

Vorwort

In den letzten Jahrzehnten habe ich fünf Sammelbände zusammengestellt:

- Soziologie der Schulreform. Weinheim/Basel (Beltz) 1980
- Schule im Wandel. Essen (Neue Deutsche Schule Verlag) 1984
- Bildung im Zeitalter der Neuen Technologien. Essen (Neue Deutsche Schule Verlag) 1988
- Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim/München (Juventa) 1993
- Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim/Basel (Beltz) 2007

Der vorliegende Band mit dem Titel

- Wandel durch Schulentwicklung. Weinheim/Basel (Beltz) 2019
- kommt hinzu.

Alle sechs Bände umfassen Aufsätze und Vorträge von mir zu unterschiedlichen Anlässen und an unterschiedlichen Orten. Jeder behandelt Grundlagentexte und Forschungsergebnisse zur Erziehungswissenschaft und Bildungssoziologie, Praxisbeispiele, Konzepte und Perspektiven der Schulentwicklung sowie bildungspolitische Fragen. Das Leitthema ist durchgehend Wandel.

Wandel ist auch die Leitkategorie der hier vorgelegten Aufsatzsammlung. Wandel wird aus mehrerlei Perspektiven ausgeleuchtet: eher theoretisch aus der Perspektive der Handlungstheorie, die von einer Duplexstruktur des pädagogischen Handelns und damit auch des Wandels ausgeht, und eher praktisch aus der Perspektive des Lernens und des Unterrichts, die sich wandeln, aus der Perspektive des Leitens und Führens pädagogischer Einrichtungen und Prozesse, aus der Perspektive des Transfers pädagogischer Innovationen, des Change Managements und des disruptiven Wandels, der Perspektive einer regionalen und kommunalen Bildungsentwicklung und vorweg aus der historischen Perspektive, die 50 Jahre Bildungsreform beleuchtet und in die Zukunft der Wissensgesellschaft extrapoliert, in der sich vieles wandeln wird.

Dass es in einer Aufsatzsammlung einige Wiederholungen gibt, liegt in der Natur der Sache. Ich habe sie stehen lassen, damit die Vollständigkeit der einzelnen Beiträge erhalten bleibt, aber ich habe sie minimiert.

Hans-Günter Rolff

Dortmund, im Mai 2018

1. Fünf Dekaden Schulreform

Im Jahr 2015 hätten wir nicht nur »70 Jahre nach Kriegsende«, sondern auch Jubiläen im Bereich der Schulreform feiern können, vor allem »50 Jahre Schulreform«, aber auch »20 Jahre Bildungscommission NRW« und deren epochemachende Denkschrift »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« (Bildungskommission NRW 1995). Beides ist nicht geschehen. Die »Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte« (DAPF) indes hat ihr Jubiläum, ein zehnjähriges, gefeiert. Um dieses in einen größeren Zusammenhang zu stellen, sollen im Folgenden die letzten fünfzig Jahre der Entwicklung des Bildungssystems in wenigen Strichen nachgezeichnet und dazu ein Blick auf die Entstehung und Entfaltung des Verständnisses von Schulleitung gerichtet werden. Es bieten sich dabei fünf Dekaden an.

Um 1965: Bildungskatastrophe

Wenn man einen Startpunkt für die neuere Bildungsreform sucht, stößt man unweigerlich auf die Wochenzeitungsserie und spätere Buchveröffentlichung von Georg Picht: »Die Deutsche Bildungskatastrophe« (1964). Picht ging es vor allem um die Bedeutung und die Ausweitung der Zahl der Abiturienten, die er als viel zu wenige diagnostizierte: »Die Zahl der Abiturienten bezeichnet das geistige Potenzial eines Volkes, und von dem geistigen Potenzial sind in der modernen Welt die Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft, die Höhe des Sozialprodukts und die politische Stellung abhängig« (S. 26). Er bedauerte auch nachdrücklich, dass »im Jahr 1961 nur 6,2 Prozent der Studenten einen Arbeiter zum Vater hatten« (S. 35). Er vermisste einen Planungsapparat (S. 60 f.) und schlug die Einrichtung eines Bundeswissenschaftsministeriums mit einer Planungsabteilung vor (S. 63). Das »Kardinalanliegen« für Picht war allerdings die Verdoppelung der Abiturientenzahl (S. 65 ff.). Ralf Dahrendorf erreichte mit seiner Publikation, ebenfalls zuerst in einer Wochenzeitung, dann als Buch mit dem Titel »Bildung ist Bürgerrecht (1965)« erschienen, vergleichbar große Publizität. Ihm ging es im Wesentlichen um den Abbau sozialer, geografischer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit.

Es entstanden in der Folge die Forderung nach mehr Chancengleichheit und die studentische »Aktion Bildungswerbung«, die Gesamtschul- und Ganztagschulbewegung und die Trennung der Volks- in Grund- und Hauptschule. Der Begriff des Curriculum und der Curriculumreform, bislang in Deutschland unbekannt, kam auf (Robinsohn 1967). 1966 erfolgte die Gründung des Deutschen Bildungsrats, der 1970 den »Strukturplan für das Bildungswesen« veröffentlichte, in dem es hieß: »Der Strukturplan setzt einen besonderen Akzent ..., insofern hier das Bildungswesen als Einheit betrachtet und vom Gesamtzusammenhang her eine Verbindung des Systems und der

Bildungswege vorgeschlagen wird: Einige Empfehlungen, die im Strukturplan angesprochen werden, sind von grundlegender Bedeutung; sie betreffen den Ausbau der vorschulischen Erziehung, die Gleichrangigkeit der Schullaufbahnen im Sekundarbereich, die Teilnahme aller Fünf- bis Fünfzehnjährigen an vollzeitschulischen Bildungsveranstaltungen, die Einheit von theoretischer und praktischer Bildung« (S. 28).

1965 begann das »Max-Planck-Institut für Bildungsforschung« in Berlin seine Arbeit und 1973 wurde die Arbeitsstelle, später »Institut für Schulentwicklungsforschung« in Dortmund gegründet. Die »empirische Wende« der Schulreform begann also viel früher als das Jahrzehnte später behauptet wurde, wie auch die zahlreichen wissenschaftlichen Expertisen zeigen, die vom Bildungsrat eingeholt wurden, wobei der Band »Begabung und Lernen« (Roth 1968), von Heinrich Roth herausgegeben, am Eindrucksvollsten war. Auch war Schulmanagement schon ein Thema, wie 1970 die Gründung der Zeitschrift »Schulmanagement« zeigt. Der Sozialisationsbegriff begann seine Karriere als zentrale Kategorie von Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft (Rolff 1967).

Bemerkenswert ist: Schulleitung war ganz und gar kein Thema.

Um 1975: Bildungsplanung und ideologische Polarisierung

In der Folge gab es ein Jahrzehnt lang eine breite öffentliche Reformdebatte, aber kaum konkrete Reformen. Allerdings wurde ein Planungsapparat aufgebaut, der sich auf alle Ebenen der Schulpolitik erstreckte. 1972 wurde das »Bundesministerium für Forschung und Technologie« gegründet, Baden-Württemberg, Hamburg und Berlin richteten als erste Länderministerien Planungsabteilungen ein und die Kommunen wurden von etlichen Kultusministerien zur Erstellung von kommunalen Schulentwicklungsplänen aufgefordert. 1970 startete eine »Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung« (BLK) mittels eines Verwaltungsabkommens. Damit entstand erstmals ein von Bund und Ländern gemeinsam getragenes Planungsgremium für den Bildungsbereich mit einer konkreten Aufgabenstellung. 1975 kam die Forschungsförderung als zusätzliche Aufgabe hinzu, sodass der Name ab 1976 in »Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung« ergänzt wurde.

1973 hat die BLK einen »Bildungsgesamtplan« verabschiedet, der eine langfristige Rahmenplanung inklusive der Berechnung eines entsprechenden Finanzbedarfes enthielt. Er entwarf ein Gesamtkonzept für den Ausbau des Bildungswesens der Bundesrepublik. Er kann als Weiterentwicklung des Strukturplans des Bildungsrats angesehen werden.

Dabei gab es jedoch zwei große Probleme: Zum einen waren die in drei wesentlichen Punkten (Gesamtschule, Orientierungsstufe, Lehrerbildung) entgegengesetzten Positionen von SPD und CDU/CSU nicht zu vereinen, zum anderen wollte die BLK die Bildungsaufgaben als festen Anteil des Bruttosozialproduktes in ihren Planungen festschreiben, wogegen sich Finanzpolitiker aller Parteien in Bund und Ländern sträubten.

Im Jahre 1982 legte die BLK einen Entwurf zu einem zweiten Bildungsgesamtplan vor, der von Finanzpolitikern ebenfalls »als nicht finanzierbar« abgelehnt wurde. Die BLK verlor daraufhin die entsprechenden Zuständigkeiten und wurde 1983 deutlich verkleinert und 2006 mit der Föderalismusreform (»Kooperationsverbot«) aufgelöst.

Mit der durch den Begriff Strukturplan unvermeidlichen Strukturdebatte kam eine Ideologisierung der Schulreform in Gang, die bis heute anhält. Sie fokussierte sich auf den erst zu dieser Zeit ins Spiel gekommenen Begriff der Chancengleichheit. Chancengleichheit ist also ein Begriff der Zeitgeschichte. Er kam erst mit der Thematisierung des deutschen Bildungsnotstandes und den damit zusammenhängenden Überlegungen zur Ausschöpfung von sogenannten Begabungsreserven in die öffentliche Diskussion. Die SPD forderte »Gleiche Bildungschancen für alle«. Willy Brandt erklärte auf dem Dortmunder Parteitag von 1966: »Gleiche Chancen, nicht zuletzt gleiche Bildungschancen, und alles, was darüber hinaus zur Demokratisierung gehört ..., dazu bekenne ich mich ... mit Nachdruck.«

Obwohl Chancengleichheit später gern als »SPD-Begriff« bezeichnet wurde, verwendeten während dieser Zeit auch CDU/CSU-Politiker und eher als konservativ einzuordnende Zeitungen den Ausdruck Chancengleichheit, ohne ihn zu problematisieren.

Beispielsweise forderte die »Rheinische Post« Chancengleichheit »als Anspruch des freien Menschen auf die (gleiche) Chance« (27. 11. 1964). Das »Handelsblatt« vom 2. August 1964 schrieb: »Der Trend zur Verwirklichung der Chancengleichheit hat sich in unserem Schulwesen noch nicht durchgesetzt [...]. Wir sind rückständig, weil wir belastet sind mit allzu vielen Relikten einer ständischen Vergangenheit«; und im »Münchener Kurier« (4. 12. 1964) forderte der bayerische CSU-Kultusminister Ludwig Huber die »Chancengleichheit der Land- mit der Stadtbevölkerung« (Stötzel/Wengeler 1995, S. 180).

Die Empfehlung des Deutschen Bildungsrats von 1969 zu Schulversuchen enthielt ein ganzes Kapitel mit der Überschrift »Größere Chancengleichheit«. Die Bundesregierung veröffentlichte den »Bildungsbericht '70«, in dem es im Kapitel über »Allgemeine Grundsätze für die Reform des Bildungswesens« hieß: »Der Verfassungsgrundsatz der Chancengleichheit muss durch eine intensive und individuelle Förderung aller Lernenden in allen Stufen des Bildungssystems verwirklicht werden« (Bundesminister für Bildung 1970, S. 9). Individuelle Förderung war also auch schon ein Thema.

Chancengleichheit präsentierte sich in den sechziger Jahren als »Vokabel des guten Willens« (Stötzel/Wengeler 1995, S. 180), die mit der Zustimmungsbereitschaft der verschiedensten Gruppierungen rechnen konnte. Man akzeptierte Chancengleichheit als emotional-appellatives Schlagwort, welches das Bild einer längst fälligen Bildungsreform ausdrückte, ohne mit partei-politischen Handlungen belastet zu sein.

Das änderte sich bald mit einer zunehmenden Polarisierung der großen Parteien in gesellschafts- und insbesondere bildungspolitischen Fragen. 1974 unterstellt der rheinland-pfälzische Kultusminister Bernhard Vogel (CDU) in einem Interview, dass

es bei Chancengleichheit »weniger um die Gleichwertigkeit verschiedener Bildungswege, sondern um eine möglichst weitgehende Egalisierung der Ausbildung des Einzelnen« gehe: »Nicht jedem die gleiche Chance, sondern jedem seine Chance muss das Kriterium sein, an dem wir unser Bildungssystem zu messen haben.« Vogel lehnte in der Folge eine »Gleichmacherei in der Bildung« ab. Die Rede vom »Gleichheitsmythos« und »sozialistischer Gleichmacherei« kam auf. »Solchermaßen wird das in Chancengleichheit enthaltene, positiv besetzte Grundwerte-Wort Gleichheit durch die Negativ-Verzerrung zu Gleichmacherei als erzwungene und nicht »natürliche« Maßnahme interpretiert und – daraus resultierend der Terminus in seiner positiven Ausstrahlung angegriffen« (Stötzel/Wengeler 1995, S. 181).

In dieses Bild passt auch, dass 1974 der hessische Kultusminister Ludwig von Friedeburg, der ein konsequenter Verfechter von mehr Chancengleichheit und von Gesamtschulen war, von der FDP als Koalitionspartei aus dem Amt gedrängt wurde.

Nachdem der Terminus Chancengleichheit als »SPD/FDP Fahnenwort« mit positiver Konnotation während der frühen und mittleren siebziger Jahre zunehmender Kritik ausgesetzt wurde, die eine parteiübergreifende Verwendung wie in den sechziger Jahren ausschloss, begann insbesondere die CDU/CSU mit der Verwendung und Verbreitung des Gegenbegriffs Chancengerechtigkeit: »Nicht jedem die gleiche Chance, sondern jedem seine Chance« hatte ja schon der damalige rheinland-pfälzische Kultusminister Vogel formuliert. In den siebziger Jahren wurde allen klar: Wer Chancengleichheit wollte, war Reformier, wer Chancengerechtigkeit wollte, war Bewahrer. Chancengerechtigkeit hatte die Funktion, Chancengleichheit wieder aus dem Spiel zu nehmen.

Bemerkenswert ist: Schulleitung wurde um mehrere Personen erweitert (in Gesamt- und Berufsschulen).

Um 1985: Bildungsexpansion ohne strukturelle Reformen

In den 80er Jahren kommt es zu einem Stillstand jeglicher großformatigen, landesweiten Bildungsreform. Wohl geht die Bildungsexpansion im Zuge von Pichts Ruf nach mehr Abiturienten weiter. Aber es ist eine Bildungsexpansion, die in erster Linie aus der Vermehrung von Gymnasien, aber auch aus einer wachsenden Zahl von Gesamtschulen und aus Berufsschulen mit Abiturzweig resultierte, – ohne grundlegende strukturelle Reformen. An Stelle dessen sprießen Modellversuche mit Bundesfinanzierung zu allen Bildungsbereichen, vor allem Projekte wie Öffnung von Schule. Das weist auf Probleme mit flächendeckendem Transfer hin: Modellversuche statt Schulreform.

Hinzu kommt 1985 das Aufgeben der Gesamtschule als ersetzende Schule: Mit der KMK-Vereinbarung zur Anerkennung der Gesamtschulabschlüsse wurde die Gesamtschule zwar deutschlandweit anerkannt, aber faktisch als Bestandteil eines mehrgliedrigen Schulsystems definiert.

1989 fällt die Berliner Mauer. Das war aber kein Anlass für eine Neuorientierung der Bildungspolitik. Vereinfacht kann man sagen, es gab keine Impulse für eine grundlegende Neuorientierung der westdeutschen Bildungspolitik, sondern eine Ausweitung der westdeutschen Schulreform auf die neuen Bundesländer im Osten Deutschlands. Kern war die Einführung und Stabilisierung des Gymnasiums, Aufbau eines oder mehrerer »Glieder« neben dem Gymnasium und Betonung von Bildungspolitik als Ländersache.

Bemerkenswert ist: Das erste Schulleitungssymposium findet statt (in Bamberg).

Um 1995: Einzelschule als Gestaltungseinheit – Das »Goldene Jahrzehnt der Schulentwicklung«

Erst etliche Jahre nachdem sich Bildungsreform durch großformatige Bildungsplanung und zentral administrierte Gesamtpläne als Sackgasse erwies, bildete sich das heute dominierende Verständnis von Schulentwicklung heraus. Die Gesamtpläne erreichten die Schulen nicht, schon gar nicht die Klassen und den Unterricht. Letzteres versprach Schulentwicklung zu leisten.

Das Konzept der Schulentwicklung hat zwei Quellen: Zum einen wurde die Wichtigkeit von Implementationsprozessen bei der Realisierung von Reformen entdeckt (»Die Implementation entscheidet über das Ergebnis«, – nicht die Qualität der Ziele). Zum anderen wurde deutlich, dass weniger das Gesamtsystem, sondern vielmehr die Einzelschule der »Motor« von Reformmaßnahmen ist (Dalin/Rolff 1990).

Der Begriff der Implementation ist nur ungenau mit Aus- oder Durchführung zu übersetzen; er meint darüber hinaus auch Entscheidungs- und Kontrollprozesse. Die Implementationsforschung entstand in den siebziger Jahren in den USA, als große Reformprogramme der Bundesregierung evaluiert wurden. Besonders einflussreich wurde eine Studie der RAND-Corporation (Berman/McLaughlin 1974/75). Deren Ergebnisse lassen sich knapp zusammenfassen:

- Projekte, die eine Einbeziehung der Betroffenen, vor allem der Lehrkräfte, in den Entscheidungsprozess vorgesehen hatten, ließen sich leichter und konsequenter ausführen als Projekte, die von »außen« bis ins Detail vorgeplant waren.
- Entscheidend war, ob die Projekte einen unterstützenden organisatorischen Rahmen vorfanden. Partizipation der Betroffenen und Unterstützung durch die Verwaltung sind zentrale Bestandteile eines solchen Rahmens.
- Training der Projektmitarbeiter erwies sich als besonders wichtig, und zwar sowohl vorbereitendes als auch begleitendes Training. Je konkreter sich das Training an alltäglichen Arbeitsproblemen orientierte, desto erfolgreicher war es.
- Die gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterialien »vor Ort« war förderlicher als die bloße Übernahme zentral entwickelter Materialien.
- Grundschulprojekte ließen sich generell leichter umsetzen als Sekundarschulprojekte.

- Die Schulleitungen übernahmen häufig die Funktion eines »gate keepers«: Sie entschieden, ob Neuerungen Einlass in die Schule fanden oder nicht.

Aufschlussreich sind die Ergebnisse der RAND-Studie auch hinsichtlich der Fortführung und Nachhaltigkeit der Reformprojekte:

- Es wurde deutlich, dass die Evaluation des Projekterfolgs im Allgemeinen keine wichtige Rolle bei Entscheidungen auf lokaler Ebene spielt, ob ein Reformvorhaben fortgeführt werden soll oder nicht.
- Es kam zum Vorschein, dass die Fortführungschancen von Reformen umso größer sind, je mehr Personal-Training durchgeführt wird und je mehr dieses Training an der konkreten Arbeit im Unterricht orientiert ist.
- Schließlich waren die Erfolgchancen desto größer, je stärker spezifisch lokale Interessen getroffen werden, je stärker es Mitbestimmung lokaler Projektteams gibt und je mehr der Projekt-Zuschnitt an lokale organisatorische Bedingungen angepasst wird.

Das bedeutet insgesamt, dass die Möglichkeiten einer detaillierten zentralen Planung sehr begrenzt sind.

Die zweite Quelle der Schulentwicklung entstand aus Forschungsprojekten. Denn mit der Debatte über Bildungsreform wuchs das Interesse an der Erforschung der Gelingens- und Misslingensbedingungen von schulischen Innovationen. Vor allem im angelsächsischen Raum wurden Studien durchgeführt, die ausnahmslos zu dem Ergebnis kamen, dass sich die Umsetzung und damit auch der Erfolg von Plänen nicht auf der staatlichen Ebene, sondern auf der Ebene von Einzelschulen entscheidet (Miles 1998). Vor dem Hintergrund dieser Studien bahnte sich im Bereich der Schulentwicklung ein Paradigmenwechsel an, und zwar von der »Makropolitik« zur »Mikropolitik«. Die Schulsysteme der OECD-Länder haben über Jahre hinweg versucht, den Herausforderungen auf zentraler staatlicher Ebene zu begegnen. Allerdings waren diese Maßnahmen wenig erfolgreich, wie man den genannten Implementationsstudien entnehmen kann. Dafür gibt es vor allem vier Gründe:

- Zum einen gehen Gesamtsystem-Strategien davon aus, dass eine Innovation in vergleichbarer Weise auf alle Schulen angewendet werden kann. Dies setzt an zentraler Stelle ein Wissen darüber voraus, wie unter Berücksichtigung aller Bedingungen, die nur an den einzelnen Schulen und regionalen Subsystemen anzutreffen sind, eine Verbesserung erzielt werden kann, die für alle, zumindest für fast alle Schulen Gültigkeit besitzt. Demgegenüber zeigen die Implementationsstudien (siehe oben), dass sich bildungspolitische Vorstellungen nur in der individuellen Schule materialisieren können. Sie werden unterschiedlich interpretiert, weil sie auf verschiedene Zusammensetzungen von Personen, Umständen und Bedingungen treffen.
- Zum zweiten sehen Gesamtsystem-Strategien die Lehrerinnen und Lehrer als »Konsumenten« neuer Ideen und Produkte an. Im Grunde wird die Schule als Zulieferinstitution betrachtet. Dabei ging man davon aus, dass die Schulen die Lösungen, die auf der Systemebene vorbereitet wurden, einfach übernehmen und umsetzen.

Forschungen widerlegen diese Annahme. Sie zeigen, dass Schulen selten eine Innovation adoptieren, sondern mehr adaptieren. Sie versuchen, die Innovationen den Realitäten anzupassen, wobei der »Druck von oben« nur ein Veränderungsfaktor unter anderen ist.

- Zum dritten nehmen Gesamtsystem-Strategien an, dass Innovationen zielgetreu zu implementieren sind. Das hat zur Voraussetzung, dass man Ziele etablieren, Mittel rational zuordnen und einen Konsens erreichen kann, der vom gesamten System getragen wird. Demgegenüber geht aus den Implementationsstudien hervor, dass Änderungen in der Schule komplexe politische, ideologische, soziale und organisatorische Prozesse sind, die einer eigenen Dynamik folgen. Änderungen von Schulen sind meistens auch Änderungen der Schulkultur.
- Viertens hat die Systemtheorie auf den Punkt gebracht, was die meisten Schulpraktiker schon länger ahnten: Wenn von außen interveniert wird, also z. B. von zentralen Behörden, dann entscheiden die Einzelsysteme, also die Schulen selbst, ob und wie sie diese Intervention verarbeiten.

Schulentwicklung erhielt mit dem Blick auf die Einzelschule einen neuen Fokus. Diesen Perspektivenwechsel vollzogen Bildungspolitiker wenig, aber Bildungsforscher und Lehrerfortbildner häufig.

Spätestens seit 1990 gilt die Einzelschule als »Motor der Entwicklung«, für dessen Wirkungsweise die Schulleitung und die Lehrpersonen selbst verantwortlich sind, und andere Instanzen eher rahmensichernde und unterstützende Funktionen ausüben.

Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse entstand in NRW eine Schrift, die bis heute aktuell ist: »Zukunft der Bildung– Schule der Zukunft« (Bildungskommission NRW 1995). Sie entwirft das Bild der selbstständigen Schule als »Haus des Lernens« (nicht des Unterrichts!). Schulentwicklung wurde nun unterstützt und finanziert, Schulentwicklungsbegleiter ausgebildet und gut entwickelte Schulen mit Preisen ausgezeichnet.

Bemerkenswert. Schulleitung wird gestärkt – Schulleitung wird zum Beruf.

Um 2005: Re-Zentralisierung

Entwicklung verläuft häufig dialektisch. Aus Bewegungen folgen Gegenbewegungen, und beides geschieht in einem Gesamtzusammenhang, einer Einheit: Die Einheit des Widerspruchs bewegt die Entwicklung. Dafür ist Chancengerechtigkeit als Gegenbegriff zu Chancengleichheit bei bleibender Abhängigkeit vom sozialen Hintergrund ein Beispiel. Das gilt auch für den dominanten Trend des Jahrzehnts um 2005, der sich als Re-Zentralisierung bezeichnen lässt und als Gegenbewegung zur Selbständigkeitswerdung der Einzelschulen zu verstehen ist bei gleichen Steuerungsproblemen.

Zur Re-Zentralisierung trugen vor allem die PISA-Studien bei, die die KMK (Kultusministerkonferenz) veranlassten, bundesweite Bildungsstandards zu vereinbaren

und für alle Länder gleiche Lernstandserhebungen durchzuführen, die auf Bundes- und Länderebene ausgewertet werden. Messkriterien sind dabei vor allem fachspezifische, aber auch fachübergreifende Standards für Kompetenzen. Gleichzeitig entstanden in den Ländern Agenturen, die die Erreichung von Standards und den Erwerb von Kompetenzen durch die Schülerinnen und Schüler anhand eines landesweit geltenden Qualitätsrahmens überprüfen (externe Evaluation durch Inspektoren). Gearbeitet wird an vielen Orten gleichzeitig an einer Verstärkung der internen Evaluation, die z. T., vor allem in den Berufsschulen, zum einzelschulischen Qualitätsmanagement ausgebaut wurde. Hier ist wiederum eine dialektische Entwicklungsdynamik zu erkennen zwischen interner und externer Evaluation, die ihre Einheit im Qualitätsmanagement sucht.

In der Schulentwicklung kamen zunehmend der Unterricht und das Schulcurriculum in den Fokus, was zentral zu entwickeln versucht wurde, aber nur dezentral in den Einzelschulen realisiert werden kann. Dabei geht es zunehmend um Fachunterricht, aber auch um allgemeine Lernkompetenzen. Das sind ebenfalls dialektische Prozesse.

Bemerkenswert ist: Aufgabenzuwachs von Schulleitung bzw. Schulleiter als Dienstvorgesetzte.

1965–2015: Bilanz nach 50 Jahren

Bilanziert man die Entwicklungen in den vergangenen 50 Jahren, so fällt vor allem auf, dass eine immense Bildungsexpansion geschehen ist mit einer Versiebenfachung der Abiturientenquote: 1965 machten 6,9 Prozent eines Altersjahrgangs das Abitur (alte Länder ohne Westberlin) und 2014 waren es bereits 46,6 Prozent eines Altersjahrgangs (alte Länder ohne Berlin. Berlin bleibt ausgeklammert, weil sich dort der Bezugsrahmen seit der Vereinigung deutlich verändert hat).

Das ist zweifellos ein großer Erfolg der Bildungspolitik und der Schulentwicklung. Hinzu kommt eine enorme Ausbreitung von Ganztagschulen. Zudem wurden das Schulcurriculum und der Unterricht weiterentwickelt, wenngleich nicht konsequent, flächendeckend und nachhaltig. Aber immerhin gibt es heute eine Vielzahl von neuen oder reformpädagogisch orientierten Unterrichtskonzepten in allen Schulformen. Es ist also eine voranschreitende Veränderung des Unterrichts festzustellen.

Hinzu kommt die bereits erwähnte Verpflichtung aller Schulen auf eine Orientierung an Kompetenzen und an Standards, wobei allerdings unklar ist, wieweit und wie sinngerecht sie von den Schulen realisiert werden.

Kritisch ist in dieser Bilanz die fast gleichgebliebene soziale Ungleichheit der Bildungschancen zu beurteilen. Im Hochschulbereich sind die Bildungschancen von Arbeiterkindern in den letzten Jahren (nach der Bologna-Vereinbarung) sogar rückläufig. Die Selbstständigkeit von Einzelschulen ist nur gering ausgeprägt.

Bemerkenswert ist: Es ist deutlich geworden, dass es (fast) keine gute Schule ohne gute Schulleitung gibt.

Zukunft: Horizontale Schulentwicklung?

Schulentwicklung ist in fast jeder Schule zum Alltag geworden, Fortbildungsinstitute wurden danach benannt. Aber es ist auch klar geworden, dass sie sich selber (weiter-) entwickeln muss.

Das geschieht auch, im Moment sogar rasant. Am Anfang war Schulentwicklung fast gleichbedeutend mit der Organisationsentwicklung einer Einzelschule. Etwas später, etwa um die Jahrtausendwende, fokussierte sich Schulentwicklung auf Unterrichtsentwicklung. In den letzten Jahren mutierte die Schulentwicklung zur Entwicklung Regionaler Schul- und Bildungslandschaften.

Die jüngste Erscheinungsform sucht noch ihren Begriff: Horizontale Schulentwicklung ist im Gespräch, aber auch »Top middle up down Management« oder auch wiederum auf Englisch und in Verwaltungssprache formuliert »district level reform« oder in der Wissenschaftssprache nach Peurach/Glazer »School Improvement Networks« genannt. Das gleiche Phänomen bezeichnet Rifkin 2014 auch als einen gesamtgesellschaftlichen Trend, der zu einer »dritten industriellen Revolution« führe, mit den Begriffen kollaboratives Gemeingut, Peer-to-Peer-Beziehung oder auch als laterale Integration im Unterschied zu vertikaler Integration.

Vieles spricht für den Begriff »Horizontale Schulentwicklung« (vgl. Brühlmann/Rolff 2015). Das ist ein bündiger Begriff; man könnte ihn umstandslos in die deutschsprachige Diskussion integrieren. Bisher (2018) findet sich unter diesem Begriff nichts in Google oder Wikipedia. Horizontale Schulentwicklung bezeichnet desungeachtet etliche bereits laufende einschlägige Schulentwicklungsaktivitäten treffend, vor allem die regionalen Netzwerke. Auch kann man die innerschulischen Aktivitäten mittlerer Führungskräfte und die Einrichtung von Steuergruppen Horizontale Schulentwicklung nennen – allerdings als innerschulische Variante derselben.

Horizontale Schulentwicklung ist weder Top-down noch Bottom-up konzipiert. Sie versucht vielmehr daraus resultierende Widersprüche im dialektischen Sinne »aufzuheben«. Es gibt dabei kein Top-down mehr, wohl aber die Sicherung der Rahmenbedingungen hinsichtlich der Lehrerbildung, des Curriculum und der Ressourcen. Und es gibt auch kein Bottom-up mehr; Schulen entwickeln sich nicht solitär, wohl aber in Netzwerkverbänden.

Plausibel für die Zukunft der Schulentwicklung ist vermutlich ein horizontaler Transfer von Erfahrungen, Projekten und Prototypen, die nicht primär Top-down und auch nicht vornehmlich Bottom-up konzipiert sind und auch nicht auf einer Kombination von beidem gründen, sondern auf unterschiedlichen Formen moderierter Gestaltung und Steuerung einer horizontalen Kooperationen beruhen, die auf freiwilliger Basis entstehen und durch Kontrakte auf Augenhöhe institutionalisiert sind.

Es existieren immer mehr flächenweite von oben geführte Reformprojekte in geografisch-gouvernemental begrenzten Bildungssystemen. Und es gibt zunehmend Einzelpersonen und Schulen, welche in ihrem lokalen Kontext meist ohne Anspruch auf