MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

Jahrbuch Medienpädagogik 23: Kommunikation und Medienpädagogik: Theorien, Praktiken und Perspektiven.
Herausgegeben von Jane Müller, Katrin Kreutz, Rudolf Kammerl, Mandy Schiefner-Rohs, Sven Kommer und Franziska Bellinger

Transprofessionelle Kommunikation als Bedingung organisationaler Anschlussfähigkeit in digitaler Schulentwicklung

Figurationen digitaler Zukünfte als medienpädagogische Analyseperspektive

Christin Tellisch[1] und Alexander C. Lang[1]

[1] Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik Berlin

Zusammenfassung

Digitale Schulentwicklung wird als kommunikatives Ordnungsproblem rekonstruiert. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass digitale Transformation in schulischen Organisationen organisational anschlussfähig wird, sofern heterogene Zuständigkeiten, Erwartungen und Verantwortlichkeiten zwischen Schulträgern, Schulen, Medienverantwortlichen, wissenschaftlicher Begleitung und weiteren Beteiligten in bearbeitbare Entscheidungszusammenhänge übersetzt werden. Transprofessionelle Kommunikation bezeichnet dabei eine prozedurale Koordinationsleistung, in der Differenzen zwischen pädagogischen, administrativen, technischen und wissenschaftlichen Handlungslogiken relationiert werden. Hierfür wird eine heuristische Analyseperspektive ausgearbeitet, die drei zugleich wirksame Momente unterscheidet: normative Ansprüche, strukturelle Anschlussbedingungen und mediale Arrangements. Empirisch wird diese Perspektive anhand zweier rekonstruktiver Vignetten aus Netzwerktreffen und Workshops im Verbundprojekt TOBIS (2024 – 2028) erprobt. Rekonstruiert wird, wie Schulträger über Format-, Verfahrens- und Infrastrukturentscheidungen Koordinationsordnungen stabilisieren und

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Tellisch, Christin, und Alexander C. Lang. 2026. «Transprofessionelle Kommunikation als Bedingung organisationaler Anschlussfähigkeit in digitaler Schulentwicklung. Figurationen digitaler Zukünfte als medienpädagogische Analyseperspektive». *MedienPädagogik* (Jahrbuch Medienpädagogik 23): 205–228. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb23/2026.07.31.X.

dadurch Ordnungen von Verantwortung, Wissen und Partizipation mitkonstituieren. Zugleich treten Ambivalenzen hervor: Formatsetzung, Protokollierung und infrastrukturelle Standardisierung eröffnen Beteiligung, wirken aber selektiv, weil bestimmte Perspektiven leichter in entscheidungsfähige Formate überführt werden als andere. Der medienpädagogische Erkenntnisgewinn liegt darin, digitale Schulentwicklung als Gestaltung institutionell gerahmter Kommunikationsräume und Entscheidungsarchitekturen analytisch zugänglich zu machen.

Transprofessional Communication as a Condition of Organisational Connectivity in Digital School Development. Figurations of Digital Futures as a Media-Educational Analytical Perspective

Abstract

Digital school development is reconstructed as a communicative problem of establishing order. The starting point is the assumption that digital transformation becomes organizationally actionable in school organizations when heterogeneous responsibilities, expectations and accountabilities among school authorities, schools, media coordinators, academic partners and other stakeholders are translated into manageable decision-making contexts. Transprofessional communication refers to a procedural coordination effort in which differences between pedagogical, administrative, technical, and scientific logics of action are related to one another. To this end, a heuristic analytical perspective is developed, that distinguishes three simultaneously effective dimensions: normative claims, structural conditions for connectivity and media arrangements. Empirically, this perspective is tested using two reconstructive vignettes from network meetings and workshops in the project TOBIS (2024–2028). The analysis reconstructs how school authorities stabilize coordination orders through decisions on formats, procedures and infrastructures, thereby co-constituting orders of responsibility, knowledge, and participation. At the same time, ambivalences become visible: the setting of formats, documentation practices and infrastructural standardization enable participation but also operate selectively, because certain perspectives can be translated into decision-ready formats more easily than others. The contribution to media education lies in making digital school development analytically accessible as the design of institutionally framed communication spaces and decision architectures.

1. Digitale Schulentwicklung als Kommunikationsproblem

Digitale Schulentwicklung wird seit der pandemischen Phase zu Beginn der 2020er-Jahre verstärkt als Infrastruktur-, Implementierungs- und Steuerungsaufgabe verhandelt. Mit dem DigitalPakt Schule wurden bundesweit erhebliche Investitionen in digitale Infrastrukturen ermöglicht; zugleich bleiben Wartung, Support, pädagogische Integration und nachhaltige Betriebsfähigkeit organisationspraktische Daueraufgaben, die mit dem Digitalpakt 2.0 nochmals stärker in einen Zusammenhang von Infrastruktur-, Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Professionalisierung gerückt werden (BMBFSFJ 2026). In der Bildungsforschung werden Implementierungsprozesse digitaler Technologien zunehmend als Schulentwicklungsprozesse rekonstruiert; zugleich wird auf Innovationsbarrieren verwiesen, die weder über Ausstattung noch über Modelle individueller Technikakzeptanz hinreichend erklärbar sind (Aßmann und Ricken 2023; Waffner 2021; Wagner 2024; Wohlfart und Wagner 2022; Selwyn et al. 2023).

In den einschlägigen Debatten wird dabei ein Aspekt mitgeführt, der selten als eigenständige analytische Frage ausgearbeitet wird: die kommunikative Koordination zwischen Akteursgruppen, die digitale Schulentwicklung mit unterschiedlichen Zuständigkeiten, Wissensformen, Zeitlogiken und Verantwortungsprogrammen bearbeiten. Digitale Transformation im schulischen Kontext vollzieht sich als fortlaufende Verständigungs-, Koordinations- und Entscheidungsaufgabe. In ihr werden pädagogische Ansprüche, administrative Regelungen, technische Betriebslogiken, rechtliche Vorgaben, wissenschaftliche Deutungen und infrastrukturelle Möglichkeiten aufeinander bezogen. Solche Aushandlungen bilden eine zentrale Voraussetzung dafür, dass digitale Technologien im Schulalltag in verlässliche organisationale Routinen übergehen.

Die kommunikative Komplexität ergibt sich dabei weniger aus der blossen Anzahl beteiligter Akteur:innen als aus der Herstellung von Anschlussfähigkeit zwischen heterogenen Handlungslogiken. Schulträger operieren entlang von Regelbetrieb, Ressourcenverantwortung, Support und Governance; Schulen bearbeiten digitale Transformation im Horizont von Unterricht, pädagogischer Passung und organisationsinterner Abstimmung; Medienverantwortliche übersetzen Anforderungen in Fragen technischer Machbarkeit und infrastruktureller Stabilität. Hinzu kommen EdTech-Unternehmen, deren Produktarchitekturen und Lizenzmodelle

schulische Infrastrukturen mitprägen, sowie Eltern und Schüler:innen, die als Betroffene digitaler Ordnungen adressiert werden, ohne in schulträgerbezogenen Koordinationsformaten strukturell repräsentiert zu sein (Renz 2024; Williamson und Komljenovic 2023; Proske et al. 2023).

In der bildungswissenschaftlichen Diskussion wird diese Problemlage häufig über multiprofessionelle Zusammenarbeit gerahmt. Dabei bringen verschiedene Berufsgruppen ihre Kompetenzen koordiniert, aber innerhalb professioneller Zuständigkeitsgrenzen ein (Böttcher et al. 2011; Jesacher-Rößler 2022). Transprofessionalität geht darüber hinaus: Hier werden die Zuständigkeitsgrenzen selbst zum Gegenstand der Bearbeitung. Kooperation erscheint dann als Übersetzungs- und Vermittlungsarbeit zwischen Wissensformen, Verfahren und Verantwortlichkeiten (Schmitz und Schmohl 2021). Transprofessionelle Kommunikation bezeichnet in diesem Sinne eine Praxis, durch die Akteur:innen unter Bedingungen unterschiedlicher Systemlogiken kommunikations- und entscheidungsfähig bleiben. Schulträger werden hierbei als organisationale Akteure sichtbar, die kommunikative Formate, Entscheidungswege und Verantwortungsordnungen strukturieren und dadurch mitbestimmen, welche Praktiken digitaler Schulentwicklung als legitim, machbar und pädagogisch sinnvoll gelten (Tellisch 2020; Waffner 2021; Labusch et al. 2020).

An diese Überlegungen schliesst die leitende Annahme an: Transprofessionelle Kommunikation bildet eine zentrale Bedingung organisationaler Anschlussfähigkeit digitaler Schulentwicklung, wenn Gelingen daran bemessen wird, ob Entscheidungen, Praktiken und Infrastrukturen trotz unterschiedlicher Zuständigkeiten und Logiken dauerhaft aufeinander bezogen und in verlässliche Routinen überführt werden können. Zur Erschliessung dieser Dynamik wird eine Heuristik entwickelt, die drei zugleich wirksame Momente differenziert. *Erstens* werden normative Ansprüche rekonstruiert, über die Geltung und Legitimität von Entscheidungen verhandelt werden (Habermas 1971, 2022a, 2022b, 2025). *Zweitens* geraten strukturelle Anschlussbedingungen in den Blick, die aus unterschiedlichen Systemlogiken resultieren und Kommunikation kontingent machen (Luhmann 2017, 2025). *Drittens* werden mediale Arrangements analysiert, in denen Infrastrukturen, Plattformen und Dokumentationsformen Sichtbarkeit, Beteiligung und Entscheidbarkeit präfigurieren (Hepp und Hasebrink 2017; Hepp, Breiter, und Hasebrink 2018; Couldry und Hepp 2023; Hepp

2025; Hepp et al. 2025). Diese Momente fungieren als Analyseachsen, die in kommunikativen Situationen ineinandergreifen.

Der medienpädagogische Anschluss ergibt sich aus der kommunikationstheoretischen Anlage des Problems: Digitale Schulentwicklung betrifft auch jene institutionellen Kommunikationsräume, in denen über Infrastrukturen, Zuständigkeiten, Beteiligung und Zukunftsbilder entschieden wird. Figurationen digitaler Zukünfte bieten hierfür einen analytisch produktiven Bezugspunkt, weil sie zeigen, wie mediale Arrangements gegenwärtige Entscheidungen mit Vorstellungen künftiger Schule verschränken (Hepp 2025).

Empirischer Bezugspunkt sind rekonstruktive Fallanalysen aus dem Verbundprojekt TOBIS (2024 – 2028), in dem transprofessionelle Organisationsentwicklung in Schulträgerkontexten begleitet und beforscht wird. Erste projektbezogene Befunde verweisen auf die Rolle von Schulträgern als kommunikative Ordnungsinstanzen in Prozessen digitaler Schulentwicklung (Tellisch und Lang 2025). Zugleich schliesst die Untersuchung an den Forschungsstand zu netzwerkbezogener digitaler Schulentwicklung an. So wurde bspw. in DigiSchulNet herausgearbeitet, dass regionale Schulnetzwerke, Schlüsselfunktionen, Kooperationen mit Schulträgern und schulübergreifende Kommunikationsstrukturen wichtige Bedingungen digitalisierungsbezogener Schulentwicklung darstellen (Hasselkuß et al. 2022; Heinen et al. 2022). Der hier gewählte analytische Akzent liegt auf der Rekonstruktion kommunikativer Ordnungen selbst: Gefragt wird, wie Verantwortung, Wissen und Partizipation in transprofessionellen Konstellationen hervorgebracht und stabilisiert werden. Daraus ergibt sich die leitende Forschungsfrage: Wie konstituieren sich in transprofessionellen Kommunikationsprozessen digitaler Schulentwicklung Ordnungen von Verantwortung, Wissen und Partizipation, und wie greifen dabei normative, strukturelle und mediale Momente ineinander?

2. Heuristik transprofessioneller Kommunikation – Normative, strukturelle und mediale Momente

Transprofessionelle Kommunikation wird im Folgenden als Heuristik ausgearbeitet, mit der empirische Situationen digitaler Schulentwicklung entlang dreier miteinander verschränkter Momente rekonstruiert werden können: normative Ansprüche, strukturelle Anschlussbedingungen und

mediale Arrangements. Analysiert wird *erstens*, welche Geltungs- und Legitimationsansprüche in einer Situation erhoben, begründet oder priorisiert werden; *zweitens*, welche systemischen Anschlussbedingungen Kommunikation ermöglichen, begrenzen oder selektiv fortsetzen; *drittens*, wie mediale und soziomaterielle Arrangements Sichtbarkeit, Beteiligung und Entscheidbarkeit rahmen (Habermas 2022a, 2022b; Luhmann 2017, 2025; Hepp und Hasebrink 2017; Hepp et al. 2018). Damit dient die Heuristik als systematische Suchrichtung für rekonstruktive Fallanalysen, mit der sich erfassen lässt, wie kommunikative Ordnungen in digitalen Schulentwicklungsprozessen begründet, begrenzt und medial präfiguriert werden.

2.1 *Normative Ansprüche – Geltung und Legitimität in transprofessionellen Aushandlungen*

Aus normativ-kommunikationstheoretischer Perspektive geraten jene Geltungsansprüche in den Blick, die Beteiligte in transprofessionellen Aushandlungen erheben, begründen, kritisieren oder akzeptieren. Für digitale Schulentwicklung ist diese Dimension zentral, zumal entsprechende Prozesse regelmässig mehrere Geltungsdimensionen zugleich berühren: Wahrheit im Sinne propositionaler Angemessenheit, etwa bei Aussagen zur technischen Machbarkeit; Richtigkeit im Sinne normativer Angemessenheit, etwa bei Datenschutz, Zuständigkeit, Fairness oder Ressourcenverantwortung; Wahrhaftigkeit im Sinne verlässlicher und transparenter Akteurspositionen (Habermas 2025; Burkart 2024; Oelkers 1983).

In transprofessionellen Konstellationen treffen unterschiedliche professions- und organisationsbezogene Begründungsordnungen aufeinander. Schulen artikulieren pädagogische Legitimitäts- und Zumutbarkeitsansprüche; Schulträger und Verwaltung verweisen auf Zuständigkeit, Ressourcenverantwortung, Datenschutz und rechtliche Rahmenbedingungen; Medienverantwortliche markieren technische Machbarkeit und infrastrukturelle Stabilität; wissenschaftliche Begleitung bringt Ansprüche empirischer Plausibilität und methodischer Nachvollziehbarkeit ein. Gerade in Digitalisierungsprozessen folgen diese Ansprüche keinem gemeinsamen Massstab. Was pädagogisch sinnvoll erscheint, kann rechtlich anspruchsvoll, technisch aufwendig oder organisational schwer realisierbar sein; was technisch effizient ist, kann pädagogisch begründete Differenzierungen verkürzen.

Der Bezug auf Habermas (1971, 2022a, 2022b, 2025) dient nicht als Idealfolie gelingender Verständigung; vielmehr erlaubt er zu rekonstruieren, welche Ansprüche erhoben, bestritten, priorisiert oder in Verfahren übersetzt werden. Verständigung entsteht dort, wo unterschiedliche Perspektiven auf ein gemeinsames Problem in bearbeitbare Relationen gesetzt werden, ohne die Differenz aufzulösen. Für die vorliegende Analyse zielt die normative Dimension daher auf die Geltungsökonomie transprofessioneller Kommunikation: auf die Frage, welche Ansprüche unter welchen Bedingungen Gehör finden.

2.2 Strukturelle Anschlussbedingungen – Kommunikation unter Bedingungen systemischer Differenz

Die systemtheoretische Perspektive richtet den Blick auf die Bedingungen, unter denen Kommunikation anschlussfähig wird. Digitale Schulentwicklung erscheint aus dieser Perspektive als Feld, in dem organisations- und funktionsbezogene Relevanzordnungen darüber mitentscheiden, welche Themen, Beiträge und Entscheidungen kommunikativ fortgesetzt werden können (Luhmann 2017, 2025). Verwaltung, Schulen, Medienverantwortliche und Wissenschaft operieren mit je eigenen Selektionskriterien: Regelkonformität und Verantwortbarkeit, pädagogische Passung, technische Stabilität oder empirische Plausibilität. Differenzen erscheinen aus dieser Perspektive als strukturelle Bedingungen, unter denen Kommunikation voraussetzungsreich wird.

Verständigung lässt sich unter diesen Bedingungen nur herstellen, wenn Schnittstellen zwischen unterschiedlichen Zuständigkeiten, Zeithorizonten und Bewertungskriterien bearbeitbar werden. Betrieb und Support folgen anderen Dringlichkeitslogiken als Unterrichtsentwicklung; Projektlaufzeiten unterscheiden sich vom Regelbetrieb; pädagogische Gestaltungsansprüche geraten mit rechtlicher Absicherung, Datenschutz oder Beschaffungsvorgaben in Spannung. Kommunikation wird wahrscheinlicher, wenn strukturelle Koppelungen etabliert werden, also Formate, Artefakte oder Verfahren, die Irritationen kanalisieren und Differenz bearbeitbar halten. Netzwerktreffen, Workshops, gemeinsame Projektformate sowie standardisierte Abstimmungs- und Dokumentationsroutinen können als solche Koppelungen fungieren. Ihr analytischer Stellenwert liegt in der Stabilisierung von Anschlusskommunikation: Entscheidungen werden dokumentierbar,

nachvollziehbar und weiterbearbeitbar, ohne dass alle beteiligten Perspektiven in eine gemeinsame Logik integriert werden müssten.

2.3 *Mediale Arrangements – Infrastrukturen als Bedingung von Sichtbarkeit und Partizipation*

Die dritte Dimension betrifft die Medialität von Kommunikation. Mit dem Konzept kommunikativer Figurationen lässt sich digitale Schulentwicklung als Konstellation aus Akteur:innen, Rollen, Medienensembles, Praktiken und Zeit-Raum-Ordnungen beschreiben, die mitprägen, welche Kommunikationsformen erwartbar sind, welche Beiträge sichtbar werden und wie Entscheidungen Stabilität gewinnen (Hepp und Hasebrink 2017; Hepp et al. 2018; Couldry und Hepp 2023; Hepp et al. 2025; Hepp 2025). Mediale Arrangements wie Plattformen, Ticketsysteme, Protokollformate, Dashboards sowie Rollen- und Rechtemodelle bilden dabei eine eigene Ordnungsebene. Sie strukturieren, was als Problem gilt, indem sie Anliegen in bearbeitbare Fälle übersetzen, Sichtbarkeit und Verantwortlichkeit verteilen, Informationsflüsse kanalisieren und Formen von Beteiligung ermöglichen oder begrenzen.

Für transprofessionelle Kommunikation ist diese Dimension zentral, weil Aushandlungen in soziomateriell gerahmten Settings stattfinden, die bestimmte Verständigungs- und Entscheidungsoptionen wahrscheinlicher machen. Im Anschluss an Hepp (2025) lässt sich mit dem Konzept der «Figurationen digitaler Zukünfte» zudem zeigen, dass solche Arrangements gegenwärtige Kommunikation strukturieren und zugleich Zukunftsvorstellungen stabilisieren. Wenn bestimmte Rollen, Verantwortlichkeiten und Infrastrukturen als plausible Zukunft von Schule markiert werden, wirken diese Arrangements performativ auf gegenwärtige Entscheidungen zurück. Mediale Praktiken sind daher an der Konstitution institutioneller Ordnung beteiligt, insbesondere daran, wessen Perspektiven Anschluss finden und welches Wissen als entscheidungsrelevant gilt. Hier liegt ein zentraler medienpädagogischer Zugriff: Digitale Schulentwicklung wird als Gestaltung kommunikativer und soziomaterieller Ordnungen analysierbar.

2.4 *Integration der drei Momente – Transprofessionelle Kommunikation als Koordinationsleistung*

In der Anwendung werden die drei Dimensionen als zugleich wirksame Analyseachsen herangezogen. Ein Workshop zur Einführung einer Lernplattform lässt sich entsprechend auf mehreren Ebenen rekonstruieren: Normativ werden Geltungsansprüche erhoben, wenn eine Schulleitung pädagogische Gestaltungsfreiheit einfordert, Medienverantwortliche technische Machbarkeit markieren oder Schulträger auf budgetäre und rechtliche Verantwortlichkeit verweisen (Habermas 2022a, 2022b). Strukturell treffen Systemlogiken aufeinander, wenn pädagogische Passung, technische Funktionsfähigkeit und administrative Regelkonformität nur unter Selektionsbedingungen miteinander vermittelbar sind (Luhmann 2017, 2025). Medial rahmen Interface-Logik, Demonstrationssetting, Protokollierungs- und Zugriffsroutinen sowie Moderations- und Zeitstruktur, welche Fragen gestellt werden, welche Optionen sichtbar werden und wer beteiligt ist (Hepp 2025; Hepp et al. 2018).

So wird transprofessionelle Kommunikation als Koordinationsleistung greifbar, wenn normative, strukturelle und mediale Momente in Verfahren übersetzt werden, die Anschlusskommunikation stabilisieren, ohne Differenzen aufzulösen. Schulträger werden dabei als Knotenpunkte analysierbar, an denen Formatentscheidungen, Verantwortungszuweisungen und mediale Verfahren Bedingungen von Anschlusskommunikation strukturieren. Zugleich geraten Ambivalenzen in den Fokus, die aus Machtasymmetrien, Selektionslogiken und Partizipationsversprechen resultieren. Analytisch zentral ist die Rekonstruktion jener Format- und Infrastrukturmacht, durch die Beteiligung, Wissensgeltung und Entscheidbarkeit geordnet werden.

3. Methodisches Vorgehen – Rekonstruktion transprofessioneller Kommunikation

Aus dem analytischen Rahmen ergibt sich eine rekonstruktive Heuristik für das empirische Vorgehen. Ziel ist die Rekonstruktion typischer Momente von Koordination, Irritation und Stabilisierung in Settings digitaler Schulentwicklung. Im Zentrum steht die Frage, wie kommunikative Ordnungen situativ entstehen, medial und organisatorisch stabilisiert werden und welche Selektivitäten damit verbunden sind; kausale Effekte bleiben ausgeklammert.

3.1 *Empirische Datengrundlage und Datentypen*

Empirische Grundlage sind Materialien aus dem Verbundprojekt TOBIS (2024 – 2028; TOBIS 2024), in dem transprofessionelle Organisationsentwicklung mit Schulträgern im Kontext digitaler Transformation begleitet und beforscht wird. Der hier ausgewertete Zwischenstand bezieht sich auf die Akquise- und erste Begleitphase zwischen Dezember 2024 und November 2025. Das Material umfasst ein Netzwerktreffen, drei Workshops, zehn Beratungsformate, projektinterne Dokumente, acht Online-Umfragen sowie zehn ergänzende leitfadengestützte Interviews bzw. explorative Gespräche im Rahmen einer Bedarfsanalyse. Beteiligt waren Schulträger, Schulleitungen, Medienverantwortliche sowie die wissenschaftliche Begleitung. Der Feldzugang folgt einer fokussierten anlassbezogenen Beobachtung transprofessioneller Koordinationssituationen und zielt auf kommunikative Verdichtungen in konkreten Projektsettings.

Die empirische Basis umfasst fünf Datentypen. *Erstens* wurden *Beobachtungen* im Netzwerktreffen, in Workshops sowie in Beratungsformaten durchgeführt und in feldnahen Notizen dokumentiert. Erfasst wurden kommunikative Sequenzen, Rollenverteilungen, Moderationspraktiken und situative Entscheidungsdynamiken. *Zweitens* wurden projektinterne *Verlaufs- und Ergebnisprotokolle, Agenden, Folien, Moderationsmaterialien und Aufgabenlisten* ausgewertet. Der Begriff «Berichte» bezeichnet in diesem Zusammenhang interne Dokumentationen des Projektverlaufs und der Arbeitsergebnisse. *Drittens* wurden *Dokumente* aus der Projektkommunikation einbezogen, sofern sie für die Rekonstruktion von Zuständigkeiten, Erwartungsstrukturen und Follow-up-Prozessen relevant waren. *Viertens* wurden acht *Online-Umfragen* berücksichtigt, die der Bedarfserhebung und der Kontextualisierung organisationaler Ausgangslagen dienten. *Fünftens* wurden ergänzende *leitfadengestützte Interviews bzw. explorative Gespräche* mit beteiligten Akteur:innen herangezogen. Diese dienten der Kontextualisierung von Deutungsangeboten, Erwartungshorizonten und organisationalen Selbstbeschreibungen im Rahmen der Bedarfsanalyse.

Aufgrund projektbezogener Vertraulichkeitsvereinbarungen, organisationsbezogener Sensibilität und personenbezogener Datenschutzanforderungen sind die ausgewerteten Materialien derzeit nicht öffentlich zugänglich. Öffentlich zugänglich sind projektbezogene Rahmendokumentationen, Projektsteckbriefe und einzelne Transfermaterialien. Für die Analyse wurden organisations- und personenbezogene Angaben anonymisiert,

fallbezogene Kontextdetails verfremdet und nur solche Sequenzen rekonstruiert, die für die Forschungsfrage relevant sind, ohne Rückschlüsse auf einzelne Organisationen oder Personen zu ermöglichen.

3.2 *Auswahl der Vignetten und Auswertungsverfahren*

Der qualitativ-rekonstruktive Zugriff zielt darauf, kommunikative Ordnungsbildungen in ihrem situativen Vollzug sichtbar zu machen. Transprofessionelle Kommunikation wird entsprechend als Praxis in konkreten Situationen rekonstruiert (Bohnsack 2021; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021). Die Auswahl der dargestellten Konstellationen erfolgte in mehreren Schritten. Zunächst wurden die projektbezogenen Materialien nach Situationen gesichtet, in denen Fragen von Verantwortung, Wissen und Partizipation kommunikativ verdichtet auftreten. Anschliessend wurden Sequenzen ausgewählt, in denen alle drei heuristischen Dimensionen – normative Ansprüche, strukturelle Anschlussbedingungen und mediale Arrangements – empirisch rekonstruierbar waren. Weitere Auswahlkriterien waren Dokumentationsdichte, analytische Erschliessungskraft, Kontrastivität der Fälle sowie die Möglichkeit, organisationsbezogene Anonymität zu wahren.

Die Formulierung «analytische Verdichtung» bezeichnet einen kontrollierten Rekonstruktionsschritt. Typikalität meint, dass die ausgewählte Situation für wiederkehrende Koordinationsprobleme im Material steht. *Analytische Erschliessungskraft* bezeichnet die Fähigkeit einer Sequenz, zentrale Mechanismen transprofessioneller Ordnungsbildung sichtbar zu machen. *Dokumentationsdichte* verweist auf die Verfügbarkeit mehrerer Materialformen, etwa Beobachtungsnotizen, Protokolle und Artefakte aus dem jeweiligen Setting. Die beiden Vignetten wurden gewählt, weil sie unterschiedliche Konstellationen verdichten: ein Netzwerktreffen zur Einführung einer Lernplattform und einen Workshop- bzw. Implementierungsprozess zur Einführung eines digitalen Support-Tools. Gemeinsam ermöglichen sie einen fallvergleichenden Blick auf Formatsetzung, Verantwortungszuweisung und infrastrukturelle Standardisierung.

Die Auswertung erfolgte in drei Schritten. Zuerst wurden die ausgewählten Sequenzen deskriptiv rekonstruiert, wobei situative Beschreibung, Materialbezug und interpretative Deutung getrennt wurden. Danach wurden die Sequenzen entlang der drei heuristischen Fragen analysiert: Welche Geltungsansprüche werden erhoben oder priorisiert? Welche systemischen

Anschlussbedingungen strukturieren die Fortsetzung der Kommunikation? Welche medialen Arrangements präfigurieren Sichtbarkeit, Beteiligung und Entscheidbarkeit? Abschliessend wurden die Fallrekonstruktionen vergleichend verdichtet, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Ordnungen von Verantwortung, Wissen und Partizipation herauszuarbeiten. Interpretationsentscheidungen wurden durch Rückbindung an das Material, kollegiale Diskussion im Forschungsteam und theoretische Plausibilisierung abgesichert (Flick et al. 2005; Kalthoff et al. 2023).

Zentrale Sequenzen werden als analytische Vignetten ausgearbeitet. Sie verdichten Interaktionslogiken, Deutungsordnungen und materiale Rahmungen in ihrer Verschränkung und dienen einer analytischen Generalisierung, indem an ihnen typische Koordinationsprobleme transprofessioneller Kommunikation rekonstruiert werden (Erickson 1986; Kalthoff et al. 2023).

3.3 *Forschungsrolle, Reflexivität und Grenzen der empirischen Basis*

Die partizipative und entwicklungsorientierte Anlage des Projekts erfordert methodologische Reflexivität, weil Forschende wissenschaftlich beobachten und zugleich beratend oder moderierend in transprofessionelle Konstellationen eingebunden sein können (Bergold und Thomas 2012; Unger 2014). Diese Nähe zum Feld eröffnet einen dichten Zugang zu Prozesswissen, impliziten Erwartungsstrukturen und situativen Entscheidungsdynamiken. Zugleich entstehen Risiken selektiver Wahrnehmung, rollenbedingter Beteiligung und perspektivischer Bindung. Die Analyse trägt dieser Doppelrolle Rechnung, indem Beschreibung und Interpretation getrennt, Kontextwissen nicht als Evidenzersatz genutzt und die Reichweite der rekonstruierten Befunde begrenzt ausgewiesen werden.

Die empirische Basis ist projekt- und kontextgebunden. Der Erkenntniswert liegt in der theoriegeleiteten Rekonstruktion typischer Koordinationsmechanismen, die in transprofessionellen Settings digitaler Schulentwicklung auftreten können. Die dargestellten Vignetten sind als analytische Sondierungen zu verstehen, die weitere fallvergleichende und längsschnittliche Untersuchungen vorbereiten. Gerade diese Begrenzung ist methodisch produktiv, denn sie erlaubt eine präzise Bestimmung dessen, was die Heuristik leisten kann – nämlich kommunikative Ordnungsbildung in ihrer normativen, strukturellen und medialen Verschränkung sichtbar zu machen.

4. Fallrekonstruktionen – Transprofessionelle Kommunikation in Konstellationen digitaler Schulentwicklung

Im Folgenden werden zwei Konstellationen aus dem Projektkontext rekonstruiert, in denen Schulträger, Schulen, Medienverantwortliche und wissenschaftliche Begleitende Fragen digitaler Schulentwicklung bearbeiten. Die Vignetten sind als analytische Verdichtungen typischer Koordinationssituationen angelegt und werden entlang der in Kapitel 2 entwickelten Heuristik rekonstruiert. Im Zentrum steht die Frage, wie Ordnungen von Verantwortung, Wissen und Partizipation entstehen und in welcher Weise Schulträger dabei als kommunikative Ordnungsinstanzen auftreten.

4.1 Netzwerktreffen zur Einführung einer Lernplattform – Vignette 1

Die erste Konstellation entstammt einem Netzwerktreffen, an dem Vertreter:innen eines Schulträgers, mehrere Schulleitungen, Medienverantwortliche sowie die wissenschaftliche Begleitung beteiligt sind. Der Schulträger moderiert die Sitzung; eine Tagesordnung strukturiert den Verlauf; zentrale Punkte werden über Folien und ein gemeinsames Protokoll festgehalten. Ausgangspunkt ist die Frage, wie Zuständigkeiten bei der Einführung einer neuen Lernplattform verteilt werden, insbesondere mit Blick auf Datenschutz, pädagogische Anforderungen und technischen Support.

Im Verlauf verdichten sich unterschiedliche Verantwortungslogiken. Eine Schulleitung betont, dass didaktische Spielräume durch administrative Vorgaben nicht vorschnell verengt werden dürfen. Medienverantwortliche markieren einzelne Anforderungen als technisch nur mit erheblichem Aufwand realisierbar. Der Schulträger rahmt die Beiträge wiederholt über Budget-, Haftungs- und Zuständigkeitsfragen und überführt sie in eine protokollfähige Form, in der Zuständigkeiten, Bearbeitungsschritte und Follow-up-Zeitpunkte festgelegt werden.

Normativ treten in dieser Sequenz mehrere Geltungsansprüche zugleich hervor. Schulen artikulieren Legitimitäts- und Zumutbarkeitsansprüche, etwa hinsichtlich pädagogischer Angemessenheit und professioneller Gestaltungsfreiheit. Medienverantwortliche operieren mit Machbarkeitsbehauptungen. Der Schulträger macht Richtigkeitsansprüche

geltend, die sich auf Zuständigkeit, Haftung und Ressourcenverantwortung beziehen (vgl. Habermas 2022a, 2022b). Entscheidend ist, dass diese Gleichzeitigkeit kommunikativ hergestellt wird: Beiträge werden in Entscheidungsfragen übersetzt, etwa durch die Unterscheidung zwischen zwingenden und optionalen Anforderungen oder zwischen kurz- und langfristigen Bearbeitungsschritten. Verständigung nimmt damit die Form einer Verfahrenseinigung an, durch die Entscheidbarkeit hergestellt wird.

Strukturell lässt sich die Situation als Schnittstellenkonstellation rekonstruieren, in der pädagogische Passung, administrative Regelkonformität und technische Standardisierung mit eigenen Selektionskriterien operieren und Anschlusskommunikation kontingent machen (vgl. Luhmann 2017). Das Netzwerktreffen fungiert als institutionalisierte Koppelung. Agenda-Setting, Moderation und Protokollierung stabilisieren Entscheidungen vorläufig und definieren zugleich, was als entscheidungsrelevant gilt und in welcher Reihenfolge Differenzen bearbeitet werden.

Medial wird die Konstellation durch Plattformdemonstration und Protokollierung präfiguriert (vgl. Hepp 2025; Hepp et al. 2018). In der Demonstration von Funktionalitäten, Rollen- und Rechtemodellen entsteht ein soziomaterieller Standard, der Sichtbarkeit und Plausibilität von Optionen vorstrukturiert. Diskursive Beiträge werden im Protokoll in administrativ anschlussfähige Einheiten überführt, etwa durch Zuständigkeitszuweisungen, Fristen und Ansprechpersonen. Dadurch wird Entscheidbarkeit über das situative Setting hinaus stabilisiert.

In der Rekonstruktion dieser Sequenz wird transprofessionelle Kommunikation als Koordinationsleistung unter gleichzeitigen Geltungsansprüchen, struktureller Differenz und medialer Präfiguration greifbar. Partizipation wird eröffnet und zugleich über Verfahren und Infrastrukturen kanalisiert. Besonders bedeutsam ist die Definition dessen, was als realistisch, zuständigkeitsfähig und entscheidbar gilt.

4.2 Trägerübergreifende Einführung eines digitalen Support-Tools – Vignette 2

Die zweite Konstellation betrifft die trägerübergreifende Einführung und Standardisierung eines digitalen Support-Tools, das aus Sicht des Schulträgers Betriebsfähigkeit und Supportstrukturen verbessern soll. In der

Implementierungsphase verschieben sich organisationale Kommunikations- und Zuständigkeitsordnungen. Lehrkräfte und Schulleitungen übernehmen neue Workflows; Supportanfragen werden neu gerahmt; Verantwortungszuschreibungen und Dokumentationspraktiken werden formalisiert. In begleitenden Workshops werden Anforderungen gesammelt und Nutzungsszenarien diskutiert. Gleichzeitig entstehen Spannungen, weil Standardisierung von einigen Schulen als Einschränkung pädagogischer Gestaltung gelesen wird, während der Schulträger einheitliche Standards als Voraussetzung verlässlichen Betriebs markiert. Support wird über Kategorien, Tickets und definierte Workflows organisiert, wodurch heterogene Anliegen in administrative Bearbeitbarkeit übersetzt werden.

Im Unterschied zur ersten Vignette verschiebt sich die normative Konfliktlinie hier von der Verteilung einzelner Zuständigkeiten auf die Legitimation von Standardisierung selbst (vgl. Habermas 2022a, 2022b). Schulen reklamieren pädagogischen Handlungsspielraum und situative Passung, während der Schulträger Standardisierung mit Betriebsstabilität, Supportökonomie und skalierbarer Bearbeitbarkeit begründet. Verständigung wird dort wahrscheinlicher, wo Standardisierung nicht als Gegenprinzip pädagogischer Autonomie, sondern als Voraussetzung verlässlicher Koordination erscheint. Sie wird schwieriger, wenn Standardisierung als Einschränkung professioneller Gestaltungsspielräume erfahren wird.

Strukturell zeigen sich Anschlussprobleme, weil schulische Unterrichts- und Organisationslogiken, verwaltungsbezogene Zuständigkeitsprogramme und technische Betriebslogiken unterschiedlichen Selektionskriterien folgen (vgl. Luhmann 2017). Die Workshops fungieren als Koppelungen, die Differenzen prozedural bearbeitbar machen, indem Rollen geklärt, Erwartungen abgeglichen und Verfahren institutionalisiert werden. Anschlusskommunikation entsteht durch die organisationale Rahmung der Tool-Einführung: Das technische System allein erzeugt noch keine tragfähige Koordinationsordnung.

Medial werden Beteiligung und Entscheidbarkeit durch Interface-Logik, Rechte- und Rollenmodelle sowie Workflows präfiguriert (vgl. Hepp 2025; Hepp et al. 2018). Sichtbarkeit verteilt sich nach Zugangsrechten: wer welche Informationen einsehen, bearbeiten oder weitergeben kann. Eingabemöglichkeiten strukturieren, welche Anliegen formulierbar sind und als bearbeitbarer Fall gelten. In dieser Ordnung verschieben sich Rollen: Der Schulträger wird zum Knotenpunkt von Standardsetzung und

Supportorganisation; Schulleitungen fungieren stärker als lokale Schnittstellen; Lehrkräfte werden in Dokumentationsroutinen eingebunden.

Analytisch zentral ist die Figuration einer Infrastruktur-Governance, in der entscheidungsrelevantes Wissen nur dann wirksam wird, wenn es in vorgesehene Kategorien überführt werden kann. Die Einführung des Tools lässt sich daher als Prozess der Ordnungsbildung rekonstruieren, in dem Standardisierung Anschlussfähigkeit erhöht und zugleich Begrenzungen erzeugt. Ordnungsbildung erscheint als gleichzeitige Ermöglichung und Selektivität.

4.3 Schulträger als kommunikative Ordnungsinstanzen

Über beide Vignetten hinweg wird transprofessionelle Kommunikation als organisierte Koordinationsleistung in Konstellationen digitaler Schulentwicklung greifbar. Normative Geltungsansprüche, strukturelle Anschlussbedingungen und mediale Arrangements sind in konkreten Formaten miteinander verschränkt. Schulträger gestalten Formate, Verfahren und Infrastrukturen so, dass Anschlusskommunikation wahrscheinlicher wird; zugleich rahmen sie selektiv, welche Ansprüche als legitim, welche Differenzen als bearbeitbar und welche Optionen als plausibel gelten (vgl. Habermas 2022a, 2022b; Hepp 2025; Luhmann 2017).

Analytisch rücken damit Entscheidungsarchitekturen und Sichtbarkeitsregime in den Vordergrund, in denen Implementierungsfragen kommunikativ und medial geordnet werden. Schulträger werden als Knotenpunkte dieser Ordnungsbildung fassbar, weil sie über Format- und Infrastrukturentscheidungen an der Ordnung von Wissen, Beteiligung und Zukunftsbezügen mitwirken. Diese Rolle ist ambivalent: Sie erhöht Koordinationsfähigkeit und kann zugleich Perspektiven marginalisieren, die sich schwerer in standardisierte Formate, Protokolle oder technische Kategorien übersetzen lassen.

5. Diskussion – Transprofessionelle Kommunikation als medienpädagogisches Ordnungsproblem

Aus der Analyse der beiden Konstellationen ergibt sich eine Verschiebung der Perspektive auf digitale Schulentwicklung: Sie erscheint als institutionell gerahmte Ordnungsbildung, in der Verantwortung, Wissen und

Partizipation situativ hervorgebracht und prozedural stabilisiert werden. Der analytische Gewinn liegt darin, digitale Schulentwicklung als Gestaltung kommunikativer Bedingungen kollektiver Entscheidungsfähigkeit zu untersuchen.

5.1 *Einordnung in den Forschungsstand zu digitaler Schulentwicklung und Schulnetzwerken*

Die Analyse ist anschlussfähig an Arbeiten, die digitale Transformation als mehrdimensionale Schulentwicklungsaufgabe bestimmen. Studien zu digitalisierungsbezogener Schulentwicklung betonen die Verschränkung von Organisations-, Unterrichts-, Personal-, Technologie- und Kooperationsentwicklung (Labusch et al. 2020; Waffner 2021; Wagner 2024). Darüber hinaus wurde u. a. im Projekt DigiSchulNet herausgearbeitet, dass regionale Schulnetzwerke, Schlüsselfunktionen, Kooperationen mit Schulträgern und schulübergreifende Kommunikationsstrukturen für digitalisierungsbezogene Entwicklungsprozesse bedeutsam sind (Hasselkuß et al. 2022; Heinen et al. 2022). Auch in den hier rekonstruierten Konstellationen erweisen sich Netzwerke, Workshops und Koordinationsformate als zentrale Bedingungen digitaler Schulentwicklung.

Der spezifische Akzent liegt auf der kommunikativen Ordnungsleistung solcher Formate. In den Blick gerät, wie Beteiligung in entscheidungsfähige Verfahren übersetzt wird, welche Wissensformen dabei Anschluss finden und welche infrastrukturellen Arrangements diese Prozesse präfigurieren. Schulträger werden dadurch nicht lediglich als kooperative oder ressourcenbezogene Akteure sichtbar, sondern als Instanzen der Formatierung organisationaler Kommunikation.

Diese Perspektive lässt sich an internationale Diskussionen zu Research-Practice Partnerships und Educational Governance anschliessen. Dort wird nachhaltige Bildungsentwicklung mit geteilten Problemdefinitionen, dauerhafter Beziehungsarbeit, institutionalisierten Kommunikationsroutinen und wechselseitigen Übersetzungsleistungen verbunden (Penuel et al. 2011; Coburn und Penuel 2016). Die hier entwickelte Perspektive akzentuiert ergänzend die medienpädagogische und soziomaterielle Dimension solcher Kooperationen: Kommunikationsräume werden sozial ausgehandelt und zugleich durch Plattformen, Protokolle, Rollenmodelle und technische Verfahren mitstrukturiert.

5.2 *Theoretische Implikationen: Verständigung, Systemdifferenz und mediale Präfiguration*

Theoretisch lässt sich transprofessionelle Kommunikation als Relationierung dreier Problemhorizonte bestimmen. Der Bezug zu Habermas macht sichtbar, welche Geltungsansprüche in digitalen Schulentwicklungsprozessen erhoben und in Verfahren übersetzt werden. Die systemtheoretische Perspektive schärft den Blick für Anschlussfähigkeit unter Bedingungen funktionaler Differenz. Die medien- und mediatisierungstheoretische Perspektive zeigt, dass kommunikative Ordnungen durch Artefakte, Infrastrukturen und mediale Settings mitkonstituiert werden.

Gerade die Verbindung dieser Perspektiven eröffnet einen spezifisch medienpädagogischen Zugriff. Medienpädagogik wird hier als Analyseinstanz für die institutionellen Bedingungen digitaler Kommunikation relevant. Wenn mediale Arrangements mitentscheiden, welche Beiträge sichtbar werden, welche Anliegen als bearbeitbar gelten und welche Zukunftsbilder Plausibilität gewinnen, betrifft digitale Schulentwicklung die Ordnung von Wissen, Verantwortung und Partizipation selbst. Kommunikation wird in diesem Sinne mit Medien, über Medien und durch mediale Arrangements institutionell geformt.

5.3 *Praxis- und Transferperspektiven*

Für die Praxis digitaler Schulentwicklung folgt daraus, dass transprofessionelle Kommunikation über die Gestaltung von Formaten, Verfahren und medialen Arrangements stabilisiert werden muss. Netzwerktreffen, Workshops, Protokollformate, Zuständigkeitsmatrizen und digitale Supportsysteme sind Bausteine institutioneller Kommunikationsarchitekturen. Ihre Gestaltung entscheidet mit darüber, welche Perspektiven beteiligt werden, welche Anliegen in Entscheidungen überführbar sind und wo Beteiligungsversprechen an Grenzen stossen.

Für Schulträger ergibt sich daraus eine doppelte Aufgabe. Sie stellen Koordinationsfähigkeit her, indem sie Verantwortlichkeiten klären, Verfahrenswege stabilisieren und technische Betriebsfähigkeit sichern. Zugleich müssen sie die selektiven Effekte eigener Format- und Infrastrukturentscheidungen reflexiv bearbeiten. Eine medienpädagogisch informierte Schulträgerpraxis hätte Kommunikationsräume daher im Hinblick auf Effizienz, Sichtbarkeit, Partizipation und epistemische Geltung zu gestalten.

5.4 *Limitationen und weiterführende Forschung*

Es ist darauf hinzuweisen, dass die Untersuchung Limitationen aufweist: *Erstens* folgen die Rekonstruktionen einer Logik analytischer Generalisierung. Die Vignetten stammen aus einem spezifischen, laufenden Projektkontext und erlauben keine generalisierenden Aussagen über Schulträgerhandeln insgesamt. *Zweitens* ist die empirische Basis durch die Nähe der Forschenden zum Feld geprägt. Diese Nähe ermöglicht dichten Zugang zu Prozesswissen, erfordert aber reflexive Kontrolle, weil Beobachtungen, Auswahlentscheidungen und Deutungen perspektivisch gebunden bleiben. *Drittens* richtet sich der analytische Fokus auf institutionalisierte Koordinationsformate. Informelle, konflikthafte oder abgebrochene Aushandlungen geraten dadurch nur randständig in den Blick, obwohl gerade dort Verschiebungen von Verantwortung und Grenzen transprofessioneller Kommunikation besonders gut sichtbar werden können.

Viertens bleiben die Perspektiven von Schüler:innen und Eltern in den rekonstruierten Konstellationen weitgehend indirekt. Dies ist medienpädagogisch relevant, weil digitale Infrastrukturen Teilhabe- und Sichtbarkeitsordnungen auch für jene Gruppen prägen, die in schulträgerbezogenen Koordinationsformaten häufig nicht unmittelbar beteiligt sind. Weiterführende Forschung sollte daher untersuchen, wie transprofessionelle Kommunikationsordnungen mit Adressierungen von Schüler:innen, Eltern und weiteren Betroffenen verschränkt sind. Längsschnittliche Analysen könnten zudem rekonstruieren, wie sich die beschriebenen Figurationen über längere Zeiträume stabilisieren, verschieben oder auflösen. Vergleichende Studien wären geeignet, Unterschiede zwischen öffentlichen, freien, kommunalen und trägerübergreifenden Governance-Konstellationen herauszuarbeiten.

6. Fazit und Ausblick – Transprofessionelle Kommunikation als Bedingung organisationaler Anschlussfähigkeit

Digitale Schulentwicklung erweist sich in der vorliegenden Analyse als Frage der prozeduralen Relationierung heterogener Akteurslogiken. Organisationale Anschlussfähigkeit entsteht dort, wo pädagogische, administrative, technische und wissenschaftliche Perspektiven in bearbeitbare Formen

kollektiver Entscheidungsfähigkeit überführt werden. Transprofessionelle Kommunikation bildet in diesem Sinne eine Bedingung organisationaler Anschlussfähigkeit, weil Differenz verfahrensförmig bearbeitbar gemacht wird.

Mit der entwickelten Heuristik wird ein konzeptioneller Anschluss zwischen medienpädagogischen, organisationssoziologischen und kommunikationstheoretischen Perspektiven hergestellt. Verständigung erscheint als Stabilisierung von Entscheidbarkeit über Formate, Verfahren und mediale Infrastrukturen – als prozedurale Form kollektiver Handlungsfähigkeit. Die leitende Forschungsfrage lässt sich entsprechend beantworten: Ordnungen von Verantwortung, Wissen und Partizipation entstehen in transprofessionellen Kommunikationsprozessen digitaler Schulentwicklung im Zusammenspiel normativer Ansprüche, struktureller Anschlussbedingungen und medialer Arrangements.

Schulträger nehmen dabei eine Schlüsselrolle ein, weil sie Kommunikationsformate, Dokumentationsweisen und infrastrukturelle Verfahren mitgestalten. Diese Rolle erhöht die Koordinationsfähigkeit und birgt zugleich das Risiko, bestimmte Perspektiven dauerhaft leichter anschlussfähig zu machen als andere. Für die medienpädagogische Forschung eröffnet sich damit ein Zugang, der digitale Schulentwicklung als Gestaltung institutioneller Kommunikationsräume, Entscheidungsarchitekturen und soziomaterieller Ordnungen analytisch bearbeitbar macht.

Literatur

Aßmann, Sandra, und Norbert Ricken, Hrsg. 2023. *Bildung und Digitalität. Analysen – Diskurse – Perspektiven*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30766-0.

Bergold, Jarg, und Stefan Thomas. 2012. «Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung». *Forum Qualitative Sozialforschung* 13 (1). Art. 30. https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1801.

BMBFSFJ. 2026. «DigitalPakt Schule». Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend. https://www.digitalpaktschule.de.

Bohnsack, Ralf. 2021. *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden.* 10. Aufl. UTB 8242. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.

Böttcher, Wolfgang, Stephan Maykus, André Altermann, und Timm Liesegang. 2011. «Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagsschulen». In *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu Multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*, herausgegeben von Karsten Speck, Thomas Olk, Oliver Böhm-Kasper, Heinz-Jürgen Stolz, und Christine Wiezorek, 102 – 13. Studien zur ganztägigen Bildung. Weinheim: Beltz Juventa.

Burkart, Roland. 2024. «Habermas (1981): Die Theorie des kommunikativen Handelns». In *Schlüsselwerke für die Strategische Kommunikationsforschung*, herausgegeben von Olaf Hoffjann und Swaran Sandhu, 59 – 71. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-45292-6_6.

Coburn, Cynthia E., und William R. Penuel. 2016. «Research-Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions». *Educational Researcher* 45 (1): 48 – 54. https://doi.org/10.3102/0013189X16631750.

Couldry, Nick, und Andreas Hepp. 2023. *Die mediale Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Mediatisierung und Datafizierung*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37713-7.

Erickson, Frederick. 1986. «Qualitative Methods in Research on Teaching». In *Handbook of Research on Teaching*, herausgegeben von Merlin C. Wittrock, 3. Aufl., 119 – 61. New York: Macmillan. https://archive.org/details/handbookofresear0000unse_a4x1.

Flick, Uwe, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke, Hrsg. 2005. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 4. Aufl. Rowohlts Enzyklopädie 3990. Reinbek: Rowohlt.

Habermas, Jürgen. 1971. «Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz». In *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?*, herausgegeben von Jürgen Habermas und Niklas Luhmann, 101 – 41. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen. 2022a. *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. 12. Aufl. stw 1175. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen. 2022b. *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. 12. Aufl. stw 1175. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen. 2025. *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handeln*s. 4. Aufl. stw 1176. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hasselkuß, Marco, Anna Heinemann, Manuela Endberg, und Isabell van Ackeren. 2022. «Kooperative Schulentwicklung im digitalen Kontext. Handlungsmöglichkeiten anhand dreier fiktiver Fallvignetten». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 49: 420 – 49. https://doi.org/10.21240/mpaed/49/2022.10.20.X.

Heinen, Richard, Anna Heinemann, Daniel Diekmann, Tobias Düttmann, und Michael Kerres. 2022. «Schulnetzwerke und Digitalisierung: (Wie) kann kooperative Schulentwicklung zur digitalen Transformation beitragen?» *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 49: 377 – 400. https://doi.org/10.21240/mpaed/49/2022.10.13.X.

Hepp, Andreas. 2025. «Figurationen digitaler Zukünfte – oder: Warum wir eine Medien- und Kommunikationsforschung der Emergenz brauchen». *Berliner Journal für Soziologie* 35 (2025): 71 – 99. https://doi.org/10.1007/s11609-025-00549-4.

Hepp, Andreas, Andreas Breiter, und Uwe Hasebrink, Hrsg. 2018. *Communicative Figurations: Transforming Communications in Times of Deep Mediatization. Transforming Communications – Studies in Cross-Media Research*. Cham: Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-319-65584-0.

Hepp, Andreas, und Uwe Hasebrink. 2017. «Kommunikative Figurationen. Ein konzeptioneller Rahmen zur Erforschung kommunikativer Konstruktionsprozesse in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung». *Medien & Kommunikationswissenschaft* 65 (2): 330 – 47. https://doi.org/10.5771/1615-634X-2017-2-330.

Hepp, Andreas, Sigrid Kannengießer, Michaela Pfadenhauer, und Jeffrey Wimmer, Hrsg. 2025. *Zukunft der Medien – Medien der Zukunft. Medien, Kultur, Kommunikation*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-47029-6.

Jesacher-Rößler, Livia. 2022. «Schulentwicklungsbegleitung durch multiprofessionelle Teams. Aufgabenbereiche, Kooperationspraktiken und Beratungsverständnisse». *Die Deutsche Schule* 114 (4): 363 – 77. https://doi.org/10.25656/01:26184.

Kalthoff, Herbert, Stefan Hirschauer, und Gesa Lindemann, Hrsg. 2023. *Theoretische Empirie: Zur Relevanz qualitativer Forschung*. 4. Aufl. stw 1881. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Labusch, Amelie, Birgit Eickelmann, und Daniela Conze. 2020. *ICILS 2018 #Transfer. Gestaltung digitaler Schulentwicklung in Deutschland*. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830993087.

Luhmann, Niklas. 2017. *Die Realität der Massenmedien*. 5. Aufl. Neue Bibliothek der Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17738-6.

Luhmann, Niklas. 2025. *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. 19. Aufl. stw 666. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Oelkers, Jürgen. 1983. «Pädagogische Anmerkungen zu Habermas' Theorie kommunikativen Handelns». *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (2): 271 – 80.

Penuel, William R., Barry J. Fishman, Britte Haugan Cheng, und Nora Sabelli. 2011. «Organizing Research and Development at the Intersection of Learning, Implementation, and Design». *Educational Researcher* 40 (7): 331 – 37. https://doi.org/10.3102/0013189X11421826.

Proske, Matthias, Kerstin Rabenstein, Anna Moldenhauer, Sven Thiersch, Annekathrin Bock, Matthias Herrle, Markus Hoffmann, Anja Langer, Felicitas Macgilchrist, Nadine Wagener-Böck, und Eike Wolf, Hrsg. 2023. *Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5992.

Przyborski, Aglaja, und Monika Wohlrab-Sahr. 2021. *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg. https://doi.org/10.1515/9783110710663.

Renz, André. 2024. «Debatten um EdTech im Wandel. Eine Analyse des Zeitraums 1993 – 2022». In *Digitale Lerntechnologien: Von der Mystifizierung zur reflektierten Gestaltung von EdTech*, herausgegeben von Sigrid Hartong und André Renz, 23 – 40. Bildungsforschung 20. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839468937.

Schmitz, Daniela, und Tobias Schmohl. 2021. «Transprofessionalität». In *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*, herausgegeben von Tobias Schmohl und Thorsten Philipp, unter Mitarbeit von Johanna Schabert, 357 – 67. Hochschulbildung: Lehre und Forschung 1. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.25656/01:27716.

Selwyn, Neil, Thomas Hillman, Annika Bergviken Rensfeldt, und Carlo Perrotta. 2023. «Digital Technologies and the Automation of Education — Key Questions and Concerns». *Postdigital Science and Education* 5 (1): 15 – 24. https://doi.org/10.1007/s42438-021-00263-3.

Tellisch, Christin. 2020. *Instrumente für eine inklusive Schulentwicklung*. Opladen: Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv12pnstn.

Tellisch, Christin, und Alexander C. Lang. 2025. «Changemanagement im transprofessionellen Team aus der Perspektive der Schulträger – Digitale Schulentwicklung gemeinsam gestalten, Kompetenzen entwickeln». Workshop im Rahmen der Netzwerktagung TOBIS 2025 «Auf dem Weg zum transprofessionellen Schulträger?», Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, Wolfsburg, 18. September 2025. https://tobis.click/community/auftaktworkshop.

TOBIS. 2024. *«Transprofessionelle Organisationsentwicklung begleiten – Innovative Zusammenarbeit von Schulträgern zum digitalen Wandel und OER/OEP»*. Forschungs- und Entwicklungsprojekt der Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik (HSAP) Berlin, Universität Vechta, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften. Gefördert im Rahmen der OER-Strategie des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) unter dem Förderkennzeichen 01PO24003. Projektträger: Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR). https://www.oer-strategie.de/foerdern/gefoerderte-projekte/tobis-projektsteckbrief.

Unger, Hella von. 2014. *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8.

Waffner, Bettina. 2021. «Schulentwicklung in der digital geprägten Welt: Strategien, Rahmenbedingungen und Implikationen für Schulleitungshandeln». In *Bildung im digitalen Wandel. Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen*, herausgegeben von Annika Wilmers, Michaela Achenbach, und Carolin Keller, 67 – 103. Münster, New York: Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:23605.

Wagner, Anne. 2024. *Schulentwicklung in der digitalen Transformation. Eine fuzzy-set Qualitative Comparative Analysis schulischer Innovationsprozesse*. Bielefeld: Wbv. https://doi.org/10.25656/01:33329.

Williamson, Ben, und Janja Komljenovic. 2023. «Investing in Imagined Digital Futures: The Techno-Financial ‹futuring› of Edtech Investors in Higher Education». *Critical Studies in Education* 64 (3): 234 – 49. https://doi.org/10.1080/17508487.2022.2081587.

Wohlfart, Olivia, und Ingo Wagner. 2022. «‹DigitalPakt Schule 2019 bis 2024› – Analyse der strukturellen Digitalisierung des Bildungssystems in Deutschland». *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*. 4 (1): 202 – 13. https://doi.org/10.11576/PFLB-5973.