

Nicole Zaruba, Raphaela Porsch & Falk Radisch

Perspektiven der Schulaufsicht auf die Implementation der Ganztagschulreform in Deutschland

Befunde aus dem Projekt „Beratende Schulaufsicht“ (BeSa)

Zusammenfassung

*Obwohl Beratung durch die Schulaufsicht in vielen Schulgesetzen für Schulentwicklungsprozesse explizit eingefordert wird, ist ihre Rolle bei der Umsetzung systemweiter Reformen kaum und insbesondere bezogen auf die Ganztagschulreform bislang nicht untersucht worden. Im Rahmen des Projekts „Beratende Schulaufsicht“ (BeSa) wurden zwölf Mitarbeiter*innen der Schulaufsicht in Deutschland zu ihren Überzeugungen und ihrer Rolle im Kontext der Einführung des Ganztags interviewt. Die Daten, die mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden, zeigen u. a. die überwiegende Verantwortungszuschreibung der Befragten für den gelingenden Innovationsprozess bei den Schulleitungen der Einzelschule.*

Schlüsselwörter: Schulaufsicht; Ganztags; Schulentwicklung; Schulreform; Deutschland

School Supervisors' Perspectives on the Implementation of the All-day School Reform in Germany

Results from the Project “Beratende Schulaufsicht” (BeSa)

Abstract

Although counselling by school supervisors is explicitly required for school development processes in many school laws, its role in the implementation of system-wide educational innovations and especially of the all-day school reform has not yet been examined. As part of the project “Beratende Schulaufsicht” (BeSa) twelve school supervisors from Germany were interviewed about their perspectives on the introduction of all-day schools and their role in this process. The data, which was analyzed using qualitative content analysis, shows, among other findings, that school supervisors believe that predominantly school principals are responsible for successfully implementing the all-day school reform. Keywords: school supervision; all-day schools; school development; school reform; Germany

1 Die Aufgaben der Schulaufsicht und ihre Rolle für Schulentwicklung

Zentrale Reformvorhaben im Bildungsbereich wie die Implementation ganztägiger Schulformen (Ganztagschulreform) in Deutschland stellen hohe Anforderungen an die Zusammenarbeit und das Führungsverhalten von Akteur*innen im Schulsystem. Die Schulaufsicht hat neben ihrer genuinen Aufsichtsrolle die Aufgabe, Schulen und insbesondere Schulleitungen durch Beratung zu unterstützen. Die Bundesländer unterscheiden sich aber darin, wie sie die konkrete Aufsichtstätigkeit personell ausgestalten und die Aufsicht von Schulen strukturell organisieren. So gibt es in Nordrhein-Westfalen bspw. eine oberste, eine obere und eine untere Schulaufsicht, in Hamburg hingegen zwei Hierarchieebenen. Eine Analyse von schulgesetzlichen Dokumenten in vier Bundesländern hat gezeigt (Porsch, 2022), dass die Aufgabe der Beratung durch Schulaufsicht in allen untersuchten Ländern verbindlich festgelegt ist. Beispielsweise heißt es im Schulgesetz von Hessen:

„(2) Die Schulaufsichtsbehörden haben die Aufgabe, die Qualität der schulischen Arbeit zu gewährleisten. Sie beraten und unterstützen die Schulen bei der selbstständigen Wahrnehmung ihrer Aufgaben, insbesondere bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung und der Erfüllung der Standards“ (ebd., 2017, § 92, Abs. 1).

Damit kommt der Schulaufsicht eine besondere Rolle an der Schnittstelle zwischen der Bildungsadministration und Schulleitung zu, indem sie die „Schulleitungen kontrollieren bzw. zu eigenverantwortlichem Handeln und Nutzung entsprechender Instrumente anhalten sowie sie dabei beraten und unterstützen“ (Wurster et al., 2020, S. 173) soll. Dieser Unterstützungsaufgabe hat v.a. im Zusammenhang zunehmender schulischer Eigenständigkeit eine besondere Bedeutung. Ausgehend von Fends „Neue[n] Theorie der Schule“ wird Schule steuerungstechnisch zunehmend weniger als nachgeordnete Behörde des Schulamts begriffen (was sie aber *de facto* ist), sondern mehr als autonome Einzelinstanz mit Entscheidungskompetenz verstanden, deren Rechenschaftslegung über Leistungsindikatoren erfolgt (Fend, 2008). An dieser Stelle soll Schulaufsicht sowohl das Monitoring dieser Leistungen gewährleisten als auch die Erreichung derselben durch z. B. Beratung unterstützen.

Bislang liegen erst wenige empirische Arbeiten zur Schulaufsicht im deutschsprachigen Raum vor. Die existenten Beiträge fokussieren bspw. die Aufgaben von Schulaufsicht sowie das mögliche Spannungsfeld zwischen Aufsicht und Beratung und die damit einhergehenden Rollenkonflikte (z. B. Dederling, 2020; Herrmann, 2020; Wurster et al., 2020). Andere nehmen u. a. eine empirische Beschreibung des Tätigkeitsfeldes vor (Dederling, 2021; Kemethofer & Jesacher-Rößler, 2021). Die spezifische Rolle von Schulaufsicht im Kontext von inklusionsorientierter Schulentwicklung wurde von Hermstein et al. (2020) untersucht. Im Kontext der Schulentwicklungsberatung konnten Dederling et al. (2022) zeigen, dass diese in elf Bundesländern systematisch mit der Schulaufsicht verknüpft ist, was die Bedeutung der Beratungstätigkeit dieser Akteur*innengruppe unterstreicht. Daneben dominieren vor allem konzeptuelle Arbeiten, Praxisbeiträge und Diskussionen die Schriftenlage zur Schulaufsicht (u. a.

Sammelbände hrsg. von Bott, 2019; Huber et al., 2020). Trotz Unterschieden in der Organisation von Schulaufsicht in den Bundesländern (u.a. regionale oder schulformspezifische Verantwortlichkeit) und der Möglichkeit von Schulen, Schulentwicklungsberatung durch mehrere Personen bzw. Institutionen (z.B. Landesinstitute) zu erhalten, lässt sich als Gemeinsamkeit festhalten, dass in allen Bundesländern Mitarbeiter*innen der Schulaufsicht¹ Einzelschulen betreuen. Neben Aufgaben der Dienstaufsicht gehört dazu eine Beratungsaufgabe, die sich sowohl auf Einzelanlässe als auch auf die Unterstützung von Schulentwicklungsprojekten „ihrer Schulen“ bezieht. Eine aktuell für viele Schulen in Deutschland zentrale Reform stellt die Modifikation von Halb- zu Ganztagschulen dar.

2 Die Ganztagschulreform in Deutschland

2.1 Ziele und Stand der Ganztagschulreform

Erkenntnisse aus den Ergebnissen der PISA-Studie im Jahr 2001 waren Anstoß der jüngeren Diskussionen und bildungspolitischen Vorschläge zur Ausweitung des Angebotes von ganztägigen Schulformen (KMK, 2002). Die damit verbundenen Zielsetzungen und Erwartungen beziehen sich dabei sowohl auf Herausforderungen des Schul- und Bildungssystems als auch auf gesellschaftliche Herausforderungen, wie etwa die bessere Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit (z.B. BMFSFJ, 2005; Ottweiler, 2003, 2005). Ganztägige Schulen sollen dabei einerseits den breit angelegten gesellschaftlichen Auftrag von Schule (Fend, 2009) erfüllen, andererseits zusätzlichen sozial-, arbeits- und familienpolitischen Erwartungen gerecht werden sowie Bedürfnisse und Wünsche von Kindern und Jugendlichen im Sinne einer stärker originär pädagogischen Orientierung berücksichtigen. Vor allem der letzte Aspekt hat zu einer umfangreichen Diskussion um einen zu erweiternden und ausdifferenzierteren (schulischen) Bildungsbegriff geführt und die Frage aufgeworfen, wie Schule mit Einrichtungen und Trägern der Kinder- und Jugendhilfe kooperieren sollte. Das ist insbesondere vor dem Hintergrund relevant, dass die in der Ganztagschule zur Verfügung stehende Zeit – neben der Betreuung – auch für erweiterte Bildungs- und Förderangebote genutzt werden kann. Hier können sowohl fachbezogene kognitive als auch andere Lern- und Bildungsziele fokussiert werden.

Nicht zuletzt aufgrund der großen Heterogenität der strukturellen Umsetzung und inhaltlichen Gestaltung ganztägiger Schulangebote ergeben sich auf zusammenfassender Ebene eher ernüchternde Befunde zur Wirksamkeit einer ganztägigen Beschulung, vor allem in Bezug auf fachbezogene kognitive Lernziele. Positive Effekte konnten zum

1 In dieser Arbeit haben wir den Begriff Mitarbeiter*innen der Schulaufsicht für die Gruppe der unteren Schulaufsicht gewählt. Diese werden häufig als Schulrät*innen bezeichnet. Da damit aber ein spezifisches Amt beschrieben wird, jedoch in der Schulaufsicht und insbesondere in unserer Gruppe auch Angestellte oder abgeordnete Lehrkräfte beschäftigt sind, die die Aufgaben einer Schulrätin bzw. eines Schulrates wahrnehmen und mitunter andere Dienstbezeichnungen (z.B. Referent*in) aufweisen, haben wir uns dazu entschieden, sie unter diesem Begriff zu subsumieren.

Beispiel im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen vor allem auf motivationale Aspekte, das Selbstkonzept und das Sozialverhalten festgestellt werden (zusammenfassend StEG-Konsortium, 2016; vgl. auch Sauerwein & Heer, 2020).

Da Ganztagskonzepte an Schulen sehr heterogen und adaptiv umgesetzt werden, kann angenommen werden, dass dies auch eine Herausforderung für die Begleitung und Beratung von Schulen durch die Schulaufsicht darstellt. Das kann sowohl strukturelle und rechtliche Aspekte betreffen (z.B. Kooperation mit und Einbindung von außerschulischen Trägern und Anbietenden nichtunterrichtlicher Angebote und den Umgang mit räumlichen und zeitlichen Ressourcen) als auch konzeptionelle und inhaltliche Fragen (z.B. Verknüpfung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten, Fragen der Kooperation unterschiedlicher Gruppen von pädagogisch Tätigen usw.).

2.2 Einflussfaktoren auf die Implementation der Ganztagsschulreform

Mit dem Konzept der Ganztagsschule sind mit Blick auf das Thema Schulentwicklung große Erwartungen verbunden. So spricht bspw. Weigand (2011) Ganztagsschulen das Potenzial zu, der „Motor der Schulreform des 21. Jahrhunderts“ (S. 111) zu sein. Die Umsetzung des Ganztags als Schulentwicklungsprojekt an der Einzelschule ist jedoch davon abhängig, wie die beteiligten Akteur*innen den Entwicklungsprozess ausgestalten und bspw. Ressourcen wie den Einsatz systematischer Qualitätsentwicklung, externer Unterstützung und Beratung nutzen, und auch davon, welche Überzeugungen und Einstellungen Beteiligte mit Blick auf den Innovationsprozess und die Innovation selbst besitzen (Holtappels & Rollett, 2009). So scheint bspw. eine höhere Innovationsbereitschaft des Lehrkräftekollegiums mit einem inhaltlich breiteren Ganztagsangebot an der Schule einherzugehen (Rollett et al., 2011).

Modelle zum Transfererfolg von Innovationen im Bildungsbereich liefern weitere Erklärungsansätze dafür, welche Faktoren für eine erfolgreiche Implementation des Ganztags eine Rolle spielen könnten. Gräsel (2010) unterscheidet in Anlehnung an Rogers (2003) vier Einflussfaktoren auf den Transfer von Innovationen (vgl. auch Jäger, 2004), die auch als Einflussfaktoren oder Erfolgsbedingungen zur Implementation einer Innovation verstanden werden können:

- 1) *Merkmale der Innovation*: Dazu gehört u. a. die Frage, was unter der Innovation verstanden wird, aber auch, ob die Betroffenen einen Nutzen der Innovation wahrnehmen, ob sie relativ einfach umzusetzen ist und im Einklang mit den Werten der Beteiligten steht.
- 2) *Merkmale der Akteur*innen*: Hierzu gehört u. a., dass Lehrkräfte oder andere Beteiligte aufgrund ihrer Haltungen und ihrer Kompetenzeinschätzungen unterschiedlich motiviert sind, die Innovation umzusetzen.
- 3) *Merkmale der Einzelschule*: Diese Merkmale beziehen sich u. a. auf das Vorhandensein von Strukturen zur Kooperation im Kollegium und die gezielte Unterstützung durch die Schulleitung.

- 4) *Merkmale des Umfeldes und der Transferunterstützung*: Hierunter werden bspw. personelle Stabilität, schulübergreifende Netzwerke und Unterstützungsmaßnahmen wie spezifische Lehrkräftefortbildungen gefasst.

Eine zentrale Unterstützungsressource für die Einführung einer Innovation wie der Umgestaltung einer Schule zu einer Ganztagschule kann die Schulaufsicht darstellen, welche sich dem vierten Bedingungsfaktor der Transferunterstützung zuordnen lässt. Da sie in Form von Beratung der Schulen und der Aufsicht über Entwicklungsprozesse eine verantwortliche Rolle in Schulentwicklungsprozessen einnimmt, ist es plausibel, davon auszugehen, dass auch ihre Überzeugungen (also Ansichten und Vorstellungen zum Ganztag) eine tragende Rolle für Innovationsprozesse an Einzelschulen wie die Entwicklung zur Ganztagschule spielen können. Obwohl zahlreiche Gelingensbedingungen für die Ganztagschulentwicklung und die Rolle ihrer Akteur*innengruppen bereits Gegenstand empirischer Forschung waren (vgl. z. B. Fischer et al., 2011 für einen Überblick über Ergebnisse der StEG-Studie), ist die Rolle der Schulaufsicht im Bereich Ganztag bislang nicht untersucht worden.

3 Fragestellungen der Studie

Anknüpfend an Modelle und Befunde zum Transfererfolg von Innovationen (z. B. Gräsel, 2010) ist es auch bei der Ganztagschulreform plausibel, davon auszugehen, dass Unterstützungsressourcen (z. B. Beratung) zum Transfererfolg beitragen können. Ebenso scheinen die Einstellungen und Überzeugungen von Stakeholdern in Innovationsprozessen eine Rolle zu spielen, wie diese in der Praxis umgesetzt werden. Obwohl die Akteur*innengruppe der Schulaufsicht durch ihre Beratungsaufgabe in Schulentwicklungsprozessen – wie der Implementation des Ganztags – eine Steuerungsaufgabe zukommt, ist aus bisherigen Forschungsarbeiten nicht bekannt, wie sie ihre eigene Rolle im Entwicklungsprozess sehen und welche Überzeugungen und Perspektiven auf den Ganztag sie aufweisen.

Die vorliegende Studie ist Teil des Forschungsprojekts „Beratende Schulaufsicht“ (BeSa), welches im Rahmen des Schulentwicklungsprojekts „LiGa – Lernen im Ganztag“ im Zeitraum 2022–2024 realisiert wurde, unterstützt durch die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS)² in Zusammenarbeit mit der Mercator-Stiftung. Die Studie fokussiert u. a. das Thema Beratung und Begleitung durch Mitarbeiter*innen in der Schulaufsicht in der Ganztagschulentwicklung. Folgende Fragen sollen im Rahmen des Beitrags beantwortet werden:

- 1) Welche Überzeugungen haben Mitarbeiter*innen der Schulaufsicht zum Ganztag?
- 2) Welche Gelingensbedingungen und Hinderungsfaktoren sehen Mitarbeiter*innen der Schulaufsicht bei der Implementation von Ganztag in Schulen?
- 3) Bei welchen Akteur*innen sehen Mitarbeiter*innen der Schulaufsicht die Verantwortung für die Entwicklung zur Ganztagschule und wie definieren sie ihre eigene Rolle?

2 Unser besonderer Dank gilt an dieser Stelle Dr. Alexander Wedel.

4 Methode

4.1 Design und Stichprobe

Die nachfolgend vorgestellte Interviewstudie untersucht Ansichten und Vorstellungen von Mitarbeiter*innen der Schulaufsicht zur Ganztagschulreform. Dafür wurden zwölf Mitarbeiter*innen der unteren Schulaufsicht aus vier Bundesländern im Zeitraum von Mai bis Juni 2022 leitfadengestützt befragt. Alle Befragten wurden so ausgewählt, dass ihre grundsätzliche Rolle und ihre Aufgaben in der unteren Schulaufsicht (z. B. Beratung von Schulleitungen) ähnlich sind. Die Interviews wurden per Videotelefonie mithilfe des Programms Zoom durchgeführt. Die Hälfte der Befragten identifizierte sich als weiblich. Zwei Befragte waren zwischen 36 und 45 Jahre alt, sechs Personen gaben an, zwischen 46 und 55 Jahre alt zu sein, und vier Personen waren über 56 Jahre alt. Die Hälfte der Befragten (sechs) gaben an, bis zu fünf Jahre in der Schulaufsicht tätig zu sein, drei Personen waren sechs bis zehn Jahre in der Schulaufsicht tätig, und drei Befragte seit elf bis 15 Jahren. Alle Teilnehmer*innen berichteten, in Vollzeit tätig zu sein. Die Namen der Befragten wurden für die Ergebnisdarstellung durch Fallangaben anonymisiert.

4.2 Interviewleitfaden

Die Ansichten der Teilnehmer*innen zur Ganztagschulreform wurden mittels leitfadengestützter Interviews mit offenen, erzählgenerierenden Anteilen erfasst. Dabei wurden die Mitarbeiter*innen der Schulaufsicht zunächst zu ihrer Person und Tätigkeit befragt. Anschließend wurde thematisiert, welche Rolle das Thema Entwicklung von Schulen zu Ganztagschulen in ihrer Arbeit spielt. Nachfragen seitens der Interviewenden bezogen sich darauf, inwiefern das Thema Ganztags ein Teil der Beratungsarbeit der Schulaufsichtsmitarbeiter*innen darstellt, welche Tätigkeiten in ihrem Verantwortungsbereich im Bereich des Ganztags durchgeführt werden, und wem die Schulaufsichtsmitarbeiter*innen die Verantwortung für die Ganztagschulentwicklung zuschreiben.

4.3 Auswertung des Materials

Die Tonspuren der Interviews wurden mithilfe des Programms Zoom aufgezeichnet. Diese wurden im Anschluss in einem einfachen Verfahren (Dresing & Pehl, 2018) transkribiert. Danach wurden die Interviews mit einer Kombination aus strukturierender und zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) mit MAXQDA 2020 (VERBI software, 2019) ausgewertet. Es wurde in zwei Schritten vorgegangen: In einem ersten Schritt wurde das Material mithilfe deduktiver Kategorien, die aus dem Interviewleitfaden abgeleitet wurden, vorstrukturiert. In einem zweiten Schritt wurde der vorstrukturierte Text induktiv kodiert, um Kategorien für die Perspektiven der Schulaufsichtsmitarbeiter*innen zum Ganztags herauszuarbeiten. Dafür wurden anhand des Materials induktiv Unterkategorien gebildet. Die intersubjektive Nach-

vollziehbarkeit der Ergebnisse prüften wir durch kommunikative Validierung (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Das kodierte Material wurde dabei in „peer-checks“ geprüft, wobei unklare Fälle in Begutachtungssitzungen im Konsensverfahren diskutiert wurden. Das Material wurde für die vorliegende Studie fallübergreifend analysiert; aufgrund der explorativen Fragestellung wurden aber Ergebnisse auch dann berücksichtigt, wenn sie nur einen Fall betrafen.

5 Ergebnisse

5.1 Überzeugungen zum Ganzttag

Mit Blick auf die Überzeugungen zum Ganzttag lässt sich feststellen, dass die Mitarbeiter*innen in der Schulaufsicht den Ganzttag überwiegend befürworten und in ihren Äußerungen seine Vorteile beschreiben. Lediglich Fall C stellt die Sinnhaftigkeit einer ganztägigen Beschulung an Gymnasien in Frage:

„Also einen gewissen Bedarf gesellschaftlich, den sehe ich in der Fläche tatsächlich auch eher nicht. Da bin ich ehrlich. Also die Kinder sind bis halb drei in der Schule und dann fahren die mit dem Bus und dann sind die um vier zu Hause. Und dann sind die mit Hausaufgaben beschäftigt. [...] So, wofür brauchen wir Ganzttag?“ (Fall C)

Die weiteren Befragten zeigen sich vom Ganzttag überzeugt und präzisieren darüber hinaus, dass sie insbesondere die Form des gebundenen und verzahnten Ganztages als sinnvoll erachten. Das zeigt sich bspw. in der folgenden Aussage:

„Wir haben ja einige gebundene Ganzttagsschulen [...] wo der Vormittag mit dem Nachmittag verzahnt ist und wo das funktioniert. [...] der offene Ganzttag hat immer so diese Gefahr, das sind zwei unterschiedliche Systeme.“ (Fall A)

Außerdem betonen die Mitarbeiter*innen der Schulaufsicht, dass die Ganzttagsschulreform für die entsprechende Einzelschule Vorteile in Form von Ressourcen mit sich bringt und dass der Ganzttag flächendeckend eingeführt werden sollte, da dieser „state of the art“ (Fall F) sei. Die Befragten rekurrieren in ihren Aussagen ebenfalls auf mit dem Ganzttag verbundene familienpolitische Ziele, wie die Vereinbarkeit von Beruf und Familie, sowie auf bildungspolitische Zielsetzungen, wie Bildungsgerechtigkeit und individuelle Förderung einer heterogenen Schüler*innenschaft:

„Man kann individuelle Förderung mit heterogenen Schülern nicht ohne Ganzttag machen. Das kann überhaupt nicht klappen. Wir brauchen diese Zeit in der Schule.“ (Fall E)

5.2 Gelingensbedingungen und Herausforderungen in der Implementation des Ganztags

Aus den Interviews konnten auch Ansichten zu Gelingensbedingungen und Herausforderungen in der Implementation des Ganztags herausgearbeitet werden. Dabei thematisieren die Mitarbeiter*innen in der Schulaufsicht v. a. fehlende Ressourcen, die sich als Herausforderung für die Implementation erweisen. Darunter wird eine mangelnde Unterrichtsversorgung gefasst, die verhindert, dass Lehrkräfte Angebote im Ganzttag anbieten können, weil die sich im Dienst befindenden Lehrkräfte vorrangig den Unterricht absichern müssen. Ebenso wird auf fehlendes pädagogisches Personal, fehlendes finanzielles Budget und fehlende Räumlichkeiten hingewiesen. Fall J beschreibt hier beispielhaft Folgen des Personalmangels für den Ganzttag, der deshalb nicht mehr in gebundener verbindlicher Form ermöglicht werden kann, sondern nur noch in Teilen bzw. begrenzter offener Form:

„Wir können also nur noch Ganztags-Angebote unterbreiten, weil ganz einfach die Personaldecke zu dünn ist. Also wir haben die Lehrkraftstunden nicht und wir haben die, die den Ganzttagsschulen zustehen nicht und wir haben auch nicht genug PMs. Die Ganzttagsschulen haben ja Anspruch auf pädagogische Mitarbeiter. Und deshalb ist das nicht möglich, dass Schulen richtige Ganzttagsschulen mit geschlossenem Angebot zum Beispiel werden.“ (Fall J)

Als weiterer Faktor, der für eine erfolgreiche Implementation von Ganzttag eine Rolle spielen kann, wird von den Befragten die Budgetverantwortlichkeit identifiziert. So kann sich bspw. eine Abhängigkeit vom Schulträger als Herausforderung für die Implementation des Ganztags erweisen, wohingegen eine Selbstständigkeit der Schulleitung in Budgetfragen die Umsetzung unterstützen kann.

Als weitere Herausforderung werden organisatorische Schwierigkeiten in der Umsetzung genannt, die zu einer fehlenden Verzahnung im Ganzttag führen:

„Aber wir haben doch irgendwo eine relativ strikte Trennung zwischen Unterricht auf der einen Seite und Ganztagsangeboten auf der anderen Seite, diese Trennung ist bei uns auch sehr strikt, weil Lehrkräfte nicht im Ganzttag tätig werden dürfen, jedenfalls nicht bezahlt, das hat arbeitsrechtliche Hintergründe.“ (Fall K)

Als eine Gelingensbedingung für die Implementation des Ganztags wird durch Fall E die Kooperation verschiedener Akteur*innen identifiziert: „Die Vernetzungsidee ist toll. Grundsätzlich zu sagen, Schulen müssen nicht alles alleine entwickeln. Wir bringen sie mehr in Vernetzung“. Außerdem wird der Wert einer extern – z. B. durch eine Stiftung – begleiteten inhaltlichen Entwicklung als Gelingensbedingung für die Implementation von Ganzttagsschulen betont: „Tatsächlich strukturierte inhaltliche Entwicklung mit Inputs. [...] Fachtagungen immer wieder mit Inputs“ (Fall E).

5.3 Verantwortungszuschreibung in der Entwicklung zur Ganztagschule

Die Verantwortung in der Entwicklung zur Ganztagschule schreiben die Befragten unterschiedlichen Akteur*innen zu. In einer fallübergreifenden Auswertung lässt sich ein Bild der geteilten Verantwortungszuschreibung für die Entwicklung zur Ganztagschule nachzeichnen. Fall E spricht in diesem Zusammenhang von einer „Verantwortungsgemeinschaft“. Die Hauptverantwortung für die Implementation und Umsetzung sehen jedoch fast alle Befragten bei der Schulleitung: „Also letztendlich ist für mich die Schulleitung die zentrale Schnittstelle“ (Fall B). Fall F ist derselben Ansicht und formuliert: „Und das ist auch meine Überzeugung, Schulleitung hat in allem die Verantwortung“. Auch für Fall G ist der Wunsch verbunden, dass „[...] die Schulleitungen sich ihrer Rolle oder ihrer Zuständigkeit für die Qualitätsentwicklung bewusst wären. Sind sie nicht immer“. Fall F betont hier auch die rechtlichen Bedingungen: „Und das ist auch gesetzlich so, dass die Schulen weitestgehend selbstständig sind. Und [...], man kann den Schulen auch nicht alles abnehmen“. Fall E begründet seine Sicht auch mit der genauen Kenntnis, welche die Schulleitungen über die Bedingungen der Einzelschule haben: „Also, die Leute vor Ort sind die Experten“. Als weitere Akteur*innen an der Einzelschule werden Kolleg*innen, Eltern und Schüler*innen genannt, die für den Erfolg in der Implementation des Ganztags eine Rolle spielen, wobei es der Schulleitung obliege, die genannten Gruppen zusammenzubringen:

„Wenn Schulleitungen schlau sind und es geschickt machen, holen sie sich die Kollegium, Schüler, Eltern an Bord, um gemeinsam Schule zu entwickeln. Dann kann es funktionieren.“ (Fall E)

Die Befragten verdeutlichen aber auch, dass Schulleitungen nicht allein agieren können. So spricht Fall E durchaus von einer „gemeinsamen Verantwortung“. Als verantwortlicher Akteur wird neben der Schulleitung das zuständige Ministerium genannt, welches den rechtlichen und finanziellen Rahmen für die Einzelschulen setzt, damit sich diese überhaupt zur Ganztagschule entwickeln können: „[...] Die Voraussetzungen und der Rahmen liegt eindeutig in Verantwortung des Ministeriums für Bildung“ (Fall I). Als weitere Akteure werden die Schulträger genannt, welchen Einfluss auf die Ressourcen zugeschrieben wird:

„Aber Schulleitung kann natürlich ohne Schulträger an der Stelle, ohne angemessene Räumlichkeiten, ohne eine gute Versorgung mit Personen auch nur begrenzt agieren.“ (Fall B)

Diese Entscheidung über Ressourcen, welche nur in einigen Bundesländern durch Träger verantwortet wird, wird aber auch kritisch gesehen:

„Und in manchen Fällen würde ich mir wünschen, dass die Schulträger weniger mitreden dürfen. Wir haben ja tatsächlich die Situation, dass die Schulträger entscheidend eine Rolle spielen bei der Frage, ob ein Ganztagsprofil sich verändert, ob eine Schule in den gebundenen Ganztags geht, oder im Pakt für den Nachmittag, wie das Angebot zeitlich gestaltet wird. Und wir machen da sehr unterschiedliche

Erfahrungen. [...] [Bspw.] haben wir einen Schulträger, der sich anmaßt, weisungsbefugt gegenüber Schulen zu sein, und im Pakt so stark in die Wirtschaftsberechnungen eingreift bis hin, dass er den Schulen Vorgaben macht [...].“ (Fall G)

Als weitere Akteur*innen werden darüber hinaus die Schulaufsicht mit „einer Unterstützungsaufgabe“ (Fall G) und das pädagogische Landesinstitut genannt. Das Zusammenspiel der unterschiedlichen Institutionen fasst Fall I zusammen:

„Alles das, was ich jetzt sage, ist für mich gleichberechtigt anzusehen. Ja, es gibt da keine Hierarchie. Also, wie gesagt, die Bedingungen sind durch das Ministerium zu schaffen, der fachliche Input durch das Landesinstitut und die Umsetzung in den Schulen beziehungsweise sozusagen das Kollegium mitzunehmen beziehungsweise das Kollegium für diese Idee aufzuschließen, das liegt natürlich eindeutig bei den Schulleitungen und letzten Endes dann auch bei uns, weil wir ja diejenigen sind, die mit Schulleitung sozusagen an dieser Thematik arbeiten.“ (Fall I)

6 Diskussion

Die Implementation eines Ganztags ist ein komplexer Innovationsprozess, der Schulen vor zahlreiche Herausforderungen stellt. In der Bewältigung kann die Schulaufsicht eine relevante Ressource darstellen und als Teil eines unterstützenden Umfeldes den Transfer der Innovation in die schulische Praxis unterstützen, indem sie Beratung sowie andere Formen der Unterstützung anbietet (Dederich, 2021). Es ist davon auszugehen, dass – ähnlich wie bei weiteren beteiligten Akteur*innengruppen wie Lehrkräften – bei Mitarbeiter*innen in der Schulaufsicht die Unterstützung und Beratung für Schulen zum Ganzttag davon geprägt ist, wie sie diese Innovation einschätzen und ihre eigene Rolle definieren und wahrnehmen. Während sich ein Großteil der Forschungsarbeiten zum Ganzttag jedoch den schulischen und pädagogischen Akteur*innen widmet (vgl. Brisson et al., 2021 für eine Übersicht), besteht für Mitarbeiter*innen in der Schulaufsicht noch Forschungsbedarf. Vor diesem Hintergrund hat sich die vorliegende Studie den Fragen gewidmet, welche Überzeugungen Mitarbeiter*innen der Schulaufsicht zum Konzept Ganzttag haben und welche Bedingungen mit der Implementation von Ganzttag assoziiert sind.

Dabei lässt sich feststellen, dass die meisten Befragten angeben, vom Ganzttag überzeugt zu sein, und v. a. einen gebundenen flächendeckenden Ganzttag als zukunftsträchtiges Konzept erachten. Es kann angenommen werden, dass die Mitarbeiter*innen der Schulaufsicht, die sich überzeugt von der Innovation des Ganzttags gezeigt haben, durch Beratung und Unterstützung eine Ressource für Schulleitungen in der Implementation von Ganzttag darstellen (Gräsel, 2010; vgl. auch zur Rolle von Überzeugungen in Innovationsprozessen Holtappels & Rollett, 2009; Rollett et al., 2011). Hinterfragt werden sollte, inwiefern bspw. Mitarbeiter*innen in der Schulaufsicht, welche keinen Bedarf für Ganzttag sehen, wie bspw. ein Fall zeigt, den Schulentwicklungsprozess bspw. durch mangelnde Unterstützung behindern oder zumindest nicht gezielt unterstützen. In zukünftigen Studien ist es daher von Interesse, zu untersuchen,

wie entsprechende förderliche Haltungen und Überzeugungen entwickelt und gefördert werden können. Es sollte überdies systematisch danach gefragt werden, wie die konkrete Beratung und Unterstützung der Schulen durch die Schulaufsicht in Abhängigkeit ihrer Überzeugungen ausgestaltet wird und hierbei auch die Perspektive der Schulleitungen einbezogen werden, um zu klären, welche Rolle die Überzeugungen der Mitarbeiter*innen der Schulaufsicht für ihr konkretes berufliches Handeln spielen.

In Bezug auf die Gelingensbedingungen und Herausforderungen zur Implementation des Ganztags rekurrieren die Mitarbeiter*innen der Schulaufsicht v. a. auf (häufig fehlende) finanzielle, räumliche und personelle Ressourcen sowie organisatorische Schwierigkeiten, z. B. arbeitsrechtliche Grenzen, die eine (bezahlte) Tätigkeit von Lehrkräften im Ganzttag erschweren oder sogar gänzlich verhindern. Je nach Bundesland wurden unterschiedliche Bedingungen für die Implementation des Ganztags beschrieben. Es wurden auch Positivbeispiele wie Budgetfreiheit von Schulleitungen genannt, die eine Implementation einer ganztägigen Beschulung unterstützen können. Für zukünftige Arbeiten empfiehlt sich, gezielt implementationsfördernde organisationale Rahmenbedingungen in denjenigen Bundesländern und Einzelschulen genauer zu analysieren, welche den Ganzttag bereits erfolgreich eingeführt haben. In den Interviews nennen die Mitarbeiter*innen der Schulaufsicht als Gelingensbedingungen für die Umsetzung des Ganztags auch solche Merkmale, die sie selbst gezielt initiieren und fördern können und welche die Bedeutung eines transferförderlichen Umfeldes (Gräsel, 2010) unterstreichen. Dazu gehören Vernetzungsleistungen und externe Unterstützung für die Schulen und Schulleitungen, z. B. durch Fortbildungen und Impulse, die im Rahmen des Projekts z. T. durch die begleitende Stiftung vorgenommen wurden. Hier könnten auch weitere Stellen eine Rolle spielen, z. B. Landesinstitute oder die Schulverwaltung (vgl. auch Dederling, 2020).

Schließlich wurden die Mitarbeiter*innen der Schulaufsicht danach gefragt, welche Rolle sie für die Umsetzung der Ganztagschulreform spielen. Auch wenn durchaus mehrere Akteur*innen genannt wurden, so sehen sich die Mitarbeiter*innen der Schulaufsicht eher in einer untergeordneten Rolle. Die Befragten benennen mehrheitlich die Schulleitungen als diejenigen, die die (Haupt-)Verantwortung tragen. Klein und Bremm (2020) verweisen aber darauf, dass in Deutschland zumindest strukturell ein bürokratischer Steuerungstypus vorherrscht (vgl. ebd., S. 264–265). Danach tragen prinzipiell die übergeordneten Ebenen die Hauptverantwortung und die unteren Ebenen stellen die ausführenden Einheiten mit „delegierter“ Verantwortung dar. Demgegenüber steht die Idee der zunehmend eigenverantwortlichen Schule (Fend, 2008), welche an ihrem Output und ihrer Wirksamkeit gemessen wird. Die Vorstellungen, die die befragten Mitarbeitenden der Schulaufsicht geäußert haben, unterstreichen die Vorstellung der eigenverantwortlichen Schule und einer damit einhergehenden Verantwortungsarchitektur.

Tatsächlich lassen sich seit etwa 15 Jahren Veränderungsprozesse in der Verantwortungsstruktur in mehreren Bundesländern erkennen. So stützt sich etwa die Schulaufsicht in Hamburg in ihren Beratungsgesprächen vielfach auf Daten, die u. a. aus Lernstandserhebungen gewonnen werden. Das erfordert eine gemeinsame Verantwortung

von Schulleitungen und Schulaufsicht für die Steuerung der Schule. Nach Klein und Bremm (2020) ist eine solche Steuerungsstruktur „in geringerem Maße durch bürokratische und in deutlich höherem Maße durch manageriale Handlungslogiken“ geprägt (ebd., S. 264), was v. a. für Schulen und Schulverwaltung in den USA typisch ist. Nach der Einführung des Ganztags gefragt, wird in den Interviews unserer Studie deutlich, dass nach wie vor eher der bürokratische Steuerungstypus vorherrscht, die letztendliche Verantwortlichkeit jedoch vorrangig auf unteren Ebenen gesehen wird. Allerdings muss angemerkt werden, dass Mitarbeiter*innen der Schulaufsicht auch berichteten, dass sie proaktiv auf „ihre“ Schulen zugehen würden, ihnen die Einführung des Ganztags vorschlagen und sie in der Folge bei diesem Entwicklungsprozess umfassend unterstützen würden. Hier scheinen sich die wahrgenommenen Aufgaben (etwa Einführung des Ganztags sicherstellen) sowie das eigene Rollenverständnis (die eigenverantwortliche Einzelschule beraten) zu widersprechen (Herrmann, 2020). Anders als etwa im US-amerikanischen Schulsystem haben jedoch Schulleitungen in Deutschland keine Konsequenzen bspw. für ihre Anstellung zu befürchten (Klein & Bremm, 2020), falls sie die in sie gesetzten Erwartungen nicht erfüllen. Dies gilt auch, wenn sie im Bereich Schulentwicklung, in den das Thema Ganztags fällt, wenig Engagement zeigen oder die Ergebnisse der Schule (z. B. der Anteil erreichter Abschlüsse) eigentlich Veränderungen vor Ort erforderlich machen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie das Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung und vor allem die Sichtweise auf die je eigenen Rollen verändert werden können, damit Schulentwicklungsprojekte als wirklich gemeinsam verantwortete Aufgabe gesehen werden (für Österreich vgl. Jesacher-Rößler & Kemethofer, 2020), um so den Erfolg von Vorhaben wie der Implementation des Ganztags zu erhöhen. Neben und verbunden mit der Ressourcenfrage (u. a. die Anzahl der Schulen, die ein*e Mitarbeiter*in der Schulaufsicht zu betreuen hat, Verteilung und Zuständigkeit für notwendige finanzielle, räumliche und personelle Ressourcen), stellt sich ferner die Frage nach dem Verhältnis zu anderen Institutionen. Verteilte Verantwortlichkeiten im Bereich des Ganztags, etwa hinsichtlich der Rolle von Schulträgern und externen Trägern des außerunterrichtlichen Angebotes, scheinen herausfordernde Strukturen für Schulverwaltung und Schulleitung darzustellen. Hier wäre in zukünftigen Forschungsarbeiten zu klären, wie ein gelingendes Zusammenspiel der beteiligten Institutionen und Akteur*innen für die Ganztagschulentwicklung gelingen kann.

Unsere Ergebnisse beruhen auf Selbstauskünften von Mitarbeiter*innen der Schulaufsicht, die sich auf Anfrage freiwillig für eine Teilnahme meldeten. Aufgrund der Selbstselektivität, der heterogenen Arbeitsaufgaben für Schulaufsichten in den Bundesländern und der qualitativ-querschnittlichen Anlage der Studie sind Rückschlüsse auf die Gesamtgruppe der Mitarbeiter*innen der Schulaufsicht nur eingeschränkt möglich. Es kann zudem davon ausgegangen werden, dass die Befragten ein Sample besonders engagierter Schulaufsichtsmitarbeiter*innen darstellen, deren Ansichten ggf. von denen anderer Mitarbeiter*innen in der Schulaufsicht abweichen können.

Literatur und Internetquellen

- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). (Hrsg.). (2005). *12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. BMFSFJ. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>
- Bott, W. (Hrsg.). (2019). *Die Praxis der Schulaufsicht: Selbstverständnis – Handlungsfelder – Trends*. Raabe.
- Brisson, B., Kielbock, S., & Wazinski, N. (2021). *GTS-Bilanz – Qualität für den Ganzttag. Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganzttagsschulforschung*. DIPF. https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/steubis/gts-bilanz_broschuere
- Dedering, K. (2020). Die Schulaufsicht als Instanz der Beratung? Zur Realisierung eines neuen Handlungsprinzips im Kontext „klassischer“ Aufgaben. In E.D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 289–311). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_14
- Dedering, K. (2021). Unterstützung von Schulen durch Schulaufsicht – Zur Ausdifferenzierung eines Handlungsfeldes. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, 235–254. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00290-x>
- Dedering, K., Kamarianakis, E., & Racherbäumer, K. (2022). Schulentwicklungsberatung. Begrifflich-konzeptionelle Grundlegung, empirische Betrachtung und (kritische) Perspektivierung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 114 (4), 345–362. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.04.02>
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. (2., durchges. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., & Zücher, I. (Hrsg.). (2011). *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Beltz Juventa.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>
- Hermstein, B., Hußmann, A., & Vaskova, A. (2020.) Inklusionsorientierte Schulentwicklung zwischen Schulaufsicht, Schulträger und Einzelschule – Theoretische Explorationen anhand einer Interviewstudie. In E.D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 313–333). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_15
- Herrmann, J. (2020.) Schulaufsicht als Beratungsinstanz? Zur Bedingung der Möglichkeit einer Beratung durch die Hierarchie. In E.D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 359–372). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_17
- Holtappels, H. G., & Rollett, W. (2009). Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierung und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots. In L. Stecher, C. Allemann-Ghionda, W. Helsper & E. Klieme (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung* (S. 18–39). Beltz.
- Huber, S. G., Arnz, S., & Klieme, T. (Hrsg.). (2020). *Schulaufsicht im Wandel: Rollen und Aufgaben neu denken*. Raabe.

- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83388-4>
- Jesacher-Rößler, L., & Kemethofer, D. (2020). Kooperation auf regionaler Ebene – Schulaufsicht und Schulleitung im Dickicht institutioneller Umwelten. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 335–358). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_16
- Kemethofer, D., & Jesacher-Rößler, L. (2021). Verantwortlichkeiten von Schulleitungen und Schulaufsichten. Vorgaben und Wahrnehmungen im trinationalen Vergleich (D-A-CH). *Schulverwaltung spezial*, 2, 64–66.
- Klein, E. D., & Bremm, N. (2020). Schulentwicklung im managerial geprägten System – Das Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht in den USA. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 263–285). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_13
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2002). *PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42
- Ottweiler, O. (2003). Aktuelle Forderungen nach Ganztagschulen: Ansprüche – Gründe – Ziele. In J. Rekus (Hrsg.), *Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung* (S. 4–27). Aschendorff.
- Ottweiler, O. (2005). Die Positionen von Parteien, Verbänden und Kirchen zur Ganztagschule. In V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie* (S. 177–198). Juventa.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486719550>
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovation* (5. Aufl.). Free Press.
- Rollett, W., Lossen, K., Jarsinski, S., Lüpschen, N., & Holtappels, H. G. (2011). Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagschulen. Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Zücher (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. (S. 76–96). Beltz.
- Sauerwein, M., & Heer, J. (2020). Warum gibt es keine leistungssteigernden Effekte durch den Besuch von Ganztagsangeboten? Oder: Über die Paradoxie individueller Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (1), 78–101. <https://doi.org/10.25656/01:25786>
- SchulG HE (Schulgesetz des Landes Hessen). (2017). *Hessisches Schulgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. Juni 2017*. <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/aiz-jlr-SchulGHE2017rahmen%4020210331>
- StEG-Konsortium. (2016). *Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015*. DIPF. <https://doi.org/10.25656/01:19106>
- VERBI Software. (2019). *MAXQDA 2020* [Computer Software].
- Weigand, G. (2011). Ganztagschule – Motor der Schulentwicklung. In S. Appel & U. Rother (Hrsg.), *Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?* (S. 102–112). Wochenschau.
- Wurster, S., Rettinger, T., & Feldhoff, T. (2020). Schule im Spannungsverhältnis zwischen Eigenverantwortlichkeit und Schulaufsicht. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unter-*

stützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung (S. 165–187). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_9

Nicole Zaruba, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften.

E-Mail: nicole.zaruba@ovgu.de

Korrespondenzadresse: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften, Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg

Raphaela Porsch, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

E-Mail: raphaela.porsch@ovgu.de

Korrespondenzadresse: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften, Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg

Falk Radisch, Prof. Dr., Professor für Schulpädagogik mit den Schwerpunkten Schulforschung und Allgemeine Didaktik an der Universität Rostock

E-Mail: falk.radisch@uni-rostock.de

Korrespondenzadresse: Universität Rostock, Philosophische Fakultät, Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, August-Bebel-Straße 28, 18055 Rostock