

Schmidt, Melanie

Übersetzungen von 'Entwicklung'. Konturen einer reflexiven Begriffsarbeit

Langer, Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Dođmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen, Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn* : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 201-219. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Schmidt, Melanie: Übersetzungen von 'Entwicklung'. Konturen einer reflexiven Begriffsarbeit - In: Langer, Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Dođmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen, Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn* : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 201-219 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-334951 - DOI: 10.25656/01:33495; 10.35468/6172-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-334951>

<https://doi.org/10.25656/01:33495>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Melanie Schmidt

Übersetzungen von ‚Entwicklung‘. Konturen einer reflexiven Begriffsarbeit

Abstract

Der Beitrag untersucht den Begriff der Entwicklung im Kontext der Schulentwicklungsforschung aus einer übersetzungstheoretischen Perspektive. Anhand von Analysen unterschiedlicher Texte aus dem pädagogischen und Schulentwicklungsdiskurs wird gezeigt und problematisiert, dass und inwiefern ‚Entwicklung‘ mit Bedeutungen von Fortschritt, Natürlichkeit und Identifizierbarkeit aufgeladen ist. Dies macht ihn anschlussfähig für Fragen der Steuerung von Schulen, verdeckt aber gleichzeitig tendenziell Ambivalenzen und konfliktuelle Aushandlungsprozesse, die mit Veränderungsprozessen verbunden sind. Der Beitrag plädiert für eine kritische Reflexion des Entwicklungsbegriffs, um die damit verbundenen Aushandlungen und Machtverhältnisse sichtbar zu machen.

Schlagerworte: Entwicklung, Übersetzung, Hybridität, Begriffsanalyse

Was haben Raps und Mohn mit ‚Entwicklung‘ zu tun? Diese Frage möchte ich an den Beginn der nachfolgenden Überlegungen stellen und mit ihr auf eine Fundstelle aus dem Materialkorpus einer Interviewstudie rekurrieren, welche ich im Kontext eines Projekts der Schulentwicklungsforschung durchgeführt habe (vgl. Schmidt 2020). In jenen qualitativ-leitfadengestützten Interviews äußerten sich Schulleitungen, die kurz vor Erhebungsbeginn mit ihrer Schule eine Schulinspektion durchlaufen und den Abschlussbericht dieser Inspektion ausgehändigt bekommen hatten.

Zum Kontext: Die Schulinspektion ist ein Verfahren der externen Evaluation von Schulen auf Ebene von Einzelschulen, in der, angelehnt an sozialwissenschaftliche Verfahrensweisen, empirische Daten über den Qualitätszustand der Schule erhoben und an diese rückgemeldet werden. Die bundesweite Einführung dieses Steuerungsinstruments im Deutschland der Nullerjahre wurde mit der Erwartung verknüpft, Prozesse systematischer und zielgerichteter Qualitätsentwicklung anregen zu können (vgl. Arbeitsgruppe Schulinspektion 2016). Schulinspektionen lassen sich als Bestandteil eines spätmodernen bildungspolitischen Rationalitätsregimes verstehen (vgl. Lehmann-Rommel 2004), in welchem bruchlose

Übergänge von ‚Daten zu Taten‘ möglich erscheinen. Hierfür werden einzelschulische Akteur:innengruppen explizit einbezogen und als zuständig für ihre eigene Steuerung adressiert, denn in erster Linie obliegt es den Schulen, im Anschluss an das Inspektionsverfahren die rückgemeldeten Befunde nach eigenen Maßgaben in ihre Entwicklungsaktivitäten einzubeziehen. Wie Schulen dieser Erwartung einer rational gestaltbaren Schulentwicklung begegnen, wie sie hierfür die Inspektionsbefunde nutzen – dies waren Fragen, die in den Schulleitungsinterviews besprochen wurden.

In einem der Interviews kam es dabei zur folgenden Äußerung, die in der Durchsicht der Daten meine nachhaltige Verwunderung ausgelöst hat:

„[...] Und das ist das Resultat erstmal rückblickend. Mit den Zielvorgaben im gelben Rapsbereich, so hatte ich es in der Gesamtlehrerkonferenz dann auch gesagt, und ja, das kleine rote Mohnfeld dann noch hier-hier drin, auch das- auch darum werden wir uns kümmern“ (I5m, Z. 564–566; vgl. Schmidt 2020).

Der Schulleiter spricht hier über jene Befunde der Schulinspektion, die ‚seiner‘ Schule in einer farblich codierten und aggregierten Form rückgemeldet wurden. Über die Farbcodes haben die Befunde ein rasch ersichtliches Qualitätsurteil erhalten, welches sich innerhalb des Lehrer:innenkollegiums kolportieren ließ und mit dem sich Versprechungen auf Entwicklung (und Fürsorge) bezüglich der Schule verknüpfen: „Darum werden wir uns kümmern“ (ebd.).

Verwundert hat mich, dass hier ein botanisches Sprachspiel bemüht wurde, um auf die Inspektionsbefunde einzugehen: Die Farbe Gelb wurde auf Raps-, Rot auf Mohnblüten übertragen; beides sind häufig anzutreffende Kultur-, Nutz- und Zierpflanzen. Die botanische Fürsorge und die ‚blumige‘ Semantik, mit der hier auf den Tatbestand einer schulentwicklungsrelevanten Beobachtung eingegangen wird, irritieren und erscheinen als nicht erwartungskonform für den Interviewkontext.

Ohne hier noch näher auf den Inhalt dieser Interviewstelle einzugehen – ich werde auf sie zurückkommen – möchte ich bei der geschilderten Verwunderung verweilen, weil sie zur eingangs gestellten Frage des Beitrags zurückführt. Angelehnt an Claudia W. Ruitenbergh (2009, 421) verstehe ich meine Verwunderung als ein Ereignis, an dem eine Erfahrung sprachlicher „defamiliarisation“ reflexiv wird. Wenngleich die Interviewten auch meine ‚eigene‘ – deutsche, auf die Sache der Schulinspektion bezogene – Sprache nutzen, trägt die ‚eigene‘ Sprache durch diese Artikulation fremde, unvertraute Züge und entzieht sich meinem Verstehen.

Das Ereignis der Verwunderung ist mit Ruitenbergh darauf zurückzuführen, dass das botanische Sprachspiel des Interviewpartners eine *Übersetzung* im Rahmen des wissenschaftlichen Nachvollzugs des Interviews einfordert: Der botanische Kontext, in dem die Inspektionsbefunde aufgerufen wurden, wird mit dem ‚ursprünglichen‘ Interviewkontext einer empiriebasierten Qualitätsrückmeldung an

die Schule vermittelt. In diesem Vorgang der Übersetzung führt die Deplatzierung des ‚ursprünglichen‘ Kontexts zu einem *einhaltenden* Effekt: „by displacing language, it can arrest thinking about a text in a way that assumes the language is understood“ (ebd., 426). Die Übersetzung ermöglicht folglich, den Fokus des Nachdenkens auf die Ebene der Sprachlichkeit in der Wissensproduktion dieses Interviewvollzugs zu lenken, die nicht mehr länger als selbstverständlich gegeben erscheint. Fraglich wird also nicht mehr nur, was *diese* Interviewäußerung zu bedeuten hat, sondern was es *überhaupt für eine Sprache ist*, in der sich ein schulischer Entwicklungsprozess zu zeigen vermag. Mit Verweis u. a. auf Ruitenberg spricht Christiane Thompson (2020, 22) davon, dass das Einhalten des Denkens einen „Topos der Übersetzung“ berührt. Auch Thompson sieht in Übersetzung das Motiv ‚defamiliarisierender‘ Differenz am Werk, welches zu produktiver Selbstbefragung über die Grenzen des Wissens herausfordert.

In meinem Beitrag möchte ich an diese letztgenannten Überlegungen anschließen und Schulentwicklung(sforschung) aus der Warte von Übersetzung in den Fokus meiner Betrachtung stellen. Übersetzung soll mir dabei als generatives Werkzeug dienen, um eine grundlegende Reflexion des Begriffs der Entwicklung im Kontext von Schulentwicklung (und darüber hinaus) anzustellen. Zugleich schaue ich auf unterschiedliche Übersetzungsverhältnisse: Zum einen geht es mir darum, mit meinem Beitrag einen Impuls zur kategorialen Defamiliarisierung des Entwicklungsbegriffs zu bieten (im Sinne von Übersetzung als Erkenntnisstil); diesbezüglich untersuche ich pädagogische Bedeutungsbestimmungen von ‚Entwicklung‘ und verfolge, wie an diese im Kontext von Schulentwicklung angeschlossen wird bzw. wurde. Zum anderen lassen sich in meinem untersuchten Gegenstand aber auch Praktiken des Übersetzens ausmachen (im Sinne von Übersetzung als Heuristik für eine Analyse). Im Falle der erwähnten Interviews mit Schulleitungen begegnen sich beispielsweise wissenschaftlich und schulpraktisch konturierte Sprechweisen und ringen um Verständigung in der gemeinsamen Wissensproduktion, was sich als Sprechpraxis des wechselseitigen Übersetzens untersuchen ließe.

Sowohl auf kategorialer Ebene als auch bezüglich der Empirie lässt sich der Anlass von Übersetzung darin ausmachen, dass ‚Entwicklung‘ kein feststehender Begriff ist. Was sich als Entwicklung zeigt und als solche legitimiert wird, ist, so lautet meine Ausgangsthese, abhängig von situativen sprachpraktischen Vollzügen.

Um die unterschiedlichen Einlassungen zu Übersetzung zu erläutern, möchte ich im nächsten Abschnitt näher auf diese eingehen. Ich stelle Übersetzung dabei in den Zusammenhang einer erziehungswissenschaftlichen Wissensforschung und konturiere sie anschließend als kulturelle Praxis, die eine Problematisierung uns vertrauter Wörter, Konzepte oder Kategorien ermöglicht (1). Von diesem Punkt aus nehme ich eine übersetzungstheoretisch inspirierte Analyse des Entwicklungsbegriffs vor, die im Zentrum des Beitrags stehen soll. Ausgehend von einer einschlägigen Publikation aus den 1980er-Jahren folge ich dabei zu-

nächst den Bestimmungen von ‚Entwicklung‘ in der Schulentwicklungsforschung und stelle dann eine Analyse von Lemmata zu ‚Entwicklung‘ in pädagogischen Wörterbüchern vor (2). Anschließend diskutiere ich den Ertrag der Analysen für eine Reflexion des Entwicklungsbegriffs (3). Zum Schluss kehre ich nicht nur zur genannten Interviewstelle zurück, sondern benenne zudem auch Anschlussfragen, die sich für Übersetzungen und Übersetzer:innen von Schulentwicklungsprozessen stellen könnten (4).

1 Einsatzstellen und zentrale Motive von Übersetzung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung

Ausgehend vom alltagsbegrifflichen Verständnis wird die Übersetzung von einer Sprache in eine andere vorgenommen, wobei sowohl Wortlaut als auch -sinn Gegenstand von Übersetzungsbemühungen sind und, je nach Funktion und Zielstellung, Übersetzungen als mehr oder weniger originalgetreu gelten können. Generell verweist Übersetzung auf die Inkommensurabilität pluraler Sprachen sowie auf die Effekte der damit einhergehenden Vermittlungsbemühungen.

Im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung hat Übersetzung innerhalb der letzten Jahre vielgestaltige Anschlüsse erzeugt (vgl. z. B. Engel & Königeter 2020; Dinkelaker 2023; Langer & Moldenhauer 2023). Der Fokus liegt dabei i. d. R. nicht auf den Vermittlungen zwischen Sprachen im engeren Sinne, sondern auf den Auseinandersetzungspraxen um pädagogische Sachverhalte (insbesondere Wissen), die jedoch als sprachlich vermittelt bzw. diskursiv konstituiert gelten. So findet sich beispielsweise die Verwendung von Übersetzung als heuristischem Konzept zur Untersuchung von „Umgangsweisen mit pädagogischem Wissen“ (Thompson 2017, 237) zwischen Theorie und Praxis, als Erkenntnisperspektive für die Frage nach der „Geltung(sbegründung) von Wissen in Wissensbegegnungen“ (Engel 2019, 738) oder als problematisierender Begriff, um die Ambivalenzen im Tradieren pädagogischen Wissens zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu fassen (vgl. Büniger & Schenk 2019).

Das geteilte Interesse dieser exemplarisch genannten Studien liegt auf der Vielschichtigkeit und Konfliktualität der Auseinandersetzungspraxen um differente Wissensformen, d. h. um deren situative Inszenierung, Aneignung, Brechung, Verschiebung und Re-Produktion. Als Grundannahme gilt, dass es zwischen diesen Wissensformen keinen geteilten Boden gibt, sodass jede Bezugnahme auf vorliegendes Wissen dessen (mitunter produktive Effekte zeitigenden) Neueinsatz markiert. An dieser Stelle lässt sich auf eine systematische Grundproblematik des Übersetzens hinweisen: jene einer unmöglichen ‚Treue‘ zu einem der Übersetzung zeit-räumlich vorgelagerten Originaltext, dessen ‚Fortleben‘ die Übersetzung organisiert (vgl. Benjamin 1921). Demgemäß ist Übersetzung um die angemessene

Repräsentation des Originals innerhalb der Zielsprache bemüht, doch scheitert notwendigerweise an diesem Anspruch, da Übersetzungen auf die Mittel der Zielsprache verwiesen bleiben. Damit ist ein Spannungsfeld von Differenzen und deren Überbrückung umzeichnet, in dem sich erziehungswissenschaftliche Fragestellungen situieren lassen.

Meine nachfolgende Darlegung von Übersetzung – als einer reflexiven Perspektive – erfolgt auf Basis einer kulturtheoretischen Lesart dieses Begriffs (vgl. im Überblick Bachmann-Medick 2006). Die Lektüre ist angelehnt an die Arbeiten Homi K. Bhabhas (vgl. insbes. Bhabha 2000), denen relevante Interventionen in die Debatten sowohl der Cultural Studies als auch der postkolonialen Theorie zu verdanken sind. Anknüpfend an Bhabha lassen sich Übersetzungen als Kulturtechniken oder „Strategien“ (Struve 2013, 131) der Vermischung kultureller Symboliken bzw. der Verschiebung von deren Bedeutungsgehalt verstehen. Der Übersetzungsprozess wird als „Kampfplatz“ (Bhabha 2000, 51) kenntlich, der sich destabilisierend auf jene Formation von Macht und Abhängigkeit auswirkt, der er entspringt.

Zur Konkretisierung – und als Ausgangspunkt seines Nachdenkens – reflektiert Bhabha eine postkoloniale Kontaktzone, in der seitens der an ihr Beteiligten unterschiedliche, hierarchisch strukturierte Machtpositionen und Freiheitsspielräume miteinander in Beziehung treten. In den je konkreten Begegnungen situiert Bhabha die Möglichkeit der Übersetzung als *Verhandlung* kultureller Dominanzansprüche, während er danach fragt, welche Handlungsmöglichkeiten den Unterdrückten in einer solchen Herrschaftsbeziehung bleiben. Damit ist nicht auf eine Idee heroischen Widerstands seitens der Kolonisierten gegen die kolonialen Erwartungen angespielt, sondern – hier schließt Bhabha an ein auf Michel Foucault zurückgehendes Verständnis von Macht als produktiver, nicht nur repressiv-kontrollierender Einwirkung auf menschliches Verhalten an – es geht um eine Praxis des Befragens und Verfremdens jener Elemente, die zum Traditionsbestand des kolonialen Diskurses gehören. In ihrem Effekt stört die Übersetzung die identitäre Reinheit dieses Diskurses auf, indem sie ihn anders tradiert. Befragen und Befremden vollziehen sich entlang der Verwendung kultureller Symbole, die aus einer Position der kulturellen Dominanz heraus als ‚Übersetzungsfehler‘ gelten. Dabei wird der

„Vereindeutigungseffekt des Symbols [...] deplatziert zu einem Zeichen kultureller Differenz, zum Bezugspunkt kultureller Auseinandersetzungen um Bedeutungen. Es zeigt sich eine Hybridität, eine konstitutive Ambivalenz in der performativen Bedeutungskonstitution, die Bhabha [...] immer sozial denkt: als Zwischenraum, als ‚Dritten Raum‘, in dem durch Deplatzierungen, Verschiebungen, Verstreuungen, Wiederholungen, Verdoppelungen oder Verleugnungen Wirklichkeitsentwürfe hervorgebracht, verteidigt oder zurückgewiesen werden“ (Schäfer 2022, 164).

Die Hybridität, die Alfred Schäfer hier anspricht, nimmt eine zentrale Stellung in Bhabhas kategorialen Apparaten ein; sie ist Bedingung wie Bedingtes von Übersetzungen. Anders ausgedrückt ist aus Warte von Hybridität jedes ‚Original‘ selbst immer bereits eine Übersetzung. Versteht man dies mit Oliver Marchart als „Logik jeder Form diskursiver Bedeutungs- und Identitätsproduktion“ (2007, 86), so lässt sich das Übersetzungskonzept nach Bhabha aus dem Kontext der Postkolonialismuserfahrung herauslösen, in dem es situiert war: „Hybridität, so wie es [...] von Bhabha entwickelt wurde, ist eben kein bloß *historisches*, sondern ein *quasi-transzendentes* Konzept [Hervorhebung i.O.]“ (ebd.). Dem folgend lassen sich Übersetzungen als eine Art Matrix verstehen, um unterschiedliche Orte und Arrangements von Verhandlung als Bedeutungsproduktionen im Kulturellen zu analysieren.

Versteht man etwa das Interview zu den Schulinspektionsbefunden unter der Maßgabe von Hybridität, so zeigt sich für die weiteren Analysen zum Entwicklungsbegriff ein wesentlicher Aspekt, der auch im Folgenden relevant sein wird: nämlich, dass das empirische Wissen der Schulinspektion selbst nicht weiß, was die schulische Entwicklung ‚ist‘, die es zu gestalten sucht. *Einerseits* bietet das Interview eine epistemisch *vermachtete* Kontaktzone, in der unterschiedliche Positionen zwischen Wissenschaft und Praxis um Verständigung in der Wissensproduktion ringen. Die Tradition modern-wissenschaftlicher Ansprüche auf Rationalisierung und Aufklärung gesellschaftlicher Sachverhalte (vgl. z. B. Schäfer & Thompson 2011) sowie das bildungspolitische Rationalitätsregime der Schulinspektion lassen die Rückfragen danach zu, wie sich kulturell dominante Erwartungen und Deutungstraditionen von ‚Entwicklung‘ via den Schulinspektionsbefunden in die Interviews – und deren Analyse – einschreiben. Doch zugleich klafft *andere* eine Lücke zwischen den Inspektionsdaten und ihrer Verwendung jenseits ihres wissenschaftsbasierten ‚originären‘ Entstehungskontextes (vgl. ebd.). Die Befunde sind darauf angewiesen, interpretiert, und dabei in variierende sprachliche Zusammenhänge eingefügt zu werden – wobei es zu Deplatzierungen und Verschiebungen kommt. In dieser Hinsicht sind die Interviews Orte, an denen die „Verhandlungsbedürftigkeit“ (Engel 2019, 741) von Entwicklung nachvollziehbar wird und sich Geltungsansprüche sowie Gebrauchsweisen von Wissen diskursiv (re-)formieren.

2 Übersetzungen von ‚Entwicklung‘

Vor dem Hintergrund der eingenommenen Übersetzungsperspektive lässt sich der über das Interview eingeführte Zugriff verallgemeinern und Verwendungen des Symbols der ‚Entwicklung‘ an diversen Orten untersucht werden. Für eine analytische Arbeit am Untersuchungsgegenstand der schulischen Entwicklung lassen sich übersetzungstheoretisch folgende heuristische Fragen ableiten, die nachfolgend an weitere Texte herangetragen werden: Was wird wie in unterschiedlichen Kontexten als Entwicklung benannt und welche Bedeutungen von Entwicklung werden qua Benennung hervorgebracht? Inwiefern sind diese Bedeutungen (unterschiedlich) machtvoll gelagert? Wie werden begriffliche Wiederholungen und Verschiebungen sprachlich praktiziert und miteinander relationiert, wie wird dabei auf unterschiedliche Kontexte und Sprechweisen rekurriert? Welche defamiliarisierenden Effekte bezüglich Entwicklung gehen mit diesen Sprechpraxen einher?

Anhand dieser Heuristik konzentriere ich mich im Folgenden auf die *Übersetzung des Entwicklungsbegriffs* in der erziehungswissenschaftlichen (Schulentwicklungs-) Forschung – und darin wiederum auf ausgewählte Beiträge, die ich zum Zwecke exemplarischer Explorationen erschließe. Hierfür greife ich mit einem Text von Hans-Günther Rolff und Klaus-Jürgen Tillmann aus dem Jahr 1980 zunächst ein frühes Dokument aus dem Diskurs der Schulentwicklungsforschung auf, an dem sich Übersetzungen in Form eines Tradierungsgeschehens befragen lassen (vgl. Büniger & Schenk 2019). Spätere Texte der Schulentwicklungsforschung schließen an diesen Entwicklungsbegriff übersetzend an (2.1). Danach wechsele ich in den Kontext der erziehungswissenschaftlichen Debatte um disziplintragende Grundbegriffe, um einige systematische Dimensionen des Entwicklungsbegriffs innerhalb des pädagogischen Diskurses zu akzentuieren. Dies zeigt auf, mit welchen spezifischen Bedeutungen die mit ‚Entwicklung‘ benannten Veränderungen imprägniert sind (2.2).

2.1 Übersetzungen des Entwicklungsbegriffs in der Schulentwicklungsforschung

Der von Rolff und Tillmann publizierte Text datiert auf das Jahr 1980 und erschien im ersten Band des „Jahrbuchs für Schulentwicklung“. Dieses Jahrbuch, ein aktuell im 23. Band vorliegendes Periodikum, wird durch das Institut für Schulentwicklungsforschung verantwortet, welches als eine der ersten Einrichtungen gilt, die unter der Denomination „Schulentwicklung“ gegründet wurden. Der genannte Text erscheint also eine Art diskursprägendes historisches Dokument, an dem sich der Einrichtung der Schulentwicklungsforschung als ein Zweig der Schultheorie ein Stück weit nachspüren lässt, zumal es sich die Autoren zur Aufgabe machen, die bis dato vorhandene Forschung zu Schulentwicklung als wissenschaftliches Erkenntnisfeld zu systematisieren.

Gleich eingangs schreiben Rolff und Tillmann (1980, 237):

„Dieses ‚Jahrbuch der Schulentwicklung‘ will den Leser darüber informieren, was sich seit Beginn der siebziger Jahre im Schulwesen der Bundesrepublik verändert hat – und was nicht. Es präsentiert Daten über den aktuellen Entwicklungsstand, berichtet Beispiele gelungener und nicht gelungener Reformen, zeichnet Tendenzen für die weitere Entwicklung ausgewählter Sektoren und versucht erste Antworten auf die Frage zu geben: Warum verändert sich so viel im Schulwesen und warum bleiben davon die Grundstrukturen dennoch so bemerkenswert unberührt?“

Anschließend werden Fragen formuliert, die eine Theorie von schulischen Veränderungsprozessen beantworten können müsste, wenn sie als solche gelten wollte:

„Welche Kategorien und Begriffe werden gewählt, um die Veränderung von Schule zu beschreiben? Wie wird das Verhältnis von schulischen und gesamtgesellschaftlichen Veränderungen erfaßt, bestimmt, beschrieben? Welchen praktischen, welchen theoretischen Nutzen hat eine solche Forschungsarbeit?“ (ebd.)

Wenngleich seit Erscheinen des Textes der Schulentwicklungsdiskurs eine starke Ausdifferenzierung erfahren hat – und insbesondere in den letzten Jahren auch eine intensivere Diskussion um die theoretische Inblicknahme von Schulentwicklung angestoßen wurde (vgl. z. B. Moldenhauer u. a. 2021, Bohl 2020) –, wirken diese Fragen aktuell. Insbesondere die erste der von den Autoren benannten Fragen erzeugt einen Widerhall in jener Frage, die den Argumentationsgang meines Beitrags leitet: Sie erlaubt einen übersetzungstheoretisch inspirierten Blick auf einen disziplinär und in der Schulpraxis eingewöhnten Begriff, der einerseits, könnte man sensu Bhabha sagen, kulturelle Überlegenheit genießt, weil er durch seine hohe Anschlussfähigkeit an unterschiedliche (außer-)wissenschaftliche Kontexte und Phänomene sehr präsent ist. Andererseits erscheint der Begriff vielleicht als allzu fraglos, auch wenn und weil er scheinbar selbst so ‚inhaltsleer‘ ist. Rolff und Tillmann (1980, 237) schreiben im genannten Zitat zunächst von „Veränderung“, dann jedoch im zweiten Satz von „Entwicklung“, konzentrieren sich wiederum in ihren schultheoretischen Grundfragen letztlich auf „Veränderung[en]“ – und zugleich erscheint der Text in einem Periodikum, das den Entwicklungsbegriff gewissermaßen institutionalisiert. Veränderung und Entwicklung wirken hier wie Platzhalter füreinander, ohne spezifische Eigenbedeutung. Dabei bleibt offen, inwiefern beide Begriffe ineinander ohne Rest übersetzbar sind und wie es kommt, dass wir seither eher von ‚Schulentwicklung‘ sprechen.

Im Verlauf des Textes erarbeiten Rolff und Tillmann forschungsleitende Fragen für das Untersuchungsfeld der sich etablierenden Schulentwicklungsforschung (vgl. ebd., 254). An diesem Punkt scheint sich für die Autoren der Entwicklungsbegriff als erkenntnisförderlich anzudienen; er wird definitorisch ausgeschärft, was ich hier verkürzt darstelle:

- 1 Entwicklung als Wandel, der gerichtet ist und nicht nur in der Zeit vorwärts, sondern auch in der Qualität höher geht
- 2 Entwicklung als Wandel, der als geordneter Prozess verläuft, z. B. in Form von Verlaufsphasen, von Einschnitten und Regelmäßigkeiten
- 3 Entwicklung als Wandel, der sich nicht von selbst ereignet, sondern in Gang gesetzt und gehalten wird durch Krisen, Konflikte oder ähnliches.

Nun möchte ich den genannten Textausschnitten zwei Definitionen von Schulentwicklung zur Seite stellen, die sich in unterschiedlichen Texten der letzten Jahre wiederkehrend finden und setze damit Texte unterschiedlichen Datums in ein Verhältnis der Gleichzeitigkeit zueinander. Zum einen verweise ich erneut auf Arbeiten Hans-Günter Rolffs, der in den 1990er Jahren ein Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung konzipierte, das im wissenschaftlichen Diskurs sehr wirkmächtig wurde (vgl. Rolff 2010). Es umschreibt die systemtheoretisch inspirierte Trias aus Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung und entwirft Schule damit als zwar in sich differenziertes, doch insgesamt holistisches Gebilde. Schulentwicklung gilt dabei definitorisch als „die bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen“ (Rolff 2010, 36). In dieser Definition erläutert sich der Entwicklungsbegriff selbstreferentiell. Der Akzent dieser Theoretisierung liegt indes zum einen eher auf dem Aspekt der Bewusstheit und Systematik, der in Veränderungsaktivitäten eingehen soll, sowie zum anderen in der Identifizierung der Einzelschule als der zentralen Verantwortungsposition, an die sich Veränderungserwartungen richten.

Noch ein Zeitsprung, noch eine exemplarisch ausgewählte Definition: Auch Emmerich und Maag Merki (2014) fokussieren das Bewusste und grenzen ‚Entwicklung‘, als intentionalem und geplantem Wandel von Schulen, ab von ‚Evolution‘ als eher akzidentellem Wandel aufgrund struktureller und gesellschaftlicher Veränderungen (jüngst zitiert etwa bei Paseka 2023).

Von den Überlegungen Rolffs und Tillmanns leben folglich vor allem jene Bestimmungen von Entwicklung übersetzend fort, in denen Entwicklung eine nach vorn/oben gerichtete Veränderung sei. Stärker akzentuiert wird derzeit, dass Entwicklung sich aktiv herstellen lässt, wofür es eines rational-planenden Subjekts bedarf: der Schule als *Einzelschule*. Aktuelle Bezugnahmen auf Entwicklung sind oft von der Idee getragen, dass Schulen subjektähnlich konzipiert seien: als homogene Gebilde, die ihre eigene Veränderbarkeit organisieren (vgl. z. B. Pfeiffer 2010). Diese Verschiebung hinsichtlich der Einzelschule erfolgte in Reaktion auf vielzählige inner- und außerwissenschaftliche Einflüsse, beispielsweise die Rezeption von Organisations- und Managementtheorien oder die neoliberale Umschrift gesellschaftlicher Verhältnisse, die seit den 1990er Jahren durch Governancen des *New Public Management* intensiver wurde. Die Entwicklung, für die Schulen verantwortlich zeichnen, wird dabei von Sprechweisen der Innovation und Optimierung

beeinflusst und mit einem bildungspolitischen Rationalitätsregime einer wissensbasierten Steuerung von Schulen verknüpft (vgl. zu Optimierung z. B. Terhart u. a. 2020, zu Innovation z. B. Reichenbach 2015). Wie Bohl u. a. (2010) schreiben, wurde Entwicklung infolge der Bildungsreformen seit den 1990er Jahre selbst zur Erwartung – die vornehmlich an Schulen gestellt wird.

Vor dem Hintergrund dieser ‚Sprache der Optimierung und Innovation‘ ließe sich die *Übersetzung* des Entwicklungsbegriff von Rolff und Tillmann aus derzeitiger Sicht in aller Kürze wie folgt pointieren:

(1) Chronologik und Höherwertigkeit

Hier wird im Diskurs der Schulentwicklung häufig das Fortschrittsziel der lernenden oder problemlösenden Schule genannt (vgl. z. B. Bohl 2010), die einen höherwertigen Zustand der Reflexivität erreicht hat. Diese Zielbestimmung ist zwar definit, aber doch auch leer, insofern insbesondere Lernen selbst eine veränderungsbezogene Aktivität ohne Endpunkt ist. Hinsichtlich dieser Zielfolie wird mit der Erwartung auf Höherentwicklung der zurückliegende Prozess dauerhaft als ungenügend abgewertet, Veränderung wird zum Wert an sich (vgl. Reichenbach 2015).

(2) Geordneter Wandel

Der Lernprozess einer lernenden Schule wird prozessual-stetig konzipiert. Hier wären beispielhaft Entwicklungskreisläufe des Qualitätsmanagements zu nennen, die vierstufige Verbesserungsschritte in einer Abfolge von ‚plan-do-check-act‘-Prozessen (sog. Deming-Kreis). Interessant ist, dass solche Kreisläufe Schulen bereits eine Rationalität unterstellen, die sie sich doch eigentlich erst aneignen sollen (vgl. hierzu die Rekonstruktionen von Lambrecht 2018). Zugleich suggerieren Kreisläufe organische Abläufe und deren kompaktlogische Abbildbarkeit in mathematischer Grundierung (vgl. Jergus & Thompson 2015, 816).

(3) In-Gang-Setzen von Entwicklung

Die Einzelschule soll – in der Logik des Kreislaufs – immer wieder die bisherige Praxis infrage stellen und so selbst Krisen erzeugen, die weitere Veränderungsaktivität nach sich ziehen. Hierfür kommen u. a. auch Schulinspektionsbefunde zum Einsatz, die als Rückmeldung eines einzelschulischen Qualitätszustands auf eine Problematisierung der bisherigen Praxis zielen.

Eine solch *herstellende Charakteristik* ist dem Entwicklungsbegriff indes nicht vordergründig zu eigen – wie sich zeigt, wenn man die Bestimmungen von Entwicklung als fachlichem Grundbegriff im Sinne pädagogischer Übersetzungen in den Blick nimmt. Dies möchte ich nachfolgend darlegen und anschließend wieder einer Verständigung mit dem Schulentwicklungsdiskurs zuführen.

2.2 Pädagogische Übersetzungen:

Der Entwicklungsbegriff in der grundbegrifflichen Diskussion

Um herauszuarbeiten, was Entwicklung als einen erziehungswissenschaftlichen Fachbegriff ausmacht, bediene ich mich nachfolgend pädagogischer Wörterbücher. Diese Materialsorte fungiert als eine Art Wissensspeicher der pädagogischen Disziplin und bringt deren Selbstverständnis zu Wort. Zugleich behaupten Wörterbücher bzw. deren Lemmata – angelehnt an Bhabha (2000) – einen pädagogischen Symbolgehalt und beschränken so, was als eine pädagogische Aussage gilt. Den inhaltlichen Impuls für eine Analyse von Wörterbucheinträgen entnehme ich einer Publikation von Norbert Ricken (2010), der Entwicklung als einen Grundbegriff Allgemeiner Pädagogik (neben vier weiteren) versteht. Zusammen in einer Begriffsreihe mit Lernen und Sozialisation bildet Entwicklung nach Ricken eine „(horizontal gedachte) Achse der Veränderung“, die „zugleich als Voraussetzung und Herausforderungs- wie Anforderungskontext pädagogischen Handelns“ gilt (ebd., 32). Ricken nennt ein *weites* Begriffsverständnis von Entwicklung, mit der eine

„Gesamtperspektive auf (nicht nur) menschliche Veränderungsprozesse eingenommen und der Wandel zu, zwischen und in unterschiedlichen Gestalten beobachtet [werden kann], sodass sowohl körperlich situierte Reifungs- als auch (sozial zu denkende) Enkulturations- und (auch selbstreferentiell zu denkende) Identitätsbildungsprozesse zunächst allgemein als Entwicklungsprozesse bezeichnet werden (können)“ (ebd.).

Hier findet sich die Tendenz, dass der Begriff der Entwicklung Unterschiedliches synthetisiert und zu einer offenbar recht harmonisch gedachten Homogenität zusammenführt und auch abstrahiert.

Ein *engeres* Begriffsverständnis von Entwicklung müsse sich, laut Ricken, noch einmal expliziter mit der *Logik und Struktur* des Begriffs der Entwicklung befassen, wobei der Kern dieser Logik darin liege, dass Entwicklung eine Ordnung über das Veränderungsgeschehen zu legen vermag: Sie fasst Veränderung als zeitlichen Prozess, segmentiert diesen, identifiziert verschiedene Phasen und erlaubt dann ggf. künftige Phasen zu prognostizieren. Bedeutsamer erscheint in Rickens Taxonomie aber der Lernbegriff zu sein, der das Korrelat und Korrektiv zu Entwicklung bildet und davor schützt, dass Veränderungen als *allzu geordnet* gedacht werden. Gegenüber Entwicklung, die dazu neigt, Veränderungen eindimensional als ‚Machen oder Wachsenlassen‘ zu vereinfachen, verspricht Lernen eine komplexere Idee von den Vollzügen, die zu Veränderung führen.

Anschließend an Rickens Bestimmungen untersuche ich nachfolgend pädagogische Übersetzungen von Entwicklung innerhalb der Lemmata pädagogischer Wörterbücher, angelehnt an die o. g. heuristischen Fragen. Für die Analyse wurden sechs Einträge in die Auswahl genommen, die mit ‚Entwicklung‘ tituliert waren oder den Entwicklungsbegriff als solchen zentral stellten. Die Auswahl der

Texte ist als exemplarisch zu verstehen. Viele Überblicks- und Einführungswerke in die Allgemeine Pädagogik und Erziehungswissenschaft führen den Entwicklungsbegriff nicht bzw. nicht gesondert. Die ausgewählten Lemmata sind am Ende des Literaturverzeichnisses ausgewiesen.

Die Übersetzungen differenzieren sich in fünf Elemente, die untereinander inhaltliche Überschneidungen aufweisen.

(a) Elemente und Grenzen

Einige Beiträge benennen Entwicklung als einen Begriff, der selbst eine Entwicklung erfahren hat. Der Ursprung wird etymologisch im lateinischen *evolutio* gesehen, was im Sinne des Ausrollens einer Schriftrolle zunächst so genutzt wurde, dass mit Entwicklung die Ausformung vorhandener Anlagen im Sinne der ‚Entfaltung eines inneren Bauplans‘ gedacht ist (vgl. z. B. Reichenbach 2010). Auf diese könne pädagogisch höchstens moderativ eingewirkt werden und auch nur zum richtigen Zeitpunkt. Betont ist damit, dass Entwicklung durch *Grenzen* bestimmt ist. Im Verlauf begriffsgeschichtlicher Übersetzungen drehte sich das Verhältnis von Anlage und Umwelt zunehmend; mittlerweile wird von einer Trias ausgegangen, bestehend aus dem Verhältnis von Anlage, Umwelt und Eigenaktivität des sich entwickelnden Individuums. Letztere ist so bedeutsam geworden, dass sie auch auf Kontexte übersetzt wurde, die lange als biologische Reifungsprozesse galten, z. B. die motorische Entwicklung. Dies ist pädagogisch anschlussfähig, wird doch damit tendenziell betont, dass „der Mensch‘ [auch und in erster Linie das ist], was er aus sich selber macht“ (Böhm & Seichter 2017, 141). Dennoch wird auch diese Eigenaktivität als begrenzt gedacht, weil sie eben in eine triadische Struktur eingepasst bleibt. Die Rede von den Grenzen wirkt dennoch eher harmonisch; sie kommt ganz ohne Konnotationen von Zwang aus, von Widerstand und Kritik oder von inkommensurabler Differenz, wie sie bei Bildung und Erziehung (als grenzüberschreitenden Prozessen) eine Rolle spielen.

(b) Individualität und Natürlichkeit

In den Lemmata wird darauf hingewiesen, dass der Entwicklungsbegriff mit Beginn der Neuzeit erscheint bzw. in diesem Zeitraum eine pädagogische Bedeutung erhält und chronologisch mit der diskursiven Entdeckung des Kindes zusammenfällt, wobei das Kind zugleich als Individuum und Gattungswesen reflektiert wurde. Darauf aufbauend entwickelte sich eine erfahrungsbasiert forschende Disziplin der Entwicklungspsychologie, die ihre Erkenntnisse als Korrektiv zu normativen oder spekulativen pädagogischen Bildungstheorien verstanden wissen wollte (vgl. Pinquardt & Silbereisen 2006). Dieser entwicklungspsychologische ‚Originalkontext‘ des Entwicklungsbegriffs wird m. E. im Schulentwicklungsdiskurs recht selten reflexiv gemacht; vermutlich weil der Beginn mit dem Aufkommen der Sozialisationstheorien in den 1970er Jahren zusammenfällt.

In den Stichwortbeiträgen ist der entwicklungspsychologische Bezug jedoch recht zentral. Als „Olympier“ dieser Forschungen gelten Piaget und Freud, so schreibt es Oerter (1984, 174) im Wörterbuch der Erziehung, Eintrag Entwicklungspsychologie, und schreibt sie somit in die Tradition des disziplinären Erbes als wichtige Autoren ein.

Piaget wird häufig als ein Vertreter klassischer Entwicklungstheorien benannt, weshalb ich einige Eckpunkte seiner Theorie hier anreißer: Piaget beobachtete den kindlichen Umgang mit der Objektwelt und leitete daraus ab, dass beispielsweise die Entwicklung von Rationalität strukturgenetisch verläuft: Es finden sich abgrenzbare Phasen, die aufeinander aufbauen und im Zeitverlauf des biographischen Alters vollzogen werden (vgl. z. B. Reichenbach 2010; Hasselhorn & Mähler 2012). Der Phasenwechsel ist mit strukturell-qualitativen Transformationen verbunden. Und der Zielpunkt ist das Gleichgewicht von kindlichen Strukturen mit der Umwelt, das auf jeder Stufe erreicht wird, aber sich zugleich in der höchsten Entwicklungsstufe auch dauerhaft einstellt. Piaget konzipiert Entwicklung als Anpassung und übersetzt biologische Konzepte der Adaption und Akkomodation auf epistemische und soziale Vorgänge. Damit nimmt Piaget eine Synthese vor und versteht diese Vorgänge als universell, so dass sich Vorhersagen über die weitere Entwicklung von Individuen unabhängig von subjektiven oder kulturellen Unterschieden treffen lassen; gleichzeitig entsteht über die biologische Sprache der Eindruck, dass es sich um einen naturwüchsigen Prozess handele.

(c) Chrono-Logik und Normativität

Neuere Theorien verstehen Entwicklung gegenüber Piaget komplexer und betonen unter anderem die Unabgeschlossenheit von Entwicklung, die sich bis ins hohe Alter hinein vollzieht. Damit ist zugleich auch benannt, dass es nicht nur um Höherentwicklung geht, sondern auch, mit Blick auf Altern, Verfall zum Bestandteil von Entwicklung wird. Krettenauer (2009, 224) resümiert deshalb: „Entwicklung ist immer Gewinn und Verlust zugleich“ und bei jedem ‚Stufenaufstieg‘ geht etwas verloren. Unabhängig von ihrer Richtung ist Entwicklung von einer sequenziellen Chrono-Logik grundiert, die an Alter gekoppelt ist. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach bspw. Havighurst verdeutlicht dies (vgl. Hasselhorn & Mähler 2012): Entwicklungsaufgaben sind eine Art Stufenkonzeption ohne Aufstiegsmotiv. Gemeint ist, dass Alternsvorgänge als biographische Verläufe codiert und in Abschnitte unterteilt werden, in denen es um individuelle Bearbeitungen gesellschaftlicher Identitätserwartungen geht. Relevant ist zudem, dass in die Stufenkonzeption nicht nur deskriptive, sondern auch normative Momente eingehen: Das Bewältigen von Entwicklungsaufgaben gilt jeweils als „gesellschaftliche Eintrittskarte“ (Flammer 1993), womit eine Normalität von Entwicklung unterstellt wird.

(d) Krise als Entwicklungsanlass

Sowohl Piagets klassische Theorie als auch die neueren Annahmen zu Entwicklungsaufgaben zeigen noch einen weiteren Punkt auf: Entwicklung wird zwar chronologisch gedacht, aber nicht als ein selbstläufiger Prozess. Sie ist auch nicht herstellbar, sondern angewiesen auf auslösende Anlässe, die nicht in der Verfügbarkeit des Individuums stehen. Bei Piaget etwa erfolgt das Anbahnen einer höheren Entwicklungsstufe nur dann, wenn die kindlichen Schemata nicht mehr zum Erleben der Umwelt passen, was vom Kind als Krise erfahren wird. Hier findet sich ein Moment der Widerständigkeit und Entzogenheit von Welt, die das Gleichgewicht der kognitiven Struktur stört. Analog dazu werden die kindlichen Strukturen als plastisch konzipiert.

(e) In der Essenz: Identifizierbarkeit

Ein weiterer Ordnungspunkt führt unterschiedliche vorher genannte Aspekte zusammen und lässt sich eher als übergeordnet verstehen: Insgesamt zeigt sich aus der bisherigen Analyse, dass Entwicklung zwischen Individualität und universellen Bezugspunkten vermittelt, dass sie Zeitlichkeit und damit auch Erwartbarkeit nahelegt, dass sie zergliederbare Sequenzen denken lässt und damit eine gewisse Natürlichkeit des Veränderungsprozesses nahelegt. All dies verweist auf eine analytische Qualität des Begriffs: Mit Entwicklung verbindet sich ein Versprechen auf Identifizierbarkeit von Veränderungen, die sich – wie genau auch immer – ‚sinnvoll‘ ereignen und aus der analytischen Distanz heraus beobachtet werden können, ohne dass der Begriff allzu tendenziös wirkt.

3 Reflexion: Zur Defamiliarisierung des Entwicklungsbegriffs

Betrachtet man noch einmal Bezugnahmen auf Entwicklung im Schulentwicklungsdiskurs (Abschnitt 2.1), wird ersichtlich, dass in diesen Übersetzungsleistungen vorfindlich sind, die an die pädagogisch-psychologische Fachsprache der Entwicklung anschließen. Womöglich liegt in dem individualpädagogischen Fokus dieser Sprache auch eine von jenen Quellen, aus denen sich die (heute hegemoniale) Vorstellung speist, dass die Einzelschule als subjektähnliche Akteurin die zentrale Adresse von Entwicklungserwartungen sei.

Aus den übersetzungstheoretisch informierten Analysen der Lemmata lässt sich nun schlussfolgern, dass der Begriff der Entwicklung sich im Kontext von schulischer Steuerung und Optimierung andient, weil er mit Bedeutungen von Fortschritt (bei ansonsten relativer normativer Enthaltbarkeit), einem quasi-natürlichen Verlaufsgeschehen sowie der Identifizierbarkeit von Veränderung imprägniert ist – und er damit recht *unverdächtig* hinsichtlich bildungspolitischer Verzweckungen erscheint.

In den pädagogischen Lemmata tauchen jedoch auch Benennungen auf, die sich als hybridisierende Momente von Entwicklung diskutieren lassen: der Hinweis auf die triadische Struktur des Entwicklungsgeschehen und die damit einhergehenden Begrenzungen von Entwicklungsmöglichkeiten sowie die Negativität von Veränderungsprozessen im Sinne von Verfall und Verlust. Insbesondere Studien der qualitativen Schulentwicklungsforschung ließen sich als Anschlüsse an diese Hybridität verstehen, wenn sie beispielsweise die Nebenfolgen schulischer Steuerung (vgl. Bellmann u. a. 2016) oder den Zusammenhang von Sicht- und Unsichtbarkeit schulischer Transformation (vgl. Lambrecht & Dietrich 2020) herausarbeiten. Auf Ebene der Begrifflichkeit von Entwicklung scheinen in der Tendenz jedoch genau solche Momente weniger aufzutauchen bzw. finden sich grundlegende Rückfragen an den Entwicklungsbegriff derzeit noch selten. In übersetzungstheoretischer Hinsicht lässt sich dies als Effekt einer *machtvollen Besetzung* des Entwicklungsbegriffs verstehen, die gerade dessen Unverdächtigkeit ausmacht. Diese machtvolle Besetzung von Entwicklung – im Sinne eines Begriffsverständnisses, das Eigenaktivität, Identifizierbarkeit und chronologischen Fortschritt betont – zeigt sich gerade darin, dass Ambivalenzen und all jenes, was in dieser Bestimmung nicht aufgeht, abgeblendet werden. Folgt man der Einschätzung Bohls u. a. (2010), dass Entwicklung selbst zu einer *Erwartung* geworden ist, so stellt sich die Frage, welche Formen des Widerstands oder der konflikthaften Aushandlung um Veränderungen unter der Bedingung einer solcherart konturierten Entwicklungserwartung noch denk- und besprechbar werden können: Im ‚pädagogischen Gewand‘ erscheint Entwicklung als etwas, das man nicht nicht wollen oder ablehnen kann. Es ist jedoch genau diese Ablendung von Ambivalenz, die Schwierigkeit in den Konflikt um Entwicklung zu gehen, die auch die pädagogische Potenz des Entwicklungsbegriffs einschränkt: Entwicklung vermag kaum einen pädagogischen Raum zu eröffnen, in dem es ‚wirklich‘ etwas zu lernen und (sich) zu verändern gibt.

Um dies weitergehend zu reflektieren, möchte ich im Sinne einer *kurzen Kommentierung* auf kulturalistische Diskussionsbeiträge eingehen, die den Entwicklungsbegriff problematisieren und damit einen Beitrag zu dessen Defamiliarisierung (im Sinne Ruitenbergs) leisten. Gerade kulturalistische Positionen vermögen es, das Versprechen der Identifizierbarkeit und Natürlichkeit mit einem Fragezeichen zu versehen, indem sie die Ausschlüsse und Rahmungen in den Fokus rücken, die mit der Kultur des ‚Entwicklungsmachens‘, also des soziopraktischen Hervorbringens von Entwicklung, konfundiert sind. Beispielsweise belegen kindheitssoziologische Studien, dass und wie die Vorstellung einer natürlichen kindlichen Entwicklung immer bereits mit Datafizierungen verknüpft ist, mittels welcher Entwicklungsstände identifiziert und in Verläufen abbildet werden, die

dann wiederum Anpassungszwänge im Sinne von Normalisierungen generieren (vgl. z. B. Kelle 2007).¹

In epistemologischer Hinsicht kritisiert Käte Meyer-Drawe (1986) die Effekte von Entwicklungsforschung. Sie konzentriert sich auf Piagets Theorie und zeigt, dass Piaget einen Denkraum um Entwicklung entwirft, der sein Denken selbst im Zaum hält. Weil er Entwicklung biologisch und nicht kulturell überformt denkt,

„verabsolutiert Piaget eine historisch bedingte Gestalt der Rationalität als naturgegeben und versäumt damit die Gelegenheit, seine Perspektive und Entwicklung von Intelligenz selbst zu dezentrieren. [...] [E]in biologisches Interesse, das ihm stets als ‚Schutzmittel gegen den Dämon der Philosophie‘ (Piaget 1976, 18) diene, begrenzt ihn als Epistemologen auf einen bestimmten Gesichtspunkt zur Welt“ (ebd., 268).

Die Kritik Meyer-Drawes verdeutlicht hier, dass Identifizierungen folgenreich sind: In Piagets Falle passiert das Gegenteil des Beabsichtigten, denn Piaget entdeckt keinesfalls das ‚Kind‘, sondern blendet lediglich seine Erwachsenenrationalität auf die kindliche Rationalität und kann auf diese Weise das Kind nur als defizitär und unfertig wahrnehmen. Aus Übersetzungsperspektive lässt sich anhand dieser kulturanalytischen Positionen eine Ambivalenz ausmachen, die exemplarisch aufzeigt, dass die Begriffswelt der Entwicklung in sich unrein ist.

4 Abschließende Überlegungen und Impulse

Zum Schluss des Beitrags komme ich noch einmal auf die Fundstelle aus der Interviewempirie vom Anfang zurück, in der sich verwunderliche Übersetzungen fanden. Diese leiteten eine Untersuchung des Begriffsfeldes um Entwicklung an, in welchem deutlich wurde, wie stark dieses mit der Erwartung beladen ist, Schulen als Subjekt von Entwicklung zu verstehen, Entwicklungsstände sowie -verläufe zu identifizieren und diese in eine Chrono-Logik der Verbesserung zu stellen.

Werden die Äußerungen des Schulleiters hinsichtlich der Schulinspektionsbefunde als „Rapsbereich“ und „Mohnfeld“ von dieser Warte her noch einmal betrachtet, so lässt sich das botanische Sprechen übersetzungstheoretisch als Sprachpraxis der Verhandlung eines solcherart machtvoll-begrifflich konturierten Entwicklungsbegriffs taxieren. Weder Widerstand noch Unterwerfung unter die Entwicklungserwartungen sind an dieser Äußerung eindeutig festzustellen. Wenn der Interviewpartner die Identifikation von Entwicklung mit topisch-botanischen ‚Feldern‘ relationiert, so wird die begriffliche Besetzung zugleich wiederholt und verschoben. Einerseits scheint im Zeichen der Pflanze eine Vorstellung natürli-

1 Helga Kelle (2007) zeigt dies an U-Untersuchungen. Für die Schulentwicklungsforschung lässt sich ableiten, dass schulische Entwicklung sich über Daten eine je spezifische Gestalt gibt (vgl. Dietrich & Lambrecht 2020).

cher Entwicklungsverläufe aufgehoben, andererseits sind es eben Kulturpflanzen, die hier aufgerufen werden, was die Möglichkeit der gestaltenden Einwirkung auf den Entwicklungsverlauf nahelegt. Indem der Schulleiter seine Schule als Gärtnerin figuriert, wird die Erwartung anerkannt, dass man sich eigenverantwortlich zu entwickeln habe: Diese Erwartung wird im Versprechen, dass man sich ums Mohnfeld kümmert, zitiert und als verbindlich anerkannt. Wiederum bleibt das Versprechen leer, abstrakt und entzieht den Entwicklungsprozess seiner Zugänglichkeit für die Interviewsituation. Zudem bleibt offen, um welcherart Entwicklung es sich im Genannten handeln soll; so ist denn etwa beim „kleinen Mohnfeld“ unklar, ob dieses als Schädling oder Zierde gilt.

Will man dem Interviewsprechen im Sinne von Übersetzungen analytisch auf die Spur kommen, erscheint es instruktiv den Begriff der Entwicklung reflexiv zu halten und nicht nur zu fragen, mittels welcher sprachlich-symbolischen Figuren er erschlossen wird und wie dabei auf Erwartungen eingegangen wird, die in Übersetzungen zitiert und verschoben werden. Die Frage sollte darüber hinaus auch lauten: Welche Übersetzungen werden durch den Begriff nicht möglich, was verschließt der Entwicklungsbegriff? Welche gesellschaftspolitischen Ziele und Maßnahmen werden auf diese Weise ihrer Aushandlung entzogen und so vermeintlich selbstverständlich oder ‚natürlich‘ gemacht? Diese Fragen richten sich an die *entpolitisierende* Wirkung des Entwicklungsbegriffs und generell an die politische Dimension von Begriffswahlen – Wahlen, die auch analyseleitend und schultheoretisch bedeutsam werden. Im Sinne eines kritischen Impulses möchte ich deshalb mit zwei Fragen schließen: Ist es eigentlich sinnvoll auf *diese* Weise über Schule zu sprechen? Wären nicht auch andere Formen und Reformen von Schule denkbar, die nicht im Vokabular der Entwicklung aufgehen?

Literatur

- Arbeitsgruppe Schulinspektion (2016): Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Wiesbaden: Springer.
- Bachmann-Medick, D. (2006): Cultural turns. Reinbek: Rowohlt.
- Bellmann, J., Duzzevic, D., Schweizer, S. & Thiel, C. (2016): Nebenfolgen Neuer Steuerung und die Rekonstruktion ihrer Genese. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62 (3), 381-402.
- Benjamin, W. (1921/1963): Die Aufgabe des Übersetzers. In: C. Baudelaire (Hrsg.): Tableaux Parisiens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 5-24.
- Bhabha, H. K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg.
- Bohl, T. (2020): Theorien der Schulentwicklung. Online unter: <http://hdl.handle.net/10900/104225> (Abrufdatum: 21.11.2024).
- Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H. G. & Schelle, C. (Hrsg.): (2010). Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bünger, C. & Schenk, S. (2019): »Belehrung« und »Neufassung« – Tradieren als Übersetzen. Überlegungen zum Anschluss an Günther Buck und Heinz-Joachim Heydorn. In: K. Amos, M. Rieger-Ladich & A. Rohstock (Hrsg.): Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Weilerswist: Velbrück, 235-253.
- Dinkelaker, J. (Hrsg.) (2023): Differenz – Übersetzung – Teilhabe. Konzeptionelle und empirische Explorationen. Bielefeld: transcript.

- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2014): Die Entwicklung von Schule. Theorie - Forschung - Praxis. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Weinheim: Beltz.
- Engel, N. (2019): Übersetzungskonflikte. Zu einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (5), 730-747.
- Engel, N. & Königeter, S. (Hrsg.) (2020): Übersetzung. Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken. Wiesbaden: Springer.
- Flammer, A. (1993): Entwicklungsaufgaben als gesellschaftliche Eintrittskarten. In: H. Mandl, M. Dreher & H. J. Kornadt (Hrsg.): *Entwicklung und Denken im gesellschaftlichen Kontext*. Göttingen: Hogrefe, 119-128.
- Jergus, K. (2011): Liebe ist... Artikulationen der Unbestimmtheit im Sprechen über Liebe. Bielefeld: transcript.
- Jergus, K. & Thompson, C. (2015): Innovation im Horizont frühkindlicher Bildung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (6), 808-822.
- Kelle, H. (2007): „Altersgemäße Entwicklung“ als Maßstab und Soll. Zur praktischen Anthropologie kindermedizinischer Vorsorgeuntersuchungen. In: U. Mietzner, H.-E. Tenorth & N. Welter (Hrsg.): *Pädagogische Anthropologie - Mechanismus einer Praxis*. Weinheim: Beltz, 110-122.
- Lambrecht, M. (2018): Steuerung als pädagogisches Problem. Empirische Rekonstruktionen zur Interaktion in Schulinspektions-Interviews. Wiesbaden: Springer.
- Lambrecht, M. & Dietrich, F. (2020): Diesseits und jenseits quasi-experimenteller Intervention: Der (qualitative) Längsschnitt in der Schulentwicklungsforschung. In: S. Thiersch (Hrsg.): *Qualitative Längsschnittforschung*. Opladen: Budrich, 323-344.
- Langer, A. & Moldenhauer, A. (2023): „für mich sind medien ein WERKzeug“. Zum Sprechen über digitale Medien im Anspruch von Schulentwicklung. In: M. Prose, K. Rabenstein, A. Moldenhauer, S. Thiersch, A. Bock, M. Herrle, M. Hoffmann, A. Langer, F. Macgilchrist, N. Wagener-Böck & E. Wolf (Hrsg.): *Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 112-133.
- Lehmann-Rommel, R. (2004): Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung. In: N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer, 261-283.
- Marchart, O. (2007): Der koloniale Signifikant. Kulturelle ›Hybridität‹ und das Politische, oder: Homi Bhabha wiedergelesen. In: M. Kröncke, K. Mey & Y. Spielmann (Hrsg.): *Kultureller Umbau*. Bielefeld: transcript, 77-98.
- Meyer-Drawe, K. (1986): Zähmung eines wilden Denkens? Piaget und Merleau-Ponty zur Entwicklung von Rationalität. In: B. Waldenfels & A. Métraux (Hrsg.), *Leibhaftige Vernunft*. München: Fink, 258-275.
- Paseka, A. (2023): Schulentwicklung, Schulentwicklungsforschung und praxeologisch-wissenssoziologische Schulentwicklungsforschung. Theoretische Modellierung einer Verhältnisbestimmung. In: J.-H. Hinze, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.): *Dokumentarische Schulforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64-85.
- Pfeiffer, H. (2010): Schule in erweiterter Verantwortung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: T. Bohl, W. Hespeler, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-70.
- Reichenbach, R. (2015): „Nous ne croyons plus au progrès, le coeur n'y est plus“. Von der Fortschrittssemantik zur Innovationsrhetorik - ein Essay. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (6), 823-836.
- Ricken, N. (2010): Allgemeine Pädagogik. In: A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel, B. Werner & W. Jantzen (Hrsg.): *Behinderung, Bildung, Partizipation*. Bildung und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, 15-42.
- Rolff, H.-G. (2018): Grundlagen der Schulentwicklung. In: C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. & Tillmann, K.-J. (1980): Schulentwicklungsforschung: theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. In: *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 1 (1), 237-264.

- Ruitenberg, C. W. (2009): Distance and Defamiliarisation: Translation as Philosophical Method. In: *Journal of Philosophy of Education*, 43 (3), 421-435.
- Schäfer, A. (2022): Analyse und Engagement. In: R. Behrens, F. Beiler & O. Sanders (Hrsg.): *Zukunftsthemen der Bildungsphilosophie. Hamburger Dispute 1*. Hamburg: Katzenberg, 147-169.
- Schäfer, A. & Thompson, C. (2011): Wissen - eine Einleitung. In: A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.): *Wissen*. Paderborn: Schöningh, 7-33.
- Schmidt, M. (2020): *Wirksame Unbestimmtheit, unbestimmte Wirksamkeit*. Wiesbaden: Springer.
- Struve, K. (2013): *Zur Aktualität von Homi K. Bhabha*. Wiesbaden: Springer.
- Thompson, C. (2017): Übersetzungsverhältnisse. In: K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.): *Autorisierung des pädagogischen Selbst*. Wiesbaden: Springer, 231-265.
- Thompson, C. (2020): Philosophy of Education and the Pragma of Translation. In: N. Engel & S. Königter (Hrsg.): *Übersetzung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 21-37.
- Verwendete Lemmata*
- Böhm, W. & Seichter, S. (Hrsg.) (2017): *Wörterbuch der Pädagogik*. Paderborn: Schöningh, 140-141.
- Hasselhorn, M. & Mähler, C. (2012): *Entwicklung*. In: K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 316-317.
- Krettenauer, T. (2009): *Entwicklung*. In: S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 223-232.
- Oerter, R. (1984): *Entwicklungspsychologie*. In: C. Wulf (Hrsg.): *Wörterbuch der Erziehung*. München: Piper, 174-180.
- Pinquart, M. & Silbereisen, R. K. (2006): *Entwicklung*. In: Krüger, H.-H., & Grunert, C. (Hrsg.): *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich, 110-115.
- Reichenbach, R. (2010): *Entwicklung*. In: Jordan, S., & Schlüter, M. (Hrsg.): *Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe*. Ditzingen: Reclam, 80-84.

Autorin

Schmidt, Melanie, Dr.‘in

ORCID: 0009-0001-0438-0624

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: kulturwissenschaftlich-poststrukturalistische Erziehungs- und Bildungsforschung, Schulentwicklungs- und Bildungsreformforschung, pädagogische Reflexionspraktiken, pädagogische Zukunftsdiskurse, Subjektivierung
E-Mail: melanie.schmidt@paedagogik.uni-halle.de