

Lambrecht, Maike

Schulische Entwicklung als schulkulturelle Relationierung von Organisation und Institution – das Beispiel schulische Differenzbearbeitung

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. 129-144. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)*



Quellenangabe/ Reference:

Lambrecht, Maike: Schulische Entwicklung als schulkulturelle Relationierung von Organisation und Institution – das Beispiel schulische Differenzbearbeitung - 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. 129-144 - URN: urn:nbn:de:0:111-pedocs-334917 - DOI: 10.25656/01:33491; 10.35468/6172-07*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0:111-pedocs-334917>

<https://doi.org/10.25656/01:33491>

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

Maike Lambrecht

Schulische Entwicklung als schulkulturelle Relationierung von Organisation und Institution – das Beispiel schulische Differenzbearbeitung

Abstract

Angesichts immer wieder enttäuschter Erwartungen an eine intentionale Schulentwicklung, beschreibt der Beitrag schulische Entwicklung als schulkulturelle Relationierung von organisationalen und institutionellen Aspekten des Schulischen. Dabei wird von einer doppelten Verfasstheit von Schule als Organisation und Institution ausgegangen und diese Konzeption mithilfe verschiedener theoretischer Modellierungen (Strukturfunctionalismus, Neo-Institutionalismus, Organisationspädagogik) in eine institutionentheoretisch informierte Variante des Schulkulturtheorieansatzes überführt. Diese theoretischen Überlegungen werden am Beispiel schulischer Differenzbearbeitung empirisch konkretisiert.

Schlagerworte: Schulentwicklung, Schulkultur, Organisation, Institution, Differenz

1 Die doppelte Verfasstheit von Schule als Organisation und Institution und ihre Bedeutung für schulische Entwicklung

Im schulpädagogischen Diskurs herrscht ein Konzept von schulischer Entwicklung vor, das diese als rational geplante Gestaltung der lernenden Organisation Schule fasst. Diese institutionalisierte (vgl. Dalin & Rolff 1990), intentionale (vgl. Bensen 2007) oder auch pädagogische (vgl. Bastian 1997) Schulentwicklung akzentuiert die Mesoebene der „pädagogischen Handlungseinheit Schule“ (Fend 1986) gegenüber der systemischen Makro- und der interaktiven Mikroebene des Unterrichts und ist eng mit dem Schulqualitätsdiskurs sowie mit Fragen der schulischen Umsetzung von bildungspolitischen (Reform-)Erwartungen verbunden. Auch wenn die Einzelschule in dieser Perspektive als eine „Sich-selbst-erneuernde

Schule“ (Rolff 1991, 882) konzipiert wird, scheint ihre Reichweite insgesamt doch eher begrenzt zu sein. Zum einen zielen intentionale Schulentwicklungsprozesse in der Regel auf Optimierung des Bestehenden statt auf eine grundlegende Transformation. Zum anderen ist angesichts der schulischen Beharrungstendenzen fraglich, inwiefern eine intentionale Veränderung von Schule tatsächlich möglich ist. Auf die regelmäßige Enttäuschung von schulbezogenen Entwicklungserwartungen hat insbesondere die Implementationsforschung (z. B. Pressman & Wildavsky 1973) hingewiesen. So bilanziert Ekholm 25 Jahre Bildungsreform in Schweden folgendermaßen: „Das innere Leben der Schule geht weiter, unabhängig von ihrem Kontroll- und Unterstützungssystem“ (Ekholm 1997, 607).

Leschinsky und Cortina führen diese Trägheit des Schulsystems darauf zurück, „dass zentrale Elemente des Bildungswesens einer Eigenlogik von Institutionalisierungsprozessen folgen und damit nur begrenzt wissenschaftlich-technischen sowie politischen Eingriffen offen stehen“ (Leschinsky & Cortina 2008, 30f.). Das Scheitern sowohl von Systemreformen, als auch von einzelschulischen Schulentwicklungsprozessen wäre somit im Wesentlichen auf die Eigenlogik des Schulischen zurückzuführen, die hier als im Laufe des Modernisierungsprozesses institutionell geronnene gesellschaftliche Erwartungen an Schule verstanden wird. Dies bedeutet nicht, dass Schule sich nicht verändern kann; wie Studien zur Digitalisierung von Unterricht gezeigt haben, ist dabei jedoch stets von „Verschränkungen von Persistenz und Wandel“ (Proske u. a. 2023, 21) auszugehen. Schulischer Wandel scheint sich insofern weniger intentional, als vielmehr evolutionär zu vollziehen: Als ungeplanter Prozess der systeminternen Variation, Selektion und Restabilisierung (vgl. Luhmann 2000, 355), in dem „Planung eine Komponente der Evolution des Systems“ (ebd., 356) darstellt. Das sich daraus ergebende Transformationsparadox – „eine Organisation ist in verschiedenen Zuständen dieselbe“ (ebd., 330) – klingt auch bei Leschinskys und Cortinas Beschreibung von Reformprozessen im Bildungssystem an: „In dieser systemischen Betrachtung erscheinen selbst drastische Bildungsreformen nicht als radikale Neuanfänge, sondern vielmehr als Bemühungen, ein bestehendes Gleichgewicht funktionaler Bestimmungselemente im Bildungswesen neu auszuvariiieren“ (Leschinsky & Cortina 2008, 30).

Vor diesem Hintergrund werden in diesem Beitrag die Entwicklungsprozesse einer Grundschule mit interreligiösem Schulprofil als schulkulturelle Relationierung von organisationalen und institutionalisierten Aspekten des Schulischen beschrieben (vgl. Bender u. a. 2021). Der Rekurs auf Organisation verweist in diesem Fall auf die Tatsache, dass sich die Analyse auf Wandlungsprozesse einer konkreten Einzelschule bezieht. Zum anderen wird die Bedeutung, die institutionalisierte Aspekte des Schulischen für die Entwicklung der konkreten Einzelschule haben, analysiert. Ausgangspunkt der Überlegungen ist somit die Annahme einer *doppelten Verfasstheit von Schule als Organisation und Institution*, was bedeutet,

dass Schule nicht nur als *organisationale Einheit* mit konkreten gesellschaftlichen Erwartungen konfrontiert wird, sondern gleichzeitig *Ausdruck institutionell geronnener gesellschaftlicher Erwartungen* ist. Ziel ist es herauszuarbeiten, inwiefern Entscheidungen auf Ebene der Organisation Schule mit dieser institutionalisierten Eigenlogik des Schulischen interferieren und so jenen ungeplanten Prozess des systeminternen Wandels in Gang setzen, der oben skizziert wurde. Dazu werden zunächst drei (schul-)theoretische Modellierungen des Verhältnisses von Organisation und Institution vorgestellt (2) und die hieraus gewonnenen Erkenntnisse auf den Ansatz der Schulkulturtheorie übertragen (3). Die theoretischen Überlegungen werden dann am Beispiel schulischer Differenzbearbeitung empirisch konkretisiert (4) und in einem Resümee zusammengefasst (5).

2 (Schul-)Theoretische Modellierungen des Verhältnisses von Organisation und Institution

In der Erziehungswissenschaft wurden die Konzepte Organisation und Institution lange eher alltagsweltlich verwendet. „Lokalisierender Institutionsbegriff, instrumenteller Organisationsbegriff“, so fasst Göhlich (2014, 70) die Diskussion zusammen und meint damit, dass unter „Institution“ in der Regel Orte i. S. von pädagogischen Einrichtungen und unter „Organisation“ in der Regel die Form des Organisierens pädagogischer Praxis verstanden wurde. Dieser Beitrag folgt dagegen der „soziologischen“ Definition: Organisationen sind demnach *Einrichtungen* i. S. von „Sozialgebilde[n], die durch das Zusammenwirken ihrer Mitglieder, spezifische Zweckorientierung, geregelte Arbeitsteilung, beständige Grenzen und eigene Kultur gekennzeichnet sind“ (Göhlich 2014, 72). „Institutionen“ werden dagegen als „*Regelsysteme* mit gesellschaftlicher Geltung und daraus abgeleiteter Verbindlichkeit für das Handeln“ (ebd., H.d.V.) definiert. Die Beziehung zwischen beiden Konzepten beschreibt der Organisationspädagoge Göhlich folgendermaßen:

„Aus solch organisationspädagogischem Verständnis ist eine konkrete Organisation als menschliches Sozialgebilde (Sozialsystem, Kooperationsgemeinschaft) begreifbar, das sich als kulturelle Praxis generiert und (re)aktualisiert und dabei einerseits Institutionen (Regelsysteme mit gesellschaftlicher Geltung) aus der Umwelt inkorporiert und andererseits Praxismuster generiert, die ihrerseits wiederum in die Gesellschaft eingespeist und dort ggf. zu Institutionen werden (vgl. Göhlich 2001, 2007)“ (ebd.).

Diese Arbeitsdefinition wird im Folgenden über drei Theorieperspektiven gespiegelt, denen einerseits eine ähnliche Konzeption zugrunde liegt, die andererseits jedoch je eigene theoretische Schwerpunktsetzungen vornehmen, über die das in diesem Beitrag fokussierte Spannungsfeld von Schule als Organisation und Institution weiter präzisiert werden kann. Es handelt sich dabei um die struktur-

funktionale Schultheorie (2.1), die Perspektive des Neo-Institutionalismus (2.2) sowie um neuere organisationspädagogische Ansätze (2.3).

2.1 Strukturfunktionalismus: Organisation und Institution als funktionaler Zusammenhang

Im Anschluss an Lischka-Schmidt (2022) kann die auf Parsons (1951) zurückgehende Theorieperspektive des Strukturfunktionalismus als normativer Funktionalismus reformuliert werden, da sie die Bedeutung von geteilten Werten und Normen für die Stabilisierung sozialer Ordnung betont. Diese normative Kultur kann durch Prozesse der Sozialisation auf Individuen und durch Prozesse der Institutionalisierung auf Sozialsysteme übertragen werden (vgl. Lischka-Schmidt 2022, 438). Organisationen sind in dieser Perspektive Sozialsysteme, die durch Zielorientierung gekennzeichnet sind, also durch „*primacy of orientation to the attainment of a specific goal*“ (Parsons 1956a, 64, H.i.O.). Gemäß dem Ideal einer normativ-integrierten Gesellschaft wird dabei davon ausgegangen, „dass das Ziel, das Organisationen zu erreichen suchen, und der Output, den sie darüber hervorbringen, einen positiven Beitrag, eine Funktion für das übergeordnete System der Gesellschaft erfüllen“ (Lischka-Schmidt 2022, 440). Schulen sind in dieser Konzeption in besonderer Weise mit der normativen Kultur der Gesellschaft verbunden. Sie gelten als „*[p]attern-maintenance organizations*“ (Parsons 1956b, 229, H.i.O.), d. h., ihre gesellschaftliche Funktion besteht in der „Reorganisation der das System kennzeichnenden latenten Systemmuster“ (Lischka-Schmidt 2022, 440). Schulen sind insofern gegenüber anderen Organisationen durch eine gesteigerte Relevanz normativer Kultur charakterisiert, „weil normative Kultur zugleich Ziel, Funktion und Output der Organisation kennzeichnet“ (ebd., 441). Als Zentralwerte, man könnte auch sagen: als die schulisch institutionalisierten gesellschaftlichen Institutionen, gelten dabei *universalistisch bewertete Leistung* und *kognitive Rationalität*: „Beide Werte sind Teil der normativen Kultur der Gesellschaft [...] und zugleich der Organisation Schule [...]“ (ebd.).

2.2 Neo-Institutionalismus: Organisationen als Projektionsflächen gesellschaftlich institutionalisierter Erwartungen

Für die neo-institutionalistische Perspektive (Meyer & Rowan 1977; DiMaggio & Powell 1983; Weick 1976) gilt einerseits, dass sie organisations- und institutionstheoretische Ansätze dezidiert aufeinander bezieht; andererseits werden die Kernbegriffe „Organisation“ und „Institution“ keineswegs einheitlich verwendet. Meyer und Rowan (1977) nutzen den Begriff der Institution allgemein zur Charakterisierung der gesellschaftlichen Umwelt von Organisationen (vgl. Koch 2009, 110). Anders als im Strukturfunktionalismus werden dementsprechend nicht nur Werte und Normen als institutionalisiert verstanden, sondern es „lassen sich im [...] neoinstitutionalistischen Verständnis Rollen, Werte, Glaubens- und

Deutungssysteme, Regeln, formale Organisationsaspekte, Staaten und mithin Kultur überhaupt als Institution bezeichnen“ (Houben 2019, 152). Neben diesem weiten Institutionsbegriff ist eine weitere Differenz zu Parsons, dass Institutionen im Anschluss an den wissenssoziologischen Ansatz von Berger und Luckmann (1977) nicht funktional bestimmt, sondern als *sozial konstruierte Ordnungsleistungen* konzipiert werden:

„Im Kern lässt sich die Differenz zwischen einem strukturfunktionalen Verständnis von Institutionen und dem von Meyer/Rowan bemühten Institutionenkonzept Berger/Luckmanns darauf zurückführen, dass die Form und das Handeln von Organisationen bei Letzterem nicht aus funktionalen Begründungen abgeleitet werden, sondern als das Ergebnis gesellschaftlich ausgehandelter Deutungen und Klassifizierungsleistungen betrachtet werden: welche Akteure auf welche Weise sinnvoll und angemessen handeln“ (Koch 2009, 111f.).

Was das Verhältnis von Institution und Organisation angeht, so stellen Institutionen im Neo-Institutionalismus „Transmissionsriemen zwischen Gesellschaft und Organisationen“ (Houben 2019, 152) dar. Zentral ist dabei zunächst der Begriff des Mythos, der bei Meyer und Rowan (1977) äquivalent zum Begriff der Institution gebraucht wird. Die Autoren akzentuieren damit zum einen die Idee der Institution als „eine gesellschaftlich kursierende Vorstellung davon, was als normativ richtiges, gesellschaftlich angemessenes und rationales Handeln von Organisationen gilt“ (Koch 2009, 113). Zum anderen wird hierüber deutlich, dass Meyer und Rowan sich mit ihrem Institutionenbegriff in erster Linie auf „unhinterfragte Entwürfe zweckrationalen Organisierens“ beziehen, „welche von Organisationen übernommen, verbreitet und gesellschaftlich perpetuiert werden“ (ebd., 114), um sich so zu legitimieren (vgl. ebd., 125–127).¹ Organisationen als Orte bzw. Sozialgebilde erscheinen in den frühen neo-institutionalistischen Ansätzen insofern v.a. als *Projektionsflächen gesellschaftlicher (Rationalitäts-) Erwartungen*, die *von außen* an sie herangetragen werden. Gleiches gilt für die Organisation Schule, die in neo-institutionalistischer Perspektive in erster Linie der Aufrechterhaltung der „real school“ (Metz 1990), d. h., der gesellschaftlich geteilten Vorstellungen von und Erwartungen an Schule dient:

„To a considerable extent educational organizations function to maintain the *societally agreed-on rites defined in societal myths (or institutional rules) of education*. Education rests on and obtains enormous resources from central institutional rules about what valid education is. These rules define the ritual categories of teacher, student, curricular topic, and type of school. When these categories are properly assembled, education is understood to occur [...]“ (Meyer & Rowan 1978, 84f. H.i.O.).

1 Entsprechend werden Organisationen im Neo-Institutionalismus z. T. auch selbst als Ausdruck gesellschaftlich institutionalisierter Erwartungen konzipiert (vgl. Houben 2019, 153).

Nachteil dieser Verhältnisbestimmung von gesellschaftlich institutionalisierten Erwartungen und Organisationen ist, dass sie theoretisch wenig Raum für organisationalen Eigensinn lässt. In späteren Arbeiten versuchen Meyer und Rowan daher im Rückgriff auf Weicks (1976) Konzept der losen Kopplung auch die „Widersprüche zwischen der Anforderungsebene der gesellschaftlichen Umwelt und der praktischen, auf die Produktivität zielenden Arbeitsebene innerhalb der Organisation“ (Koch 2009, 120) theoretisch einzuholen. Im Anschluss an die Arbeiten zum institutionellen Wandel (vgl. DiMaggio & Powell 1983; DiMaggio 1988) wird seit den 1990er Jahren außerdem verstärkt die wechselseitige Beeinflussung von Organisationen und Institutionen untersucht (vgl. Koch 2009, 118).

2.3 Organisationspädagogik: Organisationen als Räume der Übersetzung institutioneller Formen

In jüngerer Zeit hat Engel (2014) eine organisationspädagogische Modellierung des Verhältnisses von Organisation und Institution vorgenommen, die „Organisationen als Akteure der Übersetzung institutioneller Formen“ (Engel 2020, 558) konzipiert. Er schließt dazu an die Definition von Göhlich an, nach der das Sozialgebilde Organisation „einerseits Institutionen [...] aus der Umwelt inkorporiert und andererseits Praxismuster generiert, die ihrerseits wiederum in die Gesellschaft eingespeist und dort ggf. zu Institutionen werden“ (Göhlich 2014, 72). Engel betont nun vor dem Hintergrund der Institutionenkritik den *intermediären Charakter von Organisationen*, indem er sie als *Räume der Übersetzung* zwischen Institutionen und Subjekten bestimmt:

„So sind Organisationen Räume, in denen Institutionen wirksam und angeeignet werden, in der Aneignung – dem Prozess der Institutionalisierung – aber zugleich übersetzt und ggf. überwunden werden können. In diesem Sinne fungieren Organisationen als Scharnierstelle der Koordination menschlicher Akteure und institutioneller Vorgaben (überindividueller Verhaltensmuster, Normen, Gepflogenheiten, Gewohnheiten etc.). Sie sind die sozialwirksame *techné* mittels der Institutionen stabilisiert, durchgesetzt, verhandelt und auch verändert werden (können)“ (Engel 2020, 557f.).

Eine solche Perspektive ist einerseits an neo-institutionalistische Konzepte institutionellen Wandels anschlussfähig, öffnet die Dyade Organisation/Institution zusätzlich jedoch für die dritte Stelle des Subjekts. Institutionen werden so zu „*identitätsstiftende[n] Probleme[n]*“, deren Genese und Verhandlung nicht auf der Ebene der Institution und auch nicht auf der Ebene des Akteurs selbst stattfindet, sondern im Zwischenraum Organisation“ (ebd., 559, H.d.V.). Der Übersetzungsbegriff verweist dabei darauf, dass in diesem organisationalen Zwischenraum institutionelle Muster nicht lediglich vermittelt, sondern sowohl tradiert, als auch transformiert werden können (vgl. ebd.). Dies gilt auch für pädagogische Organisationen.

2.4 Zwischenfazit

Die hier skizzierten theoretischen Ansätze bieten einerseits Ansatzpunkte für die angestrebte Beschreibung der doppelten Verfasstheit von Schule als Organisation und Institution. Andererseits weisen alle drei Ansätze diesbezüglich auch Nachteile bzw. Leerstellen auf. Die strukturfunktionale Perspektive hält mit der expliziten Konzeption von Schulen als „pattern-maintenance organizations“ eine schlüssige Erklärung für den spezifischen schulischen Doppelcharakter als Organisation und Institution bereit, bettet diesen jedoch in die funktionalistische Idee einer normativ-integrierten Gesellschaft ein. Der Ansatz des Neo-Institutionalismus löst sich aus dieser funktionalen Bestimmung des Verhältnisses von Organisation und Institution, tendiert im Gegenzug jedoch dazu, Organisationen lediglich noch als Projektionsflächen externer gesellschaftlicher Erwartungen zu fassen und so den Doppelcharakter von Schule als Organisation und Institution zu verfehlen. In den organisationspädagogischen Ansätzen von Göhlich und Engel deutet sich mit der Idee von Organisationen als Räumen der Übersetzung institutioneller Formen die Möglichkeit der gleichzeitigen Berücksichtigung von organisationalen Eigendynamiken und institutionellen Erwartungen an. Allerdings werden die Erkenntnisse (noch) nicht systematisch auf den spezifischen Gegenstand Schule bezogen; der institutionenkritische Impetus der Ansätze führt außerdem zu einem normativen Bias, der die organisationale Transformation ggü. der Tradierung von Institutionen präferiert. Im nächsten Kapitel wird nun versucht, über eine institutionentheoretisch informierte Variation des Schulkulturtheorieansatzes die bisherigen Erkenntnisse schultheoretisch zu verdichten.

3 Schulkultur als kontingente Relationierung von „Organisation“ und „Institution“

Der Schulkulturtheorieansatz (Helsper u. a. 2001) operiert nicht explizit mit den Konzepten Organisation und Institution, sondern bestimmt Schulkultur als „die symbolische Ordnung der einzelnen Schule in der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem“ (Helsper 2008, 66). Als „*Theorie der Einzelschule*“ (Idel & Stelmaszyk 2015, 57, H.d.V.) nimmt der Ansatz seinen Ausgangspunkt jedoch bei der Organisation Schule und ermöglicht es über die Konzeption von Schulkultur als symbolischer Sinnordnung gleichzeitig, die Verwobenheit der Einzelschule mit institutionalisierten Ordnungen herauszuarbeiten. Der theoriesystematische Ort hierfür ist *das Reale*, unter dem der Aspekt der Schulkultur verstanden wird, der „auf der Ebene der Einzelschule nicht grundlegend aufgehoben, sondern lediglich spezifisch bearbeitet werden [kann]“ (Helsper 2008, 68). Darunter fallen bei Helsper insbesondere die Antinomien pädagogischen Handelns (vgl. Helsper 2004) sowie die strukturellen Rahmenbedingungen des Schulsystems.

Beide Aspekte treffen jedoch nur bedingt das, was im vorangegangenen Kapitel als gesellschaftlich institutionalisierte Erwartungen an Schule diskutiert wurde; diese haben allenfalls vermittelt über die antinomischen Spannungen des Lehrer:innenhandelns Eingang in den Schulkulturtheorieansatz gefunden. Hummrich, Schwendowius und Terstegen haben auf diese Leerstelle hingewiesen und unterscheiden in Bezug auf das Reale in der Folge daher zwischen *strukturellen Rahmenbedingungen des Schulsystems* und *institutionalisierten Aspekten des Schulischen* (vgl. Hummrich u. a. 2022, 21, FN).

Allerdings fasst der Ansatz der Schulkulturtheorie das Reale generell weder als im strukturfunktionalen Sinne funktional für die normative Integration und Reproduktion der Gesellschaft, noch dient es wie im Neo-Institutionalismus dem Legitimitätsgewinn der Organisation Schule. Vielmehr werden die schulischen „Realien“ als „*Grenzen für das Lehrerhandeln*“ (Helsper 2008, 68, H.d.V.) verstanden und damit letztlich im *pädagogischen Außen* verortet. Hierin scheint die Gegenüberstellung von Organisation und Profession auf, wie sie für die Erziehungswissenschaft typisch ist. Im Rahmen dieses Beitrags soll im Anschluss an die oben skizzierten organisationspädagogischen Überlegungen von Göhlich (2014) und Engel (2014, 2020) stattdessen eine Konzeption von Schulkultur erprobt werden, die diese als kontingente Relationierung von organisationalen und institutionalisierten Aspekten des Schulischen fasst und dabei ggf. auch die schulorganisationale Funktionalität des Realen herausarbeiten kann. Dies setzt eine Reformulierung der Verhältnisbestimmung von Imaginärem, Realem und Symbolischem voraus: Bei Helsper (2008) bezeichnet diese Trias die pädagogischen (Selbst-)Entwürfe der konkreten Organisation Schule (= das Imaginäre), die in lose gekoppelter Form auf das Reale der Schulkultur bezogen sind (vgl. ebd., 68). Das Symbolische steht für die Ebene der konkreten einzelschulischen Praxis, d. h., für die „einzelschulspezifische Strukturvariante [...], in der die Strukturprobleme des Bildungssystems und die grundlegenden Antinomen des pädagogischen Handelns [...] je spezifisch gedeutet werden und in symbolischen pädagogischen Formen, Artefakten, Praktiken, Regeln, imaginären pädagogischen Sinnentwürfen und schulischen Mythen ihren jeweiligen Ausdruck finden“ (ebd., 67). Die Verschiebung, die diesbezüglich vorgenommen werden soll, betrifft v. a. das *Verhältnis von Imaginärem und Realem*: Es wird nicht als Differenz von innen/außen konzipiert, sondern als Ausdruck der doppelten Verfasstheit von Schule als Organisation und Institution. Während im Hallenser Ansatz also in erster Linie danach gefragt wird wie sich die Einzelschule pädagogisch zu ihren Struktur- und Rahmenbedingungen verhält, soll hier die Frage im Fokus stehen, welche Dynamik sich durch die kontingente Relationierung von *organisationaler Fallspezifität* und *institutionalisierten Aspekten des Schulischen* ergibt. Das Symbolische wäre dann vorrangig der Ort der selbstreferentiellen Bezugnahme der Organisation Schule auf institutionalisierte Aspekte des Schulischen. In der hier vorgestellten Konzeption interessiert insofern weniger

die Organisation Schule als Institution, sondern die einzelschulspezifische Strukturvariante der Ausgestaltung des Doppelcharakters von Schule als Organisation und Institution. Diese Überlegungen werden im nächsten Kapitel am Beispiel schulischer Differenzbearbeitung empirisch konkretisiert.

4 Empirische Konkretisierung am Beispiel schulischer Differenzbearbeitung

Das Fallbeispiel, anhand dessen die bisherige Argumentation empirisch gewendet werden soll, stammt aus dem Anforschungsprojekt „(Inter-)religiöse Imaginationen des Schulischen (IRIS)“.² Im Rahmen dieses Projekts wurde analysiert, welche Identität schulische Akteure an einer interreligiös orientierten privaten Grundschule entwerfen und welche Rolle säkulare und (inter-)religiöse Aspekte für diesen Identitätsentwurf spielen. Im Zentrum stand dabei ein Schulkonstrukt, das durch die Privatisierung einer katholischen Bekenntnisgrundschule in öffentlicher Trägerschaft entstanden ist. Diese staatliche katholische Grundschule konnte aufgrund der veränderten sozialen Zusammensetzung ihres Umfelds die notwendige mehrheitlich katholische Schülerschaft nicht mehr garantieren und drohte aufgelöst zu werden. Sie wurde daraufhin von einer katholischen Schulstiftung übernommen. Im Zuge dessen wurde ein neues interreligiöses Schulprofil entwickelt, sodass sich die Schule nun an alle monotheistischen Religionsgemeinschaften wendet. Die Schule befindet sich also in katholischer Trägerschaft, wird aber von den drei Religionsgemeinschaften gemeinsam verantwortet und gestaltet. Dazu wurde ein Schulbeirat gegründet, in dem die verschiedenen religiösen Dachverbände sowie weitere administrative, kirchliche und kommunale Akteure vertreten sind.

Das Anforschungsprojekt hatte einen schulkulturtheoretischen Zuschnitt (vgl. Helsper 2008), d. h., im Vordergrund stand die Rekonstruktion des sogenannten „Schulmythos“. Dies erfolgte vorrangig über eine qualitative Interviewstudie sowie eine Dokumentenanalyse; das Material wurde objektiv-hermeneutisch ausgewertet (vgl. Wernet 2009). Die ebenfalls anvisierten ethnographischen Beobachtungen (z. B. Breidenstein u. a. 2013) vor Ort konnten pandemiebedingt nicht durchgeführt werden. Dennoch wird die Argumentation im Folgenden ‚quasi-ethnographisch‘ anhand zweier Szenen aus dem Schulleben der untersuchten Schule entfaltet, die über die geführten qualitativen Interviews rekonstruiert wurden. Diese Szenen wurden von unterschiedlichen Akteuren beschrieben und für die Darstellung der Besonderheit der untersuchten Schule genutzt. Sie werden durch Auszüge aus den objektiv-hermeneutischen Fallrekonstruktionen ergänzt.

2 Das Anforschungsprojekt IRIS wurde von 04/2020 bis 03/2021 durch den Nachwuchsfond der Universität Bielefeld gefördert und pandemiebedingt bis 12/2021 kostenneutral verlängert.

Szene 1: Die Turnhalle

Da die untersuchte Schule früher eine rein katholische Grundschule gewesen ist, fand die Einschulungsfeier traditionell in einer katholischen Kirche statt. Nach der Umwidmung in eine private Grundschule mit interreligiösem Profil wird die Einschulungsfeier nach Rücksprache mit dem Schulbeirat in die Turnhalle der Schule verlegt. Während der Feier sprechen nun die geistlichen Vertreter:innen aller beteiligten Religionsgemeinschaften Segenswünsche für „ihre“ Kinder aus. Auch wenn die Verlegung der Einschulungsfeier in die Turnhalle sowohl bei kirchlichen Vertreter:innen, als auch bei Angehörigen der Erstklässler:innen zunächst für Unmut gesorgt hat, gilt die interreligiöse Feier zum Schuljahresbeginn mittlerweile als großes Erlebnis für alle.

Die erste Szene verdeutlicht, dass die im Fokus stehende Schule *als Organisation* einen Entwicklungsprozess durchläuft, der sie zur Bearbeitung eines schulfallspezifischen Problems nötigt: die religiöse Diversifikation der Schülerklientel. Zwar ist davon auszugehen, dass die Schule auch zuvor nicht ausschließlich katholische Kinder unterrichtet hat; durch die interreligiöse Reformulierung des Schulprofils muss diesem Umstand nun jedoch explizit Rechnung getragen werden. Vor diesem Hintergrund kommt in der Verlegung der Einschulungsfeier vom sakralen Raum der Kirche in den profanen Raum der Turnhalle die schulkulturelle Bearbeitung der religiösen Diversifikation der Schülerklientel *mithilfe institutionalisierter Muster des Schulischen* zum Ausdruck. Die Turnhalle steht für eine Universalisierung und Rationalisierung der Schulkultur, die alle Religionsgemeinschaften gleichermaßen betrifft, und symbolisiert damit ebenjene gesellschaftlichen Zentralwerte, die in strukturfunktionaler Perspektive über die Schule als „pattern-maintenance organization“ reorganisiert werden (vgl. Lischka-Schmidt 2022, 440–441): Die moderne Schule muss *alle* einbeziehen, und sie tut dies, indem sie von askriptiven Merkmalen wie der Religionszugehörigkeit abstrahiert. Im konkreten Fallbeispiel dient der profane Raum der Turnhalle allerdings der Rahmung einer interreligiösen Einschulungsfeier, die eben nicht durch eine Abstrahierung vom Religiösen, sondern durch dessen Diversifikation gekennzeichnet ist. In dieser einzelschulspezifischen Strukturvariante der Bezugnahme auf institutionalisierte Aspekte des Schulischen wird *die Organisation Schule als Raum der Übersetzung institutioneller Formen* (vgl. Engel 2020, 558) sichtbar: Der Rückgriff auf schulisch institutionalisierte gesellschaftliche Zentralwerte erfolgt auf Ebene der konkreten Einzelschule nicht linear-funktional, sondern dient der Bearbeitung eines schulfallspezifischen Problems; er ermöglicht die organisationale Herstellung eines schulischen Burgfriedens der Religionen (vgl. Lambrecht 2024).

Die institutionalisierte Eigenlogik des Schulischen stellt dabei insofern eine Grenze des (professionellen) Handelns der Akteure dar, als sie sich unabhängig von den latenten Strukturlogiken der Beteiligten vollzieht. So leitet eine Vertreterin des kirchlichen Schulträgers die Beschreibung der oben geschilderten Einschulungs-

feier mit der Formulierung ein: *oder stellen Sie sich die EINSCHULUNGSFEIER vor.* In der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion dieser Sequenz kommt die Ungeheuerlichkeit der Situation zum Ausdruck, in der sich das Fremdeln der Befragten mit der neuen Praxis der Einschulungsfeier protokolliert. Im engeren Sinne begrenzt wird die Eigenlogik des kirchlichen Schulträgers jedoch durch außerschulische Standards. So formuliert die Befragte im weiteren Verlauf ihrer Schilderung das folgende Statement: *es KANN nicht sein dass das Ganze in 'ner KIRCHE stattfindet [...] und ähm es kann auch nicht sein dass dann ein PRIESTER den Segen über ALLE spricht, ne? das sind verschiedene Dinge die einfach gar nicht GEHEN.* Hier werden – in latent ähnlich ambivalenter Form wie oben – No-Gos einer postmigrantischen Gesellschaft thematisiert, die die neue Form der Einschulungsfeier erzwingen. Angesichts dessen erscheinen die institutionalisierten Aspekte des Schulischen nicht als Begrenzung des Handelns der Beteiligten, sondern als Möglichkeit der Bearbeitung schulfallspezifischer Problemlagen.

Szene 2: Die Glasscheibe

Zum religionspädagogischen Konzept der untersuchten Schule gehört es, dass die Schüler:innen sich im Rahmen von Projekttagen wechselseitig in „ihren“ Gotteshäusern besuchen. Eine Teilgruppe der jüdischen Elternschaft hat sich dieser Praxis jedoch aus religiösen Gründen verweigert, da es sich für sie bei sakralen Räumen um religiös nicht-neutrale Räume handelt. Daraufhin wurde eine Kirche ausfindig gemacht, deren Kirchenraum durch eine Glasscheibe geteilt wird. Die betroffenen Schüler:innen nahmen nun am Ausflug teil, blieben jedoch während des Kirchenbesuchs hinter der Glasscheibe stehen.

In der zweiten Szene manifestiert sich ein schulfallspezifischer Konflikt, der sich aus dem religionspädagogischen Konzept ergibt: Alle Schüler:innen sollen die Gotteshäuser aller beteiligten Religionsgemeinschaften besuchen und kennenlernen. Diese Ausflüge werden von schulischer Seite aus nicht als religiöse Praxis gedeutet, von einem Teil der Elternschaft jedoch sehr wohl. Die untersuchte Schule reagiert auf diesen Konflikt nun nicht „religionssensibel“, sondern wiederum über die Aktivierung der schulisch institutionalisierten Muster Universalismus und Rationalität: Der Besuch der Gotteshäuser wird als Unterricht markiert, an dem *alle* teilnehmen müssen. So formuliert die Schulleiterin das Problem folgendermaßen: [...] *WELCHE KIRCHEN können wir mit allen besuchen?* Der Kirchenbesuch steht somit außer Frage, fraglich ist lediglich, wie dieser für alle realisiert werden kann. Diese *einseitige* und damit *funktionalisierende* Ausweitung institutionalisierter Aspekte des Schulischen auf den Bereich des Religiösen führt zu einer dreifachen Diskriminierung der betroffenen Schüler:innen und ihrer Familien. Zum einen wird hierdurch innerhalb der interreligiösen Schule die Differenz rational/irrational aktualisiert und das Religiöse so gegenüber den schulisch institutionalisierten Zentralwerten (unnötig) abgewertet. Dies kommt darin zum Ausdruck, dass die

Schulleiterin in ihrer Schilderung der Begebenheit von *STRENGGLÄUBIGE[N] jüdische[n] Kinder[n]* spricht, was ein „Zuviel“ an Religion suggeriert. Zum anderen werden durch die einzelschulische Funktionalisierung der Eigenlogik des Schulischen die beteiligten Religionsgemeinschaften innerhalb der Schule gegeneinander ausgespielt: Nicht nur protokolliert sich in der Frage der Schulleiterin, welche *KIRCHEN* man besuchen könne, der „katholische Bias“ des Schulträgers; darüber hinaus werden die Religionsgemeinschaften latent über ihre wahrgenommene Differenz zum Schulischen hierarchisiert. Schließlich reproduziert sich durch die Ausweitung des Partizipationsgebots auf den Besuch der Gotteshäuser die Figur einer schulischen Exklusion durch Inklusion (vgl. Emmerich 2016) am Beispiel religiöser Differenz, symbolisiert durch die durch die Glasscheibe separierten Schüler:innen.

Während die institutionalisierten Aspekte des Schulischen in der ersten Szene also tendenziell eine *moderierende* Wirkung auf Ebene der Einzelschule entfaltet haben, zeigt die zweite Szene, dass sie im Rahmen einzelschulischer Differenzbearbeitung auch *funktionalisiert* werden. In der ersten Szene zeigt sich eine Universalisierung und Rationalisierung des Religiösen, in der zweiten eine Partikularisierung der schulischen Eigenlogik. Diese *Kontingenz der Bezugnahme* spricht für die von Engel beschriebene „Übersetzbarkeit institutioneller Gewohnheiten und Muster, die auf der Ebene der Organisation ein fortschreitendes Übersetzen derselben – ihre geschlossene Tradierung ebenso wie auch ihre Hinterfragung und Veränderung – ermöglicht“ (Engel 2020, 559).

5 Resümee: Die kontingente Eigenlogik des Schulischen

Ziel des Beitrags war es, schulische Entwicklung nicht als Ergebnis intentionaler Planung, sondern als schulkulturelle Relationierung von organisationalen und institutionellen Aspekten des Schulischen zu beschreiben. Dabei wurde von einer doppelten Verfasstheit von Schule als Organisation und Institution ausgegangen und diese Konzeption mithilfe strukturfunktionaler, neo-institutionalistischer und organisationspädagogischer Modellierungen in eine institutionstheoretisch informierte Variante des Schulkulturtheorieansatzes überführt. Am empirischen Beispiel schulischer Differenzbearbeitung wurde dann versucht, den heuristischen Mehrwert dieser Konzeption aufzuzeigen: Das Fallbeispiel einer katholischen Grundschule, die sich zu einer Schule mit interreligiösem Profil gewandelt hat, zeigt, wie sich (einzel-) schulische Entwicklung als kontingente Relationierung von organisationsspezifischer Eigendynamik und schulischer Eigenlogik vollzieht. Die Betonung des kontingenten Charakters dieser Relationierung verweist darauf, dass die „Anwendung“ der institutionalisierten schulischen Eigenlogik auf das schulfallspezifische Problem der religiösen Diversifikation der Schüler:innenklientel

weniger dem strukturfunktionalen Modell einer normativen Integration folgt, sondern die Fallstruktur der untersuchten Schule reproduziert: Sie ermöglicht einerseits den schulischen „Burgfrieden“ der Religionen, kann andererseits jedoch auch zur Verschärfung bestehender religiöser Differenzen beitragen. Als institutionalisierte gesellschaftliche Erwartung ist die Eigenlogik des Schulischen selbst jedoch *nicht* kontingent: Als Teil des Realen der Schulkultur kann sie „auf der Ebene der Einzelschule nicht grundlegend aufgehoben, sondern lediglich spezifisch bearbeitet werden“ (Helsper 2008, 68).

Was in diesem Beitrag für die Entwicklung einer Einzelschule beschrieben wurde, lässt sich auch auf die Reform von Schule und Schulsystem übertragen: In der hier entwickelten Perspektive würden auch aktuelle gesellschaftliche Erwartungen an Schule von der Organisation Schule selbstreferentiell im Rückgriff auf institutionalisierte Aspekte des Schulischen bearbeitet werden. Die Umsetzung von Reformen im Schulsystem findet ihre Grenze also nicht nur in schulorganisationalen „Rekontextualisierungen“ (Fend 2006), sondern ebenso in der Institution Schule als gesellschaftlich geronnener Erwartungsstruktur. Diese Eigenlogik des Schulischen ist insofern nichts Außergesellschaftliches; „ihre Autonomie ist selbst ein gesellschaftliches Moment“ (Rademacher & Wernet 2015, 104). Dennoch kann sie mit aktuellen gesellschaftlichen Adressierungen von Schule konfligieren, die im neo-institutionalistischen Sinne „von außen“ an Schule herangetragen werden. Dies zeigt Lischka-Schmidt am Beispiel von Inklusion:

„Inklusion ist einerseits eine Verstärkung des schulischen Universalismus, insofern die *gleichen* Schulen bzw. der *gleiche* Unterricht für *alle* offenstehen. Andererseits steht der schulische Universalismus in Spannung mit Inklusion (vgl. Schuck 2014, S. 172; Bender und Dietrich 2019, S. 28), wenn bestimmten Schüler:innen eine besondere Unterstützung zugesprochen wird [...]“ (Lischka-Schmidt 2022, 442, H.i.O.).

Die strukturfunktionale Perspektive öffnet in diesem Zusammenhang den Blick dafür, dass solche ad-hoc-Erwartungen nicht an einem starren „System Schule“ scheitern, sondern an den latenten gesellschaftlichen Erwartungsstrukturen, die über Schule institutionalisiert sind. Für das Beispiel Inklusion hieße das: Das schulische Scheitern der Inklusionsforderung verweist darauf, dass Inklusion gesellschaftlich letztlich (*noch*) *nicht* institutionalisiert ist (vgl. ebd., 443). Mit Luhmann könnte man alternativ formulieren: In Forderungen wie der nach schulischer Inklusion zeigt sich eine „Poesie der Reform“ (Luhmann 2000, 339), die in erster Linie nicht der Erzeugung von schulischer Veränderung, sondern der „Erzeugung neuer Selbstbeobachtungsmöglichkeiten“ (ebd.) des Schulischen dient. In jedem Fall muss die Schule als Institution in solche Veränderungsprozesse eingepreist werden.

Literatur

- Bastian, J. (1997): Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In: *Pädagogik* 49 (2), 6–11.
- Bender, S., Dietrich, F. & Silkenbeumer, M. (Hrsg.) (2021): Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1977): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bonsen, M. (2007): Intentionale Schulentwicklung als Aufgabe der Einzelschule. In: W. Huber (Hrsg.): *Neue Lehrer? Neue Schüler? Neue Aufgaben? Antworten auf die neuen Anforderungen in der Lehrerbildung und Schulpraxis*. Donauwörth: Auer, 80–99.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz/München: UVK.
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990): Der institutionelle Schulentwicklungs-Prozess (ISP). Bönen: Kettler.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983): The iron cage revisited. Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. In: *American Sociological Review* 48, 147–160.
- DiMaggio, P. J. (1988): Interest and Agency in Institutional Theory. In: L. G. Zucker (Ed.): *Institutional Patterns and Organizations. Culture and Environment*. Cambridge: Ballinger, 3–21.
- Ekholm, M. (1997): Steuerungsmodelle für Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen mit alternativen Ordnungsmodellen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (4), 597–608.
- Emmerich, M. (2016): Differenz und Differenzierung. Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion. In: *Schulische Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik* (62. Beiheft), 42–57. Hg. v. V. Moser & B. Lütje-Klose. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Engel, N. (2014): Die Übersetzung der Organisation. Pädagogische Ethnographie organisationalen Lernens. Wiesbaden: Springer VS.
- Engel, N. (2020): Institution. In: G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 549–560.
- Fend, H. (1986): Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die Deutsche Schule* 78 (3), 275–293.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Göhlich, M. (2014): Institution und Organisation. In: Ch. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 65–75.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (2001): *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur 1*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49–98.
- Helsper, W. (2008): Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (1), 63–80.
- Houben, D. (2019): Theorieentwicklungen des soziologischen Neoinstitutionalismus und seine Potentiale für die Educational Governance-Perspektive. In: R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.): *Handbuch Educational Governance Theorien*. Wiesbaden: Springer VS, 147–179.
- Hummrich, M., Schwendowius, D. & Terstegen, S. (2022): Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich - Einleitung. In: M. Hummrich, D. Schwendowius & S. Terstegen (Hrsg.): *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1–46.

- Idel, T.-S. & Stelmaszyk, 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.
- Koch, S. (2009): Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie - Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit. In: S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS, 110–131.
- Lambrecht, Maike (2024). Die sakrosankte Schule. Zur Tradierung des Schulischen im Kontext multi-religiöser Privatschulkooperationen. In: C. Demmer, J. Engel, T. Fuchs, R. Hahn & A. Wischmann (Hrsg.): *Zwischen Transformation und Tradierung. Qualitative Forschung zum Wandel pädagogischer Institutionen*. Opladen: Barbara Budrich, 233–250.
- Leschinsky, A. & Cortina, K. S. (2008): Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In: K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt, 21–51.
- Lischka-Schmidt, R. (2022): Talcott Parsons' normativfunktionalistische Theorie der (Bildungs-)Organisation. Eine kritische Diskussion ihres Erkenntnisgehalts am Beispiel von Inklusion in Schulen. In: *Gruppe - Interaktion - Organisation (GIO)* 53, 437–447.
- Luhmann, N. (2000): *Organisation und Entscheidung*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Metz, M. H. (1990): Real school. A universal drama amid disparate experience. In: D. E. Mitchell & M. E. Goertz (Eds.): *Education Politics for the New Century*. London: The Falmer Press, 75–91.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977): Institutionalized organizations. Formal structure as myth and ceremony. In: *American Journal of Sociology* 83, 340–363.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1978): The Structure of Educational Organizations. In: M. W. Meyer, J. H. Freeman & M. T. Hannan (Eds.): *Environments and Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 78–109.
- Parsons, T. (1951): *The Social System*. London: Free Press.
- Parsons, T. (1956a): Suggestions for a sociological approach to the theory of organizations - I. In: *Administrative Science Quarterly* 1 (1), 63–85.
- Parsons, T. (1956b): Suggestions for a sociological approach to the theory of organizations - II. In: *Administrative Science Quarterly* 1 (2), 225–239.
- Pressman, J. L. & Wildavsky, A. (1973): *Implementation. How Great Expectations in Washinton Are Dashed in Oakland, or, Why It's Amazing that Federal Programs Work at All*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Prose, M., Rabenstein, K. & Thiersch, S. (2023): Rekonstruktiv-sinnverstehende Forschung zu Unterricht und Schule im digitalen Wandel. Abgrenzungen, Anschlüsse, Ansätze. In: M. Prose, K. Rabenstein, A. Moldenhauer, S. Thiersch, A. Bock, M. Herrle, M. Hoffmann, A. Langer, F. Macgilchrist, N. Wagener-Böck & E. Wolf (Hrsg.): *Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11–32.
- 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.
- Rolff, H.-G. (1991): Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (6), 865–886.
- Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly* 21, 1–19.
- Wernet, A. (2009): *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS.

Autorin**Lambrecht, Maike, Dr.‘in**

ORCID: 0000-0002-3378-1240

Universität zu Köln

Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Forschungsmethoden, Rekonstruktive Schul- und Bildungsforschung, Schultheorie & Schulentwicklung, Heterogenität & Differenz*E-Mail:* maike.lambrecht@uni-koeln.de