

Moldenhauer, Anna; Olk, Matthias; Pauling, Sven

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

Thiersch, Sven [Hrsg.]; Lischka-Schmidt, Richard [Hrsg.]; Kuhlmann, Nele [Hrsg.]; Wolf, Eike [Hrsg.]: Schule und Unterricht theoretisch refokussiert. Reflexionen theoretischer Konzepte und empirischer Realitäten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 157-173. - (Unterricht – Schule – Gesellschaft)



Quellenangabe/ Reference:

Moldenhauer, Anna; Olk, Matthias; Pauling, Sven: Schulqualität übersetzen. Zur Rekonstruktion von Praktiken des Umgangs mit einem Schulentwicklungsinstrument - In: Thiersch, Sven [Hrsg.]; Lischka-Schmidt, Richard [Hrsg.]; Kuhlmann, Nele [Hrsg.]; Wolf, Eike [Hrsg.]: Schule und Unterricht theoretisch refokussiert. Reflexionen theoretischer Konzepte und empirischer Realitäten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 157-173 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-349698 - DOI: 10.25656/01:34969; 10.35468/6216-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-349698>

<https://doi.org/10.25656/01:34969>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

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-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 alter or transform this work or its contents at all.

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

Anna Moldenhauer, Matthias Olk und Sven Pauling

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

Abstract

Ausgehend von einer Übersetzungstheoretischen Perspektive (Bhabha, 1990) rücken wir im vorliegenden Beitrag in den Blick, wie im Rahmen der Erprobung des sogenannten ‚Orientierungsrahmens Schulqualität‘ in ausgewählten Schulentwicklungssettings über Schulqualität gesprochen wird. In den von uns analysierten Fällen werden Positionierungen der Bildungsadministration in Bezug auf die Qualität von Schule übersetzend infrage gestellt. Wir beobachten, wie die mit der Diskussion um die Qualität von Schule verbundenen Optimierungsbestrebungen (Grabau, 2023) im Sprechen sowohl als gesetzt angenommen als auch differenziert und dynamisiert werden. Unsere Rekonstruktionen verweisen zugleich auf die Verwicklungen der Übersetzungen von Schulqualität im Kontext des Orientierungsrahmens in ein allgemeineres Ringen um Erwartungen an die Institution Schule und an Schulentwicklung.

Keywords: Schulqualität, Übersetzungstheorie, Analyse diskursiver Praktiken, Schulentwicklungsforschung

Einleitung

„Wer von Qualität spricht, wird gehört“, schreibt Grabau (2023, S. 4) und spricht damit an, dass die Rede von Qualität einer wie auch immer gearteten „Beschaffenheit“ einen Wert zuschreiben und sie vor anderen hervorheben kann. Zugleich zeigt sich der Qualitätsbegriff als „leerer Signifikant“, der Anschlussfähigkeit herstellen und verschiedene Diskurse kompatibel machen kann. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass das, was Qualität ausmacht, folglich auf kontingenten Setzungen beruht (Grabau, 2023), die mehr oder minder machtvoll durchgesetzt werden und machtvolle Positionierungen

legitimieren können, interessieren wir uns dafür, wie das bildungsadministrativ initiierte Steuerungsinstrument des ‚Orientierungsrahmens Schulqualität‘ im Kontext von Schulentwicklungsprozessen gedeutet und wie ‚Schulqualität‘ damit übersetzt und autorisiert wird. Wir begreifen diese Übersetzungsprozesse als Praxis soziokultureller Transformation, deren Beobachtung in Bezug auf Schule als Konstellation von Praktiken für schultheoretische Fragen – etwa diejenige nach dem Wandel von Schule – bedeutsam ist (Schmidt, 2021; Langer & Moldenhauer, 2023). Als Datengrundlage dienen uns Aufzeichnungen von Gesprächen, die im Rahmen des Forschungsprojekts „Aushandlungen von Schulqualität“ (ASQ) entstanden sind und in denen die Beteiligten sich mit dem ‚Orientierungsrahmen Schulqualität‘ und ihrer darauf bezogenen Schulentwicklungsarbeit befassen.

Unsere Argumentation gliedern wir wie folgt: Zunächst stellen wir theoretische Perspektiven auf die Qualität von Schule vor, um auf diese Weise den Gegenstand unserer Studie – das Sprechen über die Qualität von Schule – theoretisch zu rahmen und erziehungswissenschaftlich einzuordnen (Abschnitt 1). Darauf aufbauend greifen wir den kulturwissenschaftlich-poststrukturalistischen Ansatz einer Übersetzungstheorie auf (Abschnitt 2), der uns in Bezug auf schultheoretische Fragen der Transformation von Schule produktiv erscheint. Sodann wenden wir uns einer Analyse des Sprechens über die Qualität von Schule im Rahmen ausgewählter Settings des von uns realisierten Forschungsprojekts zu Aushandlungen von Schulqualität zu (Abschnitt 3). In der Diskussion unserer Analyseergebnisse geht es uns darum, die schultheoretischen Erkenntnisse herauszustellen, die sich daraus ergeben können (Abschnitt 4).

1 Theoretische Perspektiven auf die Qualität von Schule

Ausgehend von Grabaus (2023) Perspektive auf die Gleichzeitigkeit von Kontingenz und Anschlussfähigkeit des Qualitätsbegriffs im schulischen Kontext, betrachten wir drei Dimensionen als besonders wichtig. Diese stellen wir im Folgenden vor und beziehen sie anschließend auf unsere Befunde. Schulqualität zeigt sich demzufolge erstens als relationales und instabiles Konstrukt, zweitens als Gegenstand machtvoller Aushandlungsprozesse und drittens als mit Optimierungsbestrebungen verbunden.

Qualität als relationales und instabiles Konstrukt: In einem aktuellen Handbuchartikel zur „Qualität von Schule“ hält Radisch zusammenfassend fest: „Die Diskussion um die Qualität von Schule [...] ist vielschichtig und geprägt von heterogenen wie unklaren Vorstellungen und Definitionen um den zentralen Begriff der Qualität“ (Radisch, 2024, S. 1). Er begründet diese Einschätzung sowohl damit, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Akteur:innen an gesell-

schaftlichen Diskursen in Bezug auf Schulqualität beteiligt sind, die in vielfältigen Relationen zueinander stehen, als auch mit den sehr verschiedenen Deutungen dessen, was sich hinter dem Begriff der Qualität verbirgt (Radisch, 2024, S. 2). Unterschiedliche Deutungen von Qualität kommen zustande, da – so argumentiert Radisch mit Verweis auf Maag Merki (2021) – es sich bei ‚Qualität‘ nicht um „ein stabiles, dem Objekt (bzw. der Schule) anhaftendes Merkmal“ (Radisch, 2024, S. 2) handele. Vielmehr stünden Deutungen von Schulqualität mit sich wandelnden gesellschaftlichen und politischen Kontexten im Verhältnis und würden geprägt durch den jeweils „empfundenen Reformstau“ (Radisch, 2024, S. 7). Als Schlussfolgerung hält er fest, dass es in der Forschung zu Fragen der Schulqualität unter anderem daran mangle, relationalen und akteur:innenbezogenen Qualitätsverständnissen größere Aufmerksamkeit zuteilwerden zu lassen (Radisch, 2024, S. 14).

Qualität als Gegenstand machtvoller Aushandlungsprozesse: Die von Radisch zusammenfassend dargestellten Beobachtungen hinsichtlich des Konstrukts der Schulqualität verweisen damit auch auf das Potential diskurs- und machtheoretischer Perspektiven auf Aushandlungen von Schulqualität. Wie wird von wem über Schulqualität gesprochen? Welche Sprechweisen und Deutungen werden dabei wie autorisiert? Wer setzt sich auf welche Weise durch? Derartige Fragen formuliert Grabau in seiner Analyse vorliegender Studien zum Sprechen über Qualität im Feld der Bildung. Er stellt fest, dass es weniger „um die inhaltliche Fassung des Begriffs“ als vielmehr darum gehe, „welche Machteffekte [...] die Rede von der Qualität von Bildung] zeitigt“ (Grabau, 2023, S. 2).

So beobachtet er etwa, dass die Rede von Qualität in bewertender Absicht dazu führe, dass kaum mehr über Qualitäten im Sinne von konkreten Beschaffenheiten gesprochen werden könne (Grabau, 2023, S. 3). Zugleich sei mit der normativen Ladung des Qualitätsbegriffs die Herausforderung verbunden, spezifische Verständnisse dessen, was Qualität ausmacht, zurückzuweisen. Die Rede von der Qualität ver helfe ebenso zu Aufmerksamkeit und Bedeutungsgewinn wie sie in Legitimierungen resultiere. Schließlich sei es kaum möglich, sich gegen Qualität auszusprechen (Grabau, 2023). Insofern sich niemand grundsätzlich gegen Qualität positionieren könne und der Begriff zugleich durch variable Deutungen geprägt werde, Sorge er auch dort für Anschlussfähigkeit, wo Akteur:innen unterschiedliche Interessen verfolgen.

Qualität als mit Optimierungsbestrebungen verbunden: Machteffekte des Qualitätsbegriffs zeigten sich jedoch nicht nur in der Herstellung von Anschlussfähigkeit, Bedeutungsgewinn oder Legitimierung (Grabau, 2023, S. 4), sondern auch darin, dass die Rede von Qualität unweigerlich mit Bestrebungen der Optimierung und der darauf bezogenen Steuerung verbunden sei. Höhne zufolge (2011, S. 148) wurde Qualität vor diesem Hintergrund zu einem

Schlüsselbegriff für die rationalistische Steuerung von Bildungsreformen, in denen eine kontinuierliche Selbstverbesserung angestrebt und mittels vielfältiger Prüfungs- und Evaluationsverfahren nachgehalten werde. Der Begriff der (Schul-)Qualität ist damit nicht nur verbunden mit einem „technologischen Steuerungsrationismus“ (Höhne, 2011, S. 140), sondern eng verwoben mit der Debatte um Evidenzbasierung im Bildungssystem (Bellmann & Müller, 2011) und steht im Lichte gesamtgesellschaftlicher Fortschrittsversprechen. Die Valorisierung aller Bereiche des Alltagslebens im Anspruch stetiger „Arbeit an der Lebensqualität“ (Reckwitz, 2020, S. 93) kann zudem gesellschaftsdiagnostisch als eine der kulturell hegemonialen Figuren der Gegenwartsgesellschaft identifiziert werden. Dies bestätigt sich in Schule nicht zuletzt darin, dass Entwicklungserwartungen mit etwaigem Optimierungsanspruch jeden Teilbereich schulischer Alltagspraxis durchdringen (Langer et al., 2025).

Orientiert an den von Radisch (2024), Grabau (2023) und Höhne (2011) formulierten Beobachtungen und Fragen, analysieren wir im Rahmen unseres Projektes das Sprechen über den sogenannten ‚Orientierungsrahmen Schulqualität‘ in einem Bundesland. In der Erprobung des durch Vertreter:innen der Bildungsadministration entwickelten ‚Orientierungsrahmens Schulqualität‘ an Schulen treffen verschiedene Akteur:innen aufeinander – nicht zuletzt aus den Schulen selbst und aus der Bildungsadministration. In Steuergruppensitzungen und auf Schulentwicklung gerichteten weiteren Settings sowie in von uns initiierten Gruppendiskussionen sprechen sie aus unterschiedlichen Positionen über das Instrument des Orientierungsrahmens, über Schulqualität und über deren (Weiter-)Entwicklung. Sie bringen nicht nur divergierende Deutungen der Qualität von Schule hervor, sondern legitimieren und autorisieren ihre Einsätze auch auf vielfältige Weise.

Wir begreifen diese Settings als Übersetzungsräume (Moldenhauer & Schmidt, 2025, S. 79), in denen verschiedene Wissensformen und Erwartungen in Bezug auf die Qualität von Schule und ihre Entwicklung aufeinander-treffen. Um die sich in diesen Settings vollziehenden Aushandlungen differenziert analysieren zu können, beziehen wir uns auf übersetzungstheoretische Perspektiven in der Tradition kulturwissenschaftlicher, insbesondere postkolonialer Theorien, die im Folgenden ausgeführt werden.

2 Übersetzungstheoretische Perspektiven auf das Sprechen über Schulqualität

Übersetzungstheoretische Perspektiven, zu deren zentralen Bezugspunkten insbesondere die Überlegungen Benjamins zur „Aufgabe des Übersetzers“ und daran anschließende Diskurse postkolonialer Theoriebildung zählen (Bhabha, 1990), prägen bereits seit Längerem kulturwissenschaftliche Überle-

gungen und haben in den vergangenen Jahren auch vermehrt Eingang in die Erziehungswissenschaft gefunden (Schmidt, 2025, S. 204; Thompson, 2020). Während der Begriff der Übersetzung alltagssprachlich die Übertragung von einer Sprache in eine andere meint, wird der Übersetzungsbegriff kulturwissenschaftlich erweitert und die Aufmerksamkeit auf Übersetzungspraktiken des Sozialen in und zwischen Kulturen gerichtet (Bachmann-Medick, 2014, S. 240). In einem weiten Begriffsverständnis wird Übersetzung „zu einer wichtigen Methode der Deplatzierung und Verfremdung, der Differenzbildung und Vermittlung“ (Bachmann-Medick, 2014, S. 247). Ausgehend von einem dezentrierten Kulturverständnis gilt Kultur selbst als Übersetzung (Bachmann-Medick, 2014, S. 248), die sich durch vielschichtige „Verflechtungsgeschichten unter [...] ungleichen Machtbedingungen“ (Bachmann-Medick, 2014, S. 248) konstituiert. Ein solches Verständnis ermöglicht, die Hybridität von Kultur (Bhabha, 1990, S. 211) zu verstehen, essenzialisierende Festschreibungen zu überwinden und „konkrete Differenzstrukturen“ (Bachmann-Medick, 2014, S. 250) freizulegen.

Der Blick auf Übersetzung als soziale Praxis des Umgehens mit Differenz verweist darüber hinaus auf das mit dieser Praxis verbundene Transformationspotential. Zwar ist übersetzungstheoretisch die Annahme zentral, dass Übersetzungen beanspruchen, einem Original die Treue zu halten. Dieser Anspruch wird jedoch als ein stetiges Scheitern ausgewiesen, „da Übersetzungen auf die Mittel der Zielsprache verwiesen bleiben“ (Schmidt, 2025). Das Original wird in der Übersetzung unweigerlich verändert. In einem weiten Verständnis von Übersetzung als kulturelle Praxis gilt dann ebenso, dass es keine ‚treue‘ Übersetzung geben kann. Es ist vielmehr so, dass das ‚Original‘ überhaupt erst in der Übersetzung als solches hervortritt und damit genauso das Ergebnis der Übersetzung ist wie die Übersetzung selbst. „Es wird performativ als Quelle von Bedeutung gesetzt und ist damit dem Vollzug nachträglich“ (Moldenhauer & Schmidt, 2025, S. 82). Transformation betrifft folglich Original und Übersetzung gleichermaßen. „No act of translation leaves either of the partners intact. Both emerge from their encounter changed, different at the end of act from what they were at its beginning“ (Baumann, 1999 zitiert nach Bachmann-Medick, 2014, S. 255).

In diesem Zusammenhang kommt „die Machtverankerung von Kultur- und Textübersetzung [als] entscheidende Gelenkstelle“ (Bachmann-Medick, 2014, S. 256) in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit: Übersetzungen sind verwickelt in kulturelle Dissonanzen sowie weiterreichende soziale und politische Konflikte. Die veranschlagte Perspektive, das Soziale als Übersetzung zwischen Kulturen zu fassen, eröffnet aus Forscher:innenperspektive den Blick sowohl für Autorisierungsprozesse als auch für eine „Destabilisierung festgeschriebener kultureller Identitäten“ (Bachmann-Medick, 2014, S. 266). Doch

auch für innerkulturelle Prozesse ist der Bezug auf ‚Übersetzung‘ instruktiv: „Statt eine Fragmentierung gesellschaftlicher Systeme in versprengte Partikel zu behaupten, ist es handlungsnäher, von Übersetzungsverhältnissen zwischen Gruppen, Milieus und Teilsystemen auszugehen“ (Bachmann-Medick, 2014, S. 267), wobei vorschnelle und unkritische Vorstellungen „eines assimilierenden Übersetzens, das grundverschiedene Erfahrungsräume angleicht“ (Bachmann-Medick, 2014, S. 270) zu vermeiden sind.

Werden übersetzungstheoretische Perspektiven auf Schule und auf das Sprechen über Qualität bezogen, so kann analysiert werden, auf welche Weise welche Differenzierungen und damit verknüpfte Transformationen in der Praxis des Übersetzens von Schulqualität hervorgebracht werden und wie verschiedene Deutungen um Geltung ringen. Mit Bezug auf Bhabha (2000) können die in den ‚Orientierungsrahmen Schulqualität‘ eingeschriebenen Bemühungen um Vereindeutigung dekonstruiert und das Sprechen im Horizont des ‚Orientierungsrahmens‘ als kulturelle Auseinandersetzung um Bedeutung gelesen werden, für die es „keinen geteilten Boden gibt“ (Schmidt, 2025, S. 204) und die konstitutiv durch Ambivalenzen geprägt ist. Übersetzung als Theorieperspektive heranzuziehen, nimmt den Gedanken auf, dass in den Schulentwicklungssettings, in denen im Horizont des Orientierungsrahmens über die Qualität von Schule gesprochen wird, unterschiedliche Wissensformen, Positionierungen und Dominanzansprüche aufeinandertreffen, die miteinander vermittelt und damit deplatziert werden. Der Begriff der ‚Über-Setzung‘ verweist auf diese Deplatizierung.

Übersetzung unterscheidet sich damit vom Begriff der Rekontextualisierung (Fend, 2009, S. 175), der insbesondere in der Educational Governanceforschung genutzt wird und sich für die ‚Wirksamkeit‘ von „offiziellen“ (Fend, 2009, S. 175) Programmen im Sinne einer Respezifizierung von Bildungsreformen im ‚Mehrebenensystem‘ interessiert. Übersetzungstheoretische Perspektiven auf das Sprechen über Schulqualität betonen vielmehr die vieldimensionalen und durch ungleiche Machtverhältnisse geprägten Verflechtungen und kontingenten Transformationen von Schulqualität.

3 Empirische Perspektiven auf das Sprechen über die Qualität von Schule

Vor dem Hintergrund der Problematisierung des Qualitätsbegriffes und auf Basis der dargelegten übersetzungstheoretischen Perspektiven wenden wir uns im Folgenden zwei ausgewählten Fällen aus unserem Datenmaterial zu. Es handelt sich um Ausschnitte aus einer Gruppendiskussion mit Lehrer:innen sowie um Ausschnitte aus der Steuergruppensitzung einer weiterführenden Schule. Wir fragen danach, was in welchem Kontext als Qualität von Schule

thematisiert wird, welche Deutungen des ‚Orientierungsrahmen Schulqualität‘ damit aufgerufen und welche Erwartungen und Dominanzansprüche konstituiert werden. Bezugnehmend auf die Analyse diskursiver Praktiken (Wrana, 2015) beobachten wir insbesondere die in actu vollzogenen Differenzierungen, Relationierungen und Verschiebungen, die in der Praxis des Sprechens über die Qualität von Schule performiert werden (zur Performativität Butler, 2006). Leitend ist dabei die Einsicht, dass diskursive Praktiken immer überdeterminiert sind, also dass – trotz gewisser Präfigurationen – nie absehbar ist, welche Wissensordnungen in diskursiven Praktiken zitiert und fortgeschrieben werden. Mit der so vollzogenen Hervorbringung von Wissensordnungen werden dann auch Positionen eingenommen, die diese legitimieren oder delegitimieren. Anschließend an unsere Übersetzungstheoretische Perspektive sind die diskursiven Praktiken der Hervorbringung von Übersetzung und Original dann als Praktiken zu verstehen, die Wissensordnungen stabilisieren oder verschieben können und in denen spezifische Positionierungsbewegungen vollzogen werden (Wrana, 2015, S. 128).

3.1 „du müsstest eigentlich qualitätsvermittlung machen“ – Qualität zwischen Widerspruch und Hyperrationalität

Zunächst blicken wir auf zwei Auszüge aus einer Gruppendiskussion mit Lehrer:innen zu ihren Erfahrungen mit dem ‚Orientierungsrahmen Schulqualität‘. Die Auswahl der Passage erfolgte, weil hier der Begriff ‚Qualität‘ ganz explizit aufgerufen wird. In der Passage mit Lehrer:innen einer Sekundarschule, an welcher der ‚Orientierungsrahmen Schulqualität‘ erprobt wird, ergreift der Lehrer L über einen längeren Zeitraum zu Beginn der Diskussion das Wort und führt aus, weshalb er dem Steuerungsinstrument „wahnsinnig kritisch gegenüber [stehe]“. Dabei zeigt sich eine Art und Weise der Übersetzung von Schulqualität, bei der „Unterrichtsqualität“ als zentral aufgerufen und ein hyperrationales Verständnis von Schulentwicklung autorisiert wird.

L: und ehrlich [gesagt] ich steh dem ganzen mittlerweile

M: [mhmh]

L: WAHnsinnig kritisch gegenüber. zum einen (.) weil (.) qualitätsSICHERung=also ich mein wir sind lehrer ne wir=wir=wir schreiben eine klassenarbeit (.) um zu überprüfen ob irgendwas erlernt wurde. aber die klassenarbeit selbst bringt ja nichts BEI. also die SICHert ja [nichts] sondern wir nutzen den unterricht um irgendwas

M: [mhmh]

L: zu vermitteln und deswegen ist ne qualitätssicherung sowieso schon völliger quatsch du könntest eigentlich auf die qualitätsicherung komplett verzichten und du müsstest eigentlich qualitätsverMITTLung machen. ne, also man

müsste ja irgendwie qualität an die schulen bringen und das würde sie automatisch sichern dann brauchst du die sicherung gar nicht mehr also brauchst es gar nicht mehr überPRüfen.

Mit seinem Outing als Kritiker des Orientierungsrahmens Schulqualität positioniert sich L als einer, der sich mit dem gegenwärtigen Schulentwicklungsprozess auseinandergesetzt hat und deshalb in legitimer Weise „mittlerweile“ in Distanz zu dem von dem Interviewer aufgerufenen Schulentwicklungsinstrument steht. Trotz dieser Distanz tritt auch L als von dem Schulentwicklungsprozess betroffen hervor. Diese Positionierung zwischen Distanz und Involviertheit autorisiert im weiteren Verlauf des Sprechens die Hervorbringung eines spezifischen Verständnisses von Qualität aus einer affektiv aufgeladenen Perspektive („wahnsinnig kritisch“). Gleichzeitig wird das Sprechen über Qualität auch in vermeintlicher Gewissheit rationalen Argumentierens hervorgebracht. Den ersten Punkt seiner Argumentation eröffnend, ruft L den Begriff der „Qualitätssicherung“ auf, schließt damit an den Qualitätsbegriff an und macht ihn zum Teil eines Kompositums, das eher in Produktionsstätten als in Schule genutzt wird. Bevor geklärt wird, ob es L dabei um den Erhalt von Qualität per se oder um die Überprüfung der Qualität eines spezifischen Gegenstands geht, schiebt sich ein zweiter Ansatz der Argumentation in den Vordergrund. Vergemeinschaftend wird lapidar und zugleich appellativ auf ein Kollektiv von Lehrer:innen abgehoben. L stellt fest, dass die Gemeinschaft der Lehrer:innen, zu der er sich selbst zählt, „Klassenarbeit[en] [schreibt]“. Präzisierend eröffnet L damit einen normativen Horizont schulischer Leistungsmessung, hinter den in seinem Sprechen die Frage nach dem Gegenstand der Vermittlung zurücktritt. Leistungsmessung wird dabei zum berufskulturellen Kern des Kollektivs der Lehrer:innen erhoben. Folglich wird die Norm der Leistungsmessung im weiteren Verlauf der Passage auch nicht grundlegend infrage gestellt, allerdings hält L fest, dass „die Klassenarbeit selbst“ eben keine Vermittlung im Sinne von Sicherung darstelle. Vermittlung passiere vielmehr im Unterricht, wobei sich L mit dieser Einsicht trotz des Annehmens schulischer Leistungsnormen als schüler:innenorientiert zeigen kann. L abstrahiert das von ihm aufgerufene Verhältnis von Prüfen und Unterrichten dann als Beispiel aus der pädagogischen Alltagspraxis, das seine persönliche Ablehnung gegenüber „Qualitätssicherung“ im Allgemeinen und damit auch im eingangs eröffneten Kontext von Schulentwicklung begründet. „Qualitätssicherung“ sei „völliger Quatsch“. Statt „Qualitätssicherung“ bräuchte es nach L – homolog zum Beispiel aus der pädagogischen Alltagspraxis des Unterrichtens – „Qualitätsvermittlung“, womit L einen pädagogisch konnotierten Neologismus vorschlägt. Die Affirmation eines allgemeinen Du hat dabei erneut einen auffordernden Charakter und nimmt eben nicht L, sondern ein fiktives Gegenüber

in die Verantwortung. Als Gegenentwurf zur ablehnungswürdigen Realität der „Qualitätssicherung“ verweist L dann mit der vagen Idee „man müsste ja irgendwie Qualität an die Schulen bringen“ auf eine Erwartung an die Bildungsverwaltung.

Im Anschluss eröffnet L ein zweites Argument seiner Ablehnung gegenüber „Qualitätssicherung“ und bezieht sich dabei auf „[die] Forschung“.

- L: und (.) der zweite punkt ist (-) man weiß eigentlich ziemlich genau (.) aus der forschung WELCHE dinge zu einem guten unterricht und gutem schulischem gelingen beitragen. und dann kommt man immer (.) an die schulen heran. und sagt JA ihr müsst das jetzt mal (.) ihr müsst euch jetzt mal auf den weg der schulentwicklung begeben und ihr müsst dazu jetzt gruppen bilden. und dann müsst ihr das mal ausprobieren. wie das jetzt für eure schule funktioniert und=und=und=und=und (-) [...] die dinge haben null einfluss auf den tatsächlichen unterricht.

L führt das rationalisierende Sprechen weiter und eröffnet den „zweite[n] Punkt“ seiner Argumentation. Während oben aus Perspektive der pädagogischen Alltagspraxis „Qualitätssicherung“ zurückgewiesen wurde, wird nun auf „[die] Forschung“ verwiesen. Unter Bezug auf eine Norm von evidenzbasierten und handlungsinstruktiven Forschungsergebnissen formuliert L mit Gewissheit, dass feststünde, was „zu einem guten Unterricht und gutem schulischen Gelingen“ führt. Qualität wird damit, ohne den Begriff zu bemühen, zu einem Gegenstand, der sich nicht in der Aushandlung, sondern als ein feststehendes allgemeines, wissenschaftliches Wissen konstituiert. L positioniert sich dabei als einsichtig in dieses Allgemeine und gleichsam als Wissender, der anderen von der „Forschung“ berichten kann. So wie die Rationalität von Wissenschaft in Gewissheit formuliert werden kann, so sehr wird dabei auch der lamentierende Modus des Sprechens weitergeführt. Dieser scheint es nicht notwendig zu machen, abseits von Verallgemeinerungen und vagen Entwürfen des „guten“ pädagogischen Handelns, auszuführen, was nun die konkreten Befunde von „Forschung“ wären, auf die hier angespielt wird. Auch muss nicht ausgeführt werden, inwiefern sie Qualität bedeuten. Stattdessen spricht L von der Regelmäßigkeit, mit der Schulen von nicht näher spezifizierten Akteur:innen der Bildungsadministration als entwicklungsbedürftig adressiert werden und nimmt damit die bereits zuvor eröffnete Differenz zwischen Einzelschule und Weisungsbefugten wieder auf. Imperativisch werden Schulen demnach angesprochen, den „Weg der Schulentwicklung“ zu betreten, „Gruppen“ zu bilden und Erprobungen zu machen. Unter Verweis auf Forschungsbefunde werden diese Aufforderungen von L infrage gestellt. Die Aufforderung, sich zu entwickeln, dabei „Gruppen“ zu schaffen und einzelschulische Herangehensweisen zu vollziehen, steht beispielhaft für eine

Norm von ergebnisoffenen Schulentwicklungsstrategien, die L der Bildungsadministration zuschreibt. Eine derartige Idee von Schulentwicklung wird in Ls Sprechen zur dysfunktionalen Strategie mit Zumutungscharakter für die angesprochenen Schulen. Nach weiterem, hier ausgelassenem Lamentieren, in dem sich diese Ausführungen wiederholen, hält L fest: „die dinge haben null einfluss auf den tatsächlichen unterricht“. Gerade weil sich L zuvor als einer positioniert hat, der als Befürworter von Forschungsorientierung eben nicht pauschal die Bedeutung von Wissenschaft für die Alltagspraxis infrage stellt, und sich zudem zuvor als reflektierter Experte der Alltagspraxis positioniert hat, wird es legitim, allzu ergebnisoffene Steuerungsinitiativen zurückzuweisen, die als nicht für eine verbesserte Qualität des schulischen Alltags taugend markiert werden.

Im weiteren Verlauf des Sprechens von L werden diejenigen, die sich mit ihren Entwicklungsaufforderungen an Schulen richten, als „die Behörde“ benannt. Schulen nähmen deren Aufforderungen, ergebnisoffene Schulentwicklung zu betreiben, gern an, könnten sie so doch ein Konvolut an „Konzepte[n]“ ansammeln, die bei Bedarf „aus der Schublade“ gezogen werden, um den einzelschulischen Entwicklungswillen zu belegen. Einen tatsächlichen Einfluss des „Papier[s]“ auf die pädagogische Alltagspraxis und ihre Qualität schließt L dabei aus. Was L umtreibt, ist „Unterrichtsqualität“ als wahrhaftige Qualität, die folglich abseits von einem Qualitätsverständnis liegt, das sich auf ergebnisoffene Aushandlungsprozesse bezieht. Was konkret Unterrichtsqualität dabei auszeichnet, bleibt dabei weiter unausgesprochen. Die in der zuvor betrachteten Passage von L aufgerufenen Praktiken von Prüfen und Unterrichten als Konstituenten einer pädagogischen Berufskultur werden damit nicht angezweifelt, sondern bestätigen sich eher als Gegenpol zu Praktiken ergebnisoffener Aushandlungsprozesse von Qualität.

3.2 „die ziele nicht zu hoch setzen“ – Qualität als Erreichbares und Allgemeines

Im Folgenden wenden wir uns einem zweiten Fall zu. Die beiden betrachteten Transkriptausschnitte stammen aus einer audiographierten Steuergruppensitzung an einer der mit dem neuen Orientierungsrahmen Schulqualität arbeitenden Pilotschulen. Bei dieser ist auch der Vertreter des sogenannten „Kernteams“ (D) aus der Bildungsadministration anwesend, der die Schule im Erprobungsprozess des Orientierungsrahmens Schulqualität berät. Wir verstehen ihn als Personifikation der Bildungsadministration, die in dem zuvor betrachteten Fall in die Kritik genommen wurde. Im Sprechen Ds wird eine Figur der Übersetzung von Qualität im Kontext Schulentwicklung deutlich, bei der ein gewisser Pragmatismus zu dominieren scheint. Bevor dies in einem

längeren Sprechakt Ds rekonstruiert wird, illustriert die zunächst betrachtete Passage die anfängliche Dynamik der Situation.

Y: gut (2.5) äh (.) und dann können wir das auch in den orientierungsrahmen schulqualität einfließen lassen

G: mhm

Y: we:nn ä:h (-) das (.) jetzt hier=

D: dann hast du aber einen guten ÜBERGANG gemacht

Y: j::a (5.0) °hh da SIND d::ie ä:hm bestimmte änderungen noch nicht eingeflossen die au:f der LETZTE:N (-) im pädagogischen TA:G äh (.) an (.) gesprochen wurden da wurde diskuTIERT und KRITISIERT bei gy o: bei gy ACHT modulen °h dass wir als ZIEL definieren (.) dass die (uv. 0.3) STEIGEN SOLLEN °h und dass wir stabile gruppen HABEN °h

Der Leiter der Steuergruppe Y schließt ein vorangegangenes Thema ab, um nach einer Sprechpause den Orientierungsrahmen Schulqualität als neues Thema zu eröffnen, das mit dem Vorangegangenen verknüpft werden kann. Dieses Vorangegangene soll in den Orientierungsrahmen Schulqualität „einfließen“, was eine anwesende Lehrerin parasprachlich bestätigt. Brüchig setzt Y an, zu erklären, unter welchen Umständen oder wie das gelingen könnte und wird dabei von D unterbrochen. Der Vertreter der Bildungsadministration D positioniert Y mit seiner Unterbrechung als Moderator des Settings. Y macht weitere Ausführungen, die performativ zwischen Brüchigkeit und Ernsthaftigkeit changieren. Aus dem Kontext wissen wir, dass Y parallel zu seinem Sprechen eine ausgefüllte Tabelle für alle einsehbar auf dem Smartboard aufruft. Die Tabelle bildet ein durch die Bildungsadministration vorgeschlagenes tabellarisches Schema des Orientierungsrahmens Schulqualität ab, nach dem Schulentwicklungsprozesse von der Einzelschule geordnet werden sollen, um deren Umsetzung zu strukturieren. Mit Verweis auf die Tabelle stellt Y fest, dass „Änderungen“, die beim „letzten pädagogischen Tag“ zum Thema geworden sind, eben noch nicht „eingeflossen“ seien. Mit der Formulierung „noch nicht“ wird ausgesprochen, dass es notwendig erscheint, die Tabelle weiter zu bearbeiten. Zugleich wird sie damit in ihrer Bedeutung für die Schulentwicklung von Y autorisiert und als zu bearbeiten anerkannt.

Obgleich der Verweis auf die stattgefundenen Aushandlungen vage bleibt, erkennt Y das Setting des pädagogischen Tags als normativen Horizont an, an dem sich nun auszurichten sei. Das Setting erinnert in seiner Vagheit an die Gruppenarbeit im Kontext von Schulentwicklung, die im vorangegangenen Fall von L als dysfunktional zurückgewiesen wurde. Y führt hingegen mit positiver Konnotation aus, dass „diskutiert und kritisiert“ wurde, was von einem diffus vergemeinschaftendem Wir, das sich auf die Steuergruppe, aber auch auf die Schulgemeinschaft im Allgemeinen beziehen kann, als spezifisches

„Ziel“ definiert worden war. Es geht darum, die Anwahlzahlen im G8-Zweig der Schule zu steigern, resp. konstante Lerngruppengrößen sicherzustellen. Im weiteren Verlauf bestätigen verschiedene Anwesende, dass dieses Ziel diskussionswürdig sei. Sie positionieren sich als kollektiv Wissende um die Organisation und das Wording ihrer Schule. Die anwesenden Lehrer:innen und Schulleitungspersonen sprechen in schnellem Wechsel. Nach einigen Sekunden übernimmt D und gibt dem Setting eine neue Dynamik:

D: was ich (.) also i/ ich finde immer gut (.) das ihr die ziele nicht zu HOCH setzt (.) ich glaube das habe ich auch KLAR gemacht

Y: MHM

D: insofern habe ich da überhaupt kein problem mit ähm (--) ich/ für mich ist das ja auch (.) n:eu also ich (.) mach es euch (.) genau::o äh genauso FRISCH wie IHR sozusagen mit diesen (.) mit dieser tabelle hier zu arbeiten *h habe nochmal mit meinen kolleg/innen aus dem/ aus der steuergruppe also (.) so ein KERN-TEAM (.) ist aber ä:hnllich:es (.) SETUP wie bei euch hier *h gesprochen und (.) wenn du nochmal (.) GANZ LINKS in die spalten nochmal zeigen könntest (--) JA *h was (.) uns nochmal AUFGEFALLEN ist (.) ist dass eigentlich die ziel:e (.) schon MASSNAHMEN sind (--) *h und EIGENTLICH sind eure ziele ja (.) eure SCHÜLER (.) in den blick zu nehmen und ihnen n:ach nach ihrem leistungsvoll/ sie nach ihrem leistungsführung zu fördern (--) *h so (.) das ist ja eigentlich das was ihr (-) WOLLT

Homolog zu der bereits in der zuvor betrachteten Passage performativ hervorgebrachten Zugewandtheit von D zu Y, drückt D zustimmend aus, dass die Anwesenden „die Ziele nicht zu hoch setz[en]“. Im Nachsatz, dies auch bereits formuliert und klargestellt zu haben, positioniert sich D als legitimer Kommentator dessen, was an der Schule passiert und drückt als Involvierter in Vorangegangenes seine Nähe zu den anderen aus. Y bestätigt dies parasprachlich. D setzt mit einer Entproblematisierung an, wobei unklar bleibt, auf was diese sich konkret bezieht. In einem zweiten Ansatz seines zunächst abgebrochenen Sprechens spricht D mit starkem Fokus auf sich selbst über das Neue, was hier vage als das Neue des von ihm begleiteten Schulentwicklungsprozesses lesbar wird. Auch damit positioniert er sich in der Nähe zu den anderen Anwesenden. Das Adjektiv „frisch“ wird dabei zum Ausdruck der Erfahrung des Neuen, das auf der Gestaltungsleistung der Anwesenden beruht. D verweist darauf, dass er mit seinen „Kolleg:innen aus der Steuergruppe“ auch über die Tabelle gesprochen habe. Er stellt damit Anschlussfähigkeit an das Vorangegangene her, nun aber nicht über den Gegenstand des zuvor verhandelten konkreten Entwicklungsziels der Schule, sondern über das betrachtete Schema der Tabelle. Damit positioniert er sich nicht nur weiter in Nähe zu den Anwesenden, sondern auch in gewisser Distanz zu der Tabelle, die aus der Sphäre der Bildungsadministration stammt und dennoch auch für

D und seine Kolleg:innen diskussionswürdig erschien. Das mit Verve als „ein Kernteam“ bezeichnete Setting von Ds Tätigkeit setzt er mit dem gegenwärtig Erlebten gleich, was als weitere Positionierung in Nähe zu den anderen Anwesenden lesbar wird. Y duzend, bittet D, eine spezifische Spalte der Tabelle aufzurufen. Er formuliert, dass man im Kernteam zu der beinahe zufällig anmutenden („uns ist aufgefallen“) Erkenntnis gekommen sei, „dass eigentlich die ziel:e (.) schon MASSNAHMEN sind“. Die Unterscheidung von Maßnahmen und Zielen nicht weiter ausführend, damit die Kausallogik der Tabelle nicht zitierend – und damit gewissermaßen auch den Prozess unterlaufend, für den sie steht – formuliert D mit Gewissheit: „und EIGENTLICH sind eure ziele ja (.) eure SCHÜLER (.) in den blick zu nehmen“. D präzisiert das den Anwesenden und damit auch der Schule im Allgemeinen unterstellte ‚eigentliche‘ Ziel, Leistungsgerechtigkeit für die Schüler:innen herzustellen. Mit seiner Einsicht in den Willen des kollektiven Wir positioniert sich D wieder als involviert und zugleich als überlegen, ist er es, der das Ziel in Worte fassen kann, das den Anwesenden eine gemeinsame berufskulturell begründete Absicht zuspricht. Dabei unterläuft D final die Tabelle, indem seine Weise der Bezugnahme nicht der dort vorgeschlagenen Differenzierung zwischen Maßnahmen und Zielen folgt, sondern alleinstehende Ziele klar und einfach zu benennen anstrebt. Ohne Qualität in Worte zu fassen, macht D sie zum Thema und übersetzt sie. Er spricht über das Ziel, das es im Kontext des Orientierungsrahmens Schulqualität zu erreichen gilt. In der Rolle eines Sprechenden, in der es legitim ist, über Intentionen anderer zu sprechen und dabei floskelhaft kommt D zu dem Ergebnis, dass die Ziele „eigentlich“ darin liegen würden, Schüler:innen „in den blick zu nehmen“ und sie „zu fördern“. Dieses Fördern geschieht dabei nicht ohne Bedingung, sondern in Abhängigkeit von dem, was D dann in brüchigem Sprechen als „leistungsvoll“ benennt. Ohne dass das Wort „leistungsvoll“ erklärt werden müsste, rückt das Fördern der Schüler:innen damit in das Licht von Leistung und wird zur schulischen Norm. Die Floskel von der passgenauen Leistungsförderung einzelner Schüler:innen wird zum Ausdruck eines Verständnisses von Leistungsgerechtigkeit. Im weiteren Verlauf der Passage bestätigen die Anwesenden dies, wenn sie über „fördern und fordern“ sprechen und darauf verweisen, dass nicht jede:r Schüler:in Abitur machen müsse, sondern den Abschluss der für sie:ihn ‚passe‘. Damit übersetzt D Schulqualität anschlussfähig für andere in ein allgemeines Ziel, was nicht in Widerspruch zu seinem Plädoyer für einen Pragmatismus steht, nur das als Ziel zu setzen, was als erreichbar erscheint. Die Position als legitim Sprechender begründet sich dabei nicht aus seiner Autorität als Vertreter der Bildungsadministration. Performativ wird vielmehr die ständige Bemühung vollzogen, sich als involvierter Teil der Gruppe der Anwesenden zu positionieren und als Wissender um die Einzelschule zu zeigen.

4 Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf Fragen der Transformation von Schule

Abschließend wollen wir die Fälle vergleichend diskutieren, um sie schließlich auf schultheoretisch zentrale Fragen der Transformation von Schule zu beziehen.

Im ersten Fall wird Qualität als Begriff klar benannt und der Lehrer L findet Komposita und Neologismen, die den Qualitätsbegriff für ihn anschlussfähig machen. Er positioniert sich dabei gleichzeitig in involvierter Nähe und in Distanz zu Schulentwicklungserwartungen im Zusammenhang mit Qualität, wie sie im Kontext des ‚Orientierungsrahmens Schulqualität‘ an ihn und seine Schule gerichtet werden. Im Verlauf der Passage werden diese Schulentwicklungserwartungen diskursiv als in hohem Maße ergebnisoffen hervorgebracht. L positioniert sich als Alltagspraktiker, der aus seinem Wissen um Lern- und Vermittlungslogiken heraus Einsicht in die Komplexität der Etablierung und Steigerung von Schulqualität hat. Das Wissen um Prozesse des Lehrens und Lernens wird dabei widerspruchsfrei auf Schulentwicklungsprozesse im Zusammenhang mit dem ‚Orientierungsrahmen Schulqualität‘ bezogen. Trotz der Einsicht in die Komplexität von Schulentwicklungsprozessen und der damit einhergehenden Komplexität der inhaltlichen Ausgestaltung von dem, was als Qualität gelten könnte, wird in den diskursiven Praktiken des ersten Falls eine angenommene Rationalität von Schulentwicklungsprozessen nicht infrage gestellt. So wird auf das praxisinstructive Expert:innentum einer ‚Forschung‘ verwiesen, deren Wissen es in die Praxis zu übertragen gelte, um Qualität zu steigern. Konkreter wird Schulqualität damit als Unterrichtsqualität übersetzt, die das Ergebnis der Umsetzung von forschungsbasierten Handlungsempfehlungen ist.

Schließen wir an die eingangs erläuterte übersetzungstheoretische Perspektive an, wird mit der hervorgebrachten Übersetzung von Schulqualität als Unterrichtsqualität in den diskursiven Praktiken des ersten Falls auch ein spezifisches Original von Schulqualität autorisiert. Im Anspruch ihrer Steigerbarkeit ist Schulqualität eine zielgerichtete Praxis, die hyperrationalen Regeln folgt und mit der die Autorität von ‚Forschung‘ anerkannt wird, deren Befunde sie einfach umsetzen muss. Die aus der Bildungsadministration wahrgenommene Aufforderung zu ergebnisoffenen Aushandlungsprozessen von Schulqualität wird fernab der Unterrichtspraxis positioniert und ergebnisoffene Schulentwicklung aufgrund dessen als dysfunktional qualifiziert.

In Kontrast zum ersten Fall wird im zweiten Fall Qualität als Begriff nicht bemüht. Gleichzeitig wird in der Konfrontation mit dem spezifischen Schema von ‚Indikatoren‘, ‚Maßnahmen‘ und ‚Zielen‘ des ‚Orientierungsrahmens Schulqualität‘ die Operationalisierbarkeit von Schulentwicklung thematisiert.

Sie steht wiederum im Anspruch gesteigerter Schulqualität. Die schulischen Akteur:innen des zweiten Falls verweisen dabei auf einen bereits stattgefundenen Aushandlungsprozess, der dem ähnelt, der im ersten Fall in seiner Ergebnisoffenheit als dysfunktional qualifiziert wurde. Im zweiten Fall bestätigt der Vertreter der Bildungsbehörde den Sinn von ergebnisoffenen Aushandlungsprozessen im Kontext von Schulqualität nicht nur aus seiner hegemonialen Position heraus, sondern ebenso, weil er sich in seinen diskursiven Praktiken als in die Alltagspraxis der Einzelschule involviert positionieren kann. Damit bringt er sich zugleich in Distanz zum Schulentwicklungsinstrument, dessen im zweiten Fall erlebte Impraktikabilität er bestätigen muss, insofern das mit der Tabelle einhergehende Schema nicht vermag, die Belange der Praxis eindeutig abzubilden.

Was im zweiten Fall letztlich als Qualität übersetzt wird, ohne es als solche zu benennen, ist ein der Schule unterstellter Wille, im Anspruch von Leistungsgerechtigkeit gegenüber Schüler:innen zu handeln. Dieser Anspruch steht im Lichte eines bereits zuvor dominanten Pragmatismus, denn der Idee der Leistungsgerechtigkeit wird unter dem Anspruch ‚fordern und fördern‘ zu wollen als erreichbares Ziel von allen Beteiligten zugestimmt. Diese Übersetzung von Qualität als kollektiver Wille, zu Leistungsgerechtigkeit beizutragen, bringt ein Original von Schulqualität hervor, das einerseits der hegemonialen Erwartung ergebnisoffener Aushandlung folgt, dabei aber gleichzeitig ein pragmatisches Ergebnis hervorbringt, das dem Primat der Umsetzbarkeit unterliegt.

Unsere Analysen verweisen darauf, dass und wie Schulqualität in der je konkreten Relationierung der Akteur:innen diskursiv hervorgebracht, legitimiert und verschoben wird. Sie zeigen, wie das Sprechen über Schulqualität auch im normativen Horizont einer ergebnisoffenen Schulentwicklungsarbeit mit Optimierungsbestrebungen verknüpft wird (Höhne, 2011). Wir beobachten, wie die mit der Diskussion um die Qualität von Schule verbundenen Optimierungsbestrebungen im Sprechen sowohl als gesetzt angenommen als auch übersetzend differenziert und dynamisiert werden.

Unsere Rekonstruktionen verweisen ebenso auf die je spezifischen Übersetzungsverhältnisse zwischen den Beteiligten – etwa Vertreter:innen der Bildungsadministration und auf unterschiedliche Weise involvierten Lehrer:innen – wie auf die Verwicklungen der Übersetzungen von Schulqualität im Kontext des Orientierungsrahmens in ein allgemeineres Ringen um Erwartungen an die Institution Schule – etwa in Bezug auf Fragen des Umgangs mit Leistungen – und an Schulentwicklung.

Aus schultheoretischer Sicht ist darüber hinaus bemerkenswert, dass in beiden von uns analysierten Fällen, die sich in ihren sozialen Lagerungen deutlich unterscheiden, mit den je spezifischen Übersetzungen von Schulqualität Infragestellungen von Positionierungen der Bildungsadministration gegen-

über der Einzelschule einhergehen. Unsere Rekonstruktionen zeigen, dass dies nicht ausschließt, gleichzeitig Verständnisse von Schulqualität zu autorisieren, die hegemoniale Normen reproduzieren; Verständnisse von Schulqualität, die einen tendenziell partizipativen Charakter haben, werden unseren Rekonstruktionen folgend zu Gunsten von Rationalisierung und Pragmatismus deplatziert. Weiterführende Forschung könnte diese Ergebnisse und damit verbundene übersetzungstheoretische Perspektiven zu vorliegender schultheoretischer Forschung in Bezug auf Fragen des Wandels von Schule ins Verhältnis setzen und damit erneut übersetzen.

Literatur

- Bachmann-Medick, D. (2014). Translational Turn. In dies., Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften (S. 239–273). Rowohlt.
- Bellmann, J. & Müller, T. (2011). Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu? Einleitende Bemerkungen zur Kritik eines Paradigmas. In dies. (Hrsg.), Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik (S.9–32). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93296-5>
- Bhabha, H. K. (2000). Die Verortung der Kultur. Stauffenberg.
- Bhabha, H. K. (1990). The Third Space. Interview with Jonathan Rutherford (Hrsg.), Identity, Community, Culture, Difference (S. 201–221). Lowrence and Wishart.
- Butler, J. (2006). Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Suhrkamp.
- Fend, H. (2009). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (2. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Grabau, C. (2023). Qualität und Macht – Machttheoretische Perspektiven auf Qualitätsdiskurse und -entwicklung. In T. Betz, T. Feldhoff, P. Bauer, U. Schmidt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), Handbuch Qualität in pädagogischen Feldern. Diskurse. Theoretische Grundlagen. Empirische Beiträge. Kritische Einwürfe. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40471-0_43-1
- Höhne, T. (2011). ‚Pädagogische Qualitologie‘ Zur Transformation von Bildungsforschung in Qualitätsforschung und deren (möglichen) Effekten auf erziehungswissenschaftliches Wissen. In R. Reichenbach, N. Ricken & H.-C. Koller (Hrsg.), Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten (S.139–164). Ferdinand Schöningh.
- Langer, A. & Moldenhauer, A. (2023). „für mich sind Medien ein WERKzeug“ – Zum Sprechen über digitale Medien im Anspruch von Schulentwicklung. In M. Proske, 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 (S.112–136). Klinkhardt.
- Langer, A., Moldenhauer, A., Olk, M., Doğmuş, A., Hinrichsen, M., Lill, A. & Pauling, S. (Hrsg.). (2025). Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen. Klinkhardt.
- Maag Merki, K. (2021). Schulqualitätsforschung. In T. Hascher, T. S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), Handbuch Schulforschung (S. 1-22). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_22-1
- Moldenhauer, A. & Schmidt, M. (2025). Diskriminierungssensibilisierung als pädagogische Aufgabe. Übersetzungspraktiken in Workshops für angehende Lehrer:innen. In J. Dinkelaker & D. Wrana (Hrsg.), Vermittlungsverhältnisse. Vom Umgang mit Wissensdifferenzen (S. 77–101). transcript.
- Radisch, F. (2024). Qualität von Schule. In T. Betz, T. Feldhoff, P. Bauer, U. Schmidt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), Qualität in pädagogischen Feldern. Diskurse. Theoretische Grundlagen. Empirische Beiträge. Kritische Einwürfe (S. 1-17). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40471-0_11-1

- Reckwitz, A. (2020). Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne (6. Aufl.). Suhrkamp.
- Schmidt, M. (2021). Übersetzungen von Schulentwicklung. Überlegungen zur kulturellen Transformation im Schulischen am Beispiel der Verwendung/Ver-Wendung von Schulinspektionen. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule (S. 225–244). Springer VS.
- Schmidt, M. (2025). Übersetzungen von ‚Entwicklung‘. Konturen einer reflexiven Begriffsarbeit. In A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.), Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen (S. 201–219). Klinkhardt.
- Thompson, C. (2020). Philosophy of Education and the Pragma of Translation. In: N. Engel & S. Köngeter (Hrsg.), Übersetzung. Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken (S. 21–37). Springer VS.
- Wrana, D. (2015). Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen (S. 123–142). Springer VS.

Autor:innen

Moldenhauer, Anna Kristin, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-6370-4003

Universität Bremen

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, schultheoretische Forschung – insbesondere zu Fragen der Transformation und Entwicklung von Schule, Qualitative Sozialforschung

E-Mail: anna.moldenhauer@uni-bremen.de

Matthias Olk, Dr. phil.

ORCID: 0009-0002-0194-0371

Universität Bremen

Arbeitsschwerpunkte: Praxeologische Grundschul- und Inklusionsforschung, Relationen von Profession und Schulentwicklung, Lehrer:innenhandeln und Armut, Rekonstruktive Sozialforschung (insb. Dokumentarische Methode)

E-Mail: olk@uni-bremen.de

Sven Pauling, Dr. phil.

ORCID: 0009-0005-3537-2386

Universität Bremen & Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung, Reform- und Alternativschulen, rekonstruktive Schulforschung, Normativität in der Schulforschung

E-Mail: sven.pauling@uol.de