

Böhme, Jeanette

Widerstreitkraft schultheoretischer Gegenstandsbestimmungen im Wandel disziplinärer Selbstverständnisse. Pädagogische (Re-)Fokussierungen des Eigenwerts, der Technologisierbarkeit, Isomorphie und Legitimität von Schule

Thiersch, Sven [Hrsg.]; Lischka-Schmidt, Richard [Hrsg.]; Kuhlmann, Nele [Hrsg.]; Wolf, Eike [Hrsg.]: Schule und Unterricht theoretisch refokussiert. Reflexionen theoretischer Konzepte und empirischer Realitäten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 27-42. - (Unterricht – Schule – Gesellschaft)



Quellenangabe/ Reference:

Böhme, Jeanette: Widerstreitkraft schultheoretischer Gegenstandsbestimmungen im Wandel disziplinärer Selbstverständnisse. Pädagogische (Re-)Fokussierungen des Eigenwerts, der Technologisierbarkeit, Isomorphie und Legitimität von Schule - In: Thiersch, Sven [Hrsg.]; Lischka-Schmidt, Richard [Hrsg.]; Kuhlmann, Nele [Hrsg.]; Wolf, Eike [Hrsg.]: Schule und Unterricht theoretisch refokussiert. Reflexionen theoretischer Konzepte und empirischer Realitäten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 27-42 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-349621 - DOI: 10.25656/01:34962; 10.35468/6216-01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-349621>

<https://doi.org/10.25656/01:34962>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Widerstreitkraft schultheoretischer Gegenstandsbestimmungen im Wandel disziplinärer Selbstverständnisse: Pädagogische (Re-)Fokussierungen des Eigenwerts, der Technologisierbarkeit, Isomorphie und Legitimität von Schule

Abstract

Gegenstandsbestimmungen von Schultheorien sind entscheidend im Selbstverständnis der Schulpädagogik als wissenschaftlicher Teildisziplin der Erziehungswissenschaft begründet. Dieser Zusammenhang wird in einem kursorischen Gang durch die Entwicklung schultheoretischer Diskurse verdeutlicht. Vor diesem Hintergrund wird Schulpädagogik prospektiv als wissenschaftliche Kontrollinstanz für ein Schulsystem entworfen, in dem eine bildungsdemokratische Wissenschaftskultur ermöglicht und Freiheit als pädagogische Prämisse zentral gestellt wird. Für Schultheorie schließt hier die Leitfrage nach der pädagogischen Legitimität des schulischen Bildungsmoratoriums ex post und ex ante an, die es empirisch fundiert zu thematisieren gilt. Um in der Schulpädagogik jedoch eine disziplinäre Widerstreitkraft für eine so fokussierte Schultheorie freizusetzen, bedarf es einer Neujustierung des schulpädagogischen Selbstverständnisses gegenüber bildungspolitischen Ansprüchen.

Keywords: Schultheorie, Schulpädagogik, Schule, Bildungspolitik

Einleitung

1976 veröffentlichte Adl-Amini einen Systematisierungsvorschlag von Schultheorien. Mit Fokus auf formale Begründungslogiken von Gegenstandsbestimmungen, schlägt er eine Unterscheidung punktueller, linearer und multidimensionaler Schultheorien vor (Adl-Amini, 1976, S. 93). Deutlich wird, dass diese schultheoretischen Typen weniger in der Transformation des Schulsystems, als

vielmehr aufs engste mit dem Wandel des Selbstverständnisses der Schulpädagogik verwoben sind. Diese Perspektive aufnehmend, lässt sich die Leitfrage des Beitrages wie folgt konkretisieren: Was war, ist und wird als Begründung des Gegenstandes von Schultheorie im disziplinären Diskurs anerkannt?

Orientiert an Adl-Aminis Systematik werden in einem kursorischen Durchgang drei schultheoretische Gegenstandsbestimmungen skizziert: *erstens* (Re-)Fokussierungen punktueller Schultheorie: geisteswissenschaftliche Theoriebildung zum pädagogischen Eigenwert von Schule; *zweitens* (Re-)Fokussierungen linearer Schultheorie: sozialwissenschaftliche Theoriebildung zu schulischen Technologiedefiziten; *drittens* (Re-)Fokussierungen multidimensionaler Schultheorie: interdisziplinäre Theoriebildung zur Krise der Isomorphie von Schule ex post.

Übergreifendes Anliegen ist es zu verdeutlichen, dass diese schulpädagogischen Begründungslogiken von Schultheorien nur eine begrenzte disziplinscharfe Widerstreitkraft im Diskurs zum Schulsystem entfaltet haben. Gegenwärtig zeigt sich dies im Scheitern von empirisch flankierten Bildungsreformen, im fehlenden Reflexionswissen zur (Neu-)Gestaltung öffentlicher Erziehung mit Bezug auf kulturhistorische und gesellschaftspolitische Herausforderungen und im diffusen Selbstverständnis der Schulpädagogik als erziehungswissenschaftlicher Teildisziplin.

Dass die Beantwortung der Frage, was zukünftig der Fall von Schultheorie sein soll, eine kritische Klärung des Selbstverständnisses der Schulpädagogik erzwingt, wird abschließend ausgeführt und in einem disziplinpolitischen Plädoyer finalisiert. Hierbei wird die Neujustierung einer wahrlich bildungspolitischen Widerstreitkraft der Schulpädagogik im Verhältnis zu staatlicher Schulpolitik zentral gestellt. Nach Adl-Amini kann nur so Schulpädagogik als Wissenschaft profiliert werden, die als „eine notwendige demokratische Kontrollinstanz, [...] sämtliche funktionalen Entscheidungen ideologiekritisch analysiert“, sonst „besteht die Gefahr, dass die Schule zum bloßen Instrument der Durchsetzung von Partialinteressen der jeweils stärkeren Machtgruppen entfremdet wird“ (Adl-Amini, 1976, S. 90). Dabei wird hier nicht für eine schulpädagogische Rückwärtsrolle in die Enge ideologiekritischer Lesarten von Schule plädiert. Jedoch bleibt daran festzuhalten, dass Schulpädagogik im erziehungswissenschaftlichen Paradigma als demokratische Kontrollinstanz von Schule sichtbar werden muss. Als solche wäre ihre Aufgabe auch ex ante einen empirisch fundierten Referenzrahmen für pädagogische Positionierungen gegenüber gesellschaftspolitischen (Gestaltungs-)Interessen am Bildungssystem bereitzustellen. Diese Überlegungen werden in einer Gegenstandsheuristik erziehungswissenschaftlicher Schultheorie verdichtet und dabei *viertens* auf die pädagogische Legitimität schulischer Isomorphie ex post und ex ante fokussiert.

1 (Re-)Fokussierungen punktueller Schultheorie in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Eigenwert von Schule

Den pädagogischen Eigenwert öffentlicher Erziehung zu begründen, kennzeichnet den schultheoretischen Diskurs der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Schule wurde als pädagogisches Instrument perspektiviert, um kulturhistorischen Wandel durch die Einrichtung eines Möglichkeitszeitraums für Bildung zu bewirken (Kemper, 1997, S. 93). Die Diskurse sind durchzogen von philosophischen und auch theologischen Auseinandersetzungen über eine letztbegründende, regulative Idee für pädagogischen Sinn in der Dichotomie von Individuum und Gesellschaft. Diese ontologisch-metaphysische Suche der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik „nach einem höchsten Sicherungspunkt der Erziehung“ (Oelkers, 1989, S. 293) kennzeichnet nach Adl-Amini (1976) die Fokussierung punktueller Schultheorie. Der theoretisch-abstrakte und daher nicht empirisch fundierte Diskurs begründete ein Spektrum pädagogischer Konzepte öffentlicher Erziehung, zu der sowohl Familienerziehung als auch funktional differente Lebensbereiche unterschiedlich ins Verhältnis gesetzt wurden (Kemper, 1997, S. 89f.). Bezogen auf die Erziehungstatsache wurden systematisch und differenziert Antinomien, Paradoxien und Widersprüche herausgearbeitet. Idealistische Implikationen setzen dort an, wo daraus differente Lösungsentwürfe guter pädagogischer Leitvorstellungen engführend abgeleitet wurden. Zwischen diesen verhärtete sich in zirkulierenden Kontroversen eine Frontstellung zwischen schullegitimierenden Reformbegehren einerseits und reformpädagogischen Schulkritiken andererseits (Kemper, 1997).

Das Werk „Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems“ von Theodor Litt aus dem Jahr 1927 kann als Versuch einer Refokussierung dieser Kontroverse um die ‚richtige‘ Pädagogik gelesen werden (Oelkers, 1985). Grundlagentheoretisch gestützt durch seine 1926 erschienene Schrift „Individuum und Gemeinschaft“ wird die pädagogische Sinnfrage von Erziehungswirklichkeit kulturanthropologisch reformuliert. Dialektisch wird Bildung als körperleibliche Gestaltwerdung ausgewiesen, deren Ausformung sich in individuellen Perspektivierungen von Kultur als Raum- und Zeitwelt begründet (Litt, 1926, S. 45ff.). Darauf bezogene Erziehungstechniken orientiert an einheitsstiftenden Bildungsidealen machen demnach – nach Litt – pädagogisch keinen Sinn (Litt, 1962, S. 28ff. und 62). Vielmehr ist Schule als Möglichkeitszeitraum für (Selbst-)Bildung und (Selbst-)Erziehung neu zu denken: In der dialogischen Reziprozität von Perspektiven (Litt, 1926, S. 107) soll die „Mannigfaltigkeit der Weltanschauungen“ (Litt, 1926, S. 130) erkannt werden – nach Litt ein Konstitutiv für politische Urteilsfähigkeit (Litt, 1961).

Es sei daran erinnert: Die Diskussion von Litts umfangreich ausgeführter Denkfigur erfuhr durch den gesellschaftspolitischen Wandel 1933 eine jähe Unterbrechung. So wurde die Verbreitung von Litts Werken verboten, da politische Führung jegliche Erziehungsfrage stillstellte. Es folgten Zurückweisungen seiner Lehrmeinung, ein Vortragsverbot und schließlich 1937 seine vorzeitige Versetzung in den Ruhestand als Rektor der Universität Leipzig, auf eigenem Antrag. 1946 nahm Litt das Rektorenamt auf Anfrage Cassirers wieder auf. Auf einer Tagung der Zentralverwaltung für das Unterrichtswesen sprach er zur „Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers in Ostberlin“ (Litt, 1962, Vorwort 1949). Er bilanziert: „Die Diskussion, die sich an diesem Vortrag anschloss, war der schlagende Beweis dafür, wie stark mancherorts das Bestreben ist, die Erziehung von neuem im Namen rein politisch gemeinten ‚Führer’tums zu annektieren“ (Litt, 1962, Vorwort 1949). Unter diesem Eindruck wechselte Litt 1947 an die Universität Bonn und stimmte einer Neuauflage des Buches „Führen oder Wachsenlassen“ im Jahr 1949 zu. Litts disziplinscharfe Widerstreitkraft gegen eine politische Vereinnahmung von Schule und für die relative Autonomie einer darauf bezogenen Theoriebildung durch die Pädagogik als Wissenschaft (Kemper, 1997, S. 92) beeindruckt. Seine Botschaft: Die pädagogische Disziplin ist es, die, gegebenenfalls auch im Widerstreit zu gesellschaftspolitischen Instanzen, Sinn und Zweck von Schule zu beantworten hat.

2 (Re-)Fokussierungen linearer Schultheorie in der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung zu schulischen Technologiedefiziten

In Konfrontation der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik mit der sozialwissenschaftlichen Wende der Disziplin etablierte sich in Westdeutschland die Erziehungswissenschaft: Anstelle der Frage nach dem pädagogischen Eigenwert von Schule als Bildungszeitraum für kulturhistorischen Wandel, wurden für schultheoretische Gegenstandsbestimmungen „politische Zielvorgaben wie Wirtschaftswachstum und soziale Chancengleichheit“ (Kemper, 1997, S. 95; Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1959; Deutscher Bildungsrat, 1970) zentral gestellt. Als Auftakt des Paradigmenwechsels ist Roths (1963) Aufruf zur realistischen Wende zu benennen, die durch eine empirisch-sozialwissenschaftliche Neuausrichtung der pädagogischen Disziplin umgesetzt werden sollte: „Es geht nicht um Enttheoretisierung, sondern um Entideologisierung der Pädagogik, um die Stärkung ihres Sachverstandes zur Minderung ihrer Ideologie-Anfälligkeit“ (Roth, 1963, S. 117). Tenorth (2007) rekonstruiert die Diffusität dieser ausgerufenen Programmatik, die sich rückblickend als Einfallstor erweist und zwar für eine Indienstnahme

der schulbezogenen Bildungsforschung zur empirisch fundierten Steigerung der „Effektivität der Bildungspolitik“ (Buchhaas-Birkholz, 2009, S. 27). Ab den 1965er Jahren setzte sich ein „fast harmonisches Arbeitsverhältnis zwischen Bildungspolitik und Bildungsforschung“ (Buchhaas-Birkholz, 2009, S. 27) durch. Zwar differenzierten sich in dieser Konstellation nunmehr Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft aus, jedoch wurde die weiterführende Verwissenschaftlichung der Disziplin durch bildungspolitisch initiierte Gegenstandsbestimmungen schulbezogener Bildungsforschung konterkariert und nach Adl-Amini (1976) in eine lineare Begründung schultheoretischer Erkenntnisinteressen enggeführt. So

„lässt sich das Verhältnis von Gesellschaft und Schule vom Standpunkt der linearen Schultheorie als eine bewusste Förderung und Intensivierung des gesellschaftlichen Geschehens bezeichnen. Die lineare Schultheorie ist also keineswegs apolitisch [...]. Sie legitimiert alles, was die jeweils stärkeren gesellschaftlichen Machtgruppen erreichen wollen [...]. Der Typus der linearen Schultheorie verhält sich diesen Interessen gegenüber konform, d. h. pragmatisch“ (Adl-Amini, 1976, S. 95).

Schultheoretische Gegenstandsbestimmungen orientierten an „wie auch immer definierten“ (Cortina et al., 2008, S. 45) bildungspolitischen Zielen, die gleichsam operativ-normative Matrix der Evaluation von Qualität und Effizienz des Schulsystems auch im internationalen Vergleich waren. Der Schulerchluss von schulbezogener Bildungsforschung und Bildungspolitik forderte die Zurückdrängung einer erziehungswissenschaftlichen Begründung schultheoretischer Gegenstandsbestimmungen als Preis (Bellmann, 2015). Untermauert wurde diese auch disziplingeschichtlich relevante Entwicklung durch eine gezielte monetäre Förderung von Themenschwerpunkten seitens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) bis in die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) hinein (Buchhaas-Birkholz, 2009, S. 30 & 31, FN 6). Im Mitteilungsheft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) formuliert Buchhaas-Birkholz (2009) aus bildungsministerieller Perspektive:

„Alle Forschungs- bzw. Forschungsförderungsprogramme wurden zwar politisch initiiert, aber mit dem klaren und ausdrücklichen Ziel, sie hohen wissenschaftlichen Qualitätsstandards zu unterwerfen und sie zum frühestmöglichen Zeitpunkt in die Autonomie der Wissenschaft zu überführen“ (Buchhaas-Birkholz, 2009, S. 31).

So am Nasenring bildungspolitischer Gegenstandsbestimmungen befangen, wechselte die Schulpädagogik ihre Themenschwerpunkte: Einrichtung von Ganztagschulen, Abbau von Bildungsungleichheit, Optimierung von Schülerleistungen durch Diagnostik und Stärkung der (Fach-)Didaktik, Förderung von Inklusion, Digitalisierung und aus aktuellem Anlass Demokratiebildung.

Entlang des schulpolitischen Zeitgeistes wurden an den Universitäten und Hochschulen Denominationen ausgebaut und angepasst, um Erfolgsaussichten bei Drittmittelinwerbungen zu erhöhen (Schmidt-Hertha et al., 2024, S. 178). Geopfert wurde dafür der Ausbau der Allgemeinen Pädagogik und der Allgemeinen Didaktik sowie der Systematischen, Vergleichenden und Historischen Erziehungswissenschaft (Gerecht et al., 2024, S. 163 und 165). Nachhaltig strukturierten die schulpolitischen Reformbegehren auch Publikations- und Tagungsthemen, Programme zur Nachwuchsförderung (Martini, 2024, S. 210) sowie die Transformation der Lehrer:innenbildung in eine Lehrkräfteausbildung (Casale et al., 2010; KMK, 2019).

Insgesamt wurde so das Selbstverständnis und die Systematik der Disziplin Erziehungswissenschaft empfindlich bildungspolitisch überformt, bis in eine Abhängigkeit hinein. Diese benennt Buchhaas-Birkholz (2009) aus BMBF-Perspektive in aller Transparenz:

„So wie die empirische Wende in der Bildungspolitik eine empirische Wende in der erziehungswissenschaftlichen Forschung voraussetzt, [...] hat die empirisch arbeitende Erziehungswissenschaft nur begrenzte Entwicklungschancen, wenn die systematische Etablierung einer wissensbasierten Systemsteuerung auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems einschließlich eines darauf bezogenen Qualitätsmanagements fehlt bzw. nicht zielstrebig realisiert wird.“ (Buchhaas-Birkholz, 2009, S. 28).

Und der Diskurs zu einer Theorie der Schule? Eher im disziplinären Backstage wurde in diesem „unabschließbaren Dauerdiskurs“ (Terhart, 2017, S. 52) über Schultheorie laboriert an: dem ihr immanenten Theoriebegriff, ihrem Verhältnis zur Praxis in der Spannung von Restauration und Emanzipation, ihren Geltungsbezügen im Spannungsfeld widersprüchlicher Erwartungen, ihren Gegenstandskonstruktionen in den Fängen des Wertfreiheitspostulates, ihrer Reichweite in der Spannung von Gesamttheorie und Partialtheorien.

Konkretisiert man Leistungsfähigkeit der Schulpädagogik nunmehr darüber, inwiefern diese seit dem erziehungswissenschaftlichen Paradigmenwechsel empirische Erkenntnisse über Schule hervorgebracht hat, dann lässt sich dies für schulpädagogische Teildiskurse durchaus behaupten. Mit Blick auf das so hervorgebrachte Theorie-Sammelsurium stellt sich die Frage, inwiefern sich darauf bezogen eine übergreifende schultheoretische Gegenstandsbestimmung formulieren lässt? Aus der Sicht der Autorin durchaus und zwar im schulischen Technologiedefizit. Bewusst ist hier nicht von einem pädagogischen Technologiedefizit der Schule die Rede, da dies implizit unterstellen würde, dass politische Entscheidungen zur Gestaltung des Schulsystems pädagogisch begründet sind.

Vom schulischen Technologiedefizit als integrative Gegenstandsbestimmung linearer Schultheorie ausgehend, ist darauf bezogene Forschung nach Idel

(2018) durch eine janusköpfige Optik bestimmt: Einerseits werden in einer präskriptiv-evaluierenden Optik die Grenzen einer schulischen Optimierung durch Steuerungsstrategien aufgezeigt. Dominiert von strukturfunktionalistischen Vorbestimmungen von Schule (Fend, 1981) wird hier „an die optimistische Zielperspektive der Bildungsplanung der sechziger Jahre“ angeschlossen, um „zwischen politischen Grundwerten, sozialwissenschaftlicher Detailforschung und schulischen Reformmaßnahmen eine rationale Zweck-Mittel-Beziehung herstellen zu können“ (Kemper, 1997, S. 99). Andererseits sind auch die Gegenstandsbestimmungen qualitativ-rekonstruktiver Schulforschung in der formalen Begründungslogik linearer Schultheorie verhaftet. Dies insofern, als in einer deskriptiv-analytischen Optik die nicht intendierten Folgekosten und Nebeneffekte jenseits der Grenzen schulischer Technologisierbarkeit aufgezeigt werden, die Bernfeld (1994) im Programm einer „Instituetik“ ausführt (Bernfeld, 1994, S. 27; Criblez, 2017). Hier dominieren mikrosoziologische Analysen von Prozessmustern pädagogischer sowie kultureller Ordnungsbildungen durch schulische Akteur:innen. So aufgezeigte Krisen werden auf generalisierbare Widersprüche schulischer Strukturprinzipien zurückgebunden. Mit dem Verweis darauf, dass diese „durch kein einzelschulspezifisches Handeln prinzipiell außer Kraft gesetzt werden“ (Helsper, 2008, S. 24) können, wurden sie aus der Gegenstandsbestimmung instituetischer Schulforschung weitestgehend ausgeblendet.

Und nun? Eine sekundäranalytische Systematisierung vorliegender Partialtheorien zum schulischen Technologiedefizit wäre ein durchaus lohnenswertes Unternehmen. Nachhaltig könnte so generalisierbares Reflexionswissen über Möglichkeiten, aber auch Grenzen gesellschaftspolitischer Einflussnahme und hoheitsstaatlicher Verantwortbarkeit des Schulsystems gesichert werden. Um jedoch die Schulpädagogik aus ihrer opportun-pragmatischen Zaungastposition in schulpolitischen Arenen herauszuholen und eine disziplinäre Widerstreitkraft freizusetzen, braucht es jedoch anderes schultheoretisches Wissen. So stellt Leschinsky (1996) fest:

„Erziehungswissenschaft oder genauer noch: die Schulpädagogik, [...] ist offenbar nicht in der Lage, ihrerseits dem System in einem umfassenden Sinne Richtung zu geben. Vielmehr werden der Disziplin die Aufgaben weitgehend durch das System und seine Entwicklung vorgegeben; für ihre Lösung kann sie dann mehr oder minder erfolgreiche Ansätze anbieten.“ (Leschinsky, 1996, S. 11).

Daraus ableitend sei hier als Aufruf bzw. als Appell formuliert: Gerade mit Blick auf das aktuell dynamische Erstarken konservativer Reaktionsmuster auf globale Krisen, ist eine Fokussierung erziehungswissenschaftlicher Schultheorie auf das „Implikationsverhältnis von Schule und Gesellschaft“ (Dietrich, 2021, S. 17) einerseits und die schulische Verfasstheit des Pädagogischen andererseits dringlich angezeigt.

3 (Re-)Fokussierungen multidimensionaler Schultheorie in Theoriebildungen zur Isomorphie der Schule ex post

Um das Implikationsverhältnis von Schule und Gesellschaft zu fokussieren, bedarf es nach Adl-Amini (1976, S. 96) der empirischen Ausdifferenzierung multidimensionaler Schultheorie, die den „Untersuchungsgegenstand Schule aus dem gesellschaftlichen Gefüge heraus und als in diesem eingebettet betrachtet und [...] von der Prämisse der wechselseitigen Bedingtheit von gesellschaftlichem und schulischem Wandel ausgeht“ (Adl-Amini, 1976, S. 97). Es ist also die multidimensionale Schultheorie, die die Wirkmächtigkeit und Genese der Strukturierungsprinzipien des Bildungssystems, also der schulischen Isomorphie, als Gegenstand zentral stellt. Die Isomorphie ist dabei nicht Ausdruck der pädagogischen Verfasstheit von Schule, sondern begründet vielmehr formal eine Sinnordnung für Erziehungs- und Bildungsprozesse ihrer Adressat:innen und damit die pädagogische Potenzialität des schulischen Möglichkeitszeitraums. In Schlaglichtern sei das Potenzial neoinstitutionalistischer und kultur-anthropologischer Perspektivierungen schulischer Isomorphie aufgezeigt, um deren Krisenhaftigkeit ex post zu rekonstruieren. Entscheidend ist mit diesem Perspektivwechsel, dass Krisenpotenziale des Schulsystems nicht als Technologiedefizite, vielmehr als Ausdruck des kulturhistorischen Umgangs mit der Erziehungstatsache thematisch und ggf. problematisiert werden können.

Der neoinstitutionalistische Fall von Schultheorie ist die Ausformung des Schulsystems in wechselseitiger Beziehung zur Umwelt. Für deren empirische Fundierung lassen sich drei makroinstitutionalistische Thesen (DiMaggio & Powell, 2009) als Aufmerksamkeitsfoki hervorheben: Erstens eine Dynamik, das Schulsystem nach dem Vorbild von Organisationen zu modellieren, die gesellschaftlich als rational anerkannt sind (DiMaggio & Powell, 2009, S. 68). Begründet wird diese Dynamik in der gesellschaftlichen Adressierung eines mehrdeutigen und widersprüchlichen Anspruchsprofils an Schule. Werden diese widersprüchlichen Anspruchsprofile zweitens mit einem erhöhten Effizienzdruck gepaart, werden schulische „Rituale der Konformität“ (DiMaggio & Powell, 2009, S. 65) freigesetzt. Strukturvorgaben der Schulpolitik und Outputkontrolle der Bildungsforschung haben nur noch einen „zeremoniellen Wert“ für Schule, um Stabilität, Legitimität und Ressourcen zu sichern. Drittens werden zum Selbsterhalt des Schulsystems Laufbahnen und Karriereverläufe für schulische Akteur:innen eingerichtet, die Haltungen befördern, die auf Statusgewinn durch Anpassung an die Rationalitätsmythen ausgerichtet sind (Meyer & Rowall, 2009, S. 40). Einzelne Beiträge im Sammelband „Schulentwicklung als Theorieprojekt“ von Moldenhauer, Asbrand, Hummrich und Idel (2021) verdeutlichen bereits „das große Analyse- und Forschungspotenzial des soziologischen Neo-Institutionalismus im Schulbereich“ (Schaefers,

2009, S. 322). Jedoch bleibt in diesen Vorstößen die genuin erziehungswissenschaftliche Frage nach der pädagogischen Bedeutung der beobachtbaren schulischen Isomorphie unbeantwortet.

Hier schließt das kulturanthropologische Forschungs- und Theorieprogramm einer Pädagogischen Morphologie an (Böhme et al., 2016; Böhme, 2018). In einer von der Autorin 2006 vorgelegten schultheoretischen Heuristik (Böhme, 2006) wird für die kulturhistorische Genese der Isomorphie des gegenwärtigen Schulsystems bereits die Durchsetzung der Buchkultur ausgewiesen. Entfaltet wird die These, dass Schulkulturen eine pädagogische Sinnordnung konservieren, die in Mythen der Buchkultur (Giesecke, 2002) begründet ist: dem inhaltlichen Rationalitätsmythos vom Fächerkanon als enzyklopädisches Ordnungssystem von Wissen; dem zeitlichen Rationalitätsmythos von der Sequenzierung linearer Höherbildung entlang kalendarischer Altersphasen; dem räumlichen Rationalitätsmythos von der verpflichtenden Verortung und körperleiblichen Sesshaftmachung, das ein Lernen als innere Wanderschaft sicherstellt; dem sozialen Rationalitätsmythos von der funktional-hierarchisierten Rollenbeziehung zur intergenerationalen Herstellung eines pädagogisch deklarierten Arbeitsbündnisses. Diese Rationalitätsmythen legitimieren reale Strukturparameter und damit die Isomorphie von Schule, die sich in Schulfächern, in Jahrgangsklassen, in der verortbaren Anwesenheitspflicht in Schulgebäuden, in den Machtrelationen zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen materialisiert. Schultheorie hat nun nicht nur die Prozessdynamiken zu rekonstruieren, die jene morphologische Persistenz vom „stahlharten Gehäuse“ (DiMaggio & Powell, 2009) Schule begründen, vielmehr hat sie auch schulische Isomorphie als Möglichkeitszeitraum für Lern- und Bildungsprozesse und also deren pädagogische Legitimität zu thematisieren.

Aufschlussreich für eine solche Refokussierung der schulischen Isomorphie als Möglichkeitszeitraum für Lern- und Bildungsprozesse ist eine kulturanthropologische Perspektivierung. Denn in dieser Optik lässt sich die Annahme zentral stellen, dass isomorphe Ordnungsparameter von Schule die Spielzeiträume für Selbst-, Fremd-, Weltbezugnahmen und damit Bildungsprozesse entscheidend vorstrukturieren. So ist es die schulische Isomorphie selbst, die den Körperleib erzieht, insofern diese einen konkret ausgeformten Möglichkeitszeitraum für Verkörperungen pädagogischen Sinns begründet: wirkmächtig zeigt sich dies in der Einübung spezifischer Selbst-, Fremd- und Weltbezugnahmen (Gruschka, 2009; Brinkmann, 2021) verbunden mit der Einnahme von Lernhaltungen (Langer, 2008; Jäger, 2019). Die schulische Isomorphie ist demnach eine konstitutive Sinnordnung, die auch dem didaktischen Betrieb vorgängig ist. Denn wirkmächtig präformiert diese was, wann, wo und wie etwas zur Sache im pädagogischen Arbeitsbündnis werden kann.

In Verknüpfung der skizzierten neoinstitutionalistischen und kulturanthropologischen Annahmen lässt sich als These zugespitzt formulieren: Zunehmend entkoppelt von den freigesetzten Dynamiken der postdigital-glokalen Netzwerkgesellschaft stabilisiert das „stahlharte Gehäuse“ (DiMaggio & Powell, 2009) von Schule buchkulturelle Rationalitätsmythen, die eine pädagogisch deprofessionalisierte Praxis auf Dauer stellt. Denn im so verfassten schulischen Bildungszeitraum kann eine progressive Auseinandersetzung mit aktuellen lebensweltlichen oder gar planetarischen Phänomenen und Krisen nur begrenzt pädagogisch ermöglicht werden. Und auch in der Schulpädagogik wird diese Krise schulischer Isomorphie schon lange schweigend beobachtet: Gerade aufgrund der kulturellen Umbrüche durch dynamische Vernetzungen und komplexe Polymorphisierung von Wissens-, Kommunikations- und Infrastrukturen, Raum-Zeit-Gefügen und Vergemeinschaftungsformen wird die beharrliche Persistenz inhaltlicher, räumlicher, zeitlicher und sozialer Ordnungsparameter von Schule krisenhaft und bedingt ihren zunehmenden Legitimationsverlust als pädagogisches Bildungsmoratorium.

4 Fokussierung erziehungswissenschaftlicher Schultheorie zur pädagogischen Legitimität schulischer Isomorphie *ex post* und *ex ante*

Wie lässt sich nun vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen eine disziplinscharfe Gegenstandsheuristik von Schultheorie neu fokussieren? Folgender Impuls wird hier zur Diskussion gestellt: Als erziehungswissenschaftliche Gegenstandsheuristik zukünftiger Schultheorie ist die pädagogische Legitimität schulischer Isomorphie zu fokussieren. Mit diesem Fokus hat die Schulpädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin ihre epistemologische Widerstreitkraft an der Gewährung von Bildungsmoratorien auszurichten, die im kulturhistorischen und gesellschaftspolitischen Wandel eine Selbst-, Fremd- und Weltbezugnahme in Freiheit ermöglichen.

Diese schultheoretische Fokussierung setzt die Anerkennung von zwei voraussetzungsreichen Entscheidungen voraus: Einerseits die Einnahme einer konsequent bildungstheoretischen Perspektivierung von Pädagogik, die jeglichem Begehren absagt, das Subjekt einseitig funktional definitorischen Bildungszielen zu unterwerfen. Andererseits ist dann ein so in Anschlag gebrachtes transformatorisches Bildungsverständnis entlang gesellschaftsdiagnostischer Erkenntnisse zu konkretisieren. Dazu die folgenden Ausführungen: Um die pädagogische Legitimität schulischer Isomorphie zu fokussieren, ist das Verständnis von schulischer Bildung aus homogenisierenden Einklammerungen sowohl durch humanistische Ideale (Grünberger, 2019, S. 61) als auch

durch kompetenzorientierte Operationalisierungen zu emanzipieren (Pollak & Spengler, 2019, S. 45). Denn solcherart Festschreibungen, was Bildung ist, speisen die großen Erzählungen, „über eine technologische Transformationsregel – vulgo Didaktik genannt – zu verfügen, mit der [...] Wissen in ein adäquates Handlungskonzept zur Herstellung von Bildung übersetzt werden kann“ (Pollak & Spengler, 2019, S. 44). Demgegenüber ist an den aktuellen bildungstheoretischen Diskurs anzuschließen, der Bildung als Möglichkeits-sinn fluider, transformatorischer Bewegungen perspektiviert (Oberlechner & Schneider-Reisinger, 2019; Koller, 2023). Dieser bildungstheoretische Paradigmenwechsel wäre eine voraussetzungsreiche Grundlage, dass bei der Analyse schulischer Isomorphien „technokratische Wirkungsmodelle aufgegeben werden zugunsten des pädagogischen Wirkungsmodells“ (Terhart, 2017, S. 49). In bereits vorliegenden Fragmenten einer pädagogischen Theorie der Schule (Reichenbach & Bühler, 2017) wird das schulische Bildungsmoratorium „nicht mehr nur als Teilhabe und Einführung in die gesellschaftlichen und kulturellen Normen, Werte, Inhalte und Gehalte verstanden“ (Brinkmann, 2017, S. 104). Vielmehr ist die pädagogische Legitimität schulischer Isomorphie dann gegeben, wenn diese eine Schulpraxis ermöglicht, die Freiheit als Aufgabe pädagogisch perspektiviert (Brinkmann, 2017, S. 100). Benner (2024) dazu:

„Hierzu müssen die Erziehungsinstitutionen zu transitorischen Einrichtungen mit eigenen Freiheitsspielräumen weiterentwickelt werden, die Freiheit im pädagogischen Sinn als Voraussetzung für Freiheiten im außerpädagogischen Sinn sichern und Experimentierräume besitzen, in denen auf unterwerfende Regierungspraktiken, unterrichtliche Indoktrinationen und eine Erziehung, die die Zukunft durch Erziehung herbeizuführen sucht, verzichtet wird.“ (Benner, 2024, S. 81)

Aber, wenn schulische Bildungsprozesse zu einem Umgang mit Freiheit ermächtigen sollen, so ist doch die Kenntnis der je kulturhistorisch konkret ausgeformten Freiheitszumutungen erforderlich. Es bedarf also einer Verknüpfung bildungstheoretischer Überlegungen mit gesellschaftsdiagnostischen Erkenntnissen (Grünberger, 2019, S. 57). In der Perspektive einer Pädagogischen Morphologie rücken Diskurse zur neuen Urbanität (Häußermann & Siebel, 2015) und zur digitalen Glokalisierung (Ochs, 2013) in den Blick, in denen auf eine Fragmentierung und das Episodisch-Werden kultureller Sinnformen und -bezüge verwiesen wird (Castells, 2001; Rosa, 2005): „Wider aller vereinheitlichenden Tendenzen“ (Grünberger, 2019, S. 62). Koller (1999, S. 154) leitet daraus ab: „Ziel von Bildung muss gegenwärtig eher die Entwicklung der Fähigkeit der Anerkennung sowie das Aushalten und das Offenhalten von widerstreitenden Erfahrungen umfassen“ (Grünberger 2019, S. 62 mit Verweis auf Koller 1999, S. 154). Jörissen (2016) schließt hier mit der Figur eines „tentativen Habitus“ an, der durch eine „höhere Ambiguitäts- und

Pluralitätstoleranz“ (Jörissen, 2016, S. 239) gekennzeichnet ist. Faßler (2014) sieht die Freiheitszumutungen durch ein „polymorph mediales Selbst“ (Faßler, 2014, S. 168) bewältigbar. Neue Bildungsziele und -ideale, die nunmehr durch die Hintertür eintreten? Um diesen Fallstricken punktueller Schultheorie zu entkommen, ist aus der Sicht der Autorin die Gestalt(-ung) schulischer Isomorphie in der transformatorischen Interferenz von Bildungsbewegungen einerseits und kulturhistorischem Wandel andererseits zu perspektivieren und in dieser dynamischen Relationierung ihre pädagogische Legitimität fortwährend auf den empirischen Prüfstand zu stellen.

Daran anschließbar diskutiert Brinkmann (2017) konzeptionelle Überlegungen von Eugen Fink (1959, 1960, 1964), nach dem eine schulische Isomorphie, – zeitlich, räumlich, sozial und inhaltlich – eine bildungsdemokratische Fragegemeinschaft sicherzustellen hat. Deren zentrale pädagogische Bewährungsdynamik fokussiert darauf, „die Exposition der Sache als Sache, der Frage als Frage, des Problems als Problem“ (Brinkmann, 2017, S. 104) zu verhandeln. Pädagogische Ordnungsbildung hat so gedacht kulturhistorische Krisen aufzugreifen, die in erkenntnisgenerierender Bezugnahme eine progressive Auseinandersetzung fördern und damit verbundene Bildungsprozesse ermöglichen. „Die Arbeit der Schule hat so nicht mehr nur eine reproduktive oder transformative Funktion, sie hat auch eine produktive Aufgabe, an der Mitgestaltung der wissenschaftlichen Zivilisation mitzuwirken“ (Brinkmann, 2017, S. 106). Demnach verlangen die Prämissen „Wissenschaftskultur und Bildungsdemokratie“ (Brinkmann, 2017, S. 106) nach Brinkmann in einer Theorie der Schule eine Entsprechung. Dieses Weiterdenken von Schule macht deutlich: Die Gegenstandsheuristik von Schultheorie erfordert nicht nur eine empirisch fundierte Rekonstruktion der pädagogischen Legitimität schulischer Isomorphie ex post, vielmehr wird hier auch die pädagogische Modellierung derselben entlang dieser Prämissen ex ante gefordert. Isomorphe Entwürfe wie die „Unbedingte Schule“ (Beiler et al., 2015) oder das Konzept von Schule als „Transmediales Plateaunetzwerk“ (Böhme, 2006, S. 134) liegen bereits zur Diskussion vor.

Die ausgeführte Argumentation lässt sich als disziplinpolitisches Plädoyer zuspitzen: Schulpädagogik als demokratische Kontrollinstanz hat sich durch eine erziehungswissenschaftlich begründete Widerstreitkraft für Bildungsmoratorien zu bewähren, in denen eine fragende, erkenntnisgenerierende und also progressive Auseinandersetzung mit gegenwärtigen globalen Krisenkonstellationen zentral gestellt wird – nicht nur in demokratischen Gesellschaftsordnungen, sondern auch und gerade in einer modernen Diktatur. Der Schulterschluss von Bildungsforschung und Bildungspolitik ist demnach durch eine erziehungswissenschaftliche Neujustierung des Verhältnisses von Pädagogik und Politik aufzubrechen. Anfangen können wir durch die Sicht-

barmachung eines schulpädagogischen Diskurses, in dem ausgehend vom kulturhistorischen Wandel die schulische Isomorphie ex post und ex ante zur Disposition gestellt wird: so etwa die pädagogische Legitimität der verortenden Schulpflicht angesichts polymorpher Bildungszeiträume neurbaner und postdigitaler Globalität; die pädagogische Legitimität des schulischen Fächerkanons angesichts hoch dynamischer Wissensnetze von Bigdata- und KI-Technologie; die pädagogische Legitimität altershomogener Verortung von Lerngruppen angesichts einer Entbiographisierung von Bildungsbedürfnissen und polyvalenter Vergemeinschaftungsformen etc. In einer solchen umrissenen Gegenstandsheuristik hat Schultheorie mehr denn je Bedeutung.

Und schließlich: Die Krisen der schulischen Isomorphie ex post progressiv in Diskursen über pädagogische Möglichkeitszeiträume für Bildungsprozesse ex ante aufzugreifen, ist nicht nur in schultheoretischen Gegenstandsbestimmungen zentral zu setzen. Sie ist vielmehr auch als Leitprämisse für Fragegemeinschaften in der universitären Lehre zu erproben. Damit verbunden ist die reizvolle Aussicht, die antizipatorische Sozialisationsnormierung in der aktuellen Lehrkräfteausbildung und den Karrierelaufbahnen (bildungs-)wissenschaftlicher Disziplinen zu durchbrechen und so eine akademische Professionalisierung zu ermöglichen, der aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive pädagogische Legitimität zugesprochen werden kann. So Schulpädagogik in einer wahrlich disziplinären Widerstreitkraft gegenüber gesellschaftspolitischen Anspruchsprofilen zu profilieren, wäre sicher auch im Sinne Theodor Litts.

Literatur

- Adl-Amini, B. (1976). *Schultheorie – Geschichte, Gegenstand und Grenzen*. Beltz.
- Beiler, F., Jung, T., Sanders, O. & Thomas, P. (2015). *Kleine Theorie der unbedingten Schule*. Kattenberg Verlag.
- Bellmann, J. (2015). Symptome der gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung. *Erziehungswissenschaft* 26 (50), 45–54.
- Benner, D. (2024). *Studien zur Eigenlogik moderner Erziehung und ihre Vernachlässigung in Bildungsforschung und Bildungspolitik*. Juventa.
- Bernfeld, S. (1994). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Suhrkamp.
- Böhme, J. (2006). *Schule am Ende der Buchkultur. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitektur*. Klinkhardt.
- Böhme, J., Herrmann, I., Flasche, V. (2016). Die Territorialisierung des (Schul-)Pädagogischen im urbanen Wandel. Ein Forschungsbeitrag aus der Pädagogischen Morphologie. *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (1), 62–77.
- Böhme, J. (2018). Pädagogische Morphologie: Räume als materiale Sinnform pädagogischer Praxis. In E. Glaser, H.C. Koller & W. Thole (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung*. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 417–427). Barbara Budrich.

- Brinkmann, M. (2017). Aufgaben der Schule – systematischer Versuch einer Phänomenologie. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), *Fragmente zu einer Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle* (S. 88–110). Juventa.
- Brinkmann, M. (2021). Die Wiederkehr des Übens. Kohlhammer.
- Buchhaas-Birkholz, D. (2009). Die „empirische Wende“ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung. Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE* 20 (39), 27–33.
- Casale, R., Röhner, C., Schaarschuch, A. & Süner, H. (2010). Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft, Mitteilungen der DGfE* 21 (41), 43–66.
- Castells, M. (2001). Der Raum der Ströme. In M. Castells, *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft* (S. 431–484), Leske+Budrich.
- Cortina, K., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K.-U. & Trommer, L. (2008). (Hrsg.). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland – Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Rowohlt.
- Criblez, L. (2017). Individuum oder Institution. Anmerkungen zur Neubegründung einer Institutionentheorie der Schule gegen die Tradition der Schulkritik. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle* (S. 75–86). Juventa.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1959). (Hrsg.). *Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens*. Stuttgart. Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Klett.
- Dietrich, F. (2021). Die symbolische Ordnung des „Realen“. Zu einer Ausdifferenzierung eines schulkulturtheoretischen Mehrebenenmodells. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich, & S.-T. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt* (S. 17–36). Springer VS.
- 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* (S. 57–84). Springer VS.
- Faßler, M. (2014). *Das Soziale. Entstehung und Zukunft menschlicher Selbstorganisation*. Wilhelm Fink.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. Urban und Schwarzenberg.
- Fink, E. (1959). Zur Bildungstheorie der technischen Bildung. In: M. Brinkmann (2019) (Hrsg.): *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie* (S. 83–100). Springer VS.
- Fink, E. (1960). Menschenbildung – Schulplanung. In M. Brinkmann (2019) (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie* (S. 101–120). Springer VS.
- Fink, E. (1964). Der Mensch als Fragment. In M. Brinkmann (2019) (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie* (S. 121–142). Springer VS.
- Gerecht, M., Krüger, H.-H., Sauerwein, M. & Schultheiß, J. (2024). Personal. In A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024* (S. 139–172). Barbara Budrich.
- Giesecke, M. (2002). Von den Mythen der Buchkultur zu Visionen der Informationsgesellschaft. Suhrkamp.
- Grünberger, N. (2019). Fragmentiert und Fluide? Eine Skizze zu Bildungsprozessen entlang tiefgreifender Medialisierungsprozesse. In M. Oberlechner & R. Schneider (Hrsg.), *Fluidität bildet. „Pädagogisches Fluid“ – Fluidität in Bildungsprozessen* (S. 57–66). Nomos.

- Gruschka, A. (2009). Erkenntnis in und durch Unterricht. BÜchse der Pandora.
- Häußermann, H. & Siebel, W. (2015). Neue Urbanität. Suhrkamp.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (1), 63–80.
- Idel, S.-T. (2018). Wozu ist die Schule da? Schultheoretische Perspektiven auf Persönlichkeitsbildung und schulische Grenzverschiebungen. In J. Budde & N. Weuster (Hrsg.), *Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv* (S. 33–51). Springer VS.
- Jäger, M. (2019). „Ruhigsein ist das Allerwichtigste!“ Die Herstellung einer schulischen Ordnung. In A. Sieber Egger, G. Unterwiesing, M. Jäger, M. Kuhn & J. Hangartner (Hrsg.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten* (S. 45–65). Springer VS.
- Jörissen, B. (2016). Zur bildungstheoretischen Relevanz netzwerktheoretischer Diskurse. In D. Verständig, J. Holze & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (S. 231–255). Springer VS.
- Kemper, H. (1997). Schule und Schultheorie. In R. Fatke (Hrsg.), *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik* (S. 77–106). Beltz.
- KMK – Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019). (Hrsg.). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.Fv. 16.05.2019. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Abrufdatum: 04.08.2023).
- Koller, H.-C. (2023). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse*. Fink.
- Langer, A. (2008). *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule*. Transcript.
- Leschinsky, A. (1996). (Hrsg.). *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*. Beltz.
- Litt, T. (1962). *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Ernst Klett.
- Litt, T. (1961). *Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes. Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst* (Hrsg.), H. 1.
- Litt, T. (1926). *Individuum und Gemeinschaft*. Teuber.
- Martini, R. (2024). *Promotionen und Habilitationen in der Erziehungswissenschaft*. In A. Tervoorren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024* (S. 201–218). Barbara Budrich.
- Meyer, J.W. & Rowan, B. (2009). Institutionalisierte Organisationen. Formale Strukturen als Mythos und Zeremonie. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S.28–56). Springer.
- Moldenhauer, A., Asbrand, B., Hummrich, M. & Idel, S.-T. (2021). (Hrsg.). *Schulentwicklung als Theorieprojekt*. Springer VS.
- Oberlechner, M. & Schneider-Reisinger, R. (2019). (Hrsg.). *Fluidität bildet. „Pädagogisches Fluid“ – Fluidität in Bildungsprozessen*. Nomos.
- Ochs, C. (2013). *Digitale Globalisierung. Das Paradox von weltweiter Sozialität und lokaler Kultur*. Campus.
- Oelkers, J. (1989). Symbolische Form und Differenz. In J. Oelkers, W. Schulz, & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Neukantianismus* (S. 291–326). Deutscher Studienverlag.
- Oelkers, J. (1985). Theodor Litt redivivus? Überlegungen im Anschluss an neue Arbeiten zu Person und Werk. *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (5), 663–682.
- Pollak, G. & Spengler, A. (2019). *Bildung in fluider und poröser Konstellation: Adorno, Benjamin, Foucault und Bloch*. In M. Oberlechner & R. Schneider-Reisinger (Hrsg.), *Fluidität bildet. „Pädagogisches Fluid“ – Fluidität in Bildungsprozessen* (S. 39–56). Nomos.

- Reichenbach, R. & Bühler, P. (2017). (Hrsg.). Fragmente zu einer Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle. Juventa.
- Rosa, H. (2005). Beschleunigung und Erstarrung. In H. Rosa, Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne (S. 428–459). Suhrkamp.
- Roth, H. (1963). Die realistische Wende in der Pädagogischen Forschung. Die Deutsche Schule 55 (3), 109–119.
- Schaefers, C. (2009). Schule und Organisationstheorie. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien (S. 208–325). Springer VS.
- Schmidt-Hertha, B., Rittberger, M. & König, A. (2024). Forschung und Publikationskulturen. In A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), Datenreport Erziehungswissenschaft 2024 (S. 173–200). Barbara Budrich.
- Terhart, E. (2017). Theorie der Schule – eine unendliche Geschichte. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), Fragmente zu einer Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle (S. 34–53). Juventa.
- Tenorth, H.-E. (2007). Die „realistische Wendung“. Heinrich Roths Herausforderung der Erziehungswissenschaft. In M. Kraul (Hrsg.), Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited (S. 107–123). Juventa.

Autorin

Böhme, Jeanette, Prof. Dr.

Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften,
Institut für Erziehungswissenschaft, AG Jugend- und Schulforschung
Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Morphologie von Schulkultur im
Wandel: Schulische Bewegungsnormative und Raumordnungen;
Morphogenetische Bildungstheorie: Bewegungsisomorphien und
Körperbildungen in Jugendszenen; Methodologische-methodische
Weiterentwicklung qualitativer Forschungsv erfahren: Bildanalyse der
Morphologischen Hermeneutik
E-Mail: jeanette.boehme@uni-due.de