

Schule als organisierte Praxis: Aushandlungsprozesse zwischen schulischer und wissenschaftlicher Leitung in der Etablierungsphase einer Versuchsschule

Anke Langner, Matthias Ritter, Kristina Schmidt

*Technische Universität Dresden
Forschungsstelle Universitätsschule Dresden
anke.langner@tu-dresden.de*

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht Organisationsentwicklung aus praxeologischer Perspektive am Beispiel der Universitätsschule Dresden, einer staatlichen Schulversuchsschule in Verantwortung von Wissenschaft und Praxis. Auf Grundlage transkribierter Sprachnachrichten zwischen schulischer und wissenschaftlicher Leitung aus den Jahren 2020 und 2023 wird rekonstruiert, wie organisationale Entwicklungsprozesse im alltäglichen Leitungshandeln hervorgebracht werden. Der theoretische Rahmen orientiert sich an praxistheoretischen Überlegungen zur Dualität von Struktur und Handlung sowie den Dimensionen Materialität, Zeitlichkeit und implizite Logiken sozialer Praxis. Die Analyse zeigt, dass Organisation nicht primär durch formale Strukturen bestimmt wird, sondern im situativen Zusammenspiel materieller Bedingungen, zeitlicher Rhythmen und habitualisierter Deutungsmuster entsteht. Materielle Artefakte wie räumliche Infrastruktur oder digitale Systeme, zyklische Planungsprozesse sowie implizite wissensbasierte Routinen prägen die Leitungspraktiken ebenso wie politische und administrative Rahmenbedingungen. Die Befunde verdeutlichen, dass Organisationsentwicklung als prozessualer, relationierter und im Vollzug hervorgebrachter Zusammenhang zu verstehen ist. Der Beitrag leistet damit einen empirisch fundierten Beitrag zur organisationspädagogischen Forschung und zeigt exemplarisch, wie Research-Practice-Partnerships dynamische Schulentwicklungsprozesse in situ sichtbar machen können.

Schlagwörter: Universitätsschule Dresden, Organisationsentwicklung, Organisation von Schule, Praxeologie

Summary: This article examines organizational development from a praxeological perspective using the example of the Dresden University School, a state experimental school under the responsibility of science and practice. Based on transcribed voice messages between school and academic management from 2020 and 2023, the article reconstructs how organizational development processes are brought about in everyday management activities. The theoretical framework is based on practice-theoretical considerations of the duality of structure and action, as well as the dimensions of materiality, temporality, and implicit logics of social



practice. The analysis shows that organization is not primarily determined by formal structures, but arises from the situational interplay of material conditions, temporal rhythms, and habitualized patterns of interpretation. Material artifacts such as spatial infrastructure or digital systems, cyclical planning processes, and implicit knowledge-based routines shape management practices as much as political and administrative framework conditions. The findings illustrate that organizational development should be understood as a processual, relational context that is brought about in practice. The article thus makes an empirically sound contribution to organizational education research and provides an example of how research-practice partnerships can reveal dynamic school development processes in situ.

Keywords: Dresden University School, organizational development, school organization, praxeology

1. Dualität von Struktur und Handlung in organisationstheoretischer Perspektive

Die Entwicklung von Schule als Organisation ist kein linearer Prozess, der sich allein aus Verwaltungsvorschriften, institutionellen Strukturen oder pädagogischen Leitbildern ableiten lässt. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei Organisationsentwicklung (nicht nur in Schulen) um ein komplexes Wechselspiel von Praktiken, dem konkreten Tun, Beobachten und Interagieren handelt, in denen strukturelle Bedingungen und kulturelle Sinnzuschreibungen fortwährend aufeinandertreffen (Elven & Schwarz 2018). Organisationspädagogische Perspektiven verstehen Schule per se weniger als ein statisches Gebilde, sondern als ein sich dynamisch formierendes Geflecht von Praktiken, in dem Entscheidungen, Routinen und Interaktionen gleichermaßen zur Konstitution der Organisation beitragen (Amling 2021). Ein organisationspädagogisches Interesse gründet sich auf die Verbindung von Strukturen als Ergebnisse rekursiver Praktiken in einer Organisation sowie den Praktiken an sich bzw. dem Handeln ihrer Mitglieder. Vorteilhaft an dieser Perspektive ist, dass statt einer isolierenden Betrachtung von Organisationsstrukturen oder Handlungen von Akteur:innen, die vorliegenden Verschränkungen untersucht werden, welche als sich ständig aktualisierendes Ergebnis und gleichzeitig als Impulsgeber sozialer Praxis verstanden werden können (Elven/Schwarz 2018, S. 252).

Im Rahmen dieses Beitrages wird eine praxistheoretische Forschungsperspektive eingenommen, das heißt die Organisation Universitätsschule Dresden soll durch genaue Betrachtung – dem Verstehen – der rekonstruierten Praktiken – charakterisiert werden (Schmidt 2017). Für eine Analyse unter Praxisfokussierung sind dabei maßgeblich, nicht nur die Erfahrungen einzelner Akteur:innen und Akteure oder einer Gesamtheit von Akteur:innen in den Blick zu nehmen, sondern „die in den über Raum und Zeit geregelten gesellschaftlichen Praktiken“ (Elven & Schwarz 2018, S. 254). Praxistheorie ist dabei als eine spezifische Form kulturtheoretischer wie auch sozialkonstruktivistischer Perspektiven zu verstehen, in der Routinen und Praktiken gegenüber text- oder kognitionszentrierten Ansätzen hervorgehoben werden (Reckwitz 2003). Tätigkeitstheoretische Zugänge verweisen darauf, dass Entwicklungsvorgänge in automatisierten Handlungsabläufen wie auch in zielgerichteten Aktivitäten der Subjekte zum Ausdruck kommen und so Prozesshaftigkeit als Wesensmerkmal organisationaler Praxis erkennbar wird (vgl. Vygotskij 1978).

Grundlegend ist in diesem Zusammenhang Giddens' (1997) Verständnis der „Dualität von Strukturen“: Es gibt keine Handlungen ohne Strukturen und keine Strukturen ohne Handlungen. Folglich geht es auch nicht um die Analyse von Struktur versus Handlungen, sondern um die Untersuchung ihrer wechselseitigen Verschränkung, also darum, wie Handlungen und Strukturen in der Organisiertheit von Schule zustande kommen

bzw. welche Routinen dabei beobachtet werden können und wie aus Handlungen Strukturen geschaffen werden. Folglich erscheinen Organisationen in dieser Perspektive als Systeme organisierten Handelns, die sich durch die Handlungen ihrer Mitglieder reproduzieren und ebenfalls durch jene materiellen Bedingungen, in denen diese Handlungen stattfinden, bedingt sind.

Zentral für den praxeologischen Ansatz ist die Annahme über die Materialität sozialer Praxis, welche stets an Artefakte, Räume und Mittel gebunden ist, die nicht als neutrale Hintergrundbedingungen, sondern als konstitutive Elemente zu begreifen sind und welche Praxis überhaupt erst ermöglichen (vgl. Elven & Schwarz 2018, S. 253; Reckwitz 2003, S. 291). Im Schulkontext etwa zeigt sich Materialität in Form von verwaltungsbezogenen Rahmenbedingungen, sowie vorliegende (digitale) Infrastrukturen, die die sozialen Praktiken des operativen Alltags dieser Organisation wesentlich prägen.

Eng verknüpft mit Materialität ist die Zeitlichkeit sozialer Praxis. Dabei werden Organisationen nicht durch rationalistisch isolierte Entscheidungen einzelner Akteure strukturiert, sondern durch wiederkehrende, rekursive Handlungsrouninen, welche eine ambivalente Konstellation zwischen Routinen und unberechenbaren Veränderungen darstellen. (vgl. Reckwitz 2003, S. 285; Giddens 1997). Entsprechend ist der Reproduktion organisationaler Strukturen stets das Potenzial für Veränderung und Wandel inhärent und bildet folglich gemeinschaftlich geteilte prozessorientierte Aktivitäten, die ein ständiges Neuordnen und Sinngeben in der Schulorganisation umfassen (Schmidt 2017). Der konstruktivistischen Perspektive folgend wird davon ausgegangen, dass die Akteure den Sinn ihrer Handlungen durch subjektive Wahrnehmung ihrer Lebenswelt konstruieren (vgl. Watzlawick 1981; von Glasersfeld 1997) bzw. im Sinne der Kulturhistorischen Theorie sich ein Abbild schaffen (Leont'ev 1979). Damit stellt die folgende Analyse der Organisationsentwicklung der Universitätsschule Dresden (USD) eine doppelte Rekonstruktion dar, denn über das Gesagte werden Praktiken rekonstruiert, die an der Entwicklung der Organisation scheinbar beteiligt sind.

Die dritte Dimension neben Zeitlichkeit und Materialität, welche zentrale Elemente sozialer Praxis ausmacht, besteht in der Beschreibung der impliziten Logik sozialer Praxis. Die damit verbundenen Praktiken stützen sich auf implizites Wissen zahlreicher Regeln und Praktiken, in denen sich alltägliches soziales Handeln und damit soziale Praxis konstituiert (vgl. Binder-Tietz 2022, S. 21). Dieses Wissen wird in einem „Konglomerat von Alltagstechniken“ zum Ausdruck gebracht, indem das Wissen sich einerseits in Körpern von Subjekten „inkorporiert“ und andererseits sich regelmäßig in Gestalt routinierter Beziehungen herausbildet (vgl. Reckwitz 2003, S. 289). Die praxeologische Perspektive auf die vorliegenden Daten ermöglicht, dass jene sonst in Routinen und implizitem Wissen eingebetteten Strukturen, welche sich vor allem in impliziten und informellen Regeln äußern, die das soziale Miteinander strukturieren (vgl. Binder-Tietz 2022, S. 23), sichtbar(er) gemacht werden können.

Vor dem skizzierten theoretischen Hintergrund richtet sich der Beitrag darauf, Organisationsentwicklung als praktisches Geschehen im Kontext der Universitätsschule Dresden zu untersuchen. Die staatliche Schulversuchsschule wurde 2019 errichtet und soll innovative Methoden des Lehrens und Lernens erproben (§15 SächsSchG), so dass individuelle Lernentwicklungswege in kooperativen Settings ermöglicht werden und zwar explizit in einer Schule, die neue Formate nicht nur des Lernens (wie ein konsequentes Projektlernen bis Klassenstufe 12), sondern auch der Organisation des Lernens in Schule erprobt. Im Fokus des vorliegenden Beitrags steht die Frage, wie sich organisationale Entwicklungsprozesse in der Etablierungsphase der Schule vollziehen und welche Praktiken dabei sichtbar werden. Exemplarisch wird dies anhand des Zusammenspiels von schulischer und wissenschaftlicher Leitung rekonstruiert. Analysiert werden hierzu Transkripte von Nachrichten eines Messenger-Dienstes, in denen berufsbezogene Kommunikation zwischen schulischer und wissenschaftlicher Leitung über einen Zeitraum von drei Monaten in den Jahren 2020 und 2023 dokumentiert ist. Das vorliegende

Material wurde nach Rolffs Ebenenmodell der Schulentwicklung in die Bereiche Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung gegliedert und bereits thematisch ausgearbeitet (Ritter et al. 2025). Im vorliegenden Artikel werden jene Gesprächsabschnitte betrachtet, die dem Bereich Organisationsentwicklung zuzuordnen sind – der Bereich, der den größten Anteil des gesamten Datenmaterials (rund 70 %, vgl. ebd.) umfasst.¹

Das Ziel des Beitrags ist es, am Beispiel dieser Kommunikationspraktiken aufzuzeigen, wie sich Organisationsentwicklung im alltäglichen Leitungshandeln praxeologisch rekonstruieren lässt. Das codierte Datenmaterial wird entlang der drei Dimensionen: Materialität-Zeitlichkeit und implizite Logiken vorgestellt. Für die bessere Lesbarkeit wurden Aspekte entsprechend des vorliegenden Datenmaterials zugeordnet, diese Zuordnung steht nicht für einen Ausschluss in einer der beiden anderen Dimensionen. Mit der exemplarischen praxeologischen Rekonstruktion soll einerseits ein theoretisch-empirischer Beitrag zur organisationspädagogischen Forschung geleistet und andererseits ein vertieftes Verständnis für Leitungshandeln und Schulentwicklungsprozesse im Rahmen einer Research-Practice-Partnership aufgezeigt werden.

2. Methodisches Vorgehen

Das Datenmaterial der vorliegenden Untersuchung basiert auf einem umfangreichen Textkorpus, der aus der alltäglichen beruflichen Kommunikation zwischen der schulischen und der wissenschaftlichen Leitung der Universitätsschule Dresden entstanden ist. Das Zusammenspiel beider Akteurinnen repräsentiert exemplarisch den Ansatz einer Research-Practice Partnership (RPP), also einer gezielt etablierten Kooperation zwischen wissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis (Coburn 2016) zum Aufbau eines durch die TU Dresden beantragten Schulversuch (Langner & Heß 2020). Solche Partnerschaften verfolgen das Ziel, unterschiedliche fachliche Expertisen zu bündeln und durch ihre Zusammenarbeit zur Weiterentwicklung und Verbesserung von Bildungssystemen beizutragen (vgl. Penuel 2021, S. 45). Das zugrundeliegende Datenmaterial umfasst Chat- und Audionachrichten, die über die digitale Messenger-Applikation *Signal* ausgetauscht wurden. Diese Kommunikation bildet authentische Interaktionssituationen ab, in denen Abstimmungen, Aushandlungen und Reflexionen zur Schul- und Organisationsentwicklung stattfinden. Damit eröffnet das Material einen dichten Einblick in jene alltäglichen kommunikativen Praktiken, in denen sich Organisation im Sinne der zuvor beschriebenen praxeologischen Perspektive fortlaufend in der Kommunikation zwischen schulischer und wissenschaftlicher Leitung vollzieht und (re-)produziert.

Aus der Datengrundlage wird deutlich, dass die Akteurinnen durchschnittlich etwa 1,5 Stunden pro Woche miteinander kommunizieren, wobei der überwiegende Anteil der Kommunikation in Form von Audio- beziehungsweise Sprachnachrichten erfolgt. Der zugrunde liegende Datenkorpus umfasst den Zeitraum von 2020 bis in die Gegenwart. Für die vorliegende Auswertung wurde daraus eine gezielte Auswahl getroffen, indem zwei spezifische Betrachtungszeiträume bestimmt wurden: zum einen die Anfangsphase des Schuljahres 2020/21 (Mitte September bis Mitte Dezember), zum anderen die ersten drei Monate des Schuljahres 2023/24 (August bis November). Diese Ausschnitte wurden aus dem Gesamtmaterial herausgelöst, aufbereitet und vollständig transkribiert. Die Fokussierung auf diese Zeiträume begründet sich einerseits in Überlegungen zur Begrenzung und Handhabbarkeit des Materials, andererseits in inhaltlichen Annahmen: Der Beginn eines Schuljahres kann als besonders sensible Phase schulischer und organisationaler Entwicklung gelten, in der zentrale Steuerungsfragen neu verhandelt, bestehende Routinen (re-)stabilisiert und pädagogische Schwerpunkte sichtbar justiert werden. Zwischen den beiden untersuchten Zeitfenstern wird zugleich ein deutlicher

¹ Ebenso sind Artikel entstanden, die vertieft die Bereiche der Unterrichts- und Personalentwicklung im Austausch der wissenschaftlichen und schulischen Leitung der Universitätsschule Dresden analysieren (zu Unterrichtsentwicklung Ritter et al. im Erscheinen und Personalentwicklung Ritter et al. im Erscheinen).

Wandel in Struktur und Größe der Schule erkennbar: Im Schuljahr 2020/21 befand sich die Universitätsschule Dresden noch in einer frühen Aufbauphase; zu diesem Zeitpunkt arbeiteten dort rund zehn Lehrkräfte sowie vier Erzieherinnen und Erzieher und lernten 343 Schülerinnen und Schüler an der Schule. Drei Jahre später, im Schuljahr 2023/24, stellt sich die Organisation deutlich ausgebaut dar: Etwa 60 Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte sowie 650 Schülerinnen und Schüler sind nun im Schulbetrieb tätig. Diese Expansion ist mit einer zunehmenden organisatorischen Komplexität verbunden, die sich in den thematischen Setzungen, den Aushandlungsprozessen sowie den Kommunikationsmustern zwischen schulischer und wissenschaftlicher Leitung niederschlägt.

Die Auswahl der beiden Zeiträume ermöglicht einen praxeologischen Vergleich der Kommunikationspraktiken zu zwei unterschiedlichen Entwicklungsphasen der Organisation Universitätsschule. Gleichzeitig ist die Schule immer noch im Aufbau zu konstatieren, im Schuljahr 2027/28 ist der Vollausbau der Schule von Klassenstufe 1 bis 12 mit rund 1.000 Schülerinnen und Schüler vorgesehen. Durch den Vergleich der beiden Zeiträume können sowohl Kontinuitäten als auch Transformationen in der organisationalen Praxis der Universitätsschule Dresden sichtbar gemacht werden. Die Analyse erlaubt es, stabile Routinen ebenso zu rekonstruieren wie Verschiebungen in der thematischen Ausrichtung und in den Sinnzuschreibungen, mit denen die Akteurinnen Organisationsentwicklung kommunikativ hervorbringen und gestalten.

2.1 Besonderheit des Datenmaterials: Sprachnachrichten

Die Nutzung von Sprachnachrichten als Analysegegenstand stellt – neben Text-, Bild- und Videonachrichten – einen spezifischen „Posting-Typus“ digitaler Messenger-Dienste dar (König und Hector 2017, S. 5). Sprachnachrichten zeichnen sich einerseits durch ihren asynchronen Charakter aus, da keine unmittelbare wechselseitige Kommunikation erfolgt, und andererseits durch ihre Eigenschaft als nicht-reaktives Erhebungsverfahren (Heikamp 2014). Dies bedeutet, dass die Sprecherinnen zum Zeitpunkt der Aufnahme nicht wussten, dass die entstehenden Daten später wissenschaftlich ausgewertet werden. Daraus ergibt sich eine hohe Authentizität des Datenmaterials, da die Kommunikation nicht durch soziale Erwünschtheit oder strategisches Sprechverhalten beeinflusst wurde – ein Aspekt, der in reaktiven Verfahren wie Interviews oder Fragebögen in Form von sozialer Erwünschtheit häufig eine methodische Herausforderung darstellt (Döring 2023, S. 432f).

Eine weitere Besonderheit im Vergleich zu typischen dialogischen Formaten wie Interviews oder einer face-to-face Interaktion besteht darin, dass Sprachnachrichten oft mehrere Themen innerhalb einer einzigen Nachricht behandeln, so dass häufig mehrere Themenstränge parallel verlaufen und über verschiedene Nachrichten hinweg fortgeführt werden. Eine eindeutige thematische Zuordnung der Schulentwicklungsbereiche und Unterthemen war in der ersten Analyserunde des Materials (Ritter et al. 2025) nicht immer möglich, sodass Mehrfach- bzw. Doppelcodierungen unvermeidbar waren.

Darüber hinaus erfordert die Analyse der Sprachnachrichten eine sorgfältige Transkription, um sowohl inhaltliche als auch sprachlich-performative Aspekte zu erfassen. Auf diese Weise wurde gewährleistet, dass die Besonderheiten der mündlichen Kommunikation in die qualitative Auswertung einfließen und ein möglichst vollständiges Abbild der realen Kommunikationspraxis zwischen schulischer und wissenschaftlicher Leitung entsteht.

2.2 Datenauswertung

Vor der eigentlichen Auswertung wurden etwaige private oder nicht schulbezogene Passagen innerhalb des Datenmaterials gelöscht, sodass ausschließlich Transkripte mit inhaltlichem Bezug zur Universitätsschule Dresden (USD) in die Analyse einfließen.

Damit liegt ein fokussiertes Korpus vor, das ausschließlich organisationale, kommunikative und entwicklungsbezogene Inhalte zwischen schulischer und wissenschaftlicher Leitung umfasst.

In einem ersten Schritt wurde für das Erschließen des Textkorpus das inhaltsanalytische Verfahren nach Mayring (2022) unter Verwendung der Software MAXQDA angewendet. Es erfolgte eine erste Unterteilung der Daten anhand des Rolffschen Schulentwicklungsmodells (Ritter et al. 2025) in die drei Bereiche der Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung. Das bereits theoriegeleitet vorkodierte Datenmaterial entlang der Kategorie Organisationsentwicklung als ausgewählter Aspekt wurde anschließend im Sinne einer induktiven Kategorisierung weiter ausdifferenziert. In einem mehrstufigen Kodierverfahren wurden in einem zweiten Schritt aus dem Datenmaterial eine Reihe thematischer Subkategorien abgeleitet, darunter: Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB), Eltern, Erweiterte Schulleitung (ESL), Steuergruppe, Schulkultur, Digitalisierung, Dienstplanung, Schuljahresplanung, Forschung, Schulbau, Darstellung nach außen sowie (politische) Netzwerkarbeit. Diese Subkategorien dienten als Grundlage für die anschließende vertiefende Analyse, die sich an einem kontrastierenden Verfahren im Sinne praxistheoretischer Organisationsforschung orientierte (u.a. Reckwitz 2003). Die inhaltsbezogenen Subkategorien wurden im weiteren Verlauf nicht entlang institutioneller oder funktionaler Ordnungsmuster, sondern im Lichte praxistheoretischer Kategorien neu strukturiert. Aufbauend auf den theoretischen Überlegungen von Reckwitz (2003) und Vygotskij (1978) erfolgte die Auswertung entlang der drei analytischen Dimensionen Materialität, Zeitlichkeit und implizite Logik der Praxis und werden als solche folgend konkreter bestimmt.

3. Ergebnisse

Die Analyse der Sprachnachrichten zwischen wissenschaftlicher Leitung (WL) und Schulleitung (SL) zeigt, dass die Organisation der Universitätsschule Dresden (USD) als fortlaufende, situativ emergente und materiell eingebettete Praxis erscheint. Entscheidungsprozesse entstehen nicht als Umsetzung vorab definierter Strukturen, sondern als Ergebnis kontinuierlicher Aushandlung zwischen internen und externen Akteuren, eingebettet in räumliche, digitale und institutionelle Materialität. Die praxeologische Perspektive (Reckwitz 2003; Vygotskij 1978) erlaubt dabei, die alltägliche Leitungsarbeit als Gefüge aus körperlich gebundenen, technischen und organisatorischen Elementen sichtbar zu machen, die Denken und Handeln prägen und zugleich selbst durch praktische Vollzüge (re)produziert werden. Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der drei praxeologischen Dimensionen dargestellt: Materialität, Zeitlichkeit und Logik der Praxis.

3.1 Materialität: Artefakte, Räume und institutionelle Akteure als konstitutive Elemente schulischer Praxis

Im Datenmaterial zeigt sich deutlich, dass materielle und institutionelle Elemente nicht als Hintergrundbedingungen fungieren, sondern als aktive Bestandteile der organisatorischen Praxis. Besonders sichtbar wird dies im Umgang mit administrativen Strukturen wie dem Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB), das als körperlich gebundener, institutioneller Akteur in die schulischen Abläufe eingreift. Die Schulleitung beschreibt etwa die Abhängigkeit von behördlichen Entscheidungen als zentrales Strukturierungsprinzip:

„Er [Vertreter des Landesamts] will wissen, ob es unter den Bedingungen, dass das Landesamt uns hundert Prozent der Lehrer zur Verfügung stellt, möglich ist, diesen Schulversuch zu etablieren. [...] Also eigentlich muss er mal erarbeiten, was bedeutet es denn für die vollgewachsene Schule an Lehrpersonalstellen et cetera.“ (SL 2020-KW38: 5)

Hier wird Materialität in Form von Personalstellen, Ressourcenzuweisungen und administrativen Verfahren unmittelbar wirksam; sie begrenzt Handlungsspielräume und erzeugt neue Abstimmungsnotwendigkeiten. Darüber hinaus prägt Materialität in Form digitaler Artefakte die Leitungspraktiken. Die Störungen in der IT-Infrastruktur destabilisieren Abläufe und werden zu organisational relevanten Ereignissen:

„Wir haben mit den Laptops ein Riesenproblem. [...] 90 Prozent der PCs in diesem Haus funktionieren nicht.“ (SL 2023-KW35: 59)

Die damit eng verwobene Software fungiert dabei nicht nur als technisches Hilfsmittel, sondern erhält eine epistemische und organisatorische Funktion:

„Die Software ist ja [...] ein Element, was nicht nur der Forschung dient, sondern auch des operativen Geschäftes. [...] Die Software ist ein Teil des Schulversuchs.“ (WL 2023-KW45: 38)

Die Materialität der Schule umfasst zudem die räumliche Infrastruktur. Schlechte bauliche Bedingungen - Lärm, Provisorien, Engpässe - greifen tief in organisatorische Abläufe der Schule ein. Gleichzeitig wird der geplante Schulneubau zu einer politisch aufgeladenen Zukunftserwartung, deren Unsicherheit wiederum die Gegenwart strukturiert:

„Der Planungsprozess wird einfach zurückgesetzt. [...] Bauvorhaben gestoppt, der Universitätsschule. [...] Unsere Kinder müssen im Ein-Minuten-Takt essen. [...] Das Konzept ist geil, die Lehrer sind geil, aber die Rahmenbedingungen sind eine Katastrophe.“ (WL 2020-KW39: 34)

Materielle Bedingungen erweisen sich damit als zentrale, mitentscheidende Elemente (Reckwitz 2003) in der Konstitution schulischer Praxis. Sie ermöglichen, behindern oder transformieren Prozesse und erzeugen immer wieder neue Anforderungen an die Leitungsebene.

3.2 Zeitlichkeit: Routinen, Rhythmen und situative Unterbrechungen organisatorischer Praxis

Die zeitliche Dimension zeigt, dass Leitungshandeln nicht linear verläuft, sondern durch wiederkehrende Rhythmen, situative Anforderungen und unvorhersehbare Brüche strukturiert wird. Planung existiert in den Daten nie als abgeschlossene, sondern stets als „provisorische“ Aktivität - kontinuierliches Neujustieren statt stabiler Festlegung. Dies wird im Umgang mit der Dienst- und Schuljahresplanung besonders deutlich:

„Was wir jetzt gucken müssen, ist, ob es uns gelingt, den gebundenen Ganzttag [...] zu befüllen. [...] Wir haben hier immer noch das gleiche Personal.“ (WL 2020-KW39: 96). „Das kriege ich nicht gebacken. Dazu müssten wir den Plan umändern. [...] Wir brauchen drei, die dort ersetzt [...]. Sonst knallt dir die Oberstufe zu.“ (SL 2023-KW36: 36)

Diese Aussagen zeigen: Zeitlichkeit materialisiert sich als Unsicherheit. Personalverfügbarkeit, politische Entscheidungen oder räumliche Verschiebungen erzeugen ständige Revisionszyklen, die die Leitungspraxis bestimmen.

Die zeitliche Struktur organisationalen Handelns zeigt sich ebenfalls im Aufbau der Erweiterten Schulleitung (ESL). Die ESL ist kein von Beginn an fixiertes Gremium, sondern entsteht sukzessive durch regelmäßige Treffen, Verantwortungszuweisungen und Koordinationsprozesse:

„Die nächsten ESL-Sitzungen muss es genau darum gehen: Wer hat welche Verbindlichkeit und Aufgaben? Und wer muss mit wem arbeiten?“ (SL 2023-KW34: 55) „Da muss genau über diese Prozesshaftigkeit, dieses Nachhalten gesprochen werden, wie wir das hinkriegen.“ (SL 2023-KW33: 58)

Zeitliche Rhythmen wie Sitzungstaktungen, wiederkehrende Abstimmungen und Fristen sind damit nicht nur organisatorisches Gerüst, sondern konstitutiver Bestandteil

der Handlungsfähigkeit. Auch die Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit folgt einer Eigendynamik situativer Zeitlichkeit. Politische Fenster („policy windows“) müssen genutzt, Anträge rechtzeitig adressiert und Aufmerksamkeit erzeugt werden:

„Wir können nichts anderes machen als [...] die Schule bestmöglich verkaufen. [...] Und dann müssen wir mit dem leben, was da herauskommt.“ (SL 2020-KW46: 37)

Zeitlichkeit manifestiert sich so als permanenter Aushandlungsmodus: Leitungspraxis bedeutet, auf situative Ereignisse zu reagieren, knappe Zeitrressourcen zu verteilen und gleichzeitig langfristige strategische Ziele nicht zu verlieren.

3.3 Logik der Praxis: Praktisches Wissen, Deutungsmuster und situative Entscheidungslogiken

Die dritte Dimension fokussiert jene impliziten Regeln und habituellen Sinnmuster (Reckwitz 2003; Binder-Tietz 2022), die das Leitungshandeln strukturieren. Die Sprachnachrichten zeigen, wie WL und SL in konkreten Situationen auf verkörpertes Erfahrungswissen zurückgreifen, um Entscheidungen zu treffen, Konflikte zu bearbeiten oder kommunikative Strategien zu entwickeln. Besonders in der Elternkommunikation wird eine situative Logik des (präventiven) Vorstrukturierens von Kommunikation sichtbar:

„Vielleicht überlegen wir uns mal dazu eine Argumentationslinie [...]. Und wir müssten vielleicht so einen Zeitstrahl mal darstellen [...].“ (SL 2020-KW36: 9)

Die Logik der Praxis besteht hier darin, kommunikative Artefakte (Zeitstrahl, Argumentationslinien, Elternabende) als sinnstiftende Elemente einzusetzen, um in gemeinsamer Interaktion Irritationen vorzubeugen und Erwartungen zu moderieren. Auch in der Außendarstellung der USD greift die WL auf habitualisierte Muster zurück, die zugleich Normativität transportieren:

„Die sollen sehen, wie geil diese Art von Lernen ist. [...] Dass man sieht, hier hat die Zukunft angefangen.“ (WL 2020-KW39: 88)

Diese Äußerung verdeutlicht, wie institutionelle Identität performativ erzeugt wird: Die Schule präsentiert sich als Zukunftsort, indem bestimmte Narrative („Innovationsort“, „Zukunft hat begonnen“) rekursiv für die Außendarstellung genutzt und präsentiert werden. Darüber hinaus zeigt sich die Logik der Praxis auch im wissensbasierten Umgang mit politischen Akteur:innen und finanziellen Unsicherheiten. Exemplarisch dazu erläutert hier die WL eine spezifische strategische Deutungspraxis:

„Wer soll überhaupt diese Presseschlacht machen? [...] Das müssten die Eltern dann machen.“ (WL 2020-KW39: 34)

Die Logik der Praxis konstituiert sich in den untersuchten Daten insgesamt darin, Rollen flexibel zuzuschreiben, Verantwortung kollektiv zu verhandeln und politische Resonanzräume pragmatisch zu identifizieren. Damit ist Praktisches Wissen in der USD nicht nur angesammeltes Erfahrungswissen, sondern es wird in der Praxis aktiv hervorgebracht; durch kommunikative Routinen, problembezogene Deutungen und die gemeinsame Orientierung an institutionellen Zielen.

3.4 Zusammenspiel der Dimensionen

Die Analyse der Kommunikation zwischen schulischer Leitung und wissenschaftlicher Leitung unterstreicht, dass Materialität, Zeitlichkeit und die Logik der Praxis nicht als getrennte analytische Felder erscheinen, sondern im Alltag der Universitätsschule Dresden (USD) in einem permanenten Wechselspiel zueinander stehen. Organisatorische Praxis emergiert aus diesem Zusammenwirken: Entscheidungen, Routinen und Problemlösungen entstehen dort, wo materielle Anforderungen, zeitliche Rhythmen und situativ hervorgebrachte Deutungen aufeinandertreffen. So wird in mehreren Episoden

deutlich, dass materielle Elemente – Räume, Geräte, Software, Personalkapazitäten – unmittelbar situative Deutungs- und Handlungsmuster auslösen. So führt beispielsweise der massive Ausfall der IT-Infrastruktur nicht nur zu technischen Problemen, sondern bestimmt unmittelbar die Logik der Leitung: „Wir haben mit den Laptops ein Riesenproblem. [...] 90 Prozent der PCs in diesem Haus funktionieren nicht.“ (SL 2023-KW35: 59). Diese Störung erzeugt Handlungsdruck, eine Anpassung an zu dem Zeitpunkt bestehende Kommunikationsketten und eine veränderte Priorisierung im operativen Schulalltag („erst reparieren, dann planen“).

Gleichzeitig zeigt sich, dass digitale Artefakte nicht nur Probleme verursachen, sondern auch zentrale epistemische Funktionen in der Forschung und Administration einnehmen: „Die Software ist [...] ein Element, das nicht nur der Forschung dient, sondern auch de[m] operativen Geschäft [...].“ (WL 2023-KW45: 38). Hier verschränkt sich Materialität mit der Logik der Praxis: Die Software „verlangt“, dass Daten strukturiert eingegeben, gepflegt und geteilt werden, dadurch wird der organisatorische Rahmen der Arbeit verändert. Die zeitliche Dimension entfaltet ihre Wirkung insbesondere in Planungskontexten. Personalplanung wird als zyklische, aber zugleich fragile Praxis sichtbar: „Dazu müssten wir den Plan umändern [...] Sonst knallt dir die Oberstufe zu.“ (SL 2023-KW36: 36). Die zeitliche Organisation („Planung“, „Schuljahreswechsel“, „Zuweisungsfristen“) wird hier nicht als neutrale Struktur, sondern als materiell aufgeladener Rhythmus erkennbar. Das wird bspw. daran deutlich, dass der Zeitpunkt der Personalentscheidungen des LaSuB bestimmt, wie die ESL, der Unterricht oder die Ganztagsstruktur überhaupt funktionieren können. Die Logik der Praxis, also das verkörperte praktische Wissen, das Akteur:innen zur Orientierung nutzen, zeigt sich vor allem dort, wo weder Materialität noch Zeitlichkeit stabile Leitplanken bieten. Ein Beispiel ist die Elternkommunikation: „Vielleicht überlegen wir uns mal dazu eine Argumentationslinie [...] und wir müssten vielleicht so einen Zeitstrahl darstellen.“ (SL 2020-KW36: 9). In einer unklaren Situation („Kurzfristigkeit“, „kritische Rückmeldung“) wird situativ entschieden, wie kommunikative Artefakte (Zeitstrahl, Argumentationslinien) materialisiert werden sollen, um zeitliche Probleme („kurzfristig“) zu entschärfen.

Deutlich wird, dass Materialität, Zeitlichkeit und Logik der Praxis nicht isoliert auftreten, sondern ineinandergreifen, wobei Problemlagen als auch deren Bearbeitung strukturiert werden. Mit drei exemplarischen Feldern soll die Verwobenheit im Folgenden skizziert werden: die Erweiterte Schulleitung (ESL), der Schulbau und die Schulkultur.

Besonders deutlich wird bspw. das Zusammenspiel der praxeologischen Dimensionen von Materialität, Zeitlichkeit und situativer Logik im Prozess der Etablierung der Erweiterten Schulleitung (ESL). Die Konstitution dieses Gremiums ist nicht allein ein formaler Akt, sondern entsteht im praktischen Vollzug organisationaler Arbeit. Materielle Anforderungen – etwa die Planung von zeitlich gleichen Freiräumen, die Erstellung von Protokollen oder die Nutzung von Aufgabenlisten – bilden dabei einen zentralen Rahmen, innerhalb dessen die ESL überhaupt als organisatorische Einheit handlungsfähig werden kann. Gleichzeitig wird die Struktur der ESL über zeitliche Rhythmen und Wiederholungslogiken stabilisiert, etwa wenn die Beteiligten von „übermorgen“ oder „den nächsten Sitzungen“ sprechen und so einen gemeinsamen Takt für Entscheidungs- und Abstimmungsprozesse erzeugen. In diesen zeitlich und materiell situierten Abläufen werden Rollen, Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten stets neu ausgehandelt. Die Logik der Praxis zeigt sich darin, wie im praktischen Handeln entschieden wird, wer welche Aufgaben übernimmt, wie über gemeinsame Ziele gesprochen wird und auf welche Weise Verbindlichkeit hergestellt werden kann. Dies wird exemplarisch in der Aussage der Schulleitung sichtbar: „Da muss genau über diese Prozesshaftigkeit, dieses Nachhalten gesprochen werden, wie wir das hinkriegen.“ (SL 2023-KW33: 58). Die hier angesprochene „Prozesshaftigkeit“ verweist nicht auf eine abstrakte Struktur, sondern

auf das konkrete Zusammenwirken von zeitlichem Nachhalten, materiellen Stützsystemen wie Protokollen oder Arbeitsaufträgen sowie dem impliziten, situationsbezogenen Wissen darüber, wie Kooperation und Verantwortung praktisch organisiert werden.

Ein weiteres Beispiel der Verschränkung von Materialität, Zeitlichkeit und Logik der Praxis stellt das Themenfeld Schulbau dar. Die materielle Ebene – Gebäude, Raumknappheit, provisorische Zwischenlösungen – bestimmt maßgeblich das Handlungsfeld der Schule. Zugleich ist der gesamte Planungsprozess des Neubaus von zeitlichen Brüchen, Verzögerungen und politischen stop-and-go-Dynamiken geprägt, die den Handlungsspielraum der Akteur:innen fortwährend verschieben. In dieser Gemengelage entwickeln WL und SL situative Strategien, um Aufmerksamkeit zu erzeugen, politische Unterstützung zu mobilisieren oder Missstände öffentlich zu machen. Die Aussage der wissenschaftlichen Leitung bringt diese Verschränkung prägnant auf den Punkt: „Bauvorhaben gestoppt [...] Das ist der Lautstärkepegel, den wir da haben. [...] Unsere Kinder müssen im Ein-Minuten-Takt essen.“ (WL 2020-KW39: 34). Die materielle Enge, die zeitliche Verschleppung und die situative Notwendigkeit politischer Interventionen verdichten sich hier zu einer einzigen komplexen Praxisform, in der Organisation nicht geplant, sondern im jeweiligen Moment hergestellt wird.

Auch im dritten Beispiel, in den Praktiken der Schulkultur, wird das Zusammenspiel der drei Dimensionen empirisch sichtbar. Die Analyse zeigt, dass zentrale kulturelle Routinen der USD – etwa der Umgang mit Übergängen, die Abstimmung zwischen Schulstufen oder informelle Verständigungsprozesse – maßgeblich durch das Zusammenspiel materieller, zeitlicher und situativer Faktoren geprägt sind. So wird die Gestaltung der „Ankommenswochen“ mit wiederkehrenden Übergangserfahrungen begründet: „Wir werden die immer brauchen [...], weil wir ja immer diese Übergänge haben.“ (SL 2023-KW34: 99). Die Materialität zeigt sich hier nicht in Gebäuden oder Geräten, sondern in den strukturellen Rahmenbedingungen des Schulversuchs, die bestimmte Übergänge notwendig machen. Zugleich wird eine zeitliche Logik erkennbar, die auf wiederkehrenden Mustern basiert, und eine Logik, die diese Muster in konkreten Situationen erneut bestätigt oder anpasst.

Ähnliches gilt für Koordinationsprozesse innerhalb des Kollegiums. Wenn darauf verwiesen wird, dass zeitliche Ankerpunkte nötig seien, „damit die Leute sich überhaupt sehen“ (SL 2020-KW39: 67), wird deutlich, wie Zeitstrukturen kulturelle Interaktion ermöglichen oder verhindern. Die situative Logik zielt hier auf pragmatische Lösungen, die unter spezifischen Bedingungen praktikabel sind und die Schulkultur im Alltag mitgestalten.

Die drei Felder verdeutlichen, dass die organisatorische Praxis der USD nicht aus stabilen Strukturen abgeleitet werden kann, sondern als relationales Gefüge erscheint, das sich aus dem Zusammenspiel materieller, zeitlicher und situativer Elemente kontinuierlich neuformiert. Organisation entsteht als Antwort auf materielle Anforderungen, im Umgang mit zeitlichen Rhythmen und Brüchen und durch situative Deutungen, eigene Logiken sowie Problemlösestrategien. Dieser dynamische Zusammenhang prägt sämtliche großen Themenfelder des Schulversuchs – vom Verhältnis zu Verwaltungsbehörden (LaSuB) über die Arbeit der internen Steuergruppe (ESL), die Digitalisierung und Elternkommunikation bis hin zu Schulbau(fragen), Forschungserfordernissen und politischer Netzwerkarbeit. In allen Fällen zeigt sich Organisation als relationales Gefüge, das sich durch die fortlaufende Verknüpfung materieller, zeitlicher Elemente und Logik in den Praktiken beständig neu zusammensetzt.

4. Diskussion

Schule als Organisation lässt sich nicht als ein stabil vorliegendes Gebilde begreifen, sondern entsteht im Vollzug von Praktiken, in denen Anforderungen bearbeitet, Entscheidungen getroffen und Verständigungen hergestellt werden. In dieser Perspektive

wird bspw. Schulkultur nicht als vorab definierte normative Leitlinie sichtbar, sondern als ein kulturelles Geflecht, das im alltäglichen Tun erzeugt, stabilisiert und verändert wird. So zeigt sich Schulkultur nicht primär als Konsens über Werte oder Haltungen, sondern als gemeinsames Repertoire an Erfahrungen darüber, wie in bestimmten Situationen zu handeln ist. Diese kulturellen Muster sind nicht explizit formuliert, sondern entstehen im Miteinander: im Umgang mit Unsicherheiten, im Aushandeln von Zuständigkeiten, im Koordinieren von Aufgaben unter Bedingungen, die sich oft erst im Prozess klären. Gleiches wird auch in der Arbeit der Erweiterten Schulleitung (ESL) sichtbar, Gremien erfüllen nicht nur funktionale Aufgaben, sondern sind zugleich zentrale Orte organisationaler Kultur. Die Art und Weise, wie dort Beschlüsse vorbereitet, Verantwortlichkeiten verteilt oder Probleme strukturiert werden, verweist auf gemeinsame Deutungsmuster, die den Akteur:innen Orientierung bieten (vgl. auch Berkemeyer et al. 2007). Solche Routinen entstehen nicht durch formale Festlegung, sondern im wiederholten Bewältigen konkreter Herausforderungen. Dadurch wird die ESL zu einer Art kulturellem „Knotenpunkt“, an dem sich organisationale Erwartungen, Erfahrungen und situative Problemlagen überlagern.

Die in Kapitel 3.4 identifizierte Bedeutung zeitlicher Rhythmen gewinnt auf dieser theoretischen Ebene eine spezifische Funktion: Sie ermöglichen kollektive Orientierung in einem organisationalen Kontext, der stark von Dynamik, Innovation und politischer Aufmerksamkeit geprägt ist. Wiederkehrende Absprachen, feste Sitzungszyklen und informelle Zeitmarkierungen schaffen Bezugspunkte, an denen sich Handlungen und Erwartungen stabilisieren lassen. Zeit fungiert damit nicht nur als Rahmenbedingung, sondern als kulturelle Ressource, die die Koordination komplexer Entwicklungsprozesse erst ermöglicht.

Auch das materielle Umfeld erhält in dieser Perspektive eine kulturelle Bedeutung. Räume, Ausstattung, technische Infrastruktur oder räumliche Engpässe prägen nicht nur Abläufe, sondern auch die Art und Weise, wie Herausforderungen interpretiert werden. Die kulturelle Praxis formiert sich mithin im Umgang mit konkreten Bedingungen - sei es durch improvisatorische Lösungen, durch Re-Organisation bestehender Ressourcen oder durch das Entwickeln neuer Formen der Zusammenarbeit. Materialität ist damit weder passives Umfeld noch bloße Restriktion, sondern aktiver Bestandteil der kulturellen Konstitution der Organisation.

4.1 Limitationen

Die vorliegende explorative Untersuchung weist mehrere methodische und inhaltliche Begrenzungen auf, die für die Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen. Das Datenmaterial besteht aus Sprachnachrichten zwischen wissenschaftlicher Leitung (WL) und Schulleitung (SL) und ermöglicht dadurch einen unmittelbaren Zugang zu organisationalen Aushandlungsprozessen der Universitätsschule Dresden (USD). Gleichzeitig handelt es sich jedoch um fragmentarische Ausschnitte eines deutlich umfangreicheren Kommunikations- und Organisationsgeschehens. Diese Fragmente bilden nur jene Praxis ab, die medial vermittelt über den Messenger-Dienst Signal stattfindet. Andere kommunikative Formen – wie informelle Gespräche im Schulhaus, formale Sitzungen der Erweiterten Schulleitung (ESL), Abstimmungen mit dem LaSuB oder kollegiale Interaktionen im Schulalltag bleiben unberücksichtigt. Damit ist die Datengrundlage notwendig selektiv, und die rekonstruierten Praktiken können nur als Ausschnitte eines größeren organisationalen Gefüges verstanden werden. Dies markiert eine klassische Limitationslinie praxeologischer Forschung: Praxis ist stets nur in Teilen zugänglich und wird durch die jeweilige Form ihrer Dokumentation mitstrukturiert.

Hinzu kommt die doppelte Rekonstruktionslogik des Materials. Die Sprachnachrichten sind nicht bloß spontane Situationsberichte, sondern zugleich reflexive Deutungen der Beteiligten über ihre eigene Praxis. WL und SL rahmen Ereignisse, Probleme und Entscheidungsprozesse in ihrem Austausch bereits vor und greifen dabei auf theoretische

und methodische Kategorien zurück, die aus dem Forschungsverbund selbst stammen. Die Analyse arbeitet daher mit Daten, die in einem wechselseitigen Verschränkungsverhältnis von Praxis und Theorieproduktion entstanden sind. Dies verlangt eine erhöhte Sensibilität gegenüber der eigenen Beobachterposition und verweist auf die Grenzen der Objektivierbarkeit praxistheoretischer Forschung.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Analyse impliziter Logiken und habitualisierter Wissensformen. Diese Strukturphänomene sind, wie Glasersfeld (1997) und auch Reckwitz (2003) hervorheben, nicht direkt beobachtbar, sondern nur mittelbar aus alltäglichen Handlungssequenzen erschließbar. Dies bedeutet zwangsläufig eine interpretative Zuschreibung, die durch die Perspektive der Forschenden mitgeprägt wird. Prospektive oder experimentelle Forschungsdesigns, die die Genese impliziter Wissensformen in Echtzeit sichtbar machen könnten, waren im Rahmen der Untersuchung nicht umsetzbar.

Eine methodische Einschränkung ergibt sich zudem aus der heuristischen Strukturierung des Materials entlang der praxeologischen Dimensionen Materialität, Zeitlichkeit und implizite Logik der Situation. Diese analytische Rahmung erwies sich als produktiv, um die Komplexität des empirischen Materials zu ordnen. Dennoch ist zu betonen, dass diese Kategorien in der beobachteten Praxis nicht isoliert auftreten. Vielmehr verweist das empirische Material – etwa an der Schnittstelle von Digitalisierung, Dienstplanung oder Schulbau – auf die unauflösbare Verschränkung der drei Dimensionen. Die Zuordnung innerhalb der Kategorien ist somit eine wissenschaftliche Konstruktion, die notwendigerweise vereinfachend wirkt und die Vielschichtigkeit der organisatorischen Praxis nur annähernd abbilden kann.

Schließlich ist die Feldnähe der Forschenden zu reflektieren. Dadurch, dass WL und Teile des Forschungsteams unmittelbar in die Entwicklung der USD eingebunden sind, entstehen besondere Möglichkeiten der Einsicht – aber auch Risiken der Verzerrung. Selektive Wahrnehmungen, blinde Flecken oder das Unterschätzen institutioneller Machtverhältnisse können nicht vollständig ausgeschlossen werden. Diese Nähe verdeutlicht die Notwendigkeit einer reflexiven Forschungshaltung, die das eigene Involviertsein kontinuierlich mitreflektiert.

Insgesamt können die Ergebnisse daher nicht als vollständige oder generalisierbare Darstellung schulischer Organisationspraxis verstanden werden. Vielmehr handelt es sich um eine exemplarische Rekonstruktion von Aushandlungsprozessen innerhalb eines besonderen organisationalen Settings. Ihr Wert liegt weniger in der Repräsentativität als in der theoretisch informierten Verdichtung der beobachteten Praktiken, die Einblick in die situative Hervorbringung, Stabilisierung und Transformation schulischer Organisation ermöglicht.

4.2 Weitergedacht – Fazit

Die vorliegende Untersuchung bietet einen ersten, dichten Einblick in die kommunikative und organisationale Praxis zwischen schulischer und wissenschaftlicher Leitung im Aufbau der Universitätsschule Dresden. Auf Basis der praxeologischen Analyse der ausgetauschten Sprachnachrichten konnten zentrale Spannungsfelder und Strukturierungsprozesse organisationaler Entwicklung herausgearbeitet werden. Zugleich wird deutlich, dass der beobachtete Schulaufbau nicht als linearer Implementationsprozess, sondern als fortlaufende, situativ hervorgebrachte und materiell gerahmte Praxis zu verstehen ist – ein Befund, der an theoretische Überlegungen zu relationaler Strukturgenese und der Situiertheit von Organisation anschließt (vgl. Reckwitz 2003; Schatzki 2016).

Aus den Ergebnissen erwächst ein zentrales Forschungsdesiderat: die Frage, wie schulische Praxis in ihrer Prozesshaftigkeit überhaupt empirisch sichtbar gemacht werden kann. Die analysierten Sprachnachrichten erlauben lediglich einen retrospektiven Zugang zu organisationalen Aushandlungen; sie zeigen Ergebnisse situierter Praktiken, nicht aber deren Vollzug. Für weiterführende Forschung erscheint daher der Einsatz se-

quenzanalytischer Verfahren – etwa objektiver Hermeneutik, dokumentarischer Methode oder ethnomethodologischer Konversationsanalyse – besonders vielversprechend. Solche Verfahren ermöglichen es, die situativen Hervorbringungslogiken organisationaler Kommunikation, einschließlich ihrer stillschweigenden Praktiken, genauer zu rekonstruieren. Damit rückt zugleich die Frage nach der empirischen Zugänglichkeit organisationaler Prozesse in den Fokus. Gerade weil Schulentwicklung maßgeblich in situ erfolgt, wäre der Zugang zu umfangreicheren, prospektiv erhobenen Daten notwendig, um Dynamiken im Entstehen zu beobachten statt sie lediglich retrospektiv zu deuten.

Mit Blick auf die Zeit nach dem initialen Schulaufbau stellt sich darüber hinaus die Frage, welche Routinen sich tatsächlich stabilisieren, welche nur temporär auftreten und wie sich organisationale Strukturen über längere Zeiträume hinweg transformieren. Hier wäre insbesondere die analytische Unterscheidung zwischen retrospektiven Deutungen (nachträglich zugeschriebener Sinn) und prospektiven Handlungsentwürfen (antizipierte Entwicklungswege) weiter auszudifferenzieren. Erst durch diese Unterscheidung lässt sich beurteilen, ob die beobachteten Strukturen Ausdruck nachhaltiger organisationaler Lernprozesse oder eher situative Arrangements einer frühen Schulentwicklungsphase darstellen.

Ein weiterer bedeutsamer Forschungsstrang ergibt sich hinsichtlich der Frage, wie implizite Logiken, habitualisierte Routinen und verkörpertes Wissen empirisch zugänglich gemacht werden können. Diese Formen des Wissens zeigen sich – wie die praxeologische Theorie betont – nicht direkt, sondern in den feinen Details des praktischen Vollzugs: in Brüchen, Irritationen, Umwegen oder spontanen Problemlösungen. Videoethnografische Ansätze oder Shadowing-Verfahren könnten hier wertvolle Ergänzungen darstellen, um materielle Arrangements, verkörperte Routinen und situative Logiken im tatsächlichen Vollzug des Schulalltags sichtbar zu machen.

Die Universitätsschule bietet hierfür einen besonderen Kontext. Sie ist als Forschungs- und Entwicklungsumgebung angelegt und eröffnet damit ein seltenes Setting, in dem praxeologische Bildungsforschung, schulische Innovation und organisationales Lernen eng miteinander verschränkt werden können. Sie ermöglicht Beobachtung in situ, partizipative Forschungskonstellationen sowie die engere Verknüpfung von theoretischer Reflexion und praktischer Erprobung. Vor diesem Hintergrund erscheint eine Anbindung an Ansätze der Research-Practice-Partnerships fruchtbar. Diese betonen das Zusammenspiel von wissenschaftlichem Wissen, erfahrungsbasiertem Professionswissen und situativ emergierenden Problemlösestrategien – ein Zusammenspiel, das im Kontext der Universitätsschule besonders sichtbar wird und weiter untersucht werden kann.

Insgesamt markiert die vorliegende Studie einen Ausgangspunkt für eine weiterführende praxeologisch orientierte Schulentwicklungsforschung. Sie erhebt nicht den Anspruch, eine vollständige oder generalisierbare Darstellung organisationaler Praxis zu liefern. Vielmehr versteht sie sich als Einladung, den Blick auf die situative, relationale und verkörperte Dimension schulischer Entwicklung weiter zu schärfen. Eine Erweiterung der methodischen Zugänge und eine stärkere prospektive Datenerhebung könnten wesentlich dazu beitragen, die Dynamiken von Wissen, Zusammenarbeit und Entwicklung in Schulen nicht nur zu beschreiben, sondern systematisch zu verstehen.

Literatur und Internetquellen

Amling, S. (2021): Modi des Lernens in pädagogischen Organisationen: Theoretische Überlegungen, methodischer Zugang und empirische Befunde am Beispiel der Schule. Mannheim: SSOAR, GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften e.V.

- Berkemeyer, N.; Brüsemeister, T. & Feldhoff, T. (2007). Steuergruppen als intermediäre Akteure in Schulen. Ein Modell zur Verortung schulischer Steuergruppen zwischen Organisationen und Profession. In: N. Berkemeyer & H. G. Holtappels (Hrsg.): *Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung*. Weinheim, München: Juventa, S. 61–84.
- Binder-Tietz, S. (2022). Strukturierungstheorie als theoretisches Fundament. In Binder-Tietz, S. (Hrsg.), *Kommunikation von Aufsichtsratsvorsitzenden* (S. 19–32). VS Verlag. DOI:10.1007/978-3-658-37717-5_2
- Coburn, C. E. & Penuel, W. R. (2016): Research–Practice Partnerships in Education. In: *Educational Researcher* 45 (1), S. 48–54. DOI: 10.3102/0013189X16631750.
- Combe, A., & Helsper, W. (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Elven, J., Schwarz, J. (2018). Praxistheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich et al. (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik*. (1. Auflage, S. 249–260). VS Verlag. DOI: 10.1007/978-3-658-07512-5
- Feldhoff, T. (2022). Schulische Steuergruppen - Konzept, theoretische Grundlagen und Forschungsbedarf. In: Marius Haring, Carsten Rohlf und Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. 2. aktual. u. erw. Auflage. Münster, New York: Waxmann (UTB, 8698), S. 794–804.
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Campus Verlag.
- Glaserfeld von, E. (1997). *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Suhrkamp Taschenbuch Verlag
- Heikamp, T. (2014). Nichtreaktive Verfahren. In G. Endruweit (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (3. Aufl., S. 579–580). Konstanz: UVK.
- König, K., & Hector, T. M. (2017). Zur Theatralität von WhatsApp-Sprachnachrichten. Nutzungskontexte von Audio-Postings in der mobilen Messenger-Kommunikation. *Networx* (79).
- Langner, A., & Heß, M. (2020): Die Universitätsschule Dresden. Kooperation von Universitäten und Schulen - Gründungsschrift des Verbunds Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS). In: *WE_OS Jahrbuch* 3 (1), S. 11–36. DOI: 10.4119/WE_OS-3340.
- Leont'ev, A. N. (1979). *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Berlin: Volk und Wissen.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (13. Auflage). Beltz Verlag.
- Penuel, W.; Furtak E.M. & Farrel, C.C. (2021). Research-practice partnerships in education. Advancing an evolutionary logic of systems improvement. *Deutsche Schule* 113, 1. 45–62. DOI: 10.31244/dds.2021.01.05
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32(4)*, 282–301. DOI: 10.1515/zfsoz-2003-0401

- Reckwitz, A. (2016). *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. transcript Verlag. DOI: 10.1515/978383943345
- Ritter, M.; Langner, A.; Bartels, H.; Pesch, M. & Haßler, C. (2025): „Wir müssen nochmal miteinander sprechen“ - Schulentwicklung als Aushandlungsprozess von Schulleitung und wissenschaftlicher Leitung. In: T. Buchborn, M. Hallitzky, J.-H. Hinzke, M. Martens und K. Spendrin (Hrsg.): *Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen. Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 95–113.
- Sachsen: Schulgesetz für den Freistaat Sachsen. Fassung vom 17. Dezember 2020. SächsSchG.
- Schmidt, Robert (2017). Praxeologisieren. In: J. Budde, M. Bittner & A. Bossen und G. Reißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 20–31.
- Terhart, E. (2018). Schulpädagogik und Organisationspädagogik. In M. Göhlich et al. (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik*. (S. 47-58). VS Verlag. DOI: 10.1007/978-3-658-07512-5
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. DOI: 10.2307/j.ctvjf9vz4
- Watzlawick, P. (1981). *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben?* Piper Verlag.