



Leseprobe aus Berkemeyer, Bos und Hermstein, Schulreform, ISBN 978-3-407-25820-5

© 2019 Beltz Verlag in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25820-5)

isbn=978-3-407-25820-5

Nils Berkemeyer, Björn Hermstein und Wilfried Bos

Schulreform als Gegenstand und Problem wissenschaftlicher Beobachtung – eine Einführung

Schulreform ist ein Dauerzustand, trotz, oder gerade wegen, unabweisbarer Persistenzen basaler Systemstrukturen der Schule. Obschon Schule notwendigerweise auf langlebigen Institutionen aufbaut und die handelnden Akteure ohne Erwartungserwartungen keine leistungsfähigen (pädagogischen) Ordnungen erschaffen könnten, sollten sowohl die dynamisierenden wie stabilisierenden Wirkungen von reformerischen Eingriffen in die Regelstruktur des Schulsystems nicht außer Acht gelassen werden. Die Entwicklungsgeschichte der Schule lässt sich zu einem gewichtigen Teil auch als Bildungs- und Schulreformgeschichte lesen (siehe auch die Beiträge von Zy-mek und Tenorth in diesem Band), ohne dabei die Triebkräfte der Eigenlogik und -dynamik des Bildungssystems in ihrer Bedeutung kleinzureden (siehe hierzu auch den Beitrag von Drewek in diesem Band).

Wir möchten mit diesem Sammelband eine aktuelle Bestandsaufnahme über Schulreformen anbieten, die das Schulsystem im deutschsprachigen Raum seit der Nachkriegszeit fortlaufend bewegt haben und auch noch zukünftig beschäftigen werden. Dabei vertreten wir nicht den Anspruch, ein systematisches Werk zur Geschichte des Bildungswesens vorzulegen (siehe hierzu beispielsweise die Bände zum »Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte«, etwa den für den hier behandelten Zeitraum den Band 6, Führ/Furck 1998). Konkreter Ausgangspunkt unserer Initiative zu einer möglichst umfassenden Dokumentation der in den vergangenen Dekaden prägenden Schulreformen war vielmehr ein Problem, das sich uns im Kontext der Anfertigung einer Handbuchpublikation stellte. Der Text sollte den Zusammenhang von Schulreform und dem Phänomen der Bildungsarmut behandeln. Bevor wir das Kernthema aber überhaupt bearbeiten konnten, mussten zunächst einmal ordnende Vorleistungen erbracht werden, um das weite Feld der Schulreform erst einmal in eine handhabbare Form zu überführen. Im Zuge der Ausarbeitung einer »Typologie von Schulreformen« (Hermstein/Berkemeyer/Bos/Semper 2019) verdeutlichte sich uns das Desiderat einer einschlägigen und aktuellen Quelle, die hinreichend breit und gebündelt zugleich in die Thematik der Schulreform einführt und sowohl für wissenschaftliche, studentische und bildungspolitisch interessierte Rezipienten eine verlässliche Informationsgrundlage bietet.

Einführend möchten wir auf einige generelle, zumeist theoretisch-abstrahierende Stichpunkte zum Feld der Reform und Schulreform eingehen, bevor wir den Band kurz in seiner inhaltlichen Struktur vorstellen.

1. Reformbegriff und Reformtheorie

Die Reform der Schule und ihre Kritik gehören ganz offensichtlich zusammen (Oelkers 2000). Doch wie kann das Verhältnis dieser Partnerschaft bestimmt werden? Was ist bislang eigentlich über die Reform der Schule bekannt? Dafür, dass die Schule unter Dauerreform steht, so könnte man jedenfalls die Reformgeschichte der Schule zusammenfassen (von Friedeburg 1989), wissen wir über die Reform als soziale Tatsache, als Steuerungsabsicht oder als soziale Bewegung im Schulbereich recht wenig. Eine Theorie der Reform, in einem allgemeinen Sinn, liegt am Ende der großen Reformphase der BRD, also Ende der 1970er Jahre jedenfalls nicht vor (Greiffenhagen 1978). Und auch 40 Jahre später sind wohl viele Reformen angestoßen und wissenschaftlich dokumentiert, die Reform selbst aber bleibt opak, überraschend unreflektiert, höchstens kritisiert, dann aber zumeist in Bezug auf einzelne Akteure, Inhalte und vor allem zunehmend in Bezug auf ihre ausbleibenden Wirkungen, weniger jedoch in einem theoretisch-reflexiven Sinn. Nachfolgend sollen einige Überlegungen präsentiert werden, die dabei helfen sollen, Reformen in einem theoretischen Sinne besser zu verstehen. Dafür werden wir einige Bausteine einer Reformheuristik in theoretischer Absicht (an-)diskutieren, die hier vorerst noch unverbunden nebeneinanderstehen, gleichwohl aber die Gegenstände und Fragestellungen der Beiträge dieses Sammelbandes rahmen.

2. Revolution, Reform oder Entwicklung

Greiffenhagen (1978) stellt fest, dass Reform klassischer Weise in Abgrenzung zur Revolution Verwendung findet. Während über Revolution jedoch »ganze Bibliotheken« gefüllt seien, so finde man über den Begriff »Reform« verhältnismäßig wenig. Etwas besser sieht es schon wenige Jahre später aus, hier findet man in dem Werk »Geschichtliche Grundbegriffe« einen Eintrag zum Begriffspaar Reformation und Reform von Wolgast (1984). Wolgast zeichnet in der Sprachgeschichte des Begriffs der Reform eine Verfallsgeschichte des Begriffs. Für das Ende des 18. Jahrhunderts hält er als Bedeutungsgehalt des Begriffs, der als klarer Gegenbegriff zur Revolution allmählich und mit Zurückhaltung Verwendung findet, fest:

»Veränderung im Rahmen des bestehenden Systems, Verbesserung durch Abschaffung veralteter und von den Zeitgegebenheiten überholter Formen, Anpassung an neue Bedingungen, Verfassungsgemäßheit, Gewaltlosigkeit, Vorsicht und Behutsamkeit bei den erforderlichen Eingriffen, längerer Zeitraum der Durchführung, Initiative durch die rechtmäßigen Verfassungsorgane, Notwendigkeit der Übereinstimmung des Reformkonzepts mit der allgemeinen Überzeugung« (ebd., S. 344).

Was hier als für Reform konstitutiv beschrieben wird, ist die behutsame Anpassung der bestehenden Institutionen an die sich verändernde Gesellschaft, wobei die Veränderungen im Grunde als unabweisbar erkennbar sein müssen. Anders formuliert: Die Reformbedürftigkeit eines institutionellen Zustands muss evident sein.

In diesem Zeitraum wird der Begriff der Reform zudem synonym mit Begriffen der Reorganisation oder der Regeneration verwendet. Beide Begriffe zeigen nochmals ein gewisses konservatives Potenzial, da immer davon auszugehen ist, dass die Grundlagen des gesellschaftlichen Zusammenlebens und auch die Prinzipien der Institutionen nicht änderungsbedürftig sind, sondern lediglich wieder »in Ordnung« gebracht werden müssen. Reform ist somit die Absicht der Erzielung eines Fortschritts zum Zwecke des Erhalts der Grundordnung. Im Vormärz findet der Begriff der Reform dann wieder Eingang in radikalere Verwendungsweisen, insbesondere im Zuge sozialdemokratischer Programme zur politischen Reform. Wenngleich der Reformbegriff in dieser Zeit fundamentaler auf die konstitutionellen Grundlagen des gesellschaftlichen Zusammenwirkens bezogen ist, so bleibt als Minimaldefinition bestehen, dass mit Reform eine Veränderung als Besserung innerhalb des bestehenden Systems, das prinzipiell nicht in Frage gestellt wird« (ebd., 356), bezeichnet wird. In der Nachkriegszeit findet der Reformbegriff erst wieder Verwendung, als sich die Institutionen gefestigt haben, sich also eine gewisse Ordnung und somit kritisierbare Sachverhalte herausgebildet haben. Allerdings zeigt sich Wolgast folgend, dass der Reformbegriff sich zusehends entgrenzt und zur »zentrale[n] Achse des politischen Verwirrspiels« (ebd., S. 360) wird. Er taucht nun als Reform im klassischen Sinne, als »systemüberwindende Reform« und als Gegenreform auf. Letztlich habe der Begriff so eine negative Bedeutung bekommen.

Diese negative Bedeutung wird im Schulbereich, aber auch andernorts, mit dem Bild von der »neuen Sau, die durchs Dorf getrieben wird« veranschaulicht. In diesem Sinne kann vielleicht auch ein jüngst vorgenommener Versuch von Rolff (2019) verstanden werden, Schulentwicklung als Prozess der Gestaltung der Einzelschule durch die Mitglieder dieser Organisation von Reformen, als einem top-down-Instrumentarium der Politik, abzugrenzen. Solche Analysen deuten darauf hin, dass der Reformbegriff vergleichsweise voraussetzungslos Verwendung findet. Er ist alltagssprachlich fest verankert und erzeugt heute ganz offensichtlich keinen erhöhten Klärungsbedarf. Eine Theorie der Reform fehlt bislang jedenfalls für das Schulsystem. Besser sieht es wiederum aus, kombiniert man den Begriff zur »Reformpädagogik«. Hier finden sich unterschiedliche Darstellungen und Versuche, die Theorie der Reformpädagogik zu rekonstruieren (siehe den Beitrag von Ullrich und Idel in diesem Band). Allerdings ist hiermit insgesamt dann doch ein pädagogischer Zugriff auf die Reform gewählt und der Begriff wird so einseitig in Anschlag auf eine zu erstrebende Veränderung gebracht. Die Welt wird hierbei quasi zum Opponenten des pädagogischen Ethos und der hieraus erwachsenden Veränderungsbestrebungen stilisiert (Koerrenz 2014). Reformen müssen aber breiter diskutiert und analysiert werden, soll das Ganze der Reform in den Blick kommen.

3. Provokation und Reform

Reformen können nicht nur als Provokationen des Status qua verstanden werden, sondern sie sind selbst und vor allem ihre Protagonisten Gegenstand der Provokation. Dies kann man mit dem Paulsen-Effekt beginnend, über das von Bernfeld

(1973) für die Erziehung transformierte Bild vom Sisyphos und der sozialen Grenze der Erziehung bis hin zu den Arbeiten von Luhmann bzw. Luhmann und Schorr verfolgen. Hier wird nüchtern-sachlich, ironisch-verzweifelt und analytisch ironisierend der Wahn der Reforme vor Augen geführt. Und nicht selten gefallen sich die Kritiker der Reform dabei eben in dieser intellektuellen, nicht selten auch überheblichen Reflexionspose, die sich, weil immer möglich, über die Anstrengungen der Reforme belustigen, ihre Naivität belächeln und die geringe Reflexionskraft der Reform auf die gegebenen Verhältnisse verachten. Die Reform, so lange sie noch eine blinde, theorie-lose und unaufgeklärte Reform ist, braucht diese Kritik und wird mit der Häme leben können. Ebenso verlangt sie umgekehrt die Koexistenz, ja mehr noch, mindestens die Respezifikation oder gar Fusion ihrer selbst durch und mit den Adressaten der Reform, was doch gewiss die größere Provokation darstellt, die nicht wenig überraschend zu Widerständen führen muss (siehe Thiel und Bennewitz in diesem Band).

4. Der Reform-Zirkel: Reform erzeugt neue Reformen

Es ist aber nicht nur die Geschichte der pädagogischen Reformen oder der Reformen im Schulsystem, dies wäre bereits deutlich zu unterscheiden, die eine gewisse Reformskepsis hervorgebracht hat, sondern auch die damit verbundene, aber nicht nur historisch zu betrachtende, sondern auch systematisch sich darstellende Tatsache, dass Reformen geradezu die Hebammen ihrer selbst sind. So lässt sich der von Wolgast (1984) diagnostizierte Negativ-Begriff der Reform verständlich machen. Würde das Bessere erreicht, Fortschritt erzielt, müsste nicht der Reform in einem spezifischen Bereich gleich die nächste (Gegen-)Reform folgen. Entweder wird nichts erreicht oder aber die Evidenz für die Reform ist nicht gegeben. Erinnern wir uns an die Voraussetzung, dass die Reform von den allgemeinen Überzeugungen getragen sein muss, quasi ein Ausdruck gesellschaftlicher Sittlichkeit, dann wird verständlich, warum es die Reform als Fortschrittsprogramm immer schwerer hat. Pluralisierte Lebenswelten, beschleunigter Wandel und konkurrierende Wertinterpretationen und Normdurchsetzungsmotivationen erschweren den Erfolg der Reform. Reform und Gegenreform sind dann weniger Ausdruck gescheiterter Programme denn einer fragilen und polykontexturalen Gesellschaft, die Politik nur noch im Modus der Reform zu betreiben weiß und damit aber wesentliche Grenzen des Politischen verschwimmen lässt, somit das »Verwirrspiel« (Wolgast 1984) zum konstitutiven Bestandteil der Gesellschaftsordnung und der Gestaltungsprogramme macht.

Für das Erziehungssystem ist die Abfolge von Reform auf Reform am deutlichsten wohl bei Luhmann beschrieben worden. Luhmann beobachtet eine dauerhaft gehaltene Kritisierbarkeit des Erziehungssystems, die sich aus diskrepanten Umwelterwartungen und der damit beständig behaupteten Kontingenz der organisierten Bildungs- und Erziehungsverhältnisse ergibt. Das grundsätzliche Problem wird »in zwei gegenläufige Prinzipien zerlegt, zwischen denen das Erziehungssystem oszilliert, nämlich: Spezialisierung würde hilfreich sein, und: Generalisierung würde hilfreich sein. Mit diesem

Gegensatzpaar ist das Erziehungssystem in jeder historischen Situation reformbereit« (Luhmann 2002, S. 125-126). Dieses von Luhmann identifizierte Gegensatzpaar ist als ein formales Schema zu verstehen, das je nach kultureller und historischer Signatur inhaltlich spezifiziert werden kann, wodurch sich die Reformpotenzialität potenziert.

Analysen von Zymek (2000) zu Zusammenhängen der Universalisierung von Schulsystemstrukturen und hieran ansetzenden Vorgängen der Re-Partikularisierung von Organisations- und Kontrollstrukturen kann man als empirische Plausibilisierung dieser beiden Referenzpole des aktiv gehaltenen Schulreformpotenzials lesen. In jedem Fall bleiben infolge von Respezifikationsanforderungen, die sich aus der Trennung staatlich-administrativer Reformverantwortung und in Organisationen verorteten pädagogischen Unterrichtsinteraktionen ergeben, funktionale und normative Inkonsistenzen bestehen, die häufig zu kaum kontrollierbaren Nebenfolgen anwachsen und entsprechend auf den verschiedenen Systemebenen zu bearbeiten sind. Mutieren die reformerisch hervorgebrachten Problemlösungen wiederum zu Strukturproblemen, die nicht subsidiär durch Verwaltung und Schulorganisation durch flexible Anpassung, Formalisierung oder gar Ignorieren gelöst werden können, begründen die Reformfolgen neue Reformanliegen. In Bezug auf diese Mechanismen schlussfolgert Luhmann treffend: »Beobachtet man das jeweils reformierte System, hat man den Eindruck, daß das Hauptresultat von Reformen die Erzeugung des Bedarfs für weitere Reformen ist. Reformen wären danach sich selbst generierende Programme für die Veränderung der Strukturen des Systems« (Luhmann 2002, S. 166).

5. Baustellen und Bausteine einer *Theorie der Schulreform*

Dieser Herausgeberband ist bewusst nicht als *Handbuch der Schulreform* konzipiert, denn ein solches müsste wohl noch weitreichender und systematischer, vor allem auch in internationaler bzw. globaler Perspektive (siehe den zweiten Beitrag von Zymek sowie den Beitrag von Koerrenz in diesem Band) die Schulreform befragen. Dies kann aber erst gelingen, wenn verschiedene Zwischenschritte getan werden, die mit diesem Band wiederum beschrieben und beschritten werden sollen. Die hier angestrebte Zusammenschau wissenschaftlicher Beobachtungen, theoretischer und disziplinärer Analysemittel, historischer Vergewisserungen, kritischer Kommentierungen und gegenständlicher Tiefenbetrachtungen soll im besten Fall als Ausgangspunkt für eben die anzuvisierenden Zwischenschritte fungieren. Die beträchtliche Anzahl der versammelten Beiträge sowie die trotz dessen noch vergessenen bzw. just nicht realisierbaren Vorhaben, erfordert, möchte man das Unternehmen der tieferen analytischen Durchdringung des sozialen Gegenstandsbereichs Schulreform ernsthaft betreiben, einen (oder gar mehrere) Schritt(e) zurückzutreten. Erst so können die Fülle des bisher hervorgebrachten empirischen Wissens sortiert, zugrundeliegende Erkenntnisinteressen reflektiert, einzelne Ansätze des Verstehens und Erklärens voneinander abzugrenzt und gleichsam aufeinander bezogen, die Qualitäten von wissenschaftlich betriebenen Gegenstands-

konstruktionen abzuklärt, dabei auch die Interessen- und Machtverhältnisse sowie die bedingenden gesellschaftlichen Referenzen in den Blick genommen werden. Derartige Schritte der Konsolidierung, die gewissermaßen eine Distanzierung von den »evidenten« Anforderungen des modernen Betriebs der (empirischen) Schul- und Bildungsforschung implizieren dürfte, bezeugen sogleich die Notwendigkeit, gemeinsame und bestenfalls aufeinander bezogene Anstrengungen auf dem Weg zu einer veritablen Theoretisierung der Schulreform anzugehen.

Nicht nur von den Herausgebern dieses Bandes werden Beiträge zu einer *Theorie der Schulreform* als Erfordernis erkannt (Lehmann/Imling 2018). Dabei ist kaum zu erwarten, und angesichts der je spezifischen Leistungsfähigkeit von in Anschlag zu bringenden sozialtheoretischen und erkenntnistheoretischen Ansätzen auch nicht zu begrüßen, ein in sich geschlossenes und hinreichend konsistentes Theoriegebäude zu entwerfen. Dies teilt eine Theorie der Schulreform gewissermaßen mit vorliegenden Konzepten einer *Theorie der Schule*, die nach Fend (2006) sowohl verstehens- wie auch gestaltungsorientierte Gesichtspunkte aufweisen sollte und nach Klafki (1989) basale Reflexionsschemata zur Bestimmung des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft anbietet, daher multiperspektivisch anzulegen sind (Kemper 1997; Berkemeyer et al. 2017). Analog zum Ansinnen von Rolff und Tillmann (1980), die quasi auf dem Zenit des historischen Übergangs von der systemisch-strukturell ausgerichteten Schulreform- zur stärker auf Qualitätsaspekte abstellenden Schul- und Unterrichtsentwicklungsdiskussion auch heute noch instruktive Elemente eines theoretischen und empirischen Programms der Schulentwicklungsforschung vorschlugen, sollte eine Theorie der Schulreform auf mehrere Bezugstheorien zurückgreifen und verschiedene Ebenen erfassen können, dabei aber »das Allgemeine« der Schulreform bzw. von singulären Schulreformen nicht aus dem Blick verlieren.

Dabei sind die intensive empirische Erforschung von speziellen Gegenständen und Phänomenbereichen sowie die breitere Systematisierung und theoretische Reflexion als gleichrangige Unterfangen aufzufassen. Nur ein von größtmöglicher Offenheit, Kritikfähigkeit und Sachlichkeit geprägter Arbeitszusammenhang kann eine Produktivität erreichen, die einem anzuvisierenden Programm einer Theorie der Schulreform gerecht werden kann, ohne dabei zu einem reinen Selbstzweck zu mutieren. Eine Theorie der Schulreform dient mehreren Zielen, zuallererst der Generierung empirisch überprüfbarer Aussagen zur Befruchtung der empirischen Schul(reform)forschung. Daneben, und dies dürfte angesichts wachsender Bedarfe an selbstreflexiver Funktionsdefinitionen im Bereich der Schul- und Bildungsforschung (siehe exemplarisch hierzu das Sonderheft 31 der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*) von gesteigerter Bedeutung sein, können theoretisch ansetzende Diskussionen die benötigten kommunikativen Referenzen liefern, um (erstens) Tendenzen einer zunehmenden Entfremdung innerhalb der Forschungslandschaft (zwischen Disziplinen, fachinternen Teildisziplinen, Theorieschulen, Forschungsnetzwerken usw.) sowie zwischen Forschungsakteuren und (zu erforschenden) Umweltsystemen abzumildern, aber auch um (zweitens) die für Forschungszwecke notwendige analytische Distanzierung vom zu untersuchenden Feld zu fördern.

Nach unserer Einschätzung müsste eine Theorie der Schulreform, die einzubetten wäre in eine nicht nur schulpädagogisch, sondern trans- und interdisziplinär ausgerichtete Theorie der Schule und zudem ihr analytisches wie gegenstandsbezogenes Verhältnis zu einer ebenso angezeigten Theorie der Schulentwicklung (Emmerich/Maag Merki 2014; Berkemeyer/Hermstein 2018) zu klären hat, mindestens folgende Baustellen bearbeiten, um hieraus integrationsfähige Bausteine zu gewinnen:

- *Ziele der Reform* – normative und funktionale Rekonstruktion: Woraus speisen sich die Reformziele und woraus gewinnen sie Rechtfertigbarkeit und Durchsetzbarkeit?
- *Gesellschaftsentwicklung und Schulreform*: Inwiefern sind Schulreformen verknüpft mit allgemeinen gesellschaftlichen Problemdefinitionen und Modernitätsvorstellungen, aber auch nicht-reflexiven Entwicklungsmomenten (z. B. Demografie) und wie werden diese in zu bewältigende Herausforderungen im Feld des Schulischen transformiert?
- *Folgen von Reformen*: Welche (auch latenten) (Un-)Ordnungsleistungen erzeugen Schulreformen und welche Umgangsformen im Feld pädagogischer Interaktionen schließen sich an? Wer löst hier eigentlich wessen Problem?
- *Akteurskonstellationen und -relationen*: Wer wirkt womit in das Kräftefeld der Schulreform ein und welche typischen Konstellationen haben reformprägenden Charakter?
- *Gegenstände und Agenda-Setting*: An welchen Ebenen und Strukturen des Schulsystems setzen Reformbestrebungen (un-)typischerweise an und welche Themen- und Problemstellungen werden warum an sie herangetragen?
- *Architektur und Infrastruktur der Reform*: Wie sind die institutionellen Muster der Schulreform beschaffen und wie beeinflussen und kanalisieren sie die substanzielle Entscheidbarkeit von Reformmaßnahmen?
- *Beobachtung der Reform*: Welche (auch als wissenschaftlich legitimierten) Beobachtungsleistungen formen die Schulreform? Warum gelingen und scheitern Reformen immerzu simultan?
- *Reform der Reform*: Wie ist das wiederholt beobachtbare Phänomen der Schulreform als kaum abzuschließender Prozess zu erklären?

Obschon die allermeisten Beiträge einzelreformspezifische Übersichtsdarstellungen beinhalten und somit gar nicht zur wesentlichen Aufgabe hatten, auf allgemeinere Zusammenhänge zu abstrahieren, um sozusagen tiefenanalytische Hintergrundbeschreibungen oder gar -erklärungen mitzuliefern, finden sich die hier aufgeführten Punkte doch zumindest häufig und in Ansätzen in den Beiträgen wieder. Hieran anzusetzen und die vorliegenden Forschungsergebnisse und Einzelbefunde in theoretisch-modellierender Absicht zu systematisieren, vergleichend-konstrastierend zu reanalysieren und auf generalisierbare Prägemuster und Einflusskonstellationen hin zu befragen, könnten wegweisende Arbeiten zu einer Theorie der Schulreform, als Element der stets virulent zu haltenden Beiträge zur Theorie der Schule, hervorbringen.

6. Anlass und Aufbau dieses Sammelbandes

Neben den zuvor genannten inhaltlich ansetzenden Beweggründen für die Initiative zu diesem Sammelband, möchte die Herausgeberrunde ein weiteres Movens hervorheben. Mit Hans-Günter Rolff ist einer der prägenden und meist diskutierten Schulreformer der zurückliegenden Dekaden in diesem Jahr 80 Jahre alt geworden. Anlass genug, auf die wichtigsten Schulreformen und rezenten Reformbeobachtungen zu blicken. An beiden hatte und hat Hans-Günter Rolff keinen ganz unerheblichen Anteil. Die Organisationsentwicklung der Schule und die Weiterentwicklung zum Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung aus Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung gehören mittlerweile in die universitäre Ausbildungscurriculum der LehrerInnenbildung genauso wie zu vielen Fort- und Weiterbildungen für Schulleitungen. Doch auch die (Beobachtung der) Schulreform hat Hans-Günter Rolff immer reflektierend begleitet und selbst einige Vorschläge dazu gemacht. Mit seiner »Soziologie der Schulreform« (Rolff 1980; siehe auch den Beitrag von Brüsemeister in diesem Band) hat er einen der wenigen Beiträge vorgelegt, die den Weg zu einer systematischen Befassung mit Schulreformen aufgezeigt hat. Der hier nun vorgelegte Band hat zu Ehren des Reformers und Reformbeobachters Hans-Günter Rolff die Reform der Schule gestern, heute und morgen in den Blick genommen.

In sechs Sektionen konnten insgesamt 52 Beiträge versammelt werden, die sich mit disziplinären Zugängen und theoretischen Perspektiven (I), Arenen und Strukturen der Schulreform in drei Staaten (II), Schulreformen des »vergangenen« Zeitraums 1945 bis 1995 (III), »rezenten« Schulreform seit 1995 (IV), künftigen Pfaden der Reform der Schule (V) sowie Reflexionen und analytischen Schulreformbeobachtungen (VI) befassen. Wir freuen uns, ausgewiesene Expertinnen und Experten aus dem interdisziplinären Feld der Schul- und Bildungsforschung gefunden zu haben, die mit ihren vielfältigen Textbeiträgen einem Sammelband zur Verwirklichung verholfen haben, der fundierte Bezugspunkte für zukünftige Arbeiten zur Theorie und Empirie der Schulreform bereitstellt. Besonders erwähnen möchten wir die Beiträge der Sektion »(Zivil-)Gesellschaftliche Perspektiven auf zukünftige Schulreformen«, da die hier versammelten Wortmeldungen aus verschiedenen Perspektiven aufzeigen, welche drängenden Problemlagen und Lösungsansätze die zukünftige Schulreform irritieren und inspirieren sollten. An dieser Stelle möchten wir auch Frank Engelhardt und Dr. Erik Zyber vom Verlag BeltzJuventa herzlich für die stets ermutigende und wohlwollende Förderung dieses Vorhabens danken. Nicht unerwähnt bleiben darf das Engagement von Anne Israel, die mit großem Knowhow und unermüdlich die Aufgabe der Zusammenstellung des dem Verlag übergebenen Manuskripts erledigte.

Die Reform der Schule, so viel scheint gewiss, wird weitergehen. Als Bürgerinnen und Bürger können wir diesen Reformen gutes Gelingen oder endgültiges Scheitern wünschen. Als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sollten wir die Beobachtung der Reformen verfeinern und zugleich unser Verständnis dessen, was wir schlicht als Reform bezeichnen, vorantreiben. Dabei bleibt die Soziologie der Schulreform ein fruchtbarer Ausgangspunkt.

7. Literatur

- Berkemeyer, N./Bos, W./Hermstein, B./Abendroth, S./Semper, I. (2017): Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer, N./Hermstein, B. (2018): Schulentwicklungsforschung – Quo Vadis? In: Eickelmann, B./Drossel, K. (Hrsg.): Does ›What works‹ work? Bildungsforschung, Bildungsadministration und Bildungspolitik im Dialog. Münster: Waxmann, S. 13-36.
- Bernfeld, S. (1973). Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Emmerich, M./Maag Merki, K. (2014). Entwicklung von Schule. In Dippelhofer, S./Dippelhofer-Stiem, B. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Fachgebiet Bildungssoziologie (30 Seiten). Weinheim & München: Beltz.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Führ, C./Furck, C.-L. (1998): Handbuch Der Deutschen Bildungsgeschichte, Band VI: 1945 bis zur Gegenwart, Zweiter Teilband – Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: Beck.
- Greiffenhagen, M. (1978): Überlegungen zum Reformbegriff. In: Greiffenhagen, M. (Hrsg.): Zur Theorie der Reform. Entwürfe und Strategien. Heidelberg: Müller C. F, S. 7-34.
- Hermstein, B./Berkemeyer, N./Bos, W./Semper, I. (2018): Schulreform und Bildungsarmut. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: Springer VS, S.771-798.
- Kemper, H. (1997): Schule und Schultheorie. In: Fatke, R. (Hrsg.): Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 36). Weinheim u. a.: Beltz, S. 77-106.
- Klafki, W. (1989): Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft. In: Braun, K.-H. /Müller, K./Odey, R. (Hrsg.): Subjektivität, Vernunft, Demokratie. Analysen und Alternativen zur konservativen Schulpolitik. Weinheim: Beltz, S. 4-33.
- Koerrenz, R. (2014): Reformpädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Lehmann, L./Imling, F. (2018): Einleitende Annäherungen an eine Theorie der Schulreform. In: Imling, F./Lehmann, L./Manz, K. (Hrsg.): Schule und Reform. Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-15.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oelkers, J. (2000): Schulreform und Schulkritik (2. vollst. überarb. Aufl.). Würzburg: Ergon.
- Rolff, H.-G. (1980): Soziologie der Schulreform. Theorie, Forschungsberichte, Praxisberatung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2019): Wandel durch Schulentwicklung. Essays zur Bildungsreform. Weinheim und München: BeltzJuventa.
- Rolff, H.-G./Tillmann, K.-J. (1980): Schulentwicklungsforschung: Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. In: Rolff, H.-G. /Hansen, G./Klemm, K./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven (Band 1). Weinheim und Basel: Beltz, S. 237-264.
- Wolgast, E. (1984): Reform, Reformation. In: Brunner, O./ Conze, W./ Koselleck, R. (Hrsg.), Geschichtliche Grundbegriffe (Band 5). Stuttgart: Klett-Cotta, S. 313-360.
- Zymek, B. (2000): Re-Partikularisierung des Bildungssystems. Historische Anmerkungen zu aktuellen Strategien der Schulreform. In: Die Deutsche Schule, 6. Beiheft, S. 6-20.

I Disziplinäre und theoretische Zugänge der Schulreformanalyse