



Sven Thiersch
Richard Lischka-Schmidt
Nele Kuhlmann
Eike Wolf (Hrsg.)

Schule und Unterricht theoretisch refokussiert

**Reflexionen theoretischer Konzepte
und empirischer Realitäten**

Thiersch / Lischka-Schmidt / Kuhlmann / Wolf

Schule und Unterricht

theoretisch refokussiert

Unterricht – Schule – Gesellschaft

herausgegeben von Laura Fuhrmann, Maria Hallitzky,
Christian Herfter, Matthias Martens und Matthias Proske
im Auftrag der Kommission Schulforschung und Didaktik

Sven Thiersch
Richard Lischka-Schmidt
Nele Kuhlmann
Eike Wolf
(Hrsg.)

Schule und Unterricht theoretisch refokussiert

Reflexionen theoretischer Konzepte
und empirischer Realitäten

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2026

k

*Wir danken Liesa Mund, Anneke Steuwer und Malea Hellmann
für die Unterstützung bei der Tagung und für die Fertigstellung des Bandes.*

*Die Open-Access-Bereitstellung des Bandes wurde durch die Universität Osnabrück
und die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg unterstützt.*



Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2026. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.
Coverabbildung: © danielkirsch, pixabay.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2026. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist
veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6216-5 digital

doi.org/10.35468/6216

ISBN 978-3-7815-2754-6 print

Inhaltsverzeichnis

<i>Richard Lischka-Schmidt, Sven Thiersch, Eike Wolf und Nele Kuhlmann</i>	
(Re-)Fokussierung von Theorien und theoretischer Forschung zu Schule und Unterricht. Eine Einleitung	7

I Grundsatzfragen der Schul- und Unterrichtstheorie

Jeanette Böhme

Widerstreitkraft schultheoretischer Gegenstandsbestimmungen im Wandel disziplinärer Selbstverständnisse: Pädagogische (Re-)Fokussierungen des Eigenwerts, der Technologisierbarkeit, Isomorphie und Legitimität von Schule	27
--	----

Sabine Reh

Sozialisation und Institution – Skizzen einer Zeitgeschichte der Schultheorie	43
---	----

Christian Herfer

Fragmente einer Praxis didaktischer Unterrichtsforschung: Überlagerungen theoretischer und empirischer Bezüge auf schulischen Unterricht	67
--	----

II Methodologische Überlegungen zur Erforschung von Schule und Unterricht

Matthias Proske und Kerstin Rabenstein

Unterricht über Unterricht hinaus erforschen. Zu einer Methodologie der Relationierung im Kontext digital mediatisierten Unterrichts	87
--	----

Lars Wicke

Involviert forschen. Affekte und die Verschiebung von Grenzen in der Schul- und Unterrichtsforschung	106
--	-----

III Theoretische (Re-)Fokussierungen in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Schul- und Unterrichtsforschung

Christopher Hempel

Fachlichkeit(en) jenseits des Fachunterrichts 125

Karin Bräu

Außerunterrichtliche Schüler:innenpraktiken als notwendiger Baustein von Schul- und Unterrichtstheorien 139

Anna Moldenhauer, Matthias Olk und Sven Pauling

Schulqualität übersetzen. Zur Rekonstruktion von Praktiken des Umgangs mit einem Schulentwicklungsinstrument 157

IV Veränderte Schul- und Unterrichtswirklichkeiten und ihre theoretische Beschreibung

Marion Pollmanns

Was macht ein Hund im / mit Unterricht? Schulpädagogische Rekonstruktionen 177

Simone Seitz, Petra Auer und Alessandra Imperio

Leistung in einem inklusiven Bildungssystem – Empirische Annäherungen an einen grundlegenden Begriff 197

Isabel Neto Carvalho

Unterricht in einer Kultur der Digitalität. Praxistheoretische Überlegungen zu Unterricht als Teil mediatisierter Lernkultur 215

Jürgen Budde, Sascha Kabel, Marion Pollmanns und Sandra Rademacher

Zurück in die Zukunft – oder: Was war/ist/wird aus Schule?
Erträge der Forschungswerkstatt zur Schul(theorie)
der Zukunft 235

Autor:innenverzeichnis 257

Richard Lischka-Schmidt, Sven Thiersch, Eike Wolf und Nele Kuhlmann

(Re-)Fokussierung von Theorien und theoretischer Forschung zu Schule und Unterricht. Eine Einleitung

Abstract

Der Sammelband, in den die folgende Einleitung einführt, (re-)fokussiert theoretische Forschung zu Schule und Unterricht in einer Phase, in der empirisches und transferorientiertes Denken überwiegen. In der Einleitung wird der aktuelle Stand des schul- und unterrichtstheoretischen Diskurses in der Schulpädagogik bilanziert und es werden zentrale Klärungsbedarfe und Fragen der schul- und unterrichtstheoretischen Diskurse herausgearbeitet – etwa hinsichtlich des Gegenstands, der Reichweite und des Anspruchs schul- und unterrichtstheoretischer Ansätze, des Verhältnisses von deskriptiven und normativen Zugängen sowie der bislang geringen Relationierung heterogener Theorietraditionen. Zugleich wird betont, dass Theorie und Empirie sich wechselseitig konstituieren. Transformationen wie Digitalisierung, Migration oder Bildung für nachhaltige Entwicklung werden dabei als Prüfstein für eine begriffliche Weiterentwicklung profiliert. Abschließend wird ein Überblick über die Beiträge des Sammelbandes gegeben.

Keywords: Schultheorie, Unterrichtstheorie, Schulpädagogik, theoretische Forschung

Einleitung

Bis auf wenige Ausnahmen (z.B. Bühler & Reichenbach, 2017; Moldenhauer et al., 2021) steht eine explizite theoretische Diskussion über Schule und Unterricht derzeit nicht im Fokus schulpädagogischer Forschung. Gleichwohl sprechen aus unserer Sicht verschiedene Entwicklungen und Gründe für eine (Re-)Fokussierung schul- und unterrichtstheoretischen Denkens. Ausgangspunkt des vorliegenden Sammelbandes ist die Beobachtung, dass die Frage nach Gegenstand, Sinn und Stellenwert von Theorien zu Schule und Unterricht auch

und gerade in ihrer Beziehung zu den Transformationen von Schule und Gesellschaft kaum systematisch entfaltet wird. Zugleich hat eine schul- und unterrichtstheoretische Rezeption sozial- und kulturwissenschaftlicher Wendungen sowie eine Integration internationaler Perspektiven bislang nur in Ansätzen stattgefunden (ausführlich Lischka-Schmidt & Thiersch, 2026).

Diesem Eindruck einer tendenziellen Stagnation schul- und unterrichtstheoretischer Diskurse entspricht die Form eines wieder und wieder reformulierten und rezipierten Kanons schul- und unterrichtstheoretischer Ansätze. In dieser Einleitung soll daher weder eine weitere Darstellung dieses Kanons vorgenommen werden noch wird ein Versuch der Systematisierung bestehender Schul- und Unterrichtstheorien unternommen (siehe hierfür z. B. Bohl, Harant & Wacker, 2015; Geier & Pollmanns, 2016; Gerstner & Wetz, 2008; Lüders, 2014; Proske, 2018; Terhart, 2013). Vielmehr werden wir durch eine Analyse des Ist-Stands gegenwärtiger Theorieangebote und Debatten zentrale Fragestellungen schul- und unterrichtstheoretischen Denkens ableiten, um Entwicklungsbedarfe der Schul- und Unterrichtstheorie zu identifizieren und zu diskutieren. Die Einleitung und die Fragen sollen damit Desiderata in der Schul- und Unterrichtstheorie deutlich machen, die zugleich Ausgangs- und Ansatzpunkte für zukünftige Forschung darstellen können. Im Anschluss an diese Aufarbeitung des schul- und unterrichtstheoretischen Diskussionsstandes skizzieren wir die Beiträge des Sammelbandes.

1 Anfragen an Theorien von und theoretische Forschung zu Schule und Unterricht

Im Folgenden werden Rück- und Anfragen an Theorien von sowie theoretische Forschung zu Schule und Unterricht in sechs Bereichen formuliert: (1) Anfragen an die Theoriehistorie, verstanden als notwendige, aber noch austehende Historisierung der erziehungswissenschaftlichen Theorie-Rezeption und -Generierung im Verhältnis zu Schule und Unterricht; (2) Anfragen an vorliegende Theorie- und Theoretisierungsbegriffe, also die Problemstellung, was genau mit ‚Theorie‘ und Theoriebildungsprozessen gemeint ist; (3) Anfragen an die Gegenstände und Grundbegriffe ‚Schule‘ und ‚Unterricht‘, d. h. an die Konkretisierung dessen, was theoretisiert werden soll; (4) Anfragen an das Verhältnis von Theorie und Empirie in schul- und unterrichtstheoretischer Forschung; (5) Anfragen an die theoretische Erfassung der Transformation von Schule und Unterricht, d. h. die Herausforderung, durch Prozesse wie bspw. Digitalisierung induzierte Veränderungen theoretisch angemessen zu begreifen; sowie (6) Anfragen an das Verhältnis verschiedener für das Verständnis von Schule und Unterricht relevanter Theorietraditionen. Die Beiträge des Bandes bieten auf diese Fragen erste Antworten und theoretische

Einsätze und eröffnen damit eine Diskussion über den Status quo sowie über die Zukunft schul- und unterrichtstheoretischen Denkens und Forschens.

1.1 Anfragen an die Theoriehistorie

Explizite schul- und unterrichtstheoretische Auseinandersetzungen sind in der Schulpädagogik aktuell nicht en vogue (Terhart, 2017, S. 34; Trautmann, 2016, S. 46). Das spiegelt sich beispielsweise im Publikationsgeschehen, in der thematischen Ausrichtung von Qualifikationsarbeiten oder in Denominierungen von Professuren wider (Gerecht et al., 2024; Martini, 2024). Disziplin historisch betrachtet handelt es sich dabei weniger um eine Ausnahmesituation als um eine der wiederkehrenden Verschiebungen thematischer und mit hin auch theoretischer Konjunkturen in der Erziehungswissenschaft (Fatke & Oelkers, 2014). Diese Konjunkturen wären genauer zu untersuchen, um zu klären, welche Theorievorschläge zu welchen Zeitpunkten und vor dem Hintergrund welcher gesellschaftlichen Entwicklungen vorgetragen worden sind – so wie es Sabine Reh in diesem Band am Beispiel von Fends Schulteorie herausarbeitet (Reh i. d. B.).

Ungeachtet dessen, dass die Weiterentwicklung von Schul- und Unterrichtstheorien derzeit eher stagniert, bleiben sie inhaltlich zentrale Referenzpunkte der Schulpädagogik, etwa in Curricula und Lehrveranstaltungen oder in Einführungen und Lehrbüchern.¹ In Studien und Publikationen wird ebenfalls weiterhin auf Schul- und Unterrichtstheorien verwiesen, aber mehr in einer referenzierenden Weise, als dass konkrete schul- und unterrichtstheoretische Weiterentwicklungen bzw. Fragekomplexe in den Diskurs eingebracht würden. Die Referenz auf und die Arbeit mit den Funktionen der Schule nach Fend (2008, S. 51), die häufig als ‚unveränderliche‘ Ausgangs- und Bezugspunkte aufgefasst werden, stellt ein Beispiel dafür dar (Breidenstein, 2018).

Zur geringen Intensität theoretischer Debatten in der Schulpädagogik mag auch beitragen, dass in der Erziehungswissenschaft insgesamt in den letzten ca. zwei Jahrzehnten stärker empirische und transferbezogene als theoretische Forschungsaktivitäten im Fokus stehen (zum abnehmenden theoretischen Publikationsgeschehen Vogel, 2024) – unbenommen aller Verzahnungs- oder Verschränkungspostulate von Theorie und Empirie. Unlängst erfahren Theorie und theoretische Forschung jedoch neue Aufmerksamkeit in der Erziehungswissenschaft (Bellmann & Ricken, 2020; Thompson et al., 2021). Die Schulpädagogik könnte an diese Diskussion anschließen. Sie könnte ebenfalls

1 Für die Schulteorie vgl. z. B. Baumgart & Lange (2006), Blömeke & Herzig (2009), Bohl, Harant & Wacker (2015), Diederich & Tenorth (1997), Gerstner & Wetz (2008), Gudjons & Traub (2020, S. 319–330), Harant (2020), Terhart (2017), Tenorth (2016) oder Wiater (2013). Für die Unterrichtstheorie vgl. z. B. Arnold & Bach (2011), Geier & Pollmanns (2016), Meseth et al. (2011), Proske (2018) oder Rabenstein (2010).

intensiver und expliziter theoretisch und theoretisierend Schule und Unterricht thematisieren sowie die Art und Weise des Theoretisierens stärker reflektieren und systematisieren. Es stellt sich u. E. insbesondere die Frage, wie das konjunkturelle Auf und Ab von Schul- und Unterrichtstheorien sowohl mit Entwicklungen innerhalb der Disziplin Erziehungswissenschaft als auch mit disziplinexternen Veränderungen (z. B. der Empirisierung der Sozialwissenschaften) zusammenhängt. Hier wäre vor allem in den Blick zu nehmen, wie welche Theorieimporte schul- und unterrichtstheoretisches Denken verstärkt oder gehemmt haben, wie es sich bspw. in sog. soziologischen Schultheorien bzw. „der Phase der Versozialwissenschaftlichung der Schultheorie in den 1970er und 1980er Jahren“ (Idel & Stelmaszyk, 2015, S. 52) oder system- bzw. praxistheoretisch inspirierten Unterrichtstheorien dokumentiert. Auch in dieser Perspektive sind Schul- und Unterrichtstheorien ein Ausdruck der Disziplin Erziehungswissenschaft, die sich insgesamt durch starke theoretische Fremdreferenzen bzw. Fremdrezeptionen auszeichnen (Vogel, 2024).

Hinsichtlich der Entwicklung und Konsolidierung von Schul- und Unterrichtstheorien ist somit zu fragen:

- Wie stellen sich schul- und unterrichtstheoretische Diskurse im historischen Verlauf dar?
- Wie erklären sich die überaus wechselhaften Dynamiken der schul- und unterrichtstheoretischen Diskussionen in den vergangenen Jahrzehnten, auch angesichts disziplininterner und -externer sowie gesellschaftlicher Entwicklungen?
- Welche Theorieimporte beeinflussten Schul- und Unterrichtstheorien in welchem Maße? Welche Potenziale und Schwierigkeiten liegen in der Bezugnahme auf neuere sozial- und gesellschaftstheoretische Theorieangebote (bspw. subjektivierungstheoretisch, netzwerktheoretisch, neomaterialistisch oder postkolonial inspirierte Schul- und Unterrichtstheorien)?

1.2 Anfragen an den Theorie- und Theoretisierungsbegriff

Offen im schul- und unterrichtstheoretischen Diskurs ist, welcher Theorie-Begriff eigentlich Schul- und Unterrichtstheorien zugrunde gelegt wird und welche Geltung schul- und unterrichtstheoretische Modelle haben. Ziele und Anspruch von Schul- und Unterrichtstheorien sind ebenso oft nicht klar formuliert. Auch ist offen, welche Aspekte von Schule bzw. Unterricht Gegenstand einer Schul- bzw. Unterrichtstheorie sein sollten (Baumgart & Lange, 2006, S. 15; Lischka-Schmidt, 2024, S. 269–303; Terhart, 2017, S. 34). Für die Schultheorie sprechen Diederich und Tenorth (1997, S. 7) von einer „Sammelbezeichnung“, die so Verschiedenes vereint, dass Gegenstand und Aussagekraft

der Schultheorie diffus erscheinen. Für die Unterrichtstheorie konstatiert Lüders (2014, S. 834) eine „nicht geringe [...] Unübersichtlichkeit des erziehungs-wissenschaftlichen Diskurses über Unterricht“. Offen ist darüber hinaus auch die Frage, wie sich der Prozess schul- und unterrichtstheoretischen Forschens als eine Spielart theoretischer Forschung (Bellmann & Ricken, 2020) genauer beschreiben lässt, was ebenfalls zur Klärung des Anspruchs und des Theoriebegriffs der Schul- und Unterrichtstheorie beitragen könnte.

Ein immer wieder diskutierter, strittiger Aspekt zur Frage, was als Theorie gilt, liegt auch darin, wie normativ-pädagogisch genuin schulpädagogisch ausgerichtete Theorien sein dürfen oder sollen und, andersherum, wie deskriptiv-analytisch sie sein müssen (bspw. Reichenbach & Bühler, 2017). Eher normative und eher deskriptive Schul- und Unterrichtstheorien werden dementsprechend voneinander abgegrenzt; in der Unterrichtstheorie wird die Frage nach normativen und deskriptiven theoretischen Anteilen vor allem für die Abgrenzung von der Allgemeinen Didaktik diskutiert (Blömeke & Herzig, 2009, S. 67; Lüders, 2014, S. 833–834; Rothland, 2024b, S. 13).

Konsens scheint in der schul- wie unterrichtstheoretischen Debatte dahingehend zu bestehen, die Entwicklung einer umfassend erklärenden Schul- bzw. Unterrichtstheorie weder als möglich noch als wünschenswert anzusehen (Bohl, Harant & Wacker, 2015, S. 207; Gruschka, 1993, S. 457; Pollmanns & Geier, 2016, S. 246; Terhart, 2013, S. 43). Entsprechend existiert zwar eine Vielzahl verschiedener schul- und unterrichtstheoretischer Ansätze, ebenso wie Übersichten zu Schul- und Unterrichtstheorien, in der sowohl Strömungen (bildungsphilosophisch, geisteswissenschaftlich, normativ reformpädagogisch, praxistheoretisch, didaktisch, pädagogisch, sozial- und gesellschaftstheoretisch) als auch einzelne Perspektiven systematisiert werden (siehe die in Fn. 1 zitierten Einführungstexte und Lehrbücher). Schul- und unterrichtstheoretische Auseinandersetzungen, in denen die einzelnen Theorien, ihre Begriffe und Grundannahmen systematisch relationiert und in Bezug aufeinander weiterentwickelt werden, nehmen jedoch – mehr noch in der Schultheorie als in der Unterrichtstheorie – eine eher randständige Position ein (Lüders, 2014, S. 833–834; Terhart, 2013).

Folgende konkrete Fragen lassen sich vor diesem Hintergrund zur Klärung des Gegenstands und Anspruchs von Schul- und Unterrichtstheorien formulieren:

- Welcher Theoriebegriff und -anspruch liegt Schul- und Unterrichtstheorien zugrunde? Das heißt auch: Was macht bestimmte Begriffs- und Aussagezusammenhänge zu Schul- und Unterrichtstheorien?
- Wie positionieren sich Schul- und Unterrichtstheorien im Spannungsfeld von analytischer Deskription und normativer Zielbestimmung?

- Lassen sich verschiedene, bisher nebeneinanderstehende schul- und unterrichtstheoretische Ansätze zueinander relationieren?
- Wie kann die Art und Weise schul- und unterrichtstheoretischen Forschens als eine Spielart theoretischen Forschens genauer beschrieben werden?

1.3 Anfragen an die Gegenstände und Grundbegriffe ‚Schule‘ und ‚Unterricht‘

Auch dort, wo keine explizite schul- und unterrichtstheoretische Ausrichtung besteht, wird in der gegenstandsbezogenen Forschung implizit schul- und unterrichtstheoretisch gearbeitet. Besonders in qualitativ ausgerichteten Studien vollzieht sich relevante Theoriebildung, auch wenn diese nicht immer durch explizite theoretische Referenzen, Terminologien oder Diskurse ausgewiesen ist. Theorien im Allgemeinen sowie Schul- und Unterrichtstheorien im Besonderen stellen also weiterhin nicht nur kohärente „Vokabulare der Konstruktion und Erschließung wissenschaftlicher Gegenstände“ dar, die „eine bestimmte Perspektive auf die soziale Welt eröffnen“ (Anicker & Armbruster, 2024, S. 1). Sie sind zugleich empiriegeladene Praktiken des Denkens, Lesens, Streitens und Schreibens – und unterlaufen damit die klassische Trennung von Theorie und Empirie (Hirschauer, 2008).

Die Arbeit an den Grundbegriffen ‚Schule‘ und ‚Unterricht‘ und ihrer Konzeptualisierung vollzieht sich in diesem Wechselspiel von Theorie und Empirie. Schul- und unterrichtstheoretisch muss dabei von Interesse sein, wie verschiedene soziomaterielle Aspekte (z.B. Akteure, Dinge, pädagogische Programme, Organisationalität) miteinander hinsichtlich Schule und Unterricht im Verhältnis stehen, wie sie sich gegenseitig adressieren, wie sie zusammen Unterricht und Schule hervorbringen. Schultheoretisch sind die Verwicklungen verschiedener Akteure, Ebenen etc. vor allem in schulkulturtheoretischen Ansätzen im Blick (Helsper, 2000, 2026), auch mit Referenz auf Arbeiten aus der (rekonstruktiven) Governance-Forschung (Abs et al., 2015; Dietrich, 2018). Fends Konzepte der Schule im Mehrebenensystem und der Rekontextualisierung sind hier ebenso zu nennen (Fend, 2008, S. 181). In der Unterrichtsforschung und damit auch -theorie wird es hingegen noch stärker als Desiderat markiert, Unterricht relational mit anderen Kontexten und Ebenen ins Verhältnis zu setzen (Proske et al., 2022, S. 923).

Schul- und unterrichtstheoretische Fragen zu ihren Grundbegriffen ‚Schule‘ und ‚Unterricht‘, die die schulpädagogische Forschungspraxis kontinuierlich beschäftigen, sind:

- Was ist Schule und was ist Unterricht? Das heißt, welche Gegenstandsbestimmungen werden Schule und Unterricht theoretisch zugrunde gelegt

und wie werden sie mit welchen Begriffen und Konzepten beschrieben und erfasst?

- Wie wird dabei erklärt, kritisiert oder legitimiert, was im Kern von Schule und Unterricht steht oder stehen soll, faktisch passiert oder passieren soll (Erziehung, Bildung, Sozialisation, Lernen, ...)? Wie werden die Gegenstände, Sachen, Kompetenzen, Lernziele etc. als konstitutiver Teil von Schule und Unterricht beschrieben?
- Wie wird das Verhältnis von Schule und Unterricht im Sinne eines gedachten Mehrebenensystems zu anderen Ebenen und Aspekten des Bildungssystems (z.B. politische Ebene, Lehrer:innenbildung) und den konkreten Akteur:innen (z. B. Schüler:innen, Lehrkräfte, Eltern) theoretisch gefasst?
- Wie wird das Verhältnis von Schule und Unterricht zu Ebenen und Akteuren außerhalb des Bildungssystems, zu öffentlichen Diskursen und zu Teilen der Gesellschaft konzipiert?
- Wie wird das Dasein von Schule und Unterricht theoretisch fundiert erklärt, legitimiert oder kritisiert, auch im Sinne von Aufgaben, Funktionen oder Ansprüchen an Schule und Unterricht?

1.4 Anfragen an das Verhältnis von Theorie und Empirie

Die stärker werdende empirische Ausrichtung in der Unterrichts- und Schulforschung hat eine theoretisch differenzierte Bestimmung von Schule und Unterricht und eine Auseinandersetzung mit Grundbegriffen in den Hintergrund rücken lassen. Es entsteht mitunter der Eindruck, dass vorausgesetzt wird, was Schule oder Unterricht ist und was damit untersucht bzw. gemessen wird. Theoretische Forschung befasst sich demgegenüber mit Fragen der Konstitution von Schule und Unterricht, ohne dabei ‚fertige‘ Begriffe und Konzepte bereitzustellen. Vielmehr macht sie auf die Kontingenz zentraler Konstrukte aufmerksam, eröffnet neue Erkenntnispotenziale und verleiht der erziehungswissenschaftlichen Beobachtung und Reflexion der Schul- und Unterrichtswelt – und damit auch der Disziplin – eine orientierende Gestalt.

So wie empirische Arbeiten zu Schule und Unterricht auf Theorie angewiesen sind und Theoriebildung zum Kerngeschäft empirischen Arbeitens gehört (für die Unterrichtsforschung Proske & Rabenstein, 2018, S. 13), gilt andersherum auch, dass Schul- und Unterrichtstheorien auf Empirie angewiesen sind. Sie müssen empirisch entwickelt, plausibilisiert und differenziert werden (Breidenstein, 2010; Geier & Pollmanns, 2016, S. 7; Idel & Stelmaszyk, 2015, S. 52). Ein besonders triftiges, weiter zu bearbeitendes Problem ist dabei, Schule und Unterricht sowohl in ihrer Eigenlogik als auch in ihrer Fremdbestimmtheit zu erforschen. Dieses Problem ist sowohl theoretisch als auch empirisch-methodologisch von Relevanz (Breidenstein, 2010; Rademacher & Wernet, 2015).

Theoretische Bestimmungen bilden nicht nur eine Grundlage für die Begründung empirischer Forschung und die Einordnung ihrer Befunde. In Anlehnung an Hirschauers (2008) Überlegungen zur „Empiriegeladenheit von Theorien“, mit denen auch die Frage nach der „Theoriegeladenheit von Empirie“ aufgerufen ist, wird vielmehr deutlich, dass beide Seiten in einem produktiven Spannungsverhältnis stehen: Theorien sind stets durch Erfahrungen und spezifische Fallbezüge geprägt, während empirische Forschung nur im Licht theoretischer Optiken überhaupt sichtbar wird. In diesem Sinne entfalten theoretische Reflexionen nicht bloß einen orientierenden Rahmen, sondern wirken in empirische Prozesse hinein – etwa, indem sie Fragen zuspitzen, Beobachtungen anleiten und überraschende Einsichten ermöglichen. Umgekehrt gewinnen Theorien ihre Plausibilität und Innovationskraft durch die Konfrontation mit empirischem Material. Wie die Beiträge in diesem Sammelband zeigen, kann aus dieser Verschränkung nicht zuletzt auch ein Erkenntnisgewinn für die Identifizierung künftiger schulpraktischer Probleme entstehen, von dem sowohl Lehrer:innenbildung als auch pädagogische Praxis profitieren.

Die angedeutete tendenziell geringe Aufmerksamkeit für explizit schul- und unterrichtstheoretische Fragen in der empirischen Forschung, wie Rothland (2024a) dies exemplarisch zeigt, und der eher unterschätzte Wert von Theorien für empirische Forschung fordern somit zu einer grundsätzlichen Reflexion des Verhältnisses von Theorie zur Empirie und zur Praxis in der Schul- und Unterrichtsforschung auf:

- Wie werden welche Theorien in aktuellen Untersuchungen der Schul- und Unterrichtsforschung gebildet und (weiter-)entwickelt und wie wird eine solche Theoriebildung methodisch und methodologisch fundiert?
- Wie gestaltet sich das Verhältnis von theoretischen und empirischen Forschungszugängen zu Schule und Unterricht bzw. wie wird Theorie in empirischer Forschung relevant?
- Wie werden Schule und Unterricht sowohl in ihrer Eigenlogik, Selbstreferenz, Situativität und Spontaneität als auch in ihrer Fremdlogik, Fremdreferenz, Übersituativität und Vorstrukturiertheit theoretisch konzeptualisiert und erforscht?
- Welchen Stellenwert hatten und haben Schul- und Unterrichtstheorien für pädagogische Praxis und Lehrer:innenbildung?

1.5 Anfragen an die theoretische Erfassung der Transformation von Schule und Unterricht

Schule und Unterricht stehen im Zusammenwirken systeminterner und -externer Reform- und damit einhergehender Wandlungsprozesse zunehmend

unter Transformations- und Legitimierungsdruck. Dadurch entstehen neue Herausforderungen in der theoretischen Beschreibung von Schule und Unterricht. Von außen ist Schule und Unterricht mit gesellschaftlichen Anforderungen wie Digitalisierung, Demokratiebildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Migration etc. konfrontiert, die z. T. auch bereits in neuen gesellschaftstheoretischen Entwürfen gefasst werden (Bogner, 2018; Farzin & Laux, 2023; Mau, 2017; Nassehi, 2019; Reckwitz & Rosa, 2021). Praktisch entwickeln sich so auch neue Konzepte, in denen reformpädagogische Renaissance und steuerungsrationale Organisationselemente Hand in Hand gehen und in neuen Begrifflichkeiten wie Lernbüros, Lernpartner:innen, Coaching, Marktplätze etc. zum Ausdruck kommen. Hier liegen bereits verschiedene schul- und unterrichtstheoretische Einsätze vor (Böhme, 2006; Budde, 2019; Dietrich & Lambrecht, 2026; Helsper, 2026; Lang-Wojtasik, 2008; Moldenhauer et al., 2021; Proske et al., 2023; Reh et al., 2015; Wolf, 2026), die im Hinblick auf ihre gemeinsamen Bezugspunkte und Differenzen übergreifend zu diskutieren sind. Wenn solche Perspektivierungen vorgenommen werden, dann wird vor allem auf mittlerweile eher klassische schul- und unterrichtstheoretische Ansätze zurückgegriffen, also auf einen theoretischen Bestand, der diese Transformationen noch gar nicht im Blick hatte (z.B. Doğmuş & Geier, 2024; Wohlfart & Wagner, 2023). Theoretische Ordnungen eröffnen die Möglichkeit, diese Veränderungen zu verstehen, aber auch etablierte Begriffe, Theorien und Modelle zu hinterfragen, weiterzuentwickeln und neue zu etablieren, auch wenn es ‚nur‘ Fragmente von Theorien sein können (Bühler & Reichenbach, 2017), die aus bestimmten Perspektiven bestimmte Ebenen und Aspekte der Transformation von Schule und Unterricht in den Blick nehmen können.

Folgende konkrete Fragen drängen sich vor diesem Hintergrund auf:

- Wie werden Schule und Unterricht hinsichtlich ihrer Reproduktion bzw. Persistenz, Wandel bzw. Transformation sowie des Zusammenspiels von Reproduktion und Transformation und der daraus resultierenden Spannungen und Legitimationsfiguren beschrieben und erklärt?
- Welche Wandlungsprozesse der empirischen Schul- und Unterrichtswirklichkeit können mit welchen bestehenden wie neuen Theorien (nicht) beschrieben und erklärt werden?
- Wie konzeptualisieren Schul- und Unterrichtstheorien ihren immer flüider werdenden Gegenstand der Schule und des Unterrichts, d. h., wie verändert sich das, was Schule zu Schule und Unterricht zu Unterricht macht und welche Elemente einer Theorie der transformierten Schule bzw. des transformierten Unterrichts lassen sich ausmachen?

1.6 Anfragen zu Relationierungen verschiedener Theoriediskurse

Erklärungsbedürftig ist bei all den vorstehenden Ausführungen und Fragen das Verhältnis von Schul- und Unterrichtstheorien bzw. die Verklammerung beider im vorliegenden Sammelband. Zentrales Argument für eben diese Verklammerung ist, dass sich die beiden Gegenstandsfelder inhaltlich und theoretisch überschneiden (Lischka-Schmidt, 2024, S. 297–298). Unterricht und Schule sind konstitutiv aufeinander verwiesen: Unterricht ist so wenig ohne Schule denkbar wie Schule ohne Unterricht. Das heißt, dass sich schul- und unterrichtstheoretische Befunde und Denkfiguren meist auch in Fokussierung der jeweils anderen Theorieperspektive ausbuchstabieren und wenden lassen, sodass beide Aussagesysteme miteinander verschränkt, aber nicht deckungsgleich sind. Dies soll jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die tatsächlichen Diskurse zu Schul- und Unterrichtstheorien diese Verklammerung nicht immer abbilden. Es handelt sich um diskursiv bisher nur lose miteinander in Bezug stehende theoretische Diskurse, die jedoch inhaltlich eine stärkere Bezugnahme aufeinander verdienen. Auch dazu soll der vorliegende Sammelband anregen.

Die beiden Theoriediskurse teilen auch nicht alle Probleme, Desiderata und Entwicklungsperspektiven, die in den vorangegangenen Abschnitten formuliert wurden, in gleichem Maße. Während es unterrichtstheoretisch durchaus Systematisierungs- und Konsolidierungsversuche gibt (Geier & Pollmanns, 2016; Lüders, 2014; Meseth et al., 2011; Praetorius & Charalambos, 2023; Prosko, 2018), ist das Feld der Schultheorie ungleich unübersichtlicher und unkonsolidierter, weil bisher verschiedene Ansätze mehr für sich stehend diskutiert als sorgfältig und systematisch aufeinander bezogen werden. Auch lässt sich festhalten, dass sich unterrichtstheoretisch durchaus jüngere Innovationen in den 2010er Jahren finden, während der schultheoretische Diskurs spätestens mit Fend (2008) als quasi abgeschlossen erscheint (Idel & Stelmaszyk, 2015, S. 52). Ebenso scheint die Transformation von Schule unterrichtstheoretisch bereits umfassender diskutiert zu werden als schultheoretisch (für das Beispiel Digitalisierung Prosko et al., 2023; König & Lischka-Schmidt, 2024).

Stärkere gegenseitige Bezugnahmen drängen sich auch für Gegenstandstheorien aus unterschiedlichen (Teil-)Disziplinen auf, die jeweils auf Schule und Unterricht Bezug nehmen (z. B. Professions-, Kindheits- oder Bildungstheorien). Und schließlich verweist die Klage einer geringen internationalen Ausrichtung von Schul- und Unterrichtstheorie bzw. Allgemeiner Didaktik (Terhart, 2018, S. 89–90) auf schul- und unterrichtstheoretisches Entwicklungspotential (Collins & Halverson, 2018; Maschelein & Simons, 2013, 2015).

Folgende Relationierungsfragen kommen in den Blick:

- Inwieweit sind Schul- und Unterrichtstheorien relational aufeinander verwiesen oder differenziert?

- In welchem konkreten Verhältnis stehen andere Gegenstandstheorien wie z.B. Professions-, Kindheits-, Jugend- oder Biografietheorien zu Schul- und Unterrichtstheorien?
- Allgemeiner gefragt: In welchem Verhältnis stehen Schul- und Unterrichtstheorien als Teil der Schulpädagogik zu Theorien anderer Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft, etwa Erziehungs- und Bildungstheorien der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, sowie zu theoretischer Forschung in anderen Subdisziplinen und welche Rolle nehmen sie in der Disziplin Erziehungswissenschaft insgesamt ein?
- Welche internationalen Anknüpfungspunkte bestehen für Schul- und Unterrichtstheorien? Welche Impulse können aus dem internationalen Diskurs für den deutschsprachigen Diskurs um Schul- und Unterrichtstheorien abgeleitet werden und andersherum?

Die in den sechs Bereichen genannten Fragen markieren zentrale Bezugspunkte, an denen sich die im Band versammelten Beiträge – auf je unterschiedliche Weise – abarbeiten. Sie bilden damit den Hintergrund, vor dem die nachfolgenden theoretischen und empirischen Analysen zu verstehen sind.

2 Überblick über die Beiträge des Sammelbandes

Der vorliegende Sammelband basiert auf der Jahrestagung der DGfE-Kommission Schulforschung und Didaktik, die vom 11. bis zum 13. September 2024 an der Universität Osnabrück stattgefunden hat. In vier Abschnitten werden viele der in dieser Einleitung aufgeworfenen Fragen in den Blick genommen. Im ersten Teil des Bandes stehen die Fragen zur Entwicklung von Schul- und Unterrichtstheorien und ihren Grundbegriffen im Fokus.

Im Beitrag von *Jeanette Böhme* werden differente Gegenstandsbestimmungen von Schultheorien auf den Wandel des Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaft bzw. Schulpädagogik bezogen. Bilanziert werden die (Re-)Fokussierungen der geisteswissenschaftlichen Theoriebildungen zum pädagogischen Eigenwert der Schule, die sozialwissenschaftlichen Theoriebildungen zum schulischen Technologiedefizit und aktuelle Theoriebildungen zur Isomorphie der Schule. Es wird resümiert, dass diese den erziehungswissenschaftlichen Anspruch, ein kritisches Reflexionswissen für eine empirisch fundierte und pädagogisch begründete Thematisierung der Schulwirklichkeit bereitzustellen, unterlaufen.

Sabine Reh historisiert schultheoretisches Denken von den Anfängen im 19. Jahrhundert über die Reformpädagogik bis hin zu Helmut Fends *Theorie der Schule*. Die „langen 1970er Jahre“ erscheinen dabei als konjunkturelle Phase

intensiver Theoriebildung, in der Schule als gesellschaftliche Institution kritisch reflektiert und systematisch erforscht wurde. Der Beitrag analysiert, wie gesellschaftliche Umbrüche, politische Reformversuche und wissenschaftliche Paradigmenwechsel miteinander verflochten sind und wie Fends Theorie als paradigmatischer Ausdruck dieser Epoche lesbar wird – und zugleich Impulse für gegenwärtige Überlegungen zur Schule liefert.

Christian Herfter analysiert exemplarische Forschungspraxen, in denen Allgemeine Didaktik und empirische Unterrichtsforschung auf unterschiedliche Weise verschränkt werden. An drei Ansätzen – empirisch fundierte Didaktik, postheroische Didaktik und didaktische Unterrichtsforschung – zeigt er, dass Didaktik sowohl theoretischer Bezugsrahmen als auch Kommunikationsstrategie zwischen Wissenschaft und Praxis ist. In der vergleichenden Analyse wird ihre Rolle als normative Orientierung, analytisches Instrument und Reflexionsmedium sichtbar. Herfter plädiert abschließend für eine stärkere Berücksichtigung der Aushandlungen zwischen normativen und empirischen Wissensordnungen.

Im zweiten Teil des Bandes geht es um das Verhältnis von Theorie und Empirie und um Fragen theoriebildender empirischer Schul- und Unterrichtsforschung.

Matthias Proske und Kerstin Rabenstein nehmen in ihrem Beitrag die digitale Mediatisierung von Unterricht zum Anlass für eine sozialtheoretisch-methodologische Rejustierung der sinnverstehenden Unterrichtsforschung. Sie plädieren für eine relationierende Perspektive, die dazu beitragen soll, Transformationsprozesse von Unterricht präziser in den analytischen Blick nehmen zu können.

In ähnlicher Stoßrichtung plädiert *Lars Wicke* für eine affektiv involvierte Forschungsweise in Bezug auf ein ethnographisches Projekt zur Implementierung individualisierten Unterrichts. Dabei wird Forschung als relationales Geschehen verstanden, in dem sich Theorie, Empirie und Praxis über Affekte wechselseitig durchdringen. Drei zentrale Verschiebungen hin zu transsituativer Perspektive, relationaler Wissensproduktion und einer ethischen Forschungshaltung werden sichtbar. Im Zentrum steht die Frage, wie affektive Dynamiken zwischen Forschenden, Feld und Theorie epistemisch wirksam werden.

Der dritte Teil des Bandes befasst sich mit einzelnen Aspekten von Schule und Unterricht und ihrer theoretischen Beschreibung. Damit wird ein Beitrag dazu geleistet, die Grundbegriffe ‚Schule‘ und ‚Unterricht‘ weiter auszudifferenzieren.

Christopher Hempel fokussiert in seinem Beitrag mit dem Begriff der Fachlichkeit eine zentrale, aber theoretisch vernachlässigte Dimension schulischen Unterrichts. Aus einer praxeologischen Perspektive wird zwischen Fachlichkeit im Unterricht als fachliche Betrachtung und Fachlichkeit des Unterrichts als eine unterrichtliche Prozesslogik unterschieden. In einer Fallanalyse fächerübergreifenden Unterrichts wird gezeigt, dass hier eine projektförmige und produktorientierte Logik – vielmehr als eine Fachperspektive – den Lernprozess strukturiert.

Der Beitrag von *Karin Bräu* befasst sich mit Grenzen von familialen und schulischen Praktiken. Der Text geht der Frage nach, wie Unterricht auch durch außerschulische Praktiken – insbesondere durch häusliche, an Hausaufgaben gebundene Tätigkeiten von Schüler:innen – mitkonstituiert wird, deren Rolle in Schultheorien bislang weitgehend unberücksichtigt bleibt. Mit der Figur des Schüler:innenjobs, den Bräu auf den familiären Kontext wendet und dabei familiär bedingte sozio-kulturelle Unterschiede dieses Jobs herausarbeitet, wird deutlich, dass für eine Theoretisierung von Unterricht die familiären Rahmenbedingungen der am Unterricht teilhabenden Schüler:innen mitzudenken sind.

Mit einer sozialen Herstellungsfrage, wie Schule in diskursiven Praktiken zur Schule gemacht wird, beschäftigt sich auch der Beitrag von *Anna Moldenhauer, Matthias Olk und Sven Pauling*. Konkret wird in den Blick genommen, wie Akteur:innen von Schule und Bildungsadministration über Schulqualität sprechen und sie aushandeln. Die Autor:innen greifen auf eine übersetzungstheoretische Perspektive zurück, um die an Schulen herangetragenen Erwartungen an Entwicklung und Qualität zu bestimmen, die mit Praktiken machtvoller Autorisierung und optimierungsorientierter Übersetzung von Schulqualität einhergehen.

Die Transformation von Schule und Unterricht steht im letzten Teil des Bandes im Fokus. Die Beiträge befassen sich hierbei mit einzelnen Transformationstendenzen von Schule und Unterricht und fragen nach deren empirisch fundierten theoretischen Beschreibungen.

Marion Pollmanns untersucht Unterricht mit Hund als eine ‚neue‘ Form von Unterricht und Spielart tiergestützter Pädagogik und spürt diesbezüglichen Veränderungen herkömmlicher Konstellationen von Unterricht, bestehend aus Gegenstand, Lehrperson und Schüler:innen, nach. Während ihre empirischen Analysen letztlich keine Transformation von Unterricht ausmachen, wird gefragt, welche tatsächlichen Transformationspotenziale ein Unterricht mit Hund im Sinne einer posthumanistischen Pädagogik bieten kann.

Im Beitrag von *Simone Seitz, Petra Auer und Alessandra Imperio* werden Orientierungen und Normalitätserwartungen von Kindern zu schulischer Leistung und Leistungsbewertung in Grundschulsettings empirisch rekonstruiert. Praxistheoretisch informiert diskutieren sie die Frage nach einem theoretisch fundierten Leistungsbegriff innerhalb einer inklusionsbezogenen Schultheorie.

Isabel Neto Carvalho argumentiert in ihrem Beitrag – ebenfalls in praxistheoretischer Ausrichtung – für eine Erweiterung der Lernkulturtheorie unter Einbezug medien- und affordanztheoretischer Perspektiven, um Unterricht in einer Kultur der Digitalität angemessen zu analysieren. Ausgangspunkt ist die Verwobenheit menschlicher und nicht-menschlicher Akteure in mediatisierten Lernpraktiken, die sie anhand einer ethnographischen Fallstudie herausarbeitet.

Jürgen Budde, Sascha Kabel, Marion Pollmanns und Sandra Rademacher analysieren in ihrem Beitrag Elemente einer Schulhomepage im Sinne einer Selbstdarstellung als „Schule der Zukunft“. In method(olog)isch heterogenem Zugriff wird der reformkritische Befund formuliert, dass schulische Transformationssemantiken zu einer lediglich vordergründigen Entschulung von Schule tendieren.

Wir danken den Autor:innen dieses Bandes und den Teilnehmenden der vorangegangenen Tagung für ihre Beiträge sowie die Bereitschaft, sich auf ein bereits als ‚abgehakt‘ scheinendes Thema einzulassen. Dass theoretische Diskurse weiterhin Resonanz finden, erscheint uns nicht nur angemessen, sondern notwendig, wenn die Schulpädagogik als akademische Disziplin auch künftig einen eigenständigen Beitrag zum allgemeinen Diskurs über Schule und Unterricht leisten will.

Literatur

- Abs, H. J.; Brüsemeister, T.; Schemmann, M. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2015). Governance im Bildungssystem. Springer VS.
- Arnold, K.-H. & Bach, A. (2011). Theorie des Unterrichts. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, o. S. <https://doi.org/10.3262/EEO09110164>
- Baumgart, F. & Lange, U. (Hrsg.) (2006). Theorien der Schule. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben. (2., durchges. Aufl.) Klinkhardt.
- Bellmann, J. & Ricken, N. (2020). Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds. Einleitung in den Thementeil. Zeitschrift für Pädagogik, 66(6), 783–787.
- Böhme, J. (2006). Schule am Ende der Buchkultur. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen. Klinkhardt.
- Bogner, A. (2018). Gesellschaftsdiagnosen. Ein Überblick. (3. Aufl.) Beltz Juventa.
- Bohl, T.; Harant, M. & Wacker, A. (2015). Schulpädagogik und Schultheorie. Klinkhardt.

- Blömeke, S. & Herzig, B. (2009). Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 15–28). Klinkhardt.
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 869–887.
- Breidenstein, G. (2018). Das Theorem der ‚Selektionsfunktion der Schule‘ und die Praxis der Leistungsbewertung. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 307–327). Springer VS.
- Budde, J. (2019). Transformationen der modernen Schule in einer postmodernen Gesellschaft. In K. Walgenbach (Hrsg.), *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre* (S. 179–209). Campus.
- Böhler, P. & Reichenbach, R. (Hrsg.) (2017). *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle*. Beltz Juventa.
- Collins, A. & Halverson, R. (2018). *Rethinking Education in the Age of Technology. The Digital Revolution and Schooling in America*. (2. Aufl.) Teachers College Press.
- Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule: Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Cornelsen Scriptor.
- Dietrich, F. (2018). Konturen einer Rekonstruktiven Governanceforschung. Zu einer rekonstruktiven Perspektivierung von Schule als Mehrebenensystem und deren Stellenwert im Kontext der Schul- und Professionalisierungsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 73–94). Springer VS.
- Dietrich, F. & Lambrecht, M. (2026). Zum gesellschaftlichen Implikationsverhältnis des Schulischen – eine schultheoretische Neuperspektivierung am Beispiel Neuer Steuerung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 72(1), 26–43.
- Doğmuş, A. & Geier, T. (2024). Vom Unbehagen wissenschaftlicher Arbeitsteilung. Eine rassismuskritische Lektüre schulpädagogischer Theoreme. In P. Baquero Torres, M.-A. Boger, L. Chamakalayil, C. Chadderton, S. Speiker & A. Wischmann (Hrsg.), *Rassismuskritik und (Post) Kolonialismus* (S. 131–145). Beltz Juventa.
- Farzin, S. & Laux, H. (Hrsg.) (2023). *Soziologische Gegenwartsdiagnosen* 3. Springer VS.
- Fatke, R. & Oelkers, J. (2014). Einleitung zum Beiheft. In Dies. (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60. Beiheft (S. 7–13). Beltz Juventa.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geier, T. & Pollmanns, M. (Hrsg.) (2016). *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*. Springer VS.
- Geier, T. & Pollmanns, M. (2016). Einleitung. In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (S. 7–19). Springer VS.
- Gerecht, M.; Krüger, H.-H.; Sauerwein, M. & Schultheiß, J. (2024). Personal. In A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024* (S. 139–172). Budrich.
- Gerstner, H.-P. & Wetz, M. (2008). *Einführung in die Theorie der Schule. Wissenschaftliche Buchgesellschaft*.
- Gudjons, H. & Traub, S. (2020). *Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch* (13., aktualisierte Aufl.). Klinkhardt.
- Gruschka, A. (1993). Das erneute Interesse an der Theorie der Schule und deren möglicher Nutzen in der Lehrerausbildung. *Die Deutsche Schule*, 85(4), 454–466.
- Harant, M. (2020). *Schultheorie*. In M. Harant, U. Küchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 159–174). Tübingen University Press.
- Helsper, W. (2000). Wandel der Schulkultur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(1), 35–60.

- Helsper, W. (2026). Krise und schulische Transformation – schulkulturtheoretische Entwürfe und empirische Einblicke. *Zeitschrift für Pädagogik*, 72(1), 45-63.
- Hirschauer, S. (2008). Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie: zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 165–185). Suhrkamp.
- Idel, T.-S. & Stelmaszyk, B. (2015). „Cultural turn“ in der Schultheorie? In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 51–69). Springer VS.
- König, H. & Lischka-Schmidt, R. (2024). Die Ausweitung der Grauzone: Eine vergleichende Untersuchung zur Reproduktion und Transformation der Interaktionsstrukturen von Unterricht und Lehre im Zuge ihrer pandemiebedingten Digitalisierung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 13, 94–108.
- Lang-Wojtasik, G. (2008). Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Juventa.
- Lischka-Schmidt, R. (2024). Schule nach Parsons. Auf dem Weg zu einer normativfunktionalistischen Schultheorie. Beltz Juventa.
- Lischka-Schmidt, R. & Thiersch, S. (2026). Schultheorien und transformierte Schulwirklichkeiten. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 72(1), 1-7.
- Lüders, M. (2014). Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 832–849.
- Lüders, M. (2020). Zentrale Begriffe der Schulpädagogik in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 853–872.
- Martini, R. (2024). Promotionen und Habilitationen in der Erziehungswissenschaft. In A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024* (S. 201–218). Budrich.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2013). *In defence of the school. A public issue*. Education, Culture & Society Publishers.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2015). Education in times of fast learning: the future of the school. *Ethics and Education*, 10(1), 84–95.
- Mau, S. (2017). *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Suhrkamp.
- Meseth, W.; Proske, M. & Radtke, F.-O. (Hrsg.) (2011). *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Klinkhardt.
- Moldenhauer, A.; Asbrand, B.; Hummrich, M. & Idel, T.-S. (Hrsg.) (2021). *Schulentwicklung als Theorieprojekt – Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. Springer VS.
- Nassehi, A. (2019). *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. (2. Aufl.) C.H. Beck.
- Pollmanns, M. & Geier, T. (2016). Kein gemeinsamer Nenner: Systematisierender Vergleich der Antworten auf die Frage, was Unterricht ist. In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (S. 225–248). Springer VS.
- Praetorius, A.-K. & Charalambous, C. Y. (2023). *Theorizing Teaching: Current Status and Open Issues*. Springer VS.
- Proske, M. (2018). Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 27–62). Klinkhardt.
- Proske, M. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2018). *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Klinkhardt.
- Proske, M. & Rabenstein, K. (2018). Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 7–24). Klinkhardt.

- Proske, M.; Rabenstein, K. & Meseth, W. (2022). Unterricht als Interaktionsgeschehen. Konstitution, Ordnungsbildung und Wandel. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl, S. 907–933). Springer VS.
- Proske, M.; Rabenstein, K.; Moldenhauer, A.; Thiersch, S.; Bock, A.; Herrle, M.; Hoffmann, M.; Langer, A.; Macgilchrist, F.; Wagener-Böck, N. & Wolf, E. (Hrsg.) (2023). *Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung*. Klinkhardt.
- Rabenstein, K. (2010). Was ist Unterricht? Modelle im Vergleich. In C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Unterricht als Interaktion: Ein Fallbuch für die Lehrerbildung* (S. 25–42). Klinkhardt.
- Rademacher, S. & Wernet, A. (2015). Struktur, Funktion und Eigenlogik. Schultheoretische Anmerkungen zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs* (S. 95–115). Springer VS.
- Reckwitz, A. & Rosa, H. (Hrsg.) (2021). Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie? Frankfurt a. M.
- Reh, S.; Fritzsche, B.; Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2015). *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagsschulen*. Springer VS.
- Rothland, M. (2024a). Auf Sand gebaut? Über den Versuch, die Basisdimensionen der Unterrichtsqualität in erziehungswissenschaftlicher „Theorie“ zu verankern. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 14(1), 41–53.
- Rothland, M. (2024b). Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung. transcript.
- Tenorth, H.-E. (2016). Theorie der Schule. In J. Möller, M. Köller & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung. Schule und Unterricht – Lehren und Lernen* (S. 135–152). Klett Kallmeyer.
- Terhart, E. (2013). Theorie der Schule: Auf der Suche nach einem Phantom? In Ders., *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung* (S. 32–48). Waxmann.
- Terhart, E. (2017). Theorie der Schule – eine unendliche Geschichte. In P. Bühler & R. Reichenbach (Hrsg.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle* (S. 34–53). Beltz Juventa.
- Terhart, E. (2018). Allgemeine Didaktik und Unterrichtstheorie im deutschsprachigen Raum: Beobachtungen und Einordnungen. In D. Benner, H. Meyer, Z. Peng & Z. Li (Hrsg.), *Beiträge zum chinesisch-deutschen Didaktik-Dialog* (S. 83–97). Klinkhardt.
- Thompson, C.; Brinkmann, M. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2021). *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie*. Beltz.
- Trautmann, M. (2016). Allgemeine Didaktik – Krisenrhetorik, Wandel und Normalisierung einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin. In A. Wegner (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven* (S. 37–48). Budrich.
- Vogel, K. (2024). Die Erziehungswissenschaft der Gegenwart im Spiegel ihrer Theorierezeption. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(5), 1217–1236.
- Wiater, W. (2013). Theorie der Schule. In L. Haag, S. Rahm, J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (5., überarb. Aufl, S. 11–34). Klinkhardt.
- Wohlfart, O. & Wagner, I. (2023). Digitale Transformation unter Berücksichtigung zentraler Funktionen des Schulsystems – welchen Beitrag leistet der Digital-Pakt Schule 2019–2024? *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 5(1), 246–257.
- Wolf, E. (2026). Zur Migration mediatisierter Formen im schulischen Figurationsstrom. Ein Beitrag zum Zusammenhang von Medienwandel und Schultheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 72(1), 8–25.

Autor:innen

Lischka-Schmidt, Richard, Dr. phil.

ORCID: 0000-0001-7530-4381

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulforschung

Arbeitsschwerpunkte: Schul-, Unterrichts- und Lehrer:innenbildungsforschung

E-Mail: richard.schmidt@paedagogik.uni-halle.de

Thiersch, Sven, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-7052-5094

Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkte: Sozialisationstheorien, Jugend-, Schul- und Unterrichtsforschung, Methoden rekonstruktiver Sozialforschung

E-Mail: sven.thiersch@uni-osnabrueck.de

Wolf, Eike, Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: Schule & Unterricht, Erziehungs- und Bildungstheorie, Methoden rekonstruktiver Sozialforschung

E-Mail: eike.wolf@paedagogik.uni-halle.de

Kuhlmann, Nele, Jun.-Prof.'in Dr.

ORCID: 0000-0003-0870-3862

Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Ethik, Qualitative Professionalisierungsforschung, Schul- und Unterrichtstheorien

E-Mail: Nele.kuhlmann@uni-jena.de