unterricht zu fassen imstande sind und eine Heuristik für gegenstandsbezogene Theoriebildung bereitstellen. Einen Konstruktionsvorschlag hierfür bietet die schulspezifische Adaption des systemtheore-

tischen Evolutionsschemas zur Erklärung von Strukturveränderungsprozessen (3). Fokussiert wird im empirischen Teil des Beitrags dann eine neugegründete Oberschule, deren Programmatik man als typisch für eine innovative Entwicklung von Schule und Unterricht verstehen kann; es kulminieren hierin unterschiedlichste Erwartungen der Ausrichtung einer modernen Schule (4). Als Bezugspunkt programmatischer Reform- und Entwicklungsbemühungen sowie als Ausdruck pädagogischer Handlungs- und Übersetzungsprobleme kommen dabei zwei der u. E. aktuell zentralen Entwicklungserwartungen an und von Schule und Unterricht in den Blick: ‚Individualisierung‘ sowie ‚Digitalisierung‘. Abschließend diskutieren wir die Implikationen der dialektischen Perspektive, mit der Trägheit als ein zentrales Moment in Entwicklungsprozessen akzentuiert wird (5).

2 Erziehungswissenschaftliche und gesellschaftstheoretische Einbettungen der Entwicklung und Trägheit von Schule

Entwicklung und Trägheit verstehen wir als zwei Seiten einer Medaille. ‚Entwicklung‘ ist, verstanden als Ausdruck sozialen Wandels, auf träge Strukturen angewiesen, um überhaupt anschlussfähig für die jeweils bestehende soziale Ordnung zu sein und sich vollziehen zu können. Umgekehrt benötigen Strukturen und soziale Systeme für ihre Stabilisierung und Festigung Wandel und Weiterentwicklung. Diese scheinbare Paradoxie ist getrieben von der kommunikativen Anpassung der (Selbst-)Beschreibungen von Systemen an den Wandel legitimer Semantiken in ihrer Umwelt. Es wird – soziohistorisch betrachtet – damit spezifische, gesellschaftliche Anschlussfähigkeit des Bestehenden produziert. Wir haben es demnach mit Phänomenen der Aufrechterhaltung durch Veränderung und vice versa zu tun. Entwicklung und Trägheit gehen in ihren Ausdrucksformen als Wandel und Stabilität Hand in Hand. Zeitliche, räumliche und überindividuelle Stabilität sozialer Strukturen heißt dann auch, dass ihre grundlegende Um- oder gar Neugestaltung tendenziell unwahrscheinlich ist. Es rückt dann die Frage in den Blick, was sich eigentlich auf welcher sozialen Ebene verändert, wenn die strukturierte Ordnung sich entwickelt oder durch die Erwartung und Anforderung von Entwicklungen aufgebrochen und irritiert wird?

Entwicklung und Trägheit in und von Schule ist – über den Schulentwicklungsdiskurs im engeren Sinne hinaus – im pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Feld allerdings noch einmal doppelt eingebettet: Erstens ist Entwicklung als spezifischer Ausdruck einer allgemeinen pädagogischen Handlungsnorm zu verstehen, gewissermaßen als ein per se pädagogisches Kernthema. Auch wenn eine systematische Schulentwicklungsforschung erst in den frühen 1980er Jahren einsetzt, ist bereits die Begründung moderner Pädagogik mit Entwicklungserwartungen und dem Komplex pädagogischer und politischer Utopien einer zukünftig

besseren und fortschrittlicheren Gesellschaft durch die Entwicklung moderner Institutionen verflochten, in der die neuen Menschen ‚richtig‘ erzogen werden: „Es ging in der pädagogischen Reflexion um die Wirklichkeit der Erziehung, doch die Sichtweise war an Utopien der Gesellschaft ausgerichtet, ohne daß das eine an das andere gekoppelt werden konnte. Diese Diskrepanz wurde durch die Verpflichtung des Denkens auf Zukunft verdeckt“ (Oelkers 1990, 1). Dabei gibt es für die deutsche Schule eine Doppelorientierung mit einer besonderen Entwicklungsnotwendigkeit sowohl der Persönlichkeit der Edukanden als auch der Institution. Zwei Leitprogrammatiken der Schulentwicklung wirken hierbei dominant: Wertrationalität, bspw. als reformpädagogische Ideale einer neuen Erziehung, und Zweckerationalität, bspw. als Vorstellungen effizienter Bildungsprozesse und deren Steuerung.

Erschienen diese Programme lange Zeit kontrastiv und unvereinbar im Diskurs, so sind sie historisch vielmehr verschränkt, wie Bellmann exemplarisch an Deweys Reformleitgedanken einer „Social Efficiency“ (2012, 142) nachweist und von einer „Verknüpfung reformpädagogischer und technokratischer Motive“ als „spezifische Matrix für das Selbstverständnis pädagogischer Akteure und Reformer“ (ebd., 144) ausgeht. Disziplinologisch operiert die ‚Motivation‘ des Entwicklungsparadigmas mithin nicht per se endogen, sondern auch exogen funktional. Das Erziehungssystem inkludiert immer auch optimierende Reformervorstellungen der sozialen Umwelt (insbesondere der Politik und Wirtschaft), die im Pädagogischen reformuliert und übersetzt werden müssen. Die Steigerungen im Kontext spätmoderner Modernisierungssemantiken wie Neuer Steuerung, Öffnung, Inklusion und Heterogenität, Digitalisierung, Ökologische Nachhaltigkeit etc. hat Schulentwicklung als explizites Diskursthema so erst auf die Agenda gerufen. ‚Individualisierung‘ oder ‚Digitalisierung‘ von Schule und Unterricht sind eng mit bildungssystemexmanenten Entwicklungserwartungen verflochten, mit ihnen wird Anschlussfähigkeit an andere Systeme hergestellt. Unsere bisherigen Analysen lassen sich aber ebenso als Ausdruck eines systemimmanenten Drucks interpretieren, externe Umwelterwartungen zu selektieren und zu kanalisieren. Gegenstandsbezogen berufen sich diese beiden Entwicklungs(erwartungs)topoi zwar auf unterschiedlichen Motivlagen – reformpädagogisch bzw. wertrational einerseits, steuerungs- bzw. zweckerational andererseits –, in der pädagogisch-praktischen Umsetzung und Bearbeitung aber be- und verstärken sie sich gegenseitig und sollen zur ‚besseren‘ Entwicklung von Unterricht beitragen.

Vor diesem Hintergrund ist die Entwicklung von Schulen u. E. zweitens theoretisch in ein allgemeines gesellschaftliches Innovations- und Dynamisierungsdiktat einzubetten. Damit verbundene veränderte räumliche, zeitliche, soziale und kulturelle Gesellschaftsstrukturen (z. B. durch Medien) verändern auch pädagogische Institutionen und darin die Organisation und Interaktion des Pädagogischen (vgl. Demmer u. a. 2024). In letzter Zeit wird der schultheoretische Diskurs um das

Verhältnis von Schule und Gesellschaft aber kaum noch geführt (vgl. Ausnahmen wie Dietrich 2021) und ist aktuell wohl mehr denn je ungeklärt und entkoppelt (vgl. Idel & Stelmazyk 2015; Rademacher & Wernet 2015). Wir schließen daher an zeitgenössische gesellschaftstheoretische Entwürfe der spätmodernen Gesellschaft (vgl. Reckwitz 2021; Nassehi 2023) an und verstehen Entwicklung im Sinne von Innovation, Optimierung und Transformationen durchaus als Strukturprinzip moderner sich wandelnder Gesellschaften. Wandel wird so vor dem Hintergrund der Kontingenz des Sozialen als ein soziales Regime des Neuen und Besonderen diskutiert, das zugleich Regelmäßigkeiten hervorruft. Dieser spannungsreiche Prozess erzeugt eine Gleichzeitigkeit von Neuem und Altem, Transformation und Persistenz. Nassehi (2019, 48) hat dies angesichts der Digitalisierung als eine erneuerte „Entdeckung der Gesellschaft“ beschrieben, die „zugleich die Entdeckung ihrer Veränderbarkeit wie die Entdeckung ihrer geradezu veränderungsresistenten Trägheit“ ist. Dies korrespondiert mit Reckwitz (vgl. 2021, 71) antinomischen Grundmechanismen spätmoderner Gesellschaften: erstens erzeugt Öffnung immer auch Schließung sozialer Kontingenzen, zweitens stärkt die Hervorbringung einer affektiven und besonderen Kulturalisierung des Sozialen zugleich die okzidentale Rationalisierung und drittens bringt das Neue und Innovative soziale Verlust- und Enttäuschungsdynamiken in raum-zeitlichen Hybridisierungen hervor. Im Zentrum einer solchen Perspektivierung von (Schul-)Entwicklung steht letztlich daher eine Gleichzeitigkeit von Kontingenzöffnung und Kontingenzschließung, also Fragen nach der Emergenz von Neuem aus Altem und der Interrelation von Entwicklung und Trägheit. Dieses Verhältnis von „Ordnung und Fortschritt“ (Comte 1974, 38) und die Betrachtung der „beiden untrennbaren Seiten desselben Prinzips“ (ebd.) sind dabei ihrerseits alte Fragen neu aufgelegt.

3 Schulspezifischen Adaption des systemtheoretischen Evolutionsschemas – Theoretische Bestimmungen

Für die theoretische Perspektivierung von Wandelphänomenen und Strukturveränderungen greifen wir im Folgenden auf den Evolutionsbegriff Parsons (1976a, 142) sowie Luhmanns Idee der Autopoiesis zurück. Parsons (1976b, 244) bestimmt Evolution als einen „Typ sozialen Wandels“, als Strukturveränderungsprozess, dessen Ursprünge „exogener wie endogener Art“ sein können; also an den Grenzen und damit in den Umwelten von Systemen liegen oder aber innerhalb der Systeme selbst. Er geht aber bezeichnenderweise davon aus, dass sich beide Faktoren ergänzen (vgl. ebd.). Hieran anschließend hat Luhmann (1976) ein systemtheoretisches Evolutionsschema formuliert. Das zentrale Charakteristikum evolutionären Wandels sozialer Systeme ist auch bei ihm das der Anschlussfähigkeit über Systemgrenzen hinweg: Es geht um die systemisch *wechselseitig* in-

duzierten und deduzierten Möglichkeiten der Auswahl von Änderungspotentialen. Luhmanns Modell folgt also der Annahme, dass Systemordnungen und ihre *normativen Strukturen* von einer Variation der sozialen Welt sinnhaft irritiert werden müssen, um Wandel anstoßen zu können. Nimmt man an, „dass jeder Wandel, auch der transformative, in Interaktionen hervorgebracht und mit Bedeutung versehen, d.h. interpretiert wird“ (Hildenbrand 2015, 232), sind Entwicklungen und Wandel auf die Kategorie des Sinns verwiesen. Das gilt insbesondere für Variationen normativer Ordnungen, die ihrerseits nur in Begriffen des Sinns zu haben sind (vgl. Luhmann 1980). Sinn wohnt Interaktionen als „konstitutive[m] Typ von Prozessen“ (Parsons 1976a, 142) inne. Variation dieser typischen Prozesse ist insofern als „Wandel seiner normativen Struktur“ (Parsons 1976b, 250) verstehbar. Will man in diesem Zugriff den Wandel einer normativen Struktur betrachten, muss man die Selektion symbolischer Sinnofferten im System selbst in den Blick nehmen. Aus dieser Perspektive haben wir es bei Entwicklungs- und damit Veränderungsprozessen also primär mit selbstreferentiellen und auf Selbsterhalt gerichteten Kanalisierungen von extern oder intern induzierten Erwartungen zu tun. Entwicklung lässt sich so als selektives In-Werk-Setzen von systemspezifisch anschlussfähigen Sinnfigurationen deuten und diese Sinnselektionen bedürfen der kontinuierlichen Reproduktion, der Stabilisierung, um sich als Struktur ausbilden zu können. Modelliert wird analytisch so ein zirkulärer Dreischritt von Variation, Selektion und (Re)Stabilisierung.

Ein Anschluss an dieses Konzept ist im Schulentwicklungsdiskurs nicht neu, sondern bspw. auch von Emmerich (2019) oder Asbrand und Zick (2021) vorgenommen worden. Wir interessieren uns allerdings weniger für die ex-post-Einordnung von Entwicklung entlang von Gelingenskategorien. Uns geht es bei dieser Perspektivierung auch nicht so sehr um den Begriff der Evolution per se. Vielmehr denken wir, dass mit dem Evolutionsschema der Wandel von Sinn in direktem Bezug auf das Alte geklärt werden kann. Wir setzen also die Idee zentral, dass endo- oder exogen induzierte Variationsangebote systemimmanent ausgewählt werden müssen, um die normative Ordnung der Praxis verändern und anschließend (re-)stabilisieren zu können. Gegenstandsbezogen formuliert: Keine Schule, kein Unterricht stellt bspw. ihre bzw. seine medialen Praxen auf digitale Geräte um, ‚nur‘ weil jenseits und entkoppelt von ihren eigenen Binnenrealitäten eine ‚digitale Bildungsrevolution‘ proklamiert wird. Systeme und ihre Umwelten passen sich – auch dies wurde für Schulentwicklung bereits festgehalten (vgl. z. B. Asbrand & Zick 2021; Dietrich 2021; Goldmann 2021) – in diesem Zugriff wechselseitig aneinander an; verändern sich vice versa und beständig, jedoch *nicht* linear, kausallogisch oder gar kalkulierbar positiv vorhersagbar; dies gilt auch für Schule und Unterricht.

4 Wandel und Stabilität von Schule und Unterricht - Marktplätze, Coaches, Lernboxen und WiWo-Tafeln

Im Folgenden nehmen wir die Variationsangebote von Schule und Unterricht und deren sinnlogische Selektion im System an einer neu gegründeten und reformorientierten Oberschule empirisch in den Blick. Auf Grundlage der Analyse des individualisierten und digital mediatisierten Unterrichts an dieser Schule werden sowohl die Ausdrucksgestalten von Entwicklung als sozialen Wandelphänomenen als auch die (Re-)Produktion der normativen Struktur von Schule und Unterricht nachgezeichnet. Angesichts der Komplexitäts- und Kontingenzsteigerung in Schulen, die bspw. durch die Implementation digitaler Medien neue Aktanten, Affordanzen und infolgedessen neue Handlungs- und Kommunikationsanlässe schaffen, haben wir dabei eine Forschungsstrategie entwickelt, die wir als Rekonstruktive Situationsanalyse bezeichnen (vgl. Wolf & Thiersch 2022). Dieser Zugang ermöglicht eine Erschließung der Relationen von Akteur:innen und Medien in Praktiken und in ihren sprachlichen, körperlichen und materiellen Ausdrucksformen. In theoretischen und methodischen Verbindungen und Modifikationen ethnografischer und rekonstruktiver Forschung im Begriff und Konzept der Situation geht es uns darum, verschiedene Elemente einer typischen Situation des digital mediatisierten Unterrichts in die Analyse einzubeziehen, womit sich neue Perspektiven im Spannungsverhältnis fluider Kultur- und Sozialisationsformen und deren Strukturreproduktion eröffnen (vgl. ausführlicher Reinhardt u. a. 2025 i.E.). Die Praktiken wurden in teilnehmenden Beobachtungen, Gruppendiskussionen und Interviews in den Blick genommen und zunächst kategorial analysiert. Anschließend haben wir selektiver die pädagogische Interaktionspraxis mit der Objektiven Hermeneutik und die impliziten Wissensbestände im Umgang mit dem Neuen mit der Dokumentarischen Methode rekonstruiert.

4.1 Lernbüros und Meldeklötzchen

Die untersuchte Oberschule verfolgt ein progressives Schulkonzept und greift programmatisch darin die Entwicklungserwartungen und -topoi sowie Reformideen der letzten Jahrzehnte auf. Auf konzeptioneller Ebene werden Inklusion, Digitalisierung, Demokratieförderung und Individualisierung zu einem Programm integriert. In der konkreten Umsetzung und Gestaltung führt das dazu, dass tradierte Strukturierungen und Organisationsprinzipien von Schule und Unterricht aufgebrochen werden, was sich exemplarisch in eigenen Sprachregelungen als Variationsangebote für Organisation und Akteur:innen dokumentiert: Statt von Schüler:innen und Lehrer:innen wird von Lernpartner:innen und Lernbegleiter:innen, statt von Unterricht, Klassen oder Klassenräumen von Lernbüros (mit farblicher Differenzierung: grün, grau, orange etc. statt alphanumerischer Ordnungskategorien), Werkstätten (für handlungs- und erfahrungs-

orientiertes Lernen) und Marktplätzen (als Pendant zur Schulaula) gesprochen. Den sprachlichen korrespondieren dabei auch funktionale Innovationen auf Ebene von Aufgaben und Praktiken: Die Klassenlehrkraft als zentrale Bezugs- und Ansprechpersonen für die Schüler:innen einer bestimmten Klasse wird in dieser Schule ersetzt durch ein personalisiertes Betreuungssystem von Coaches und Mentor:innen, die mit ihren zugeteilten Lernpartner:innen und Mentees regelmäßige Entwicklungs- und Lernstandsgespräche durchführen. In den von je zwei Lernbegleiter:innen betreuten Lernbüros findet kein klassenöffentlicher Unterricht statt, sondern eine individualisierte Bearbeitung von Aufgabenpaketen an den eigenen Tablets der Lernpartner:innen in sog. individuellen Lernboxen (s. Abbildung 1).



Abb. 1: Lernbüro mit Holzklötzchen zum Melden



Abb. 2: Holzklötzchen

Sowohl die Begrifflichkeiten (Lernbüros, Coaches, Mentees etc.) als auch die sozialräumliche Ordnung der Lernboxen als Einzelarbeitsplätze verdeutlichen die schulische Anpassung an rationalisierte und funktional differenzierte Arbeitsrollen. Formalisierte Rollenstrukturen werden in diesem Raum verstärkt, bspw. wenn Lernbegleiter:innen als mobile Sachbearbeiter:innen die Fragen der Lernpartner:innen abarbeiten. Eben diese Fragen sollen zuvor mit dem Aufstellen eines Holzklötzchens auf den Trennwänden der Arbeitsplätze angezeigt werden (vgl. Abb. 2), was als Formalisierung analog zur Melderegulierung als Lösung des Problems der Rede- bzw. Fragerechtsverteilung im Unterricht bzw. Lernbüro operiert: Bei Fragen oder Hilfebedarfen ist der Klotz mit dem grünen Ende nach oben aufzustellen, zeigt die rote Seite nach oben, möchten die Lernpartner:innen nicht gestört werden.

Evolutionskonzeptionell zeigen diese Deskriptionen, wie in der beforschten Schule die das System irritierenden Selektionsofferten der normativen Ordnung sinnstiftend ausdifferenziert werden: Die im Kontext von Digitalisierungs- und Individualisierungsansprüchen stehenden Erwartungen führen im Zusammenspiel zu einer spezifischen Adaption, in der die konkreten Sinnvariationen (bspw. die sprachlich-symbolische Ebene oder das sozialräumliche Arrangement der Lernbüros) Selektionen auf der Basis der dem System zur Verfügung stehenden

Sinnhorizonte darstellen. Die Evolution des Klassenzimmers zum Lernbüro lässt sich organisationstheoretisch als Ergebnis normativer Isomorphieprozesse fassen (vgl. DiMaggio & Powell 2009). Schule bezieht sich hier also auf Normen, Erwartungen und Leitbilder der institutionellen Umwelt, indem sie sich rationalen und effektiven (Wirtschafts-)Organisationen konzeptionell, aber auch in dem Arrangement der dinglichen Aktanten anpasst. Die aus gesteigerten widersprüchlichen Anforderungen zwischen reformpädagogischen Semantiken und erhöhten Effizienzerwartungen resultierenden Ungewissheiten werden mit „Rationalisierungsmysen“ (DiMaggio & Powell 2009) bearbeitet, die einerseits die Steuerung der Schulorganisation als modern ausweist, andererseits aber auch Karrieren der Akteur:innen und den Erhalt der Ziele und der Legitimität dergestalt modernisierter Schulen sichert. Auf der Kehrseite dieses Variations- und Selektionsprozesses wiederum stabilisiert sich eine strukturelle Ordnung: Sei es dadurch, dass die Bezeichnungsveränderung nicht an der Heteronomie des pädagogischen Settings zu rütteln vermag oder dadurch, dass die differente Verteilungsform von Fragerechten sich nach wie vor in universalistischen Handlungsstrukturen etabliert bzw. sich im Vergleich zur Melderegul sogar noch steigert. Sozialisations-theorisch gewendet, haben wir eine organisationale, sozialräumliche und formale Übernahme der Logiken, die Breidenstein (2006) auf Ebene sozialer Praktiken als „Schülerjob“ bezeichnet hat: Eine aufgabenorientierte und funktional differenzierte Struktur, die universalistische Leistungsprinzipien und Rollenerwartungen nicht abschwächt, sondern individualisiert. Die für klassenöffentlichen Unterricht symptomatische Differenz von Leistungs- und Publikumsrollen (bzw. Lehrer:innen- und Schüler:innenrolle) allerdings wird sehr wohl modifiziert, insofern die Verantwortung für die Leistungserbringung nicht mehr einseitig operiert, sondern zwischen Partner:innen und Begleiter:innen oszilliert.

4.2 Lernbürobeginn: Die WiWo-Tafel

Wie die vermeintlich entwicklungsbedingten Öffnungen an der Schule mit neuen Schließungen und Standardisierungen einhergehen, lässt sich auch auf Ebene unterrichtlicher Praktiken nachweisen, bspw. anhand des Umgangs mit der sogenannten Wer-ist-Wo- bzw. schlicht „WiWo-Tafel“. Diese findet sich in jedem Lernbüro der Oberschule und wird gewissermaßen als Instrument des Managements individualisiert-digitalisierter classrooms eingesetzt. Sie besteht aus einem Whiteboard, auf dem alle Orte, Tätigkeiten und Pflichten der Schule als ‚Spalten‘ aufgeführt sind sowie einzelnen Magnet-Schildern mit den Namen aller dem Lernbüro formal zugeordneten Lernpartner:innen. Es dient der Dokumentation von Anwesenheiten und Aufenthaltsorten der Lernpartner:innen in dem für die Lernbüros vorgesehenen Zeitblock.



Abb. 3: WiWo-Tafeln

Die bloße Existenz der WiWo-Tafel zeugt bereits von einem organisatorischen Problem: die Kontrolle der Anwesenheit der Schüler:innen bei raum-zeitlicher Entkopplung sozialer Präsenz als Anforderung an das, was als Unterrichtszeit interpretiert wird. Anders als in kollektiven und klassenöffentlichen Interaktionsgeschehen zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen gehen mit dieser Variante individualisierter schulischer Praxis offenbar Folgeprobleme einher: die formal notwendige Kontrolle von Anwesenheit wird komplexer. Durch die Verschiebung der Orientierung vom Kollektiv auf das Individuum findet eine Pluralisierung der Möglichkeiten, mithin eine Irritation als Ausgangspunkt für Evolution statt: Die Lernpartner:innen können hier weitgehend selbst entscheiden¹, an welchen Aufgabenpaketen bzw. Kompetenzen sie wann und an welchem Ort arbeiten wollen – in Einzelarbeit im Lernbüro oder auf dem Marktplatz, der als interaktiver Raum für Partner:innen- und Gruppenarbeiten erdacht ist. Die WiWo-Tafel ist gewissermaßen als Ausdrucksgestalt einer konkreten Selektion verschiedener Möglichkeiten verstehbar, die zur Restabilisierung einer normativen Struktur heteronomer Ordnung führt: Denn wie Breidenstein & Rademacher (2017) herausgearbeitet haben, ist die schulorganisatorische Rahmung individualisierten Unterrichts ebenso auf formallogische Strukturierungen wie zeitliche und räumliche Vorgaben angewiesen, um die Zusammenkünfte der Teilnehmer:innen zu or-

1 Die Schule hat zur Steuerung der Entscheidungsautonomie der Lernpartner:innen eigens ein soziales Graduierungssystem eingeführt. Je höher die Edukanden darin aufsteigen, desto „freier“ sind sie bspw. bei der Wahl der „Arbeitsorte“. Wir verzichten aufgrund der mehrdimensionalen Komplexität dieses Systems hier auf eine ausführliche Darstellung und Analyse.

ganisieren, wie ihr klassenöffentliches Pendant. So ist die WiWo-Tafel als Selektion im Rahmen kontingenter Möglichkeiten insbesondere vor dem Hintergrund einer Schule mit umfassender Digitalisierungsstrategie markant. Denn einerseits ist eine kontrollierende Erfassung von Anwesenheit technisch – bspw. mittels der Einwahl in das Schulnetzwerk oder anderer digital gestützter Optionen der „Arbeitszeiterfassung“ – recht unproblematisch möglich, andererseits wird diese – wie wir aus Gruppendiskussionen mit den Lernbegleiter:innen dieser Schule erfahren haben – sogar praktiziert. Und *dennoch* dient die WiWo-Tafel als Gegenstand für kollektiv-öffentliche Interaktionen wie in der folgenden Sequenz: Zu Beginn eines Lernbüros kontrolliert hierin eine der anwesenden Lernbegleiterinnen (LBw1) die Anwesenheit der Lernpartner:innen; und zwar bevor diese ihre individuellen Arbeiten aufnehmen sollen. Sie wählt zudem eine Lernpartnerin (LPw1) aus, die die magnetischen Namensschilder der Anderen in die jeweilig „richtigen“ Spalten schieben soll.

LBw1: oke:: (.)öh wer hilft mir einmal mit der wiwo tafel? (.) freiwillige vor (.) LPw1. so dann woln=wa ma gucken (2) mh,

[...]

LBw1: @(.)@ oke; (2) also (.) wolnwa ma=eben gucken (.) Kira (.) hat die heut=morgen schon jemand gesehn?

LPm12: (ja (.) die sind einkaufn gegang)

LBw1: So. (3) °(o)kay° (.) Ethan ist da, (2) ä::hm Gina, (.) kannst du bitte:: Kira auf exkursion (.) schieben oben rechts; das grüne baumdingsda. (4) vielen=lieben=dank (.) so. (.)Adan (.) ist da; das ist schön, (.) Paul ist auch da (.) Swantje ist da, Jason (.) hab ich eben gesehn; kannst du den bitte auf:inklusion schiebn? (5) dankeschön (2) äh, Wadim ist noch nicht da; (.) bitte auf abwesend (4) da::nn: (.) Celine ist da, Damian ist (2) nicht da, bitte auf abwesend schiebn (5) Jasmin ist da (.) Mara fehlt (.) bitte auf abwesend,

Die Anwesenheitskontrolle wird mithilfe der WiWo-Tafel als interaktiv-analogue, soziale Praxis umgesetzt. Im vorliegenden Fall eröffnet die Lernbegleiterin die Lernbüro-Sitzung sogar als kooperative Praxis, indem sie eine Lernpartnerin um Hilfe bittet, die ihr beim Schieben der Namensmagneten in die jeweils richtige Spalte zur Hand gehen soll. Das ist als Beobachtungsdatum bereits deshalb bemerkenswert, weil es funktional nicht notwendig scheint: Die Lernbegleiterin könnte die Herstellung der korrekten Ordnung auf der WiWo-Tafel auch selbst übernehmen, bspw. während die Lernpartner:innen die Arbeit an ihren Tablets aufnehmen. Da sie aber eine Lernpartnerin aufruft, verweist diese Handlungsaufforderung zunächst auf die Bedeutung der aktiven Mitgestaltung und Organisation des Lernbüros durch die Lernpartner:innen. In Anlehnung an Rabenstein (2017) ließe sich auf inhaltlicher, manifester Sinnesebene auch in diesem individualisierten Unterrichtssetting von einer Fokusverlagerung der sozialen Praxis nach innen sprechen, wenn die organisatorische Abstimmung von Arbeitsprozessen an die

Stelle des Gesprächs über Gegenstände tritt. Die ein höheres Maß an Freiräumen und Entscheidungen der einzelnen Teilnehmer:innen bietenden Möglichkeiten des Lernbüros werden durch die WiWo-Tafel gleichsam wieder eingeehgt und die Lernpartner:innen als Magnete wieder in eine schulische Ordnung der Beobachtbarkeit ihres Tuns zurückgeführt. Diese Rückführung sieht dabei durchaus Flexibilität vor, jedoch nur unter der Bedingung, dass diese von einer statischen Positionierung zur anderen darstellbar ist.

Auf latenter Sinnebene sind in dieser Sequenz insbesondere die initialen Äußerungen der Lernbegleiterin markant, die zu einer freiwilligen Meldung für die bereits angesprochene Hilfestellung aufrufen: „wer hilft mir einmal mit der wiwo tafel? (.) freiwillige vor“. Beide rufen manifest geradezu pädagogisch ‚klassisch‘ zur autonomen Dienstbarkeit auf, also zur Selbstführung im Modus einer strukturell gegebenen Heteronomie. Der Gratifikationsmodus bzw. die aktivierende Anreizstruktur des ersten Sprechakts lässt sich – nun auch auf pädagogischer Ebene – als Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit bzw. Hoffnung auf eine der Selbstwirksamkeit des Kindes förderliche Anerkennung fassen. Diese Intention ist aber faktisch nur um den Preis zu haben, dass sich das ‚als-ob‘ dieser Teilhabe nicht tilgen lässt. Die antizipierte Belohnung liegt im Wohlwollen der Sprecherin und ist als Möglichkeitsbedingung darauf angewiesen, dass die Sprecherin von einem adressat:innenseitigen Bedürfnis ausgeht, ihr gefallen zu wollen. Diese initiale Kooperationsbehauptung bricht sich in der Folgesequenz des „freiwillige vor“ und wird rückgeführt in eine von Heteronomie geprägte Interaktionsform. Zwar wird die sinnlogische Stoßrichtung des pädagogischen Aufrufs zu einer autonomen Dienstbarkeit aufrechterhalten, jedoch in diesem Fall in eine Direktive gekleidet: „Meldet euch lieber, sonst nehme ich einen dran“.

Im Anschluss hieran wird mit den Sprechakten „So dann woln=wa ma gucken“ bzw. „wolnwa ma=eben gucken“ dann eine Expertise als Problemlöserin reklamiert: Wer sein Handeln so kommentiert, denkbar wären etwa ein Mechaniker oder eine Ärztin, beansprucht Diagnose- und Urteilsfähigkeit für das zur Rede stehende Problem, bspw. das eines Kunden oder Patienten. LBw1 macht sich gewissermaßen zur Expertin der Bearbeitung von Anwesenheitsfragen. Sie weiß ihren heteronomen Blick zu kommentieren und erscheint so als Löserin für Probleme sozialen Zusammenhalts der Adressaten. Im Anschluss gibt sie sodann ihrer Helferin LPw1 Anweisungen, in welche Spalte die Magnete der einzelnen Lernpartner:innen zu rücken seien. Für die soziale Kohäsionsthese spricht ferner, dass LBw jede:n Lernpartner:in einzeln abfragt: Sie hat alles und damit in diesem Falle: jede:n im Blick und unter Kontrolle. Zumindest wird über die Praktik der WiWo-Tafel diese im individualisierten Unterricht gewährleistet und legitimiert. Kombinieren wir die sinnstrukturellen Funde mit der inhaltlichen Figur einer heteronomen Aufforderung zur autonomen Dienstbarkeit, korrespondiert das Ergebnis mit der eingangs formulierten These, dass ein Artefakt wie die WiWo-

Tafel im Kontext individualisierten und digital mediatisierten Unterrichts funktional zentral auf Vergemeinschaftung und soziale Binnenkohäsion zielt: Die Lernbegleiterin zementiert ihre soziale Funktion und Bedeutsamkeit in einer die eigene Rolle und Person überformenden Relevanzsetzung jenseits der konzeptionellen Binnenlogik der schulischen Programmatik. Wir haben es also hinsichtlich sowohl der soziomateriellen als auch der interaktiven Variationen mit selektiven Reaktionen zu tun, die die Pädagogizität der Situation betonen. Die Irritation, die die interaktive Dimension und Potenzialität durch die individualisierte sowie digital mediatisierte Rahmung eigentlich besonders beschränkt, führt paradoxerweise zu einer Handlungspraxis, die die sozial-normativen Strukturmuster pädagogischen Handelns insbesondere hinsichtlich seines heteronomen Charakters reaktualisiert und damit restabliert.

5 Resümee

Wie eingangs formuliert, basieren unsere Überlegungen auf einem empirischen in-situ-Verständnis von Schulentwicklungsprozessen. Entwicklung und Wandel vollziehen sich demnach jenseits einer einseitigen Stoßrichtung pädagogischer und/oder bildungspolitischer Semantiken und Programme zur Schulentwicklung in einer systemimmanenten Binnenlogik. Die erwarteten, intendierten und gesteuerten Schulentwicklungsprozesse zur Optimierung der Bildungs- und Lernprozesse sind insofern interrelational zu den sinnvermittelten, impliziten und persistenten Strukturbildungsprozessen in der Umsetzung schulischer Erziehung und Sozialisation zu betrachten. Wir deuten die skizzierten Protokolle so als Ausdrucksgestalten, die das eingangs formulierte Reformierungsdiktat und den damit einhergehenden Innovationsdruck in pädagogische Systemlogiken kanalisieren, übersetzen und bearbeiten, die in ihrer Bewältigung Legitimationsfasaden und Rationalisierungsmythen erzeugen (vgl. DiMaggio & Powell 2009). Dieses Verständnis von Schulentwicklungsprozessen als Integrationsleistung normativer Ordnungen rekurriert heuristisch auf Luhmanns Evolutionsschema zur Beschreibung sozialen Wandels. Die empirischen Beispiele lassen sich so als materiale Reaktionen auf die Entwicklungserwartungen Digitalisierung und Individualisierung deuten, als Phänomene schulischen bzw. schulkulturellen Wandels, die aus systemimmanenten Irritationen erwachsen und zu Variationen der Sinngestalten pädagogischer Praxis bzw. Interaktion führen. Neue Handlungsprinzipien schaffen im System handlungspraktische Selektionsnotwendigkeiten, die als „kulturelle Transformationsgeschehen“ (Idel & Pauling 2018, 313) in neuen Praktiken neue Lernkulturen und Formen des Lehrer:innen- und Schüler:innen-Seins hervorbringen. Diese Variations- und Restabilisierungsmodi der Praxen verfestigen zugleich den sinnstrukturellen Handlungsrahmen, die praktische Reaktion auf

„neue“ Bezugsobjekte etwa greift auf bewährte Handlungsmuster zurück. Individualisierung und digitale Mediatisierung werden in dieser Perspektive zum Variationsanlass, der Selektion von neuen Sinnfiguren als Wandel evoziert. Und diese Selektion lässt sich als Katalysator der Fortschreibung der Tiefenstruktur sozialer Praxis in schulischen Kontexten fassen; als Selbsterhalt und Reaktion auf, Übersetzung von und Anschluss an das, was Parsons den Wandel normativer Strukturen genannt hat.

Aus dieser Perspektive führt die Variation von Sinn und Semantiken also nicht ungebrochen zu einem als Fortschritt zu deklarierendem Neuen, sondern zunächst einmal zu nicht mehr als komplexitätssteigernder Entwicklung und „Komplexität bedeutet also Selektionszwang“ (Luhmann 1987, 291): Man kann nicht nicht reagieren, auch programmatisches oder praktisches Beharren ist evolutionsschematisch betrachtet ein Umgang mit den Erwartungen und Sinnofferten. Kontingenzöffnungen sind so immer auch Infragestellungen und Verflüssigungen der Begründungen und Geltungszusammenhänge von Schule. Neue Organisationsformen (Lernbüro) und Praktiken (WiWo-Tafeln) bringen zugleich – wie wir gezeigt haben – selektive Kontingenzschließungen der normativen Sinnstrukturen und Ordnungen des sozialen Systems Schule hervor. Empirisch werden sozusagen die ‚einheimischen Begriffe‘ (z. B. Unterricht) dabei zu einer Variation ihrer Stoßrichtung angeregt. U.E. lässt sich aber eine Entzauberung einer radikal positiv konnotierten Entwicklungsidee dadurch konstatieren, dass Persistenz und Kohäsionskraft sinnstruktureller Ordnungen besonders markant hervortreten. Die Erwartungserwartung, also die Erwartung von außen und von innen an Entwicklung (re-)stabilisiert die sozialen und pädagogischen Situationen in der Schule.

Die Ausführungen sollen nun nicht bestreiten, dass sich Schulen und Schulentwicklungsprozesse auch auf bürokratisch-rational gesteuerte, formal geregelte und pädagogisch intendierte Handlungen berufen. Sie zeigen aber neuerlich deren sinnvermittelte Komplexität und Kontingenz. Der kommunikativ-rationale weist eben auch einen praktischen Sinn auf (vgl. Idel u. a. 2022), der mit Persistenzen und nicht intendierten und erwünschten Effekten ausgestattet ist (vgl. Brüsemeister u. a. 2010; Idel & Pauling 2018). Genauso wie das Spannungsfeld von intendierter und sich praktisch vollziehender Entwicklung in den Blick kommt, erscheint es grundlagentheoretisch angebracht, Entwicklung, Innovation und Wandel mit sozialen Rationalisierungsprozessen, die zur Trägheit und Reproduktion beitragen, in einem Modell zu denken. Reformersische Öffnungen von Schule werfen einerseits Fragen ihrer pädagogischen sowie gesellschaftlichen Legitimation und Legitimität auf. Andererseits stehen sie aber auch in einem Verweisungszusammenhang zu immanenten Schließungstendenzen und autopoetischen Selbsterhaltungsbestrebungen. In der Beschreibung dieses Zusammenspiels liegt durchaus Erkenntnispotential über Fragen der Schulentwicklung (im engeren Sinne) und Schul- und Unterrichtstheorien hinaus.

Auf Basis unserer empirischen Befunde lässt sich in dieser Perspektive dann argumentieren, dass die Trägheit der Schule Bedingung der Möglichkeit von Entwicklungserwartungen einerseits sowie faktischen Entwicklungen im Sinne von Wandel andererseits ist. Sie ist als normative Semantik die Begründungsfigur für das Anstoßen von Transformation: Schule soll etwas anderes sein, als das, was sie ist. Wandel als tatsächliche empirische Realität kann sich aber nur auf Grundlage des bereits Existierenden vollziehen. Jenseits radikaler Umbrüche ist es die Variation des Bestehenden, die gewissermaßen erst eine Modifikation erkennbar werden lässt. Und diese Modifikationen scheinen zwar symbolisch bedeutsam, wenn sie als begriffliche ‚Entschulung der Schule‘ aufscheinen, indem bspw. alte Sprachzöpfe wie ‚Lehrer:in‘, ‚Klassenbuch‘ oder ‚Klassenraum‘ abgeschnitten werden. Sie operieren aber nicht auf einer grundlegenden strukturellen Ebene. Es findet gewissermaßen eine „Formmigration“ (Leschke 2008) der Ausdrucksgestalten des Schulischen statt: Die strukturelle Konservativität des Pädagogischen im Allgemeinen und der Schule im Besonderen irritiert die neue Form, die sie sich selbst gibt, nicht grundsätzlich. Die Migration der Formsprache produziert zwar leichte Wiedererkennbarkeiten jenseits des schulpädagogischen ‚Markenkerns‘ und dient sich exogenen Umwelten an; allerdings ohne dabei die endogene Binnenlogik aufgeben zu müssen. Sie kann sowohl immanenten als auch exmanenten Entwicklungserwartungen gerecht werden. Ein Prozess, der Stabilität und Wandel zugleich hervorbringt.

Literatur

- Asbrand, B. & Zick, A. (2021): Erfolg und Scheitern – zwei Seiten einer Medaille. Eine systemtheoretische Perspektive auf Schulentwicklung. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich, M., T.-S. Idel (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Wiesbaden: Springer VS, 203-224.
- Bellmann, J. (2012): „The very speedy solution“. Neue Erziehung und Steuerung im Zeichen von Social Efficiency. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2), 143-158.
- Bellmann, J. & Waldow, F. (2007): Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und emphatischer Reformpädagogik. In: Bildung und Erziehung 60 (4), 481-503.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (Hrsg.) (2017): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Brüsemeister, T., Altrichter, H. & Heinrich, M. (2010): Governance und Schulentwicklung. In: T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 126-129.
- Comte, A. (1974): Die Soziologie. Die positive Philosophie im Auszug. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Demmer, C., Engel, J., Fuchs, T. & Wischmann, A. (Hrsg.): Zwischen Transformation und Tradierung. Qualitative Forschung zum Wandel pädagogischer Institutionen. Opladen/Leverkusen: Budrich.
- Diétrich, F. (2019): Inklusion und Leistung: Rekonstruktionen zum Verhältnis von Programmatik, gesellschaftlicher Bestimmtheit und Eigenlogik des Schulischen. In: E. von Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 195-205.

- Dietrich, F. (2021): Die symbolische Ordnung des „Realen“: Zu einer Ausdifferenzierung eines schulkulturtheoretischen Mehrebenenmodells. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. Wiesbaden: Springer VS, 17-36.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (2009): Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: Springer VS, 57-84.
- Emmerich, M. (2019): (N)ever change a running system! Schulreform aus systemtheoretischer Perspektive. In: N. Berkemeyer, W. Bos & B. Herstein (Hrsg.): *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends*. Weinheim und Basel: Beltz, 57-68.
- Goldmann, D. (2021): Entscheidungskonflikte als Kern von Schulentwicklung. Ein Beitrag zu einer operativen Theorie der Schulentwicklung. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel: *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule (Reihe „Schule und Gesellschaft“)*. Wiesbaden: Springer VS, 181-200.
- Hildenbrand, B. (2015): Mikro-qualitative Transformationsforschung. In: R. Kollmorgen, W. Merkel & H.-J. Wagener (Hrsg.): *Handbuch Transformationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, 231-242.
- Idel, T.-S. & Pauling, S. (2018): Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit – In: *Die deutsche Schule* 110 (4), 312-325.
- Idel, T.-S., Pauling, S., Hinrichsen, M., Hummrich, M., Moldenhauer, A., Asbrand, B., & Martens, M. (2022): Reflexion und Reflexivität in Prozessen der Schulentwicklung. Methodologische Zugänge in der rekonstruktiven Forschung. In: C. Reintjes & I. Kunze, (Hrsg.): *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 226–241.
- Idel, T.-S. & Stelmazyk, B. (2015): Cultural Turn in der Schultheorie? Zum schultheoretischen Beitrag des Schulkulturansatzes. In: J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, 51-69.
- Kuhlmann, N. & Thiersch, S. (2023): Pädagogische Verantwortung im (digitalisierten) Unterricht: Empirische und professionstheoretische Explorationen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 69 (1), 54-66.
- Leschke, R. (2008): Medienformen und Medienwissen. Zwischen Interpretation und Formerkennung. In: T. Hug (Hrsg.): *Media, Knowledge & Education. Exploring new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies*. Innsbruck: Innsbruck University Press, 36-50.
- Luhmann, N. (1976): Zur systemtheoretischen Konstruktion von Evolution. In: M. R. Lepsius (Hrsg.): *Zwischenbilanz der Soziologie: Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentags*. Stuttgart: Ferdinand Enke, 49-52.
- Luhmann, N. (1987): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1988): Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (4), 463-480.
- Moldenhauer, A., Asbrand, B., Hummrich, M. & Idel, T.-S. (Hrsg.) (2021): *Schulentwicklung als Theorieprojekt – Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nassehi, A. (2019): *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: C.H. Beck.
- Nassehi, A. (2023): *Gesellschaftliche Grundbegriffe*. München: C.H. Beck.
- Oelkers, J. (1990): Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1), 1-13.
- Parsons, T. (1976a): Der Begriff der Gesellschaft: Seine Elemente und ihre Verknüpfungen. In: ders. & S. Jensen (Hrsg.): *Zur Theorie sozialer Systeme*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 121-160.
- Parsons, T. (1976b). Grundzüge des Sozialsystems. In: ders. & S. Jensen (Hrsg.): *Zur Theorie sozialer Systeme*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 161-274.

- Prose, M., Rabenstein, K., Moldenhauer, A., Thiersch, S., Bock, A., Herrle, M., Hoffmann, M., Langer, A., Macgilchrist, F., Wagoner-Böck, N. & Wolf, E. (2023): Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, K. (2017): Öffnung und Individualisierung von Unterricht. In: T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.): Handbuch Reformpädagogik. Weinheim und München: Beltz, 292-304.
- Rademacher, S. & Wernet, A. (2015): Struktur, Funktion und Eigenlogik. Schultheoretische Anmerkungen zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft. In: J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, 95-115.
- Reckwitz, A. (2021): Gesellschaftstheorie als Werkzeug. In: A. Reckwitz & H. Rosa (Hrsg.): Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie? Berlin: Suhrkamp, 23-150.
- Reinhardt, A., Thiersch, S., & Wolf, E. (2025, i.E.): Die unendliche Situation. (Sozial-)Theoretische und methodologische Reflexionen zur Situationsanalyse. In: U. Deppe, A. Eckold, N. Hoffmann, H. König, S. Siebold & T. Tyagunova (Hrsg.): An den Rändern der Methoden. Methodologische Reflexionen qualitativer Bildungs- und Sozialforschung zwischen Tradition und Innovation. Wiesbaden: Springer VS.
- Rolff, H.-G. & Tillmann, K.-J. (1980): Schulentwicklungsforschung: Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. Jahrbuch der Schulentwicklung, 1, 237-264.
- Rothland, M. (i. d. B./2025): Schulpädagogik als „Entwicklungswissenschaft“. Selbstinszenierungen einer erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin. In: A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.): Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, XX-XX.
- Thiersch, S. & Wolf, E. (2021): Schule zwischen Digitalisierung und Disziplinierung. Rekonstruktionen pädagogischer Generationsbeziehungen im digitalisierten Unterricht. In: Zeitschrift für Bildung und Erziehung 74 (1), 67-83.
- Wolf, E. & Thiersch, S. (2021): Optimierungsparadoxien: Theoretische und empirische Beobachtungen digital mediatisierter Unterrichtsinteraktionen. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 42, 1-21.
- Wolf, E. & Thiersch, S. (2022): Rekonstruktive Situationsanalyse. Ein Forschungszugang zu pädagogischer Sozialität im digitalisierten Unterricht. In: M. Kondratjuk, O. Dörner, S. Tiefel & H. Ohlbrecht (Hrsg.): Qualitative Forschung auf dem Prüfstand: Beiträge zur Professionalisierung qualitativer-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften. Opladen u. a.: Budrich, 163-186.

Autor:innen

Wolf, Eike, Dr.

Universität Osnabrück

Arbeitsschwerpunkte: Schule und Unterricht, Erziehungs- und Bildungstheorie, Methoden rekonstruktiver Sozialforschung

E-Mail: eike.wolf@uni-osnabrueck.de

Thiersch, Sven, Prof. Dr.

Universität Osnabrück

Arbeitsschwerpunkte: Theorien familialer und schulischer Sozialisation, Bildungsungleichheit und -mobilität, Methoden rekonstruktiver Sozialforschung

E-Mail: sven.thiersch@uni-osnabrueck.de