

Wie viel (und welche) Aufsicht braucht die Selbstständige Schule (Teil 1)

Ulrich Heinemann

I

Wie viel (und welche)Aufsicht brauchen die selbständigen Schulen in Niedersachsen? Auf dem Papier ist die Antwort eindeutig. Ginge es nach der hiesigen Landesschulbehörde, dann muss die selbständige -oder wie es hier heißt- die eigenverantwortliche Schule zunehmend Steuerungsaufgaben übernehmen und als Grundlage dessen ein "zielorientiertes Qualitätsmanagement" einführen.

Die Schulaufsicht dagegen muss, so heißt es in den im November 2015 in Lüneburg verabschiedeten Leitlinien, " in verstärktem Maße beratende und unterstützende Aufgaben wahrnehmen und sich" primär als Dienstleister" für die Schulen verstehen. "Intervention" sei in diesem Zusammenhang nur noch als Ultima Ratio" statthaft.

Mit dieser Rollenzuschreibung zur Entwicklung der

Schulen in Ihrem Land befindet sich die niedersächsische Landesschulbehörde voll im Einklang mit der einschlägigen Forschung. Wie der Jürgen Oelkers in einem Themenheft der Zeitschrift "Lernende Schule" aus dem Frühjahr 2017 schreibt, benötigen Schulen keinen "staatlichen Kommissar", vielmehr seien Sie selbst **die** " Beratungseinheit" für jedwede Schulreform.

Schulaufsicht sei hier nicht "Kontrollorgan, sondern Ermutiger und Unterstützer" der Einzelschulen sowie Moderatorin in Hinblick auf die Erfahrungen verschiedener Schulen und ihren Austausch untereinander.

Aufs Ganze gesehen bezweifelt Oelkers sogar, ob Schulaufsicht- die für die ins Auge gefassten Aufgaben angemessene Bezeichnung sei. Für den renommierten Zürcher Bildungswissenschaftler ist der Begriff Ausdruck einer abgelebten "staatlichen Ordnungsphantasie".

Nun ist der Gedanke, der hinter diesem Primat der Selbständigkeit oder

Eigenverantwortlichkeit von Schulen steht auf den ersten Blick bestechend:

Probleme, die vor Ort entstehen, sollten auch am besten von den Akteuren vor Ort gelöst werden. Denn als unmittelbar Betroffene wissen diese am besten, wo der Schuh drückt.

Bezogen auf die Schulreform können sie, so die Annahme, die anstehenden Herausforderungen, also Kompetenz- und Outputorientierung, Fremd- und Selbstevaluation, Individuelle Förderung und Inklusion, passgenau und basisnah umsetzen und zwar so, wie es die Umstände an der jeweiligen Schule sowohl erfordern als auch ermöglichen.

II

In dieser Annahme fließen ältere, eher konservative Ideale von Subsidiarität mit neoliberalen Deregulierungsvorstellungen und grün angehauchten basisdemokratischen Hoffnungen zusammen. Diese Breite der ideologischen Überschneidungen ist neben der oben skizzierten Unterstützung durch die Schulentwicklungsforschung vermutlich einer der Gründe dafür, dass das Modell der Selbständigen oder eigenverantwortlichen Schule mittlerweile in allen deutschen Ländern - relativ unabhängig von der politischen Couleur der jeweiligen Landesregierung - für alternativlos gehalten wird, obwohl für seine Wirksamkeit in

der Praxis eher die starke Vermutung, ja manchmal die beinahe magische Beschwörung als der letztgültige Beleg spricht. Empirisch hat sich nämlich der wie selbstverständlich angenommene Wert selbständiger Schulen noch nicht nachweisen lassen - weder national noch international, weder in Hinblick auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung noch hinsichtlich der Verbesserung von Schülerleistungen oder gar in Bezug auf die Verbesserung von Chancengerechtigkeit.

III

So viel Bewegung (und Stress) die Schulreform in die mittlerweile überall selbstständigen Schulen gebracht hat, soviel mehr Schulleitungen mittlerweile auch entscheiden könnten, so wenig nachhaltige Wirkung hat sie dort gezeitigt. "Die Erwartung, dass Schulen selbstständig und flächendeckend datengestützte Entwicklungskreisläufe implementieren, findet bisher keine empirische Unterstützung", so gewunden, aber auch so unmissverständlich beschreiben die Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher Felicitas Thiel, Kai S. Cortina und Anand Pant die Wirkungen der 'Evidenz' orientierten Schulreform nach PISA.

Zentrale Aspekte der neuen Lehr- und Lernkultur, so stellen Bröckling und Peter fest, seien auch mehr als ein Jahrzehnt nach PISA "sowohl für Lehrkräfte als auch für Schulleitungen von vergleichsweise geringer Relevanz für die eigene Arbeit".

Lernstanderhebungen als zentrale Instrumente einer datengestützten und damit objektivierten individuellen Förderung werden vom Gros der Lehrkräfte im Verein mit den Lehrerverbänden vehement abgelehnt und in den Schulen schon gar nicht sachadäquat genutzt.

Selbstevaluation ist an deutschen Schulen im Vergleich zur internationalen Situation, so Markus Pietsch, deutlich unterentwickelt. Und für die Fremdevaluation, also für Inspektion bzw. Qualitätsanalyse, so sie nicht wie in Rheinland-Pfalz sang- und klanglos verschwindet, gelten längst Geräuschlosigkeit und schulische Akzeptanz als oberste Erfolgsindikatoren und politische "'Überlebenssicherung'. Strukturelle Veränderungen im Sinne der Schulreform sind von hier kaum zu erwarten.

Dagegen ist die allenfalls formale Anpassung an die Elemente der Schulreform der dominante Entwicklungszug in der Realität der Einzelschulen. Diese Anpassung reicht, wie Wischer und Trautmann 2014 feststellten, vom "Nichtstun bzw. so tun als ob" über das "Alles bei Alten lassen" bis zur "kalkulierte(n) Anpassung", etwa durch "empirisch-beobachtbare Auslagerung von Förderangeboten in den außerunterrichtlichen Bereich".

Nicht nur, was die Ergebnisse, sondern auch was den Willen zur Reform anbetrifft, passen Theorie und Praxis der Selbständigen Schule nicht übereinander:

In der Theorie lebt der Ansatz der schulischen Teilautonomie von einer zentralen Voraussetzung: Das ist die grundsätzlich positive Einstellung aller Seiten zur Veränderung der Schulen in Richtung auf eine neue Lehr- und Lernkultur.

Damit verbunden ist die Annahme, dass Bildungspolitik, Schulen und Schulaufsicht in Hinblick auf die Schulreform gemeinsame Ziele verfolgen- möglicherweise bei Auffassungsunterschieden im Detail, die aber durch eine beratende und begleitende Schulaufsicht rasch zu klären seien.

IV

Die empirische Bildungsforschung bestätigt dieses Bild leider nicht: Eher im Gegenteil: Das Gros der Lehrerschaft zeigt sich so gar nicht Reform aufgeschlossen und verteidigt hartnäckig seine traditionelle pädagogische Autonomie. „Entgegen allen Erwartungen von Bildungsforschern und Schulreformern, die mit ihren neuen Modellen und Verbesserungskonzepten Schulen zu unterstützen hoffen, schreibt der Münsteraner Erziehungswissenschaftler Ewald Terhart, bezweifelt ein Teil der Lehrerschaft den Wert dieser Vorschläge“.

Standard- und Kompetenz-, sowie Output- und Wirkungsorientierung werden hier als Angriff auf die pädagogische Freiheit angesehen, mithin wie der Linzer Pädagoge Herbert Altrichter analysiert "als eine Schwächung der überkommenen Form individualisierter Autonomie des Professionellen".

Teamorientierung und kollegiale Abstimmung werden als Belastung empfunden, wie eine Belastungsstudie aus dem Jahre 2015 etwas konsterniert herausstellt.

Die meisten Lehrkräfte, vor allem die älteren, treffen sich hier mit den Überzeugungen eines Großteils der Elternschaft, der "keine neue Schulreform" will, der nach wie vor die traditionellen Erziehungs- und Bildungswerte schätzt und Kompetenzorientierung als Weg zur "Halb- oder Unbildung" empfindet, wie Josef Kraus, Mastermind der Gymnasialen in Deutschland, dies vor einiger Zeit ausgedrückt hat.

In jüngerer Zeit erkennen auch die empirischen Bildungswissenschaften, dass es in den Schulen beträchtliche (wörtlich) "Widerstände" gegen die Imperative und Instrumente der Schulreform nach PISA gibt. Diese Widerstände werden von den Bildungswissenschaften aber zur Hauptsache durch die mangelnde Ressourcenbereitstellung der Bildungspolitik verursacht bzw. durch Defizite oder zu große Eile in der Administrierung veranlasst gesehen. Die "bürokratischen Leitvorstellungen der Schulverwaltungen seien "wirkungsmächtig" geblieben", wie die eben zitierten Thiel, Cortina & Pant ausführen.

Folgerichtig liegen die Hinweise der Experten zur Abhilfe ganz auf der Linie des Paradigmas der sog. "sanften Steuerung", das die empirischen Bildungswissenschaften im Verein mit der Schulentwicklungsforschung seit der Jahrtausendwende vertritt und das sich eins zu eins auch im oben zitierten Papier der niedersächsischen Landesschulbehörde wiederfindet.

Der gute Willen zur Kooperation und zur entsprechend produktiven Eigeninitiative teilautonomer Schulen wird insofern von Politik und Wissenschaft unbefragt als gegeben vorausgesetzt.

Da die oben angesprochenen Widerstände der Schulen nicht wegzuleugnen sind, wird empfohlen, die Schulreformen verständlicher zu vermitteln, ihre Umsetzung passgerechter zu dosieren, ihre Wirksamkeit überzeugender zu erläutern und nicht zuletzt hinreichende Anlernzeiten und Ressourcen bereit zu stellen.

Auch das eingangs zitierte Papier der niedersächsischen Landesschulbehörde trägt diesen Stempel und auf den ersten Blick hat die daraus folgende Strategie- Empfehlung auch Vieles für sich. Allerdings setzt sie zwingend voraus, dass die Annahme eines gemeinsamen und dazu noch gleichsinnigen Reformwillens auch zutrifft.

Was aber, wenn das nicht der Fall ist? Was, wenn, wie wiederum Ewald Terhard, einer der besten Kenner des Lehrerbewusstseins schreibt "nicht erst die Durchsetzung, sondern schon die Ansprüche der Reform, in Form der " neuen administrativen Regulationen...traditionelle, aber nie erreichte Ansprüche an die professionelle Autonomie erodieren" ließen,

wenn sich das deutsche Schulsystem (und die meisten seiner Akteure) durch die Schulreform nach PISA, durch die neue Lehr- und Lernkultur mit ihrer Kompetenz- und Wirksamkeitsorientierung, durch die individuelle Förderung und erst recht durch die Inklusion in seinem hergebrachten Professionsverständnis erschüttert sähe?

Wenn die Mehrheit der Lehrkräfte in Rechenschaftslegung und Outputorientierung eine Rationalisierung am Werke sähe, die Schule als lose gekoppelte Organisation, als Autonomie-Paritäts -Modell für immer verabschiedete und damit auch die pädagogische Freiheit auf Dauer entscheidend eingeschränkte?

Diesen Fall gesetzt: ginge es bei den oben skizzierten "Widerständen" weit mehr um fundamentale Machtfragen der Systemerhaltung und weniger um die passgenaue, situationsgerechte Operationalisierung von Reform- Elementen.

Wenn dies wiederum zuträfe, dann würde eine Strategie wie die der "sanften Steuerung", die ganz auf die Selbstständige Schule und ihre Akteure setzte, eine Strategie, die, soweit ich sehe, ja auch von der GEW- Fachgruppe Schulaufsicht vertreten wird, dann würde ein solches Vorgehen

das Gegenteil von dem bewirken, was es eigentlich bezweckt; es würde 'Vetospielern' gegen die Schulreform die Trümpfe in die Hände spielen, diese Reform zu unterlaufen, höchstens sie 'systemgerecht' anzupassen und ihr damit jede substantiell verändernde Wirkung nehmen.

Angesichts dessen wäre es für eine Bildungspolitik, wenn sie wirklich die Elemente der Schulreform substantiell in den Schulen verankern will, möglicherweise weitsichtiger und

zielführender, auf eine nach wie vor governance-orientierte, aber robustere staatliche Steuerung zu setzen,

d.h. auf einen weiter ausgebauten und besser qualifizierten administrativen Arm, eine gestärkte Schulaufsicht bei stärkerer, gleichzeitig verbindlicherer Unterstützung und Beratung der Schulen(etwa in Fortbildungs- und Schulentwicklungsfragen). Dies alles, um in der Lage zu sein, wenigstens zentrale Elemente der Schulreform - auch bei "Widerständen"- nachhaltiger implementieren zu könne

V

Aber wie steht es gegenwärtig um die Schulaufsicht, wie ist ihre Lage einzuschätzen? Könnte sie überhaupt einen solchen stärkeren Part spielen, selbst wenn sie nicht wie hier in Niedersachsen programmatisch auf einem anderen Kurs wäre?

Ohne Weiteres jedenfalls nicht. Hier müsste insgesamt umgedacht und Einiges auch umgestellt werden. Denn bildlich gesprochen: Parallel zur bundesweiten Durchsetzung der Selbstständigen Schule als Königsweg der Schulreform ist der Stern der Schulaufsicht über die Ländergrenzen hinweg schon lange gesunken. Waren ihre Vertreterinnen und Vertreter noch zu Beginn der 90er Jahre überall in Deutschland als " Träger und Steuerleute der notwendigerweise einzuleitenden Entwicklungsprozesse " angesehen worden, traten sie schon vor der Jahrtausendwende zugunsten des Primats der Selbstständigen Schule mehr und mehr in den Hintergrund.

Als "Motoren der Schulentwicklung" wurden jetzt die Schulkollegien und vor allem die Schulleitungen identifiziert. Ganz im Sinne dieser Fokussierung geriet die Schulaufsicht in der Folgezeit forschungsstrategisch, aber auch schulpolitisch an den Rand der Aufmerksamkeit. Die Wissenschaft interessierte sich im letzten Jahrzehnt kaum für diesen Teil der Schulverwaltung und statt Auf- und Ausbau herrscht in der Schulaufsicht der meisten Länder personelle Stagnation, vereinzelt auch Rückbau.

Auch die Hoffnung, dass die Schulverwaltung durch die Teilautonomie der Schulen spürbar von Aufgaben entlastet werde (das zentrale Argument für ihren oben beschriebene personelle Stagnation), hat sich aufs Ganze gesehen nicht erfüllt. Selbst dort, wo es solche Effekte, etwa mit Übernahme der Lehrkräfteeinstellungen durch die Schulen, gibt, werden diese durch die inzwischen hinzu gekommenen Aufgaben (z.B. Inklusion, Administrierung neuer Schulstrukturen) überkompensiert.

Das gilt auch für die Tendenz der Schulleitungen, die Schulaufsicht verstärkt als 'Backoffice' für die operative Abarbeitung von Einzelfällen zu nutzen. Schulaufsichtsbeamte kommen also aus der Detailsteuerung von Schulen kaum heraus und in die eigentlich geforderte systemische Betreuung und Beratung nicht hinein, selbst wenn sie es wollten.

VI

Es dient auf der anderen Seite nicht der optimalen Abstimmung und behindert die reibungslose Arbeitsteilung von Administration und Schulen, dass im Falle der Schulaufsicht

in den meisten Bundesländern Gesetzeslage und politischer Auftrag deutlich auseinanderklaffen.

Beides, der Auftrag zur systemischen Beratung sowie zur partnerschaftlichen Kommunikation und die gesetzliche Bestimmung von Allzuständigkeit, Detailsteuerung und hoheitlicher Anweisung, steht nämlich in den meisten Ländern ziemlich unverbunden nebeneinander.

Dieser Tatbestand belastet das Verhältnis von Schulaufsicht und teilautonomen Schulen fühlbar und nimmt den Akteuren der Schulaufsicht in ihrem täglichen Handeln viel von der Sicherheit ihrer Routinen.

Es spricht manches dafür, dass Rollenunklarheit, Überlastung und das Gefühl mindergeschätzt an den Rand gedrängt, ja (durch verschiedene Umstrukturierungsüberlegungen) institutionell gefährdet zu sein, die Bewusstseinslage zumindest der Akteure der klassischen Schulaufsicht in den Bundesländern prägen.

Von einer eher gedrückten Arbeitsatmosphäre spricht jedenfalls Ulrike Weitzel, die Vorsitzende der Konferenz der Schulaufsicht in der Bundesrepublik, und eine Umfrage unter nordrhein- westfälischen Schulaufsichtsbeamten aus Anlass eines Gutachtens im Jahre 2016 bestätigt dieses Bild.

Die Befragten beklagen vor allem ein Zuwenig an Zeit für die Aufgaben der systemischen Aufsicht, also für Fragen der Schulprogramme und der Beratung bei Lernstandserhebungen oder beim Umgang mit den Ergebnissen der externen Evaluationen. Zuviel Raum nehme nach wie vor die Beschäftigung mit der Detailsteuerung ein: Dazu gehöre die Personalverwaltung, die Krisenintervention oder neuerdings die Organisation der Beschulung von Flüchtlingskindern. Als Ursachen für die Klagen werden die längst nicht hinreichende Ausstattung mit Verwaltungspersonal, aber auch die mangelnde Klarheit über den Aufgabenzuschnitt und die Arbeitsprioritäten der Schulaufsicht genannt.

Offenbar wird in NRW gerade das unentschiedene Nebeneinander von hoheitlicher Anweisung und kollegialer Beratung als ein Manko empfunden und wenn ich es recht sehe, ist die Rechtslage in Niedersachsen nicht anders, heißt es doch in dem schon mehrfach erwähnten Papier der hiesigen Landesschulbehörde wörtlich: " Mit der Einführung der Eigenverantwortlichen Schule gelten die zentralen rechtlichen Rahmenbedingungen für die Wahrnehmung der Schulaufsicht weiterhin".

Es sollte mich wundern, wenn das Verhältnis von tatsächlichen detailsteuernden und gewünschten systemischen Anforderungen nicht auch von den Mitgliedern der niedersächsischen Schulaufsicht als Diskrepanz empfunden würde.

Um zur Eingangsfrage zurückzukommen: Wie viel und welche Aufsicht braucht also die eigenverantwortliche Schule?

Meine knappe Antwort wäre:

Eine im Verhältnis zum gegenwärtigen Zustand weit besser ausgebaute, intensiver fortgebildete und von der Bildungspolitik nicht als Residualgröße, sondern als mindestens gleichrangiger Bestimmungsfaktor im Kontext der Schulreform angesehene Schulaufsicht.

Ohne einen solchen Ausbau, ohne diesen bildungspolitischen Bedeutungszuwachs, das ist meine feste Überzeugung, wird die Schulreform nach PISA das Schicksal erleiden, das der große Soziologe Niklas Luhmann noch jeder Schulreform prophezeit hat, nämlich als Schwundform ihrer selbst zu enden, in Luhmanns Worten als " Ruine des guten Willens".

Das dürfte dann auch für Niedersachsen und seine Schulen gelten, so "sturmfest und erdverwachsen" die Leute aus der Schulaufsicht hier auch immer sein mögen.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit und entschuldigen Sie, wenn ich durch meinen nüchternen Pessimismus einige Erwartungen vielleicht enttäuscht haben sollte.

(Teil 2)

Vorschläge Schulaufsicht in Niedersachsen

Soweit meine Diagnose: Darin fällt die mit so viel Vorschusslorbeeren gestartete Selbstständige Schule sicherlich nicht für alle, aber für die große Mehrheit der Einzelschulen als Katalysator der Schulreform aus und die Schulaufsicht ist, - weil programmatisch-politisch gehindert und ressourcenmäßig zu schwach aufgestellt- nur schwerlich in der Lage, diesen Ausfall durch eine robustere, personalintensive Steuerung zu kompensieren.

Soweit meine Diagnose: Darin fällt die mit so viel Vorschusslorbeeren gestartete Selbstständige Schule sicherlich nicht für alle, aber für die große Mehrheit der Einzelschulen als Katalysator der Schulreform aus und die Schulaufsicht ist, - weil programmatisch-politisch gehindert und ressourcenmäßig zu schwach aufgestellt- nur schwerlich in der Lage, diesen Ausfall durch eine robustere, personalintensive Steuerung zu kompensieren.

Das ist ernüchternd, aber nach Lage der Dinge und in der Summe der empirischen Erkenntnisse wohl keine ganz unzutreffende Lagebeschreibung. Noch immer gilt -nicht nur unter Ärzten: Mit einer falschen Diagnose findet man nie die richtige Medizin. Anders gesagt: Nur eine sachgerechte Analyse führt zu einigermaßen sachadäquatem Handeln.

Das ist ernüchternd, aber nach Lage der Dinge und in der Summe der empirischen Erkenntnisse wohl keine ganz unzutreffende Lagebeschreibung. Noch immer gilt -nicht nur unter Ärzten: Mit einer falschen Diagnose findet man nie die richtige Medizin. Anders gesagt: Nur eine sachgerechte Analyse führt zu einigermaßen sachadäquatem Handeln.

Wenn es also nicht nur ein "Weiter so wie bisher" geben soll, ein wenig Schulprogramm-Kosmetik, die den Kern der Schule, den Unterricht, außen vor lässt, dann sehe ich Möglichkeiten der Schulaufsicht zu reformpolitisch nachhaltigem Handeln auf vier Ebenen:

1. die allzu optimistischen Erwartungen an den 'Reform- Königsweg' Eigenverantwortliche Schule ein Stück weit zu dämpfen- auch und gerade in den eigenen Reihen, um Frustrationen kleiner zu halten,

2. in einer Schulaufsichts-Strategie kleiner, überschaubarer Reformschritte, die die Reformbereitschaft der jeweiligen Schulen nüchtern einschätzt und darauf mit einem Instrumentarium reagiert, das die Feinsteuerung Zug um Zug durch eine Grobsteuerung ersetzt. Insgesamt, so denke ich, wird die Schulaufsicht noch für eine längere Zeit die Zügel fester in der Hand halten müssen, als die Befürworter des Modells der Eigenverantwortlichen Schule annehmen. Je nüchterner man aber die Lage einschätzt, desto effektiver kann man mit knappen Ressourcen umgehen.

Im Rahmen dieser flexiblen Betreuung verbieten sich freilich feste Bezugsgrößen - etwa 20 oder 30 Schulen pro Dezernentin resp. Dezernenten! Demgegenüber bestimmt der genaue Blick auf den Entwicklungsstand der Einzelschule ggf. demnächst unterstützt durch eine sog. Fokusevaluation den Intensitätsgrad der Steuerung bzw. der Betreuung. Umso besser, wenn sich dabei Schulen identifizieren lassen, die den Weg zu einer neuen Lehr- und Lernkultur weitgehend von sich aus gehen wollen.

3. Daraus abgeleitet ergibt sich das Erfordernis einer intensivierten Zusammenarbeit mit den übrigen Akteuren des schulischen Unterstützungssystems, der Inspektion und der Lehrerfortbildung. Über den Stand dieser Kooperation weiß ich als Nordrhein-Westfale recht wenig; ich räume aber ein, dass ich ein reibungsloses Mit- und Füreinander in Niedersachsen, wo alle drei Akteure nicht wie in NRW unter einem Dach, sondern unter drei Dächern agieren, eher erschwert als erleichtert sehe. Trotzdem bleibt das Bemühen um die enge und sachbezogene Abstimmung der Kräfte des schulischen Unterstützungssystems alternativlos.

4 und last but not least sind Sie als GEW- Mitglieder angesprochen über Ihre Gewerkschaft auf die Politik einzuwirken, um eine deutliche personelle Verstärkung und auch eine bessere sowie intensivere Fortbildung für die Schulaufsicht zu erreichen. Dazu werden Sie, wenn ich mich nicht täusche, allerdings nicht wenig innergewerkschaftliche Überzeugungs-Arbeit leisten müssen.

Denn die These ist auch in der GEW populär, dass einzig und allein mehr Fachlehrerstellen die Schulen besser machen und ein Ausbau der Schulaufsicht nur zu mehr Bürokratie führt und die pädagogische Freiheit der Kolleginnen und Kollegen unzulässig einschränkt.

Um zur Eingangsfrage zurückzukommen: Wie viel und welche Aufsicht braucht also die eigenverantwortliche Schule?

Meine Antwort wäre:

Eine im Verhältnis zum gegenwärtigen Zustand weit besser ausgebaute, intensiver fortgebildete und von der Bildungspolitik nicht als Residualgröße, sondern als mindestens gleichrangiger Bestimmungsfaktor im Kontext der Schulreform angesehene Schulaufsicht.

Ohne einen solchen Ausbau, ohne diesen bildungspolitischen Bedeutungszuwachs, das ist meine feste Überzeugung, wird die Schulreform nach PISA das Schicksal erleiden, das der große Soziologe Niklas Luhmann noch jeder Schulreform prophezeit hat, nämlich als Schwundform ihrer selbst zu enden, in Luhmanns Worten als " Ruine des guten Willens".

Das dürfte dann auch für Niedersachsen und seine Schulen gelten, so "sturmfest und erdverwachsen" die Leute aus der Schulaufsicht hier auch immer sein mögen.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit und entschuldigen Sie, wenn ich durch meinen nüchternen Pessimismus einige Erwartungen vielleicht enttäuscht haben sollte.

Literatur

- Avenarius, H. (2015). Kommunale Verantwortung für innere Schulangelegenheiten? Teil 1, Schulverwaltung (Nordrhein- Westfalen), 1, S. 21-24.
- Altrichter, H. (2012). Was wissen wir über Lehrerhandeln in Schulentwicklungsprozessen? Pädagogik, 7-8, S. 76-81.
- Becker, L. (2013). Die Oberschicht fördert die Oberschicht. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30. April.
- BLLV, GEW, Grundschulverbund, VBE (2014). 10 Jahre VerA – Das Ziel verfehlt. Schulen brauchen Unterstützung statt Testeritis. Gemeinsame Erklärung, www.bllv.de/fileadmin/...VerA_Gem_Erklaerung_2014.pdf.
- Bott, W., (2012). Zur Schulaufsicht in Deutschland. Schulverwaltung (Hessen, Rheinland-Pfalz), S. 221ff.
- Cortina, K.- S. (2015).PIAAC und PISA: Pädagogisch paradoxe Parallelen. Zeitschrift für Pädagogik, 2, S. 223 – 242.
- Emmrich, J. (2014). Bürger wollen keine neue Schulreform. Bundesweite Studie zeigt den Wunsch nach Vermittlung von Ordnung und Leistungswillen. Thüringer Allgemeine vom 3. Juni.
- Fuchs, W. (2016). „Stell dir vor, es gibt eine Schulaufsicht und keiner fühlt sich beaufsichtigt“. Eine überfällige Polemik zur Rolle und Wirksamkeit der Schulaufsicht in NRW. Schulverwaltung (Nordrhein-Westfalen), 10, S. 263 – 266.
- Gruschka, A. (2012). Missratener Fortschritt – Glänzende Geschäfte. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1, S. 96 – 109.
- Heinemann, Ulrich (2017). Bewegter Stillstand. Die paradoxe Geschichte nach PISA, Weinheim, Basel.

- Heinemann, Ulrich (2016): Viel bewegt, aber was wurde gewonnen? Bildungsverwaltungen und Unterstützungssysteme im Prozess der Schulreform nach PISA, in: Bensen, Martin, Priebe, Botho (Hrsg.): PISA- Folgen und Fragen. Anstöße zur Qualitätsentwicklung im Bildungssystem, Seelze.
- Hurrelmann, K. (2013). Das Schulsystem in Deutschland. Das Zwei-Wege- Modell setzt sich durch. Zeitschrift für Pädagogik, 4. S. 455-468.
- Klein, E. D., Krüger, M. Kühn, S. M.& van Ackeren, I. (2014): Wirkungen zentraler Abschlussprüfungen im Mehrebenen- System Schule. Eine Zwischenbilanz internationaler und nationaler Befunde. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 17, S. 7 – 33.
- Kühn, S.M.(2014). Gymnasiale Strukturreformen und individuelle Förderung. Routine oder Veränderungsimpuls? Eine explorative empirische Analyse. Die Deutsche Schule, 2, S. 119 – 140.
- Kultusministerkonferenz (2015). Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (Beschluss der 350. KMK v. 11. Juni 2015). Berlin, Bonn.
- Langer, R.(Hrsg.) (2008). „Warum tun die das?“ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung, Wiesbaden.
- Nikolai, R. & Helbig, M. (2013). Schulautonomie als Allheilmittel? Über den Zusammenhang von Schulautonomie und schulischen Kompetenzen der Schüler. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, S. 274 -292.
- Pietsch, M. (2011). Die Evaluationspraxis an deutschen Schulen. Ein Überblick aus empirischer Sicht.
- Popp, M., Akbik, a., de Olano, D. & Martens, K. (2012). Strategie der Sanften Steuerung im Schulsystem. Die Deutsche Schule, 3, S. 228 -241.
- Schlee, S. (2014). Schulentwicklung gescheitert. Die falschen Versprechungen der Bildungsreformer, Stuttgart
- Terhart, E. (2013). Das Ethos des Lehrerberufs: Große Worte- kleine Münze. Thesen und Materialien. Lernende Schule, 6, S. 8 – 12.
- Terhart, E. (2015). Widerstand von Lehrkräften gegen Schulreformen. Zwischen Kooperation und Obstruktion. Lernende Schule, 72, S. 4 -8-
- Thiel, F., Cortina, K.S. & Pant, A. (2014).Steuerung im Bildungssystem im internationalen Vergleich. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 60, S. 123 – 138.
- Tillmann, K.-J. (2014). Heterogenität: Ein schulpolitischer „Dauerbrenner“. Pädagogik, 4, S. 38 – 43.
- Wacker, A. & Kramer, J. (2012). Vergleichsarbeiten in Baden Württemberg. Zur Einschätzung von Lehrkräften vor und nach der Implementation. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15, S. 683 – 706.
- Weiß, M. (2014). Bildungsfinanzierung. Pädagogik, 8, S. 75 – 79.
- Weitzel, U. (2015). Schulaufsicht im Wandel. Ein historischer Überblick. Schulmanagement, 1, S. 15 -18.
- Wischer, B. & Trautmann, M. (2014). Individuelle Förderung als schulpolitische Reformvorgabe und wissenschaftliche Herausforderung. Die Deutsche Schule, 2, S. 105 – 118.