

---

Themenheft Nr. 49: Schulentwicklungsprozesse für Bildung in der digitalen Welt.  
Herausgegeben von Marco Hasselkuß, Anna Heinemann, Manuela Endberg und Lisa Gageik

## Zwischen Ablehnung und Befürwortung Schulische Positionierungen zur Nutzung digitaler Medien vor dem Hintergrund des Corona-Lockdowns

Enikő Zala-Mező<sup>1</sup> , Johanna Egli<sup>2</sup>  und Julia Häbig<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Zürich

<sup>2</sup> Universität Zürich

### Zusammenfassung

*Im Beitrag werden kollektive Orientierungen aus Gruppendiskussionen mit der dokumentarischen Methode rekonstruiert und daraus abgeleitet, welche Positionen die Gruppen zum Umgang mit digitalen Medien beziehen. Die Gruppendiskussionen wurden wenige Monate nach dem durch die Corona-Pandemie bedingten Lockdown geführt, der eine bereits bestehende Erwartung – Schulen sollten digitale Medien im Unterricht einsetzen – deutlich verstärkt hat. Aus schulentwicklungstheoretischer Sicht wird gefragt, wie die Schulen mit dieser verstärkten Erwartung umgehen und wie sich die Gruppen diesbezüglich positionieren. Vor dem Hintergrund praxistheoretischer Annahmen lassen sich sowohl Veränderungs- als auch Stabilisierungstendenzen hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien ausmachen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass dabei keine linearen, sondern komplexe Dynamiken zwischen Orientierungen und Erwartungen entstehen, die den im öffentlichen Diskurs entstandenen Leitsatz «Krise als Chance» relativieren. Die Gruppendiskussionen – je eine aus sieben Schulen – wurden mithilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet. Im Beitrag werden drei typische Positionierungen im Spektrum zwischen Ablehnung und Befürwortung digitaler Medien vorgestellt. Die Ergebnisse zeigen, wie Schulen zwischen einem Festhalten an Bisherigem und einer Öffnung gegenüber Neuem oszillieren und ihre schulischen Praktiken jeweils aushandeln.*

### Between Rejection and Approval. School Positionings on the Use of Digital Media in the Light of the Corona Lockdown

#### Abstract

*In the article, we reconstruct collective orientations from group discussions using the documentary method and then derive from them what positions the groups take on dealing with digital media. The group discussions were conducted a few months after*



*the Corona pandemic-related lockdown, which significantly reinforced a pre-existing expectation that schools should use digital media in the classroom. From the perspective of school improvement theory, the question arises how schools deal with this increased expectation and how the groups position themselves in this regard. Based on practice-theoretical assumptions, both change and stabilization tendencies can be identified regarding the use of digital media. The results indicate that complex dynamics between orientations and expectations emerge, rather than linear ones, putting aside the guiding phrase «crisis as an opportunity» that has emerged in public discourse into perspective. The group discussions – one from each of seven schools – were analyzed using the documentary method. This article presents three typical positions in the spectrum between rejection and approval of digital media. The results show how schools oscillate between adherence to the past and openness to the new, and how they negotiate their school practices.*

## 1. Einleitung

Digitalisierung ist seit vielen Jahren in aller Munde und stellt zweifelsohne eine der bedeutendsten Veränderungen in unserem Alltag und in der Gesellschaft dar (z. B. OECD 2008). Es ist nicht verwunderlich, dass in diesem Zusammenhang externe Erwartungen an die Schulen gestellt werden, zu denen sie sich positionieren müssen. Auch wenn die Begründungen in Schulen bzgl. der Nutzung digitaler Lernmedien vielfältig sind, wird deren Verwendung von Lehrenden und Lernenden im Unterricht kaum hinterfragt, mehrheitlich jedoch positiv und mit Fortschrittlichkeit konnotiert (Moldenhauer, Buck, und Koinzer 2020).

Der Lockdown<sup>1</sup> im Rahmen der Corona-Pandemie im Frühling 2020, der in der Schweiz insgesamt sechs Wochen gedauert hat, hat den Diskurs über die Digitalisierung der Schule zusätzlich befeuert, wobei die Krise als Chance für die digitale Weiterentwicklung der Schule dargestellt wurde (Eickelmann und Maaz 2021). Diese Idee beruht auf der Vorstellung, dass Lehrpersonen während des Lockdowns häufig auf digitale Medien zurückgegriffen und ihre diesbezüglichen Kompetenzen erweitert haben. Diese positive Auslegung der Pandemie im öffentlichen Diskurs erzeugte eine Vorstellung, dass Veränderungen in der Nutzung von digitalen Medien während des Lockdowns quasi automatisch vonstattengingen. Dabei wird angenommen, dass Lehrpersonen zwangsläufig auf die eine oder andere Weise digitale Medien eingesetzt haben, im Zuge dieser Nutzung neue Erfahrungen gemacht und sich

---

<sup>1</sup> Aufgrund der Corona-Pandemie wurde in der Schweiz zwischen 16.03.2020 und 26.04.2020 vonseiten der Politik ein bundesweiter Lockdown verhängt. Für die Schulen hatte dies die Konsequenz, dass in diesem Zeitraum kein Präsenzunterricht stattfinden konnte. Nach sechs Wochen gab es im untersuchten Kanton während einiger Wochen den sogenannten Halbklassenunterricht, in dessen Rahmen nur die Hälfte der Lernenden vor Ort unterrichtet werden durfte. Danach wurde der Präsenzbetrieb für alle wieder aufgenommen. Im Text bezieht sich der Begriff Lockdown auf diesen sechswöchigen Zeitraum.

neue Kompetenzen angeeignet haben, welche sie auch zukünftig nutzen werden. Allerdings wird dabei nicht berücksichtigt, dass schulische Veränderungen kontinuierliche Prozesse darstellen (Weick und Quinn 1999), die auf den Elementen der bestehenden Praxis aufbauen (Kramer 2021) und durch implizite, gleichwohl handlungsleitende Orientierungen strukturiert sind (Bohnsack 2017). Der kurzzeitige Einsatz von digitalen Medien führt hiernach nicht automatisch zu einer dauerhaften Veränderung.

Um zu erfahren, wie schulische Mitarbeitende mit externen Digitalisierungserwartungen umgehen, analysieren wir Gruppendiskussionen. In diesen sprechen die schulischen Mitarbeitenden unter anderem darüber, wie sie mit den digitalen Herausforderungen während des Lockdowns umgegangen sind. Wir betrachten den Lockdown, der im öffentlichen Diskurs sehr oft mit der Nutzung digitaler Medien in Verbindung gebracht wird, als spezifisches Kontextmerkmal einer Situation, in der die Schulen aufgefordert sind, Position zum Thema Digitalisierung zu beziehen. Der Lockdown stellt deshalb für die Erforschung schulischen Lernens mit digitalen Medien aus einer Schulentwicklungsperspektive eine aufschlussreiche Situation dar. Dieser Beitrag fokussiert die Aushandlung und (Neu-)Positionierung von Schulteams in der Beschreibung der Lockdown-Situation: Auch wenn die Schulschliessung für alle Schulen eine disruptive Erfahrung darstellte, die viele Selbstverständlichkeiten der Schule ins Wanken geraten liess, gehen wir davon aus, dass diese Erfahrung je nach schulischem Kontext zu unterschiedlichen Dynamiken führte. Der Kontext der Corona-Pandemie, die insbesondere hinsichtlich der Digitalisierung in den Medien und auch in den Schulen als veränderungsgenerierende Notsituation dargestellt wurde, bietet folglich die Möglichkeit, Schulentwicklungsprozesse differenziert zu betrachten, Muster in der Aushandlung von Orientierungen zu identifizieren und daraus Überlegungen zur möglichen Verankerung von Digitalisierung in der schulischen Praxis abzuleiten (Curwood 2014).

Die Studie basiert auf sieben Gruppendiskussionen, die in sieben Schulen der Stadt Zürich ca. drei Monate nach dem insgesamt sechswöchigen Lockdown durchgeführt wurden. Der offene Erzählimpuls gab den Akteur:innen die Gelegenheit, von ihren Erfahrungen zu berichten und ein schulisches Fernlern-Narrativ zu konstruieren. Für die Analyse wurden Gesprächspassagen ausgewählt, in denen sich die Gruppe explizit mit der Nutzung digitaler Medien auseinandersetzte, und mit der dokumentarischen Methode ausgewertet. Durch die Analyse sollte die folgende Frage beantwortet werden: *Wie beschreiben und verhandeln Schulteams ihre Praktiken in Bezug auf digitale Medien?* Daraus wird auf schulinterne Dynamiken geschlossen, die entweder eher Veränderungen anstossen oder aber sie ausbremsen und die bisherige Praxis stabilisieren (Moldenhauer und Kuhlmann 2021). Dadurch soll ein Beitrag zur Schulentwicklungsforschung geleistet werden und nützliche Erkenntnisse für die Medienpädagogik hervorgebracht werden.

## 2. Theoretischer Hintergrund

Schulentwicklung ist ein komplexer Prozess, der sich vielfältig theoretisieren lässt. Gemäss Asbrand et al. (2021) versuchen Schulentwicklungstheorien auf vier Bezugsprobleme Antwort zu geben. Eines davon bezieht sich auf die gesellschaftliche Verankerung der Schule. Hiernach sind Schulen Teil gesellschaftlicher Prozesse wie eben bspw. der Digitalisierung (OECD 2008).

Ein weiteres Bezugsproblem ist «die Mehrdimensionalität und Vielschichtigkeit von Schule» (Asbrand et al. 2021, 5). Auch dieses Bezugsproblem ist für die Digitalisierung relevant. Hier könnten verschiedene Akteur:innen auf unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems (Bildungspolitik, -behörde, -verwaltung) auf die Kongruenz ihrer Vorgaben untersucht werden.

Das dritte Bezugsproblem bezieht sich auf «die Relationalität des sozialen Geschehens». Anstatt von linearen Kausalitäten oder additiven Logiken wird hierbei von komplexen, indirekten, teilweise reziproken Beziehungen zwischen Akteur:innen, Gegenständen und Situationen ausgegangen. Veränderungen erscheinen vor diesem Hintergrund nicht mehr als einfache Kausalitäten im Sinne von «Krise = Veränderung». Die Krise stellt lediglich eine bestimmte Situation dar, aus der Veränderung resultieren kann, aber nicht muss. Ob und welche Veränderungen sich innerhalb des jeweiligen sozialen Geschehens ergeben, ist unvorhersehbar und resultiert aus dem komplexen Zusammenspiel zwischen Akteur:innen und Gegenständen.

Dies führt zum vierten Bezugsproblem; dem «Zusammenhang von <Kontinuität und Wandel>» (Asbrand et al. 2021, 5), der im Zentrum dieses Beitrags steht und aus einer praxistheoretischen Perspektive betrachtet wird, deren Analyseeinheiten die Praktiken sind: «Eine Praktik besteht aus bestimmten routinisierten Bewegungen und Aktivitäten des Körpers» (Reckwitz 2003, 290).

«Soziale Praktiken bezeichnen jene tagtäglichen Interaktionen, die eine bestimmte vertraute Handlungsnormalität im Alltag begründen. Soziale Praktiken umfassen reguläre, geordnete und sich wiederholende Handlungsweisen» (Hörning und Reuter 2008, 113).

Praktiken basieren auf kollektiv geteiltem Wissen, auf dessen Basis kollektives Handeln bzw. eine für alle anwendbare schulische Praxis möglich wird. Obwohl Praktiken routiniert sind, sind sie in ihrer Hervorbringung nicht identisch, sondern mit Abweichungen und Störungen verbunden (Schatzki 2016). So sind die Praktiken als routinierte Aktivitäten stabil und gleichzeitig wegen ihrer Kontingenz auch veränderbar. Ob neue Technologien zu Veränderungen in der schulischen Handlungslogiken führen, ist dabei unklar (z. B. Thiersch und Wolf 2021).

Praxistheoretisch betrachtet fand während der Corona-Pandemie weiterhin «Schule» statt. Dies erforderte zahlreiche Anpassungen, was allerdings nicht bedeutet, dass wie aus dem Nichts neue Verhaltensweisen auftreten. Vielmehr ist

anzunehmen, dass eine Anpassungsbewegung im Rahmen der bestehenden schulischen Praktiken stattfindet, denn es ist denkbar, dass einige bereits etablierte Praktiken wie etwa das Erledigen schulischer Aufgaben zu Hause weiterhin zum Einsatz kommen (z. B. Hausaufgaben oder im Falle von Krankheit). Auch im Unterrichten über Zoom konnte auf viele bestehende Praktiken zurückgegriffen werden (z. B. Hand heben).

In der vorliegenden Studie fokussieren wir auf Gruppendiskussionen mit schulischen Mitarbeitenden, die unter anderem über digitale schulische Praktiken sprechen. Neben den besprochenen Inhalten (kommunikatives Wissen) interessiert die Art und Weise, wie Themen (wie etwa digitale Medien) im Kollektiv beschrieben und verhandelt werden (implizites Wissen). Der dokumentarischen Methode ist «eine praxeologische Analyseinstellung eigen, welche – über die Analyseebene wörtlicher, das heißt expliziter und theoretischer Bedeutungsgehalte hinausgehend – auf den Modus Operandi der Praxis, also den Habitus, zielt» (Bohnsack und Geimer 2019, 776). So sollen in diesem Beitrag die folgenden Fragen beantwortet werden:

- *Welche kollektiven Orientierungen lassen sich aus den Gruppendiskussionen über den Umgang mit digitalen Medien während des Fernunterrichts rekonstruieren?*
- *Welche Positionierungen zum Thema Digitalisierung können identifiziert werden?*
- *Welche Veränderungs- und Stabilisierungsdynamiken lassen sich daraus hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien in den Schulen ableiten?*

Dementsprechend verortet sich der Beitrag in der dokumentarischen Schulforschung, «die die Institution Schule inklusive der in ihrem Kontext ablaufenden Prozesse und die dem Handeln der Akteur\*innen zugrundeliegenden Wissensstrukturen zu rekonstruieren sucht» (Bauer et al. 2020, 351). Wie dieser methodische Zugang für diesen Beitrag umgesetzt wurde, wird im Folgenden beschrieben.

### **3. Methode**

Um der oben formulierten Forschungsfrage nachzugehen, wurde in sieben Schulen der Stadt Zürich je eine Gruppendiskussion geführt. Die Erhebung fand im Rahmen der Studie «Zürcher Evaluation Fernlernen – Digital zu Hause und doch Schule» etwa drei Monate nach Ende des Lockdowns in Präsenz in den jeweiligen Schulen statt. Zu diesem Zeitpunkt herrschte hierzulande wieder Präsenzunterricht unter Einhaltung der Abstandsregelung, damals ohne Maskenpflicht. An den Gruppendiskussionen haben jeweils sechs bis zehn schulische Mitarbeitende möglichst aller pädagogischen Berufsgruppen (Lehrpersonen, Betreuende, schulische Heilpädagog:innen und Sozialarbeiter:innen) und Stufen inklusive Schulleitung teilgenommen.

Ausgangspunkt der Gespräche bildete ein offener Erzählimpuls (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014). In diesem wurden die Teilnehmenden dazu aufgefordert, von ihren Erfahrungen und Erlebnissen während des Lockdowns 2020 zu erzählen: «Sie können dabei Themen, Situationen, Erlebnisse beschreiben, die für Sie wichtig sind. [...] Sie können anfangen, wo Sie möchten». Dadurch sollte der Gruppe ermöglicht werden, das Gespräch frei und selbstläufig zu gestalten. Der Einsatz digitaler Medien wurde in allen Schulen früher oder später, ohne expliziten Hinweis oder Nachfrage der Diskussionsleitung, angesprochen – häufig auch nebenbei im Kontext anderer Themen. Dies zeigt, dass sich Schulen während des Lockdowns mit der Anforderung konfrontiert sahen, sich mit digitalen Medien (mindestens gedanklich und diskursiv) auseinanderzusetzen und sich diesbezüglich zu positionieren.

Um das kollektive, implizite Erfahrungswissen im Zusammenhang mit dem (abgelehnten oder befürworteten) Einsatz digitaler Medien zu rekonstruieren, wurden die Gruppengespräche anhand der dokumentarischen Methode ausgewertet (Bohnsack 2014; Przyborski 2004). Dabei wurde die kommunikative Ebene – das explizit Gesagte – von der performativen Ebene – Diskursorganisation und performative Elemente – analytisch getrennt interpretiert und daraus wurden implizite Handlungsorientierungen hergeleitet (Bohnsack 2017). Diese Orientierungen sind als «Sinnmuster, die unterschiedliche (einzelne) Handlungen strukturieren» zu verstehen. «Sie sind Prozessstrukturen, die sich in homologer Weise in unterschiedlichen Handlungen, also auch den Sprechhandlungen [...] reproduzieren» (Przyborski 2004, 55).

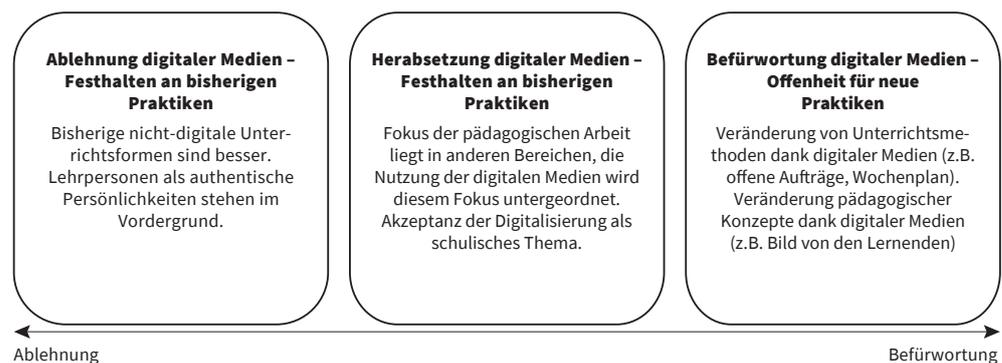
In der vorliegenden Studie wurden zum einen die Eingangspassagen ausgewertet, diese allerdings stark zusammengefasst dargestellt. Durch den Erzählimpuls entsteht eine offene Situation, in der die Gruppe die erste Strukturierung vornehmen muss. Dabei werden die Teilnehmenden – so eine methodische Annahme – mit grosser Wahrscheinlichkeit auf stabile und eingespielte kollektive Muster zugreifen und das eigene Relevanzsystem zum Vorschein bringen (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014). In den weiteren hier vorgestellten Passagen wurden digitale Medien explizit zum Thema gemacht. Ebenfalls wurde darauf geachtet, dass Passagen ausgewählt wurden, die interaktiv besonders dicht sind. Diesen wird in der dokumentarischen Methode eine besonders hohe Relevanz zugeschrieben. Obwohl die dokumentarische Methode ihren Ursprung in der Milieuforschung hat, wird sie immer öfter in der Organisations- und Schulforschung angewendet. Dabei sehen sich Forschende allerdings vor diverse Herausforderungen gestellt (Amling 2021; Amling und Vogd 2017; Bohnsack 2017; Goldmann 2021; Mensching 2020). Die organisationale Analyse interessiert sich weniger für die «Rekonstruktion von Orientierungen der Organisationsmitglieder und ihrer soziogenetischen Herkunft, sondern fokussiert Organisationen als soziale Systeme» (Mensching 2020, 280). So können

«Organisationen im Allgemeinen und Schulen im Spezifischen nicht als homogene Einheiten, sondern durch widerstreitende Momente strukturierte Entitäten gesehen werden» (Goldmann 2021, 38).

Auch in diesem Beitrag konnte diese Heterogenität der Organisationsmitglieder beobachtet werden und ihr wurde in der Analyse Rechnung getragen, da in Schulorganisationen – im Gegensatz zu Milieus – selten einheitliche Orientierungen vorkommen (Zala-Mezö et al. 2021; Häbig, Zala-Mezö, und Egli 2022; Zala-Mezö, Egli, und Häbig 2022). Dementsprechend werden keine einheitlichen schulischen, sondern (mehr oder weniger) dominante Orientierungen rekonstruiert. Aus diesen ergibt sich keine stabile Typenbildung, in der die einzelnen Schulen je einem bestimmten Typ zugeordnet werden können. Stattdessen werden drei typische Orientierungen beschrieben, die sich in mehreren Schulen gezeigt haben und sich in einem Zusammenhang mit der Ablehnung bzw. Befürwortung digitaler Medien sehen lassen.

#### 4. Ergebnisse

Aus der Analyse ergeben sich verschiedene Orientierungen. Im Folgenden stellen wir, aus diesen Orientierungen abgeleitet, drei typische Positionierungen gegenüber digitalen Medien vor (Abb. 1). Die Schulen konnten nicht abschliessend den drei Positionierungen zugeordnet werden, innerhalb einer Schule waren unterschiedliche Positionierungen vorzufinden und die einzelnen Positionierungen zeigten sich in mehreren Schulen.



**Abb. 1:** Positionierungen in den Schulen in Bezug auf digitale Medien.

Im Folgenden stellen wir drei Analyseergebnisse von Gruppendiskussionen vor, um die abgebildeten Positionierungen zu illustrieren. Darauf basierend stellen wir Überlegungen dazu an, ob und inwiefern sich daraus auf Veränderungspotenzial schliessen lässt. Dabei werden wir jeweils erstens den Kern der jeweiligen Orientierung erläutern, zweitens die Interpretation der Eingangspassage zusammenfassen

(als Hinweis auf homologe Strukturen, die hier nicht ausführlich belegt werden können) und drittens die Positionierung anhand einer Passage und kurzen Analyse illustrieren.

#### **4.1 Beispiel 1 – Ablehnung digitaler Medien**

*Kern:* In der Schule zeigt sich eine kritische Stimmung gegenüber der Digitalisierung des pädagogischen Bereichs. Diese Haltung steht im Zusammenhang mit dem ausgeprägten Anspruch auf Autonomie in der Berufsausübung. Dabei werden nicht nur externe Erwartungen in Bezug auf die Digitalisierung abgelehnt, sondern externe Erwartungen generell. So zeigt sich immer wieder eine homologe Struktur im Gespräch. Über das ganze Gespräch hinweg präsentiert die Gruppe den (eigenen!) schulischen Umgang mit dem Lockdown als Erfolgsgeschichte. Dadurch scheint die Unabhängigkeit von externen Einflüssen unterstrichen zu werden. Schwierigkeiten werden mit dem Fehlverhalten der Eltern oder mit fehlenden Kompetenzen der Lernenden erklärt (externalisiert), nicht mit dem eigenen Handeln in Zusammenhang gebracht. Dahinter steckt dasselbe Interesse: Die gute Reputation der Schule zu wahren.

*Eingangssequenz:* Die Ablehnung externer Erwartungen zeigt sich bereits hier daran, dass der offene Erzählimpuls Irritation auslöst. Dabei wird die Untersuchungssituation infrage gestellt, die ebenfalls mit einer externen Erwartung der Forschenden einhergeht. Als eine solche wird auch die Untersuchungssituation im Rahmen der Studie hingestellt, im Sinne von: *Wie soll ein gutes Gespräch unter so unklaren Zielvorgaben entstehen?*

Die hier vorgestellte Passage bezieht sich auf die Nutzung von digitalen Medien und findet im letzten Drittel des Gesprächs statt (01:36:48-01:38:46).

KARIN: ich fand immer gab es einfach so ein Megahype um diese Video:s  
(.) aso auch in den, in den Medien hat man das ja extrem gemerkt  
(.) immer wieder kamen so (.) diese Vorzeigeschulen, die da so  
tolle Videos machen //Frau: @(.).@// (.) ((genervt)) \_o:: irgenwann  
so //Frau: @(.).@// ich weiss auch nicht, (.) ich wurde nicht Influ-  
encerin oder YouTube irgendwie Channel star weiss doch auch  
nicht sorry ( ) dieses //Frau: @(.).@// Aufrüsten und dieser  
Wettbewerb so, wer macht noch den besseren Film so //Frau: @  
(.)@// was läuft ne: voll nicht @(.).@

IVAN: ↳ ja vor allem, (.) vor allem ↳ entschuldigung

IVAN: ↳ im Schulhaus Sonne ist so ein Crack (.) //Frau: \_mhm// im  
Schulhaus Sonne (.) der wird jetzt dann Schulleiter hier ((atmet  
ein)) ja, ich meine auf dem Video ist einfach das, was ich an der  
Wandtafel mache //Frau: @(.).@// (.) \_eh (.) gut

- BRIGIT: aber ich denke, es hat doch jeder auch versucht, noch irgendwie: (.) aso bis auf diejenigen, die Kinder zu Hause @haben@ (.) noch irgendwie ein eigenen Rhythmus rein- reinzubringen in seinen eigenen Alltag und (.) \_ähm (.) aso irgendwie (.) ich habe auch ganz viele YouTube-Filmchen geschaut, damit den Kindern @irgendwelche lustigen Sachen@ //mehrere: @(..)@// noch \_äh das mach ich sonst nicht oder @(..)@ \_äh: für für für irgendwelche // Frau: ja// (.) //IVAN: hey SRF// kleinen Basteleien oder irgendwie: draufzutun, die noch mit dem Thema zusammenpassen oder (.) soll ich sagen, aber (.) \_ähm (.) eben, ich denke schon, eben man muss (.) wirklich (.) einmal mehr sehr aufpassen, dass man (.) sich nicht selber (.) in was reinmanövriert, was man jetzt noch soll und noch soll //Frau: \_mhm// (.) aso: //Frau: \_mhm// aber (.) eben schlussendlich, ((pustet leise aus)) ja, ich weiss auch nicht. Jeder weiss ja seinen sonstigen (..) Stil oder seine A:rt oder seine (.) Qualität oder ich weiss doch nicht was, und und je nach dem (...) kommts dann ja auch an (...) aso, (.) weisst du bei den bei den Kindern oder so, denke ich. (.) Ja, die merken das ja auch \_ähm: eben aso ich ich muss jetzt glaub=ich so was gar nicht erst machen @(..)@
- IVAN: L es muss doch zu dir passen oder, ja (..) also Schneider ((Nachname von Ivan)) muss keine YouTube-Filme, weiss der überhaupt, was das ist? Kennt er das überhaupt? ((klatscht in die Hände))
- KARIN: L ja voll
- BRIGIT: L eben (.) ich jetzt auch nicht @(..)@
- MEHRERE: @(..)@ ((alle lachen fest))
- ANTON: Video Ivan @(..)@

In der Passage werden die Nutzung von Videomaterial während des Lockdowns und die damit verbundenen Leistungen (anderer Schulen) abwertend als «Hype» dargestellt (Proposition). Von diesem distanziert sich die Gruppe dezidiert. Damit ist gemeint, dass es andere Schulen bzgl. des Einsatzes digitaler Medien übertrieben haben (negativer Horizont). Ihre Lehrpersonen werden mit «Influencerinnen» und YouTube-Stars verglichen und dadurch ins Lächerliche gezogen. Dies zeigt sich darin, dass die Gruppe darüber lacht – «sich lustig macht». Dass von dieser Umgangsweise für sie auch eine Bedrohung ausgeht, zeigt sich im Wort «Aufrüsten»: Der besagte «Hype» setzt die Gruppe also unter Druck.

Die Abwertung wird von Ivan anhand eines konkreten Beispiels elaboriert: Ein Produkt eines Lehrers einer anderen Schule wird als «alter Wein in neuen Schläuchen» dargestellt. Dabei wird behauptet, dass dessen Lernvideos nichts anderes seien als das, was Ivan selbst schon seit geraumer Zeit an der Wandtafel mache (Frontalunterricht).

Brigit differenziert die Argumentation, wobei sie beinahe entschuldigend zugibt, dass sie während des Lockdowns YouTube-Filme eingesetzt habe. Dennoch schliesst sie sich dem negativen Horizont an. Sie zeigt die Gefahr auf, sich in der Medienwelt zu verlieren und dem Zwang zu erliegen, immer mehr digitale Medien suchen, finden und einsetzen zu müssen. Sie orientiert sich an einem Bild von der Lehrperson als individueller, authentischer Persönlichkeit. Folglich geht sie nicht von professionellen und objektivierbaren Standards von gutem Unterricht aus, sondern stellt Unterricht als von der individuellen Lehrperson abhängig dar. Die Perspektiven der Lernenden sowie die situativen Erfordernisse werden dabei ausgeblendet. Lernende können Lehrpersonen höchstens in ihrer Nicht-Authentizität ertappen. Brigit wird von mehreren Personen bestätigt (Validierung). Darauf folgt eine ironische Selbstdarstellung Ivans, in der er sich als Lehrperson hervorbringt, die in digitalen Belangen überhaupt nicht authentisch ist. Dadurch wird erneut unterstrichen, dass Digitalisierung ein lächerlicher Hype ist, der unter Umständen die Authentizität der Lehrperson untergräbt. Darin scheint sich die Gruppe einig zu sein, was sich auf der performativen Ebene abbildet: Die interaktive Dichte, herzhaftes Lachen und der inkludierende unisono Diskursmodus zeichnet die Sequenz aus, wobei verschiedene Erfahrungen in eine Konklusion münden und eine gemeinsame Orientierung darstellen. Das ablehnende Muster in dieser diskursiven Praktik erschwert – oder verunmöglicht sogar – das Einbringen positiver Erfahrungen mit digitalen Medien und folglich auch die Anerkennung der Digitalisierung als Schulentwicklungsthema.

#### **4.2 Beispiel 2 – Herabsetzung digitaler Medien**

*Kern:* Die Gruppe orientiert sich an innigen Lehr-Lern-Beziehungen und geht selektiv mit externen Erwartungen oder Neuerungen um. Die Beziehung als Grundlage der pädagogischen Arbeit ist eine wiederkehrende homologe Struktur. Inhalte oder Konzepte werden emotionslos akzeptiert, solange diese das Grundprinzip der Schule nicht gefährden. Es herrscht eine klare Ordnung, in der neue Ideen dem Grundprinzip untergeordnet und nicht per se abgelehnt, aber auch nie als gleichwertig angesehen werden.

*Eingangssequenz:* Die Beziehung und die Ko-Präsenz von Lehrpersonen und Lernenden werden als unerlässliche Bedingung der pädagogischen Arbeit definiert. Obwohl sich diese Orientierung auch in anderen Schulen zeigt, ist sie in dieser besonders stark ausgeprägt und wird fast einstimmig vertreten. In der Eingangssequenz

wird der fehlende Kontakt während des Lockdowns mit dramatischen Konsequenzen für die Lehrpersonen selbst, aber vor allem für die Lernenden (hinsichtlich des Lernfortschritts und der psychischen Gesundheit) beschrieben.

In der folgenden Sequenz – nach ca. einer Stunde (01:01:53-01:03:47) – geht das Team auf die Nutzung von digitalen Medien ein. Betont wird dabei, dass es in der schwierigen Zeit geholfen habe, wenn sich Lehrpersonen und Schüler:innen hin und wieder gesehen haben. Hieran schliesst Kerstin, die schulische Sozialarbeiterin<sup>2</sup>, an:

KERSTIN: Ja, (.) dem (.) kann ich mich anschliessen. Also, (..) die Beratungen leb- leben anhand von- (.) von- von Begegnungen (.) an sich (.) und (.) per Telefon kann man schon einiges besprechen. Aber (..) irgendwie, (.) man weiss dann nicht, wie ist das jetzt angekommen, oder (.) wie fühlt sich das Gegenüber. Es fehlt (..) eigentlich die Informationsquelle (...) Also wir hatten schon auch im Team regelmässig (.) unter Schulsozialarbeitenden (.) in [Stadtquartier genannt] (.) per Zoom (.) Sitzungen. (.) Am Anfang \_pff ((ausatmend)) habe ich das sehr (.) stressig erlebt, aber ((atmet ein)) wir haben uns daran gewöhnt. Es war normal mit der Zeit und (.) ((atmet ein)) es wurde auch irgendwie: (.) persönlicher, so im Austausch. (.) Ich hatte sogar eine- (...) eine: (.) Weiterbildung besucht alles per Zoom //Mann: \_mhm// (...) ((Schritte im Hintergrund)) Also ich hab dann schon auch gestaunt, was technisch alles so möglich ist, ((jemand lacht im Hintergrund)) dass man doch irgendwo: eine Ahnung von Begegnungen hat. (...) //Mann: \_mhm// (.)

BERNHARD: °Aber ich-°

FABIAN: Aber es ersetzt nicht

MEHRERE: Es ersetzt nicht (.) nein.

KERSTIN: L (.) Aber ich finde, ja (..) man könnte es teilweise //Mann: \_mhm// auch gezie:lt einsetzen //Mann: \_mhm// und (.) nicht alles per se (.) \_äh (.) Ersatz aber

FABIAN: L nicht den live Kontakt

FABIAN: als Ergänzung ja

KERSTIN: Als Ergänzung. Wieso nicht. (...)

---

2 Schulische Sozialarbeiter:innen gehören organisatorisch nicht zur Schule, sie werden von der Stadt angestellt.

- KARL: All die technischen Lösungen haben meiner Meinung nur funktioniert, weil wir uns sonst (..) physisch sehen. //FABIAN: \_mhm// (..) eins zu eins gegenüber. (..) Und (.) von dem her schon (.) einigermaßen viel über- (.) das Gegenüber wissen, wie- wie es reagiert. ((atmet ein)) Und dann war das so eine (.) eine Krücke, sag ich jetzt mal (.) //FABIAN: \_mhm// uns zu behelfe. (..) Aber wenn wir jetzt nu:r (.) von Anfang an (.) virtuell zusammen wären, (.) °würde das nicht funktionieren° //FABIAN: \_mhm// °überhaupt nicht°. (.) Also °find ich.° (.) //Frau: \_mhm//
- FABIAN: Find ich auch.

Die Passage wird mit der Proposition eröffnet, dass Gewissheit über das Wohlergehen von Anderen nur dann entsteht, wenn man sich sehen kann. Kerstin sieht diese Bedingung auch in der Kommunikation über digitale Medien gegeben, woraus sich ein positiver Horizont ergibt und eine Neuinterpretation der schulischen Grundannahme: Auch ohne Ko-Präsenz kann eine Weiterbildung oder das Lernen gut funktionieren. Darauf reagiert die Gruppe einheitlich und stark mit einer Opposition. Kerstin opponiert erneut und plädiert für gezielten Einsatz von digitalen Medien, mindestens als Ersatz. Dieses Ersatz-Argument, das den positiven Horizont stark relativiert, wird von Fabian halbherzig bestätigt. Die darauffolgende rituelle Konklusion des Schulleiters Karl kann als Machtwort betrachtet werden. Er macht klar, dass die digitalen Medien nicht als eine neue, an und für sich wertvolle Möglichkeit des Im-Kontakt-Bleibens angesehen werden können, sondern nur als ungenügender Ersatz, als «Krücke» im Falle einer Krise.

Digitale Medien können, wenn überhaupt, nur dank im Vorfeld aufgebauter guter Beziehungen funktionieren. Die Passage wird mit regen Validierungen aus der Gruppe abgeschlossen. So werden digitale Medien nicht als Möglichkeit mit Potenzialen angesehen, sondern höchstens als Instrument, welches dem Grundprinzip der innigen Lehr-Lern-Beziehung nicht gerecht werden, aber als Lösung in der Not fungieren kann. Der Diskursmodus ist exkludierend, divergent mit zwei Orientierungen, die miteinander nicht vereinbar sind. Dabei fällt – wie schon im Beispiel der vorherigen Schule – die interaktive Dichte und die sofortige Neurahmung der Aussage von Kerstin auf.

Im Gespräch wird die Minderwertigkeit von digitalen Medien markiert, als Gesprächsinhalt und Praktik der Schule allerdings nicht gänzlich abgelehnt. Somit zeigt sich hier ein Unterschied zum ersten Beispiel, in dem die Nutzung digitaler Medien ins Lächerliche gezogen wurde. Im zweiten Beispiel können positive Erfahrungen – wenn sie im Rahmen des schulischen Grundprinzips bewertet werden – thematisiert werden. Entwicklungsanstöße im digitalen Bereich erscheinen dementsprechend zwar als begrenzt und minderwertig, aber nicht ausgeschlossen.

### 4.3 Beispiel 3 – Befürwortung digitaler Medien

*Kern:* Die dritte Position kam in unserer Analyse selten, *nie als dominante schulische Orientierung* vor. Hier geht es darum, dass der schulische Einsatz digitaler Medien neue Dimensionen des Lernens und somit neue Elemente für die Lehrtätigkeit mit sich bringt.

*Eingangssequenz:* Das hier dargestellte Beispiel kommt aus einer Schule, in der widersprechende Orientierungen besonders häufig auftreten. Am Anfang des Gesprächs wird der Umgang der Schule mit dem Lockdown von einer Schulleitung als äusserst erfolgreich dargestellt, daraufhin jedoch von der zweiten Schulleitung mit einem Beispiel aus einer Privatschule prompt relativiert.

Auch die folgende Passage – in der ersten Hälfte der Gruppendiskussion (00:28:43–00:32:10) – zeigt eine Sequenz divergierender Orientierungen.

CHRISTIAN: Also ich hab dem Lockdown auch etwas Positives abgewinnen können. Ich hab i- also nich nur grundsätzlich hab ich natürlich nur per Mail verkehrt. Also i- (.) oder dann halt (.) \_ähm per Telefon. U::nd die Schüler waren wirklich (.) gezwungen, also, meine Aufgaben waren natürlich dann so offen, damit man nicht einfach copy-paste s- ((jemand räuspert sich)) \_ä::h die Aufgaben machen kann, d- sondern, dass jeder (.) \_äh sich was überlegen musste, mal die ge- Emails genau le::sen und dann sie waren projektma- ma- mässig angelegt, dass man wirklich se- (.) mal:: (2) kreativ:: \_äh wirken konnte, und auch ni- nicht immer gleich zurückfragen m- wie meint das der Lehrer und so weiter (.) und das hat auch (endlich) ein- gezeigt, wer w- welches Potenzial die Schüler haben. (.) Also ich hab da (.) das eigentlich:: (.) noch toll gefunden (.) Diese Zeit.

LIAM: Ja, in diesem Punkt \_ähm weiss ich nicht, wie's bei den B-Lehrern<sup>3</sup> war, bei uns war wirklich extre::m, \_ä::h wi::e \_ä:h alle Schüler (.) aktiv waren\_äh regelmässig sich gemeldet haben, die ein- die Aufträge rückgesendet haben. Ich hatte eine Schülerin, die hatte ein paar Tage lang kein Internet (.) und \_ähm, oder hat mir das so gemeldet. \_Äh aber sonst haben wir wirklich durch's Band von allen regelmässig und zeit- zeitlich \_ähm die Aufträge zurückbekommen. Also das hat mich selber (.) sehr=sehr positiv erstaunt und das war auch die Rückmeldung, die an die Schüler (.) so geben konnte, als sie wieder in den Halbklassenunterricht gekommen sind. Wie begeistert ich davon war. \_Mhm (..)

3 Klassen sind nach Leistungsniveaus unterteilt. A-Klassen repräsentieren das höhere und die B-Klassen das niedrigere Niveau.

ROBIN: Also ich glaub, da hat mir etwas der Mut gefehlt, also viele meiner Aufträge waren eher geschlossen, (a ) irgendwelche Übungen \_äh mehr oder weniger vorge-e in einem vorgegeben Muster lösen. (.) \_Ähm (.) ich hab so ein, zwei auch offene Aufgaben gegeben, \_äh wie zum Beispiel, ein Video machen, ein Statement abgeben. \_Ähm und das hat eigentlich auch gut funktioniert=und ich glaube eigentlich schon, dass (.) wenn wir (2) das ein wenig vorantreiben wollen, (.) das w- wäre der wertvolle Teil (.) wenn wir mehr solche offenen Aufgaben geben (.) °o- die, die ein wenig° Projektcharakter haben. Und (.) vermutlich müsste man eben auch den Mut haben bei den B-Schülern das zu machen und ihnen das Vertrauen entgegenbringen. (.) Mit dem Risiko, dass halt dann vielleicht nach (2) eine:: einer gewissen Aufgabenzeit halt (.) nicht alles zurückkommt=nicht alle etwas gemacht haben.

NOEMI: Ja:: aber ich hab das schon auch, also vor allem \_ähm v- rückblickend muss ich sagen, sie sie haben durchaus gearbeitet und sie wollten arbeiten, ich habe einfach die Aufgaben querbeet zurückbekommen. Also (.) z- zuerst mal, bis sie verstanden haben, wie es funktioniert, kam mal ni::chts, zwei Wochen. Und dann kamen die falschen Aufträge zurück und dann ganz am Schluss hab ich noch ga::nz @viel zurückbekommen@, aus der Anfangszeit, es war einfach (.) für sie eine Überforderung, das so nach Plan (.) selber zu strukturieren und zurückzuschicken. A::ber, (.) sie haben getan, was sie konnten. Also diesen Eindruck hatte ich stark. Sie (.) sie (.) sie haben sich auch gefreut über vielseitige Aufträge //Robin: \_Mhm ja.// also es war nicht so, dass sie einfach gedacht haben; «okay, ich sitz zu Hause und muss nichts tun». Oder? Ich weiss auch nicht bei deinen Deutschaufträgen, sie (.) sie haben schon versu::cht, was sie konnten

HEIKE: \_Mhm \_mhm. (.) \_Mhm ((jemand räuspert sich))

Christian bringt mit seiner Proposition eine neue Erfahrung ein, die er während des Lockdowns gemacht hat. Er entdeckte zwei situationsbedingte lernförderliche Aspekte: Im Rahmen des Fernlernens bemerkte er, wie selbstständig die Lernenden sind. Zweitens entdeckte er Möglichkeiten, offene und projektartige Aufgaben zu stellen, und dadurch das bisher kaum bemerkte kreative Potenzial der Schüler:innen anzuregen. Dabei ist zu erkennen, dass er sein Handeln in Relation zu jenem der Schüler:innen sieht: Ein neues Verhalten seinerseits förderte neue Potenziale der Schüler:innen zutage, die ihn wiederum dazu veranlassen, etwas zu verändern.

Unter den Bedingungen der physischen Ferne entdeckt Christian folglich sowohl für die Schüler:innen als auch für sich selbst Lernchancen, was unter den Bedingungen des Präsenzunterrichts womöglich nicht passiert wäre. In der Ausnahmesituation der physischen Distanz und mithilfe der Nutzung von digitalen Medien wird das Potenzial der Lernenden, ihre Selbständigkeit, Denkleistung und Kreativität erkannt.

Liam schildert ebenfalls eine positive Erfahrung, führt die Proposition nur vordergründig weiter, schliesst aber nicht an den impliziten Sinn der Erzählung von Christian an (Divergenz). Während Christian die Selbstständigkeit, Denkleistung und Kreativität der Schüler:innen als neu entdecktes Potenzial darstellt, lobt Liam deren Fleiss und Pünktlichkeit. Diese Stärken versteht Liam als Zeichen für Lernfortschritt und -erfolg. Während die Fernlernbedingungen und der Einsatz digitaler Medien für Christian einen neuen Möglichkeitsraum darstellen, ist Liam einzig erstaunt darüber, dass die Schüler:innen *trotz dieser Bedingungen gute Leistungen* erbrachten. Digitale Medien sind für ihn folglich Mittel zum Zweck und keine Gelegenheit, die eigene Vorgehensweise zu überdenken und zu bereichern.

Die nächste Wortmeldung von Robin ist wiederum als Divergenz zu deuten. Er nimmt das Thema mit der offenen, projektartigen Aufgabenstellung wieder auf und reflektiert sein Vorgehen ähnlich wie Christian. Somit teilt er dessen Orientierung und schildert neuartige, offene Aufgaben, bei denen digitale Medien zum Einsatz kommen und entsprechende Kompetenzen erfordern. Er führt somit Christians Denkweise weiter, der die Performance der Lernenden im Zusammenhang mit dem eigenen Handeln sieht und dabei den digitalen Medien ein pädagogisches Potenzial zuschreibt.

Noemi schliesst die Sequenz mit einer Konklusion: Dabei stellt sie richtig, dass nicht nur die Lernenden des höchsten Leistungsniveaus A, die Liam unterrichtet, ihre Aufgaben fleissig erledigt haben, sondern auch jene des niedrigeren Leistungsniveaus B. Sie argumentiert – wie Liam – mit der Motivation und den Eigenschaften der Lernenden, ohne ihre eigene Rolle zu reflektieren. Die digitale Umgebung wird als gewöhnungsbedürftig, aber auch für die Leistungsschwächeren bewältigbar beschrieben. Die Konklusion wirkt oberflächlich, da die impliziten Meinungsunterschiede zwischen den beiden Parteien (Christian und Robin vs. Liam und Noemi) nicht angesprochen und weiterbearbeitet werden. Es kann folglich festgehalten werden, dass der Blick auf digitale Medien als neuer pädagogischer Möglichkeitsraum zwar im Gespräch thematisiert, letztlich aber nur vereinzelt aufgenommen und diskutiert wird. Inwiefern sich diese Orientierung als Schulentwicklungsthema durchsetzen kann, hängt von weiteren Aushandlungsprozessen der Schule ab. Im hier untersuchten Gespräch zeichnen sich dafür ausschliesslich Anstösse ab, da die Gruppe die divergente Orientierung nicht bearbeitet oder ausdiskutiert, sondern in der Regel mit rituellen Konklusionen abschliesst. Diese Struktur erscheint in der Gruppendiskussion in homologer Weise an mehreren Stellen.

## 5. Diskussion

Im vorliegenden Beitrag setzten wir uns mit den Positionierungen von Schulteams gegenüber digitalen Medien aus der Perspektive der Schulentwicklung auseinander. Digitalisierung verstanden wir dabei als externe Erwartung, die an die Schulen herangetragen wird, und zu der sie sich positionieren müssen. Der Lockdown führte zu einer Verstärkung dieses Imperativs. Das dokumentarisch analysierte Material, bestehend aus Gruppendiskussionen mit Schulteams, gibt Antworten auf die Frage, welche Positionierungen im Zusammenhang mit den digitalen Medien an den Schulen entstehen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Erkenntnisse auf einer kleinen Datenbasis beruhen und aus der Perspektive der Schulentwicklungsforschung interpretiert wurden, ein medienpädagogischer Zugang hätte möglicherweise andere Erkenntnisse zu Tage gefördert.

Diese wie auch vorherige Analysen (Häbig, Zala-Mezö, und Egli 2022; Zala-Mezö, Egli, und Häbig 2022) zeigen, dass eine klare Typisierung der Schulen aufgrund der dynamischen und uneinheitlichen schulischen Orientierungen kaum möglich ist. Wir gehen von einer Heterogenität der schulischen Orientierungen (Mensching 2020; Goldmann 2021) und somit von komplexen schulischen Veränderungsdynamiken aus, die durch diverse Aspekte – Akteur:innen, Situationen, Kontexte, Praktiken usw. – verstärkt oder abgeschwächt werden. Wenngleich die vorgefundenen Dynamiken ohne eine Längsschnittstudie nicht endgültig verifiziert werden können, zeigen die in diesem Beitrag beschriebenen Positionen eine aktuelle (Schulentwicklungs-)Situation bzgl. digitaler Medien auf: Während einige Positionen eher förderlich für die Nutzung von digitalen Medien wirken, scheinen andere eher entwicklungsbremsend zu sein.

Schulen oder Gruppen innerhalb von Schulen, die von stabilen Merkmalen und Eigenschaften von Lehrpersonen und Schüler:innen ausgehen, lehnen die externe Anforderung eher ab, digitale Medien in den Unterricht einzubringen. Dies wird vor allem im ersten Beispiel ersichtlich, wo die *Authentizität der Lehrperson* als zentrales Qualitätsmerkmal ‚guten‘ Unterrichts definiert wird. Dabei zeigt sich, dass sich die Orientierung der Ablehnung nicht auf digitale Medien beschränkt, sondern sämtliche externen Anforderungen einbezieht. Dies bedeutet allerdings nicht, dass in solchen Schulen keine Digitalisierung stattfindet: Einerseits können curriculare Ziele und Notsituationen auch in diesen Schulen nicht ignoriert werden, andererseits wird die Orientierung nicht von allen Lehrpersonen geteilt. Allerdings legen die Ergebnisse, die die Nutzung digitaler Medien gegenüber authentischem Präsenzunterricht ins Lächerliche ziehen, nahe, dass die Etablierung digitaler Praktiken in solchen Schulen erschwert ist.

Im Kontrast dazu steht die zweite Orientierung, nach der digitale Medien als Instrument zur Umsetzung geteilter pädagogischer Ziele angesehen werden. Auch hier findet keine vertiefte Auseinandersetzung mit Zielen und Möglichkeiten der

Digitalisierung für die schulische Praxis statt. Digitale Medien werden als minderwertig eingeschätzt und lediglich in die bestehende Praxis integriert, wenn sie sich dafür als nützlich erweisen. Aus der Perspektive der Schulentwicklung findet dabei zwar eine Erweiterung der Praxis statt, nicht aber eine vertiefte Auseinandersetzung mit der bisherigen Praxis sowie mit den neuen Medien. So ist eher davon auszugehen, dass die handlungsleitende Orientierung bestehen bleibt und keine nachhaltige Veränderung der schulischen Praxis in Gang gebracht wird (Moldenhauer und Kuhlmann 2021).

Erst die dritte, selten vorgefundene Orientierung führt möglicherweise dazu, dass dank digitaler Medien neue Lehr- und Lernformen entdeckt werden, die eine Veränderung der Praxis begünstigen. Die Fachkräfte, die diese Position vertreten, unterscheiden sich von den anderen beiden Positionen darin, dass sie ihr eigenes Handeln in Relation mit dem Handeln der Lernenden setzen und sich dafür interessieren, wie die Lernenden auf die in der neuen Situation entstandenen Vorgehensweisen reagieren. Was die Lernenden tun, wird hiernach als wichtiger Teil der schulischen Praxis anerkannt und dementsprechend ebenfalls als ausschlaggebend und wegweisend für die Veränderung schulischer Praktiken. Diese Erkenntnis legt nahe, Schulentwicklungsprozesse auch in Bezug auf die Digitalisierung als kollektives, relationales Schulgeschehen anzusehen und zu untersuchen, nicht nur mit isoliertem Blick auf Lehrpersonen, Lernende oder Technologien. Ebenfalls fällt auf, dass in jener Schule, in der einige Lehrpersonen die pädagogische Weiterentwicklung durch digitale Medien befürworten, auch die gegensätzliche Orientierung auftritt. Dies spricht dafür, dass eine Veränderung, die dauerhaft sein will, nicht durch eine Umstellung in kürzester Zeit zu gewährleisten ist, sondern einen schulischen Aushandlungsprozess erfordert oder dass – um auf Thiersch und Wolf (2021, 32) zurückzukommen – «technische Neuerungen in einem sozialen Feld wie der Schule nicht per se Veränderungskraft besitzen». Die Befunde aus dem ersten Beispiel suggerieren, dass ein zu beharrliches Vorantreiben von Digitalisierung nicht unbedingt von Erfolg gekrönt ist. Es muss genauer in den Blick genommen werden, welche Gründe hinter einer ablehnenden Haltung stehen, da diese nicht nur auf das Thema Digitalisierung zutreffen, sondern vermutlich eine generelle Grundhaltung darstellen. Eine erweiterte Perspektive auf schulische Entwicklungsprozesse, die allgemeine schulische Orientierungen in den Blick nimmt und auf den «Modus Operandi der Praxis, also den Habitus, zielt» (Bohnsack und Geimer 2019, 776) kann folglich die Forschung zu und Weiterentwicklung von medienspezifischen Themen in der Schule bereichern.

## Literatur

- Amling, Steffen. 2021. «Schulorganisationen als mehrdimensionale Gebilde – Konzeptionelle und methodologische Überlegungen zur Erforschung von Lernprozessen in und von Schulen aus der Perspektive einer praxeologischen Wissenssoziologie». In *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*, herausgegeben von Anna Moldenhauer, Barbara Asbrand, Merle Hummrich, und Till-Sebastian Idel, 139–58. Schule und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_7).
- Amling, Steffen, und Werner Vogd. 2017. *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der Praxeologischen Wissenssoziologie*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Asbrand, Barbara, Merle Hummrich, Till-Sebastian Idel, und Anna Moldenhauer. 2021. «Bezugsprobleme von Schulentwicklung als Theorieprojekt. Zur Einleitung in diesen Band». In *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*, herausgegeben von Anna Moldenhauer, Barbara Asbrand, Merle Hummrich, und Till-Sebastian Idel, 1–13. Schule und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_1).
- Bauer, Tobias, Georg Geber, Sophie-Cathérine Görtler, Jan-Hendrik Hinzke, Marlene Kowalski, und Dominique Matthes. 2020. «Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: methodisch-methodologische Anfragen an Forschung zum Thema Schulentwicklung». In *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020*, herausgegeben von Steffen Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel, und Sarah Thomsen, 349–376. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.70916>.
- Bohnsack, Ralf. 2014. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf 2017. *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf, und Alexander Geimer. 2019. «Dokumentarische Medienanalyse und das Verhältnis von Produkt und Rezeption». In *Forschungswerkstatt Medienpädagogik Projekt – Theorie – Methode*, herausgegeben von Thomas Knaus, 775–816. München: kopaed. <https://doi.org/10.25656/01:17748>.
- Curwood, Jen Scott. 2014. «English Teachers’ Cultural Models about Technology: A Microethnographic Perspective on Professional Development». *Journal of Literacy Research* 46 (1): 9–38. <https://doi.org/10.1177%2F1086296X13520426>.
- Eickelmann, Birgit, und Kai Maaz. 2021. «Blinde Flecken und die Hoffnung auf einen Innovationschub. Schule in der digitalen Welt». In *Schule weiter denken*, herausgegeben von Kai Maaz, und Michael Becker-Mrotzek, 91–104. Berlin: Duden.
- Goldmann, Daniel. 2021. «Kontexturale Schulentwicklungsforschung. Ein Vorschlag zur Beobachtung reflexiver Verschränkungen schulischer Aushandlungsprozesse». In *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung*, herausgegeben von Enikő Zala-Mező, Julia Häbig, und Nina Bremm, 37–56. Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:23954>.

- Häbig, Julia, Enikő Zala-Mező, und Johanna Egli. 2022. «(Re-)Produktion sozialer Ordnung in der Schule: Welche Mitbestimmungsmöglichkeiten eröffnen sich für Primarschüler:innen?» In *Mitbestimmung von Kindern: Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule*, herausgegeben von Miriam Grüning, Sabine Martschinke, Julia Häbig, und Sonja Ertl, 110–29. Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6381507>.
- Hörning, Karl H., und Julia Reuter. 2008. «Doing Material Culture. Soziale Praxis als Ausgangspunkt einer ‹realistischen› Kulturanalyse». In *Kultur – Medien – Macht: Cultural Studies und Medienanalyse*, herausgegeben von Andreas Hepp, und Rainer Winter, 109–23. Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91155-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91155-7_7).
- Kramer, Rolf-Torsten. 2021. «Strukturbildung zwischen ‹Kampf› und ‹Pfadabhängigkeit›? Eine Skizze zu einer praxeologisch-strukturalistischen Perspektive auf Stabilität und Veränderung von Schule». In *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*, herausgegeben von Anna Moldenhauer, Barbara Asbrand, Merle Hummrich, und Till-Sebastian Idel, 269–89. Schule und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_13).
- Mensching, Anja. 2020. «Die referenzierende Interpretation als Weiterentwicklung der dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion des Verhältnisses von Kommunikativität und Konjunktivität in Organisationen». *JDM – Jahrbuch Dokumentarische Methode* 2–3: 279–98. <https://doi.org/10.21241/SSOAR.70843>.
- Moldenhauer, Anna, Marc Fabian Buck, und Thomas Koinzer. 2020. «Über ‹Digital Natives›, die selbst aktiv werden und Lehrpersonen, die keine Angst vor Tablets haben. Eine Diskursanalyse zum Schreiben über das Lehren und Lernen mit digitalen Medien in praxisinstructiven Zeitschriften für die Grundschule». *Zeitschrift für Grundschulforschung* 13 (1): 31–45. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00069-0>.
- Moldenhauer, Anna, und Nele Kuhlmann. 2021. «Praktikentheoretische Perspektiven auf Transformationen von Schule». In *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*, herausgegeben von Anna Moldenhauer, Barbara Asbrand, Merle Hummrich, und Till-Sebastian Idel, 245–66. Schule und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_12).
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). 2008. *Trends Shaping Education*. Paris: OECD Publications. <https://doi.org/10.1787/9789264046627-en>.
- Przyborski, Aglaja. 2004. *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Lehrbuch. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>.
- Przyborski, Aglaja, und Monika Wohlrab-Sahr. 2014. *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. 4., erw. Aufl. Lehr- und Handbücher der Soziologie. München: Oldenbourg.
- Reckwitz, Andreas. 2003. «Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive». *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4): 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>.
- Schatzki, Theodore. 2016. «Crises and Adjustments in Ongoing Life». *Österreichische Zeitschrift Für Soziologie* 41 (1): 17–33. <https://doi.org/10.1007/s11614-016-0204-z>.

- Thiersch, Sven, und Eike Wolf. 2021. «Pädagogische Assimilationen – Regulierungs- und Optimierungspraktiken in Tablet-Klassen». In *Jahrbuch für Konstruktivistische Religionsdidaktik 12: Digitale Praktiken*, herausgegeben von Norbert Brieden, Hans Mendl, Oliver Reis, und Hanna Roose, 23–34. Babenhausen: LUSA.
- Weick, Karl E., und Robert E. Quinn. 1999. «Organizational Change and Development». *Annual Review of Psychology* 50 (1): 361–86. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.361>.
- Zala-Mezö, Enikő, Johanna Egli, und Julia Häbig. 2022. «Wir sind auf gutem Weg und müssen eigentlich nicht wahnsinnig viel verändern, oder?» – Beschreibung von schulischen Entwicklungsprozessen im dokumentarischen Längsschnitt». *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 2022 (11): 81-96. <https://doi.org/10.3224/zisu.v11i1.06>.
- Zala-Mezö, Enikő, Julia Häbig, Johanna Egli, Daniela Müller-Kuhn, und Nina-Cathrin Strauss. 2021. «Schulinterne Aushandlung der Anforderung Lernende partizipieren zu lassen - Welche Schulentwicklungschancen entstehen?» In *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung*, herausgegeben von Enikő Zala-Mezö, Julia Häbig, und Nina Bremm, 123–42. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:23954>.