

# Ergebnisbericht: Nachhaltiges Lernen in der Ganztagschule unter besonderer Berücksichtigung pädagogischer Beziehungen (LeBe-GTS)

Natalie Fischer & Lea Stahl (Universität Kassel)

## Inhalt

Vorbemerkung.....	2
Teil I: Was wir schon wissen.....	2
I.1 Herausforderungen an die Schule der Zukunft.....	2
I.1.1 Zukunftskompetenzen im Spiegel aktueller internationaler Vergleichsstudien .....	2
I.1.2 Zukunftskompetenzen und nachhaltiges Lernen .....	4
I.1.3 Wohlbefinden als Voraussetzung von nachhaltigem Lernen .....	5
I.2 Die Rolle pädagogischer Beziehungen für nachhaltiges Lernen und die Entwicklung von Zukunftskompetenzen .....	6
I.2.1 Pädagogische Beziehungen als Arbeitsbündnis.....	6
I.2.2 Vertrauen und Zutrauen.....	6
I.2.3 Autonomieunterstützung im Unterricht .....	8
I.3 Besondere Potenziale der Ganztagschule.....	8
I.3.1 Ganztagschule und pädagogische Beziehungen .....	9
I.3.2 Ganztagschule und Selbststeuerung.....	10
I.4 Offene Fragen .....	11
Teil II: Die Sicht der Schüler:innen: Explorative Befunde .....	12
II.1 Merkmale der Ganztagschule im Zusammenspiel mit Beziehungsqualität und Wohlbefinden in der Ganztagsgrundschule.....	12
II.1.1 Ergebnisse einer Fragebogenstudie .....	12
II.1.2 Resultate aus Gruppendiskussionen .....	13
II.2 Einflüsse des Erlebens von Beziehungsqualität auf Zukunftskompetenzen und nachhaltiges Lernen in der Sekundarstufe I.....	14
II.2.1 Ergebnisse aus Fragebogenstudien .....	14
II.2.2 Resultate aus Gruppendiskussionen .....	17
Teil III Hinweise und Empfehlungen .....	23
III.1 Was brauchen Kinder und Jugendliche für die Entwicklung von Zukunftskompetenzen? .....	23
III.2 Wie kann die Ganztagschule pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen fördern? .....	24
III.3 Wie können zukünftige Projekte an LeBe-GTS anknüpfen? .....	25
III.4 Fazit: Zusammenfassende Botschaften .....	27
Anhang .....	30
A.1 Verwendete Daten .....	30
A1.1 Die Evaluation des Pakts für den Nachmittag.....	30
A1.2 BiO und StEG .....	30
A1.3 Die qualitative Studie an der Offenen Schule Waldau .....	31
A.2 Literatur .....	32
A.3 Beteiligte Personen .....	35

## Vorbemerkung

Das Projekt LeBe-GTS untersuchte den Zusammenhang zwischen der Gestaltung pädagogischer Beziehungen und nachhaltigem Lernen, um Desiderata für die weitere praxisbezogene Forschung abzuleiten. Hierbei sollte ein Fokus auf Möglichkeiten und Umsetzungen in Ganztagschulen gelegt werden. Neben einer Sichtung des aktuellen Forschungsstandes wurden vorhandene Daten reanalysiert und es wurde eine qualitative Studie mit Schüler:innen der Jahrgangsstufe 10 einer Integrierten Gesamtschule durchgeführt. Im ersten Teil soll zunächst die Bedeutung des „nachhaltigen Lernens“ für die Entwicklung von Zukunftskompetenzen erläutert und es sollen Zusammenhänge mit der Qualität pädagogischer Beziehungen hergestellt werden. Danach wird begründet, welche Merkmale von Schule und Unterricht im Einzelnen mit der Qualität von Beziehungen und nachhaltigem Lernen zusammenhängen. Zuletzt wird dieser Kenntnisstand auf die Ganztagschule bezogen<sup>1</sup>. Der zweite Teil beschreibt Erkenntnisse aus weiterführenden Analysen und explorativen Studien im Rahmen des LeBe-GTS-Projekts. Schließlich werden daraus im dritten Teil Empfehlungen für weitere Projekte in Forschung und Praxis abgeleitet.

## Teil I: Was wir schon wissen

### I.1 Herausforderungen an die Schule der Zukunft

#### I.1.1 Zukunftskompetenzen im Spiegel aktueller internationaler Vergleichsstudien

Aktuelle Debatten über Bildung befassen sich mit den Kompetenzen, die in Zukunft benötigt werden, um Nachhaltigkeit und gesellschaftliches Wohlergehen zu sichern. International ist man sich weitgehend einig, dass diese Zukunftskompetenzen weit über spezifische Fachkenntnisse und entsprechende Schlüsselkompetenzen, wie z. B. Lesen, hinausgehen. Um der im Zuge von Globalisierung und Digitalisierung wachsenden Komplexität zu begegnen, brauchen Menschen Fähigkeiten, die ihnen erlauben sich schnellen Veränderungen anzupassen und mit Ungewissheit und Mehrdeutigkeit umzugehen. Dies bedarf nicht nur kreativer und flexibler Denkansätze, sondern auch der Zusammenarbeit in heterogenen Teams. Eine optimale Vorbereitung von Kindern und Jugendlichen auf das Leben nach der Schule muss also auch den Erwerb sozialer Kompetenzen, die Selbstständigkeit sowie die Bereitschaft und Fähigkeit lebenslang zu lernen fördern. Dies wird in Deutschland von Ausbildungsbetrieben und Hochschulen schon lange angemahnt und spiegelt sich in den von der OECD bereits im Jahre 2005 proklamierten Schlüsselkompetenzen<sup>2</sup> wider.

Die OECD (2005) fasst Schlüsselkompetenzen unter drei Oberkategorien zusammen, die jeweils unterschiedliche Kompetenzen beinhalten und sich überschneiden und ergänzen: Autonome Handlungsfähigkeit, Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln sowie Interagieren in heterogenen Gruppen. Entsprechend erweitert die OECD ihren Fokus zur Untersuchung schulischer Bildung auf soziale und emotionale „Skills“<sup>3</sup>. Die ersten Ergebnisse der entsprechenden Befragungen (ohne deutsche Beteiligung) geben jedoch zu denken: So findet die OECD-Studie Unterschiede in den überfachlichen Kompetenzen nach familiärem Hintergrund, die herkunftsbedingte Bildungsungleichheit zum Teil erklären könnten. Gerade die, eng mit Kreativität verbundene,

---

<sup>1</sup> Alle genannten Zusammenhänge beziehen sich auf publizierte theoretische Annahmen und Forschungsergebnisse, die, soweit nicht anders benannt, im Einzelnen in der folgenden Publikation aufgeführt sind: Fischer, N. & Richey, P. (2021). Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis. Stuttgart Kohlhammer.

<sup>2</sup> OECD, 2005

<sup>3</sup> OECD, 2021

intellektuelle Neugier auf diverse Themen hängt neben der Beharrlichkeit bei der Zielverfolgung sehr stark mit guten Schulleistungen (u.a. in Mathematik und Deutsch) zusammen und ist gleichzeitig bei Kindern aus sozioökonomisch besser ausgestatteten Elternhäusern höher ausgeprägt. Auch ein hoch ausgeprägtes generalisiertes Vertrauen, d. h. die Annahme, dass andere prinzipiell wohlwollend und kooperativ sind, hängt mit höheren schulischen Leistungen zusammen.

Die Tatsache, dass die gemessenen sozialen und emotionalen Skills sowie Kreativität und intellektuelle Neugier/Wissbegier von 15-Jährigen niedriger ausfallen als die der befragten 10-Jährigen gibt Anlass dazu, sich zu fragen, ob es die schulische Erziehung zur Anpassung sein könnte, die den Kindern diese Fähigkeiten austreibt. Die OECD-Studie zeigt auch, dass 15-Jährige gegenüber 10-Jährigen Schüler:innen niedrigere Werte hinsichtlich des psychischen Wohlbefindens und der allgemeinen Lebenszufriedenheit gepaart mit einer höheren Prüfungsängstlichkeit aufweisen. Prüfungs- bzw. Leistungsängstlichkeit ist wiederum nach aktuellen Ergebnissen der TALIS-Videostudie im Erleben der Schüler:innen oft verbunden mit einer weniger guten Einbindung in die Klassengemeinschaft.

Internationale Vergleichsstudien zeigen, dass insbesondere die deutsche Bevölkerung die Vermittlung von Kreativität und kritischem Denken gegenüber dem Lehren von akademischen Grundfertigkeiten und Disziplin als bedeutsamer einschätzt<sup>4</sup>. Das spiegelt sich bisher aber weder in der Ausrichtung des Unterrichts noch in der Ausbildung der Lehrkräfte systematisch wider. Gleiches gilt auch für die Wertebildung, der laut OECD<sup>5</sup> eine herausgehobene Funktion für die Zukunft zugeschrieben wird<sup>6</sup>. Leider zeigt sich in Deutschland noch zu oft eine Orientierung von Schule und Unterricht an der Selektionsfunktion von Schule und hier insbesondere an der (Leistungs-)Bewertung mittels Noten. Eine entsprechende Lernkultur findet sich vor allem im Sekundarbereich.

Empirische Ergebnisse motivationspsychologischer Studien wiesen schon vor 40 Jahren auf eine mangelnde Passung zwischen den wachsenden Autonomiebedürfnissen im Jugendalter und der rigider werdenden schulischen Umwelt in der Sekundarstufe I hin. Aktuell wurden z.B. vielerorts die Öffnung der Abschlussklassen trotz pandemiebedingten Lockdowns damit begründet, dass es nötig sei, Klausurnoten für die anstehenden Abschlüsse zu produzieren. Es geht hier also in erster Linie nicht um den Erwerb von Zukunftskompetenzen, sondern um das Erbringen von Leistung zum Erwerb von Zertifikaten. Lernen, das insbesondere das Sichtbarmachen eigener Fähigkeiten bzw. das Verdecken von Fehlern und Unzulänglichkeiten zum Ziel hat (Leistungszielorientierung) hängt mit einer niedrigeren Verarbeitungstiefe und damit einem eher kurzfristigeren Lernerfolg zusammen als ein Lernen, das auf die Verbesserung eigener Kompetenzen zielt (Lernzielorientierung).

Die OECD-Studie<sup>7</sup> befasst sich auch mit den Bedingungen einer positiven Entwicklung von sozialen und emotionalen Skills und identifiziert hier eine große Verantwortung einzelner Lehrpersonen. Hoch ausgeprägte soziale und emotionale Skills der Schüler:innen ließen sich insbesondere durch positive Beziehungen zwischen ihnen und den Lehrpersonen (pädagogische Beziehungen) sowie das schulische Wohlbefinden im Sinne des Empfindens von Zugehörigkeit zur Schulgemeinschaft vorhersagen. Die größten Unterschiede hinsichtlich der untersuchten Kompetenzen zwischen Kindern und Jugendlichen wurden innerhalb einzelner Schulen gefunden, was darauf hindeutet, dass nicht die schulische, sondern die von einzelnen Lehrpersonen im Unterricht realisierte Lernumgebung eine Schlüsselrolle

---

<sup>4</sup> Vincent-Lancrin et al., 2019

<sup>5</sup> OECD, 2019

<sup>6</sup> Nach Befragungen von Drahmman et al. (2018) finden bundesweit Lehrperson und Eltern Wertebildung als schulisches Ziel bedeutsam aber bisher zu wenig umgesetzt.

<sup>7</sup> OECD, 2021

spielt. Dies wird u.a. damit in Zusammenhang gebracht, dass die Vermittlung dieser überfachlichen Kompetenzen nicht curricular verankert ist.

Ergebnisse der TALIS-Videostudie<sup>8</sup> unterstreichen darüber hinaus, dass Lehrpersonen, die eine positive Beziehung zu den Schüler:innen aufbauen, damit auch einen Beitrag zur Verbesserung der Klassengemeinschaft und zur Integration leistungsgänglicher Schüler:innen leisten. Die Zusammenhänge verdeutlichen, dass die Förderung schulischen Wohlbefindens und die Realisierung einer hohen pädagogischen Beziehungsqualität eine wichtige Aufgabe von Lehrpersonen darstellen, wenn es darum geht, die Schüler:innen optimal auf die Zukunft vorzubereiten. Dies sollte sich auch in der Aus- und Fortbildung der Lehrenden niederschlagen: „Giving teachers training on students' psychological well-being and how to best support their students is invaluable.“ (OECD, 2021, S. 5).

### I.1.2 Zukunftskompetenzen und nachhaltiges Lernen

Lernen, das neben Fachwissen auch die Förderung der beschriebenen Schlüsselkompetenzen unterstützt, wird als **nachhaltiges Lernen** bezeichnet. Es soll dauerhaft wirksam, über verschiedene Kontexte hinweg nutz- und transferierbar, lebensnah und zukunftsrelevant sein sowie die Bereitschaft und Befähigung zu lebenslangem Lernen fördern. Die bisherigen Ausführungen sollten deutlich gemacht haben, dass gerade solches Lernen geeignet ist, um die „Zukunftskompetenzen“ zu fördern. Auch das angewendete Lernverhalten (z. B. Strategienutzung) selbst soll nachhaltig wirksam sein.

Um langfristig den Transfer des Gelernten, selbstständiges Lernverhalten und die Motivation für lebenslanges Lernen zu fördern, muss Lernen in hohem Maße selbstgesteuert und in sozialen Zusammenhängen erfolgen. Es soll also gleichzeitig autonome Konstruktion und soziale Ko-Konstruktion von Wissen ermöglichen. Dies erfordert einen gut strukturierten Rahmen, der Austausch und Zusammenarbeit ermöglicht und den Lernenden Eigenverantwortung überträgt.

Nachhaltiges Lernen hängt eng mit der Lernzielorientierung der Schüler:innen zusammen. Sind diese lernzielorientiert, so gehen sie davon aus, dass es grundsätzlich möglich ist, eigene Fähigkeiten z.B. durch Anstrengung, Lernstrategien oder Unterstützung anderer zu verbessern. Dies wird in der aktuellen Literatur auch als *growth mindset* bezeichnet. Ein *fixed mindset* ist dagegen die Annahme, dass Fähigkeiten eher unveränderbar (angeboren) sind. Für das nachhaltige Lernen sind ein *growth mindset* und eine *Lernzielorientierung* vorteilhaft, denn sie hängen mit Interesse, Engagement, Lernfreude und tieferer Verarbeitung von Lerninhalten zusammen. Die Empfehlungen für einen Unterricht, der sowohl die Lernzielorientierung als auch ein *growth mindset* fördert, ähneln stark den didaktischen Prinzipien nachhaltigen Lernens: Es geht darum, Verantwortung für den Lernprozess an Lernende abzugeben, vielfältige, motivierende und lebensnahe Aufgaben zu stellen, den individuellen Lernfortschritt zu würdigen und die Anwendung von Lern- und Selbstmanagementstrategien zu fördern<sup>9</sup>.

Wichtig ist: Die Fähigkeit und die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen werden von früheren Lernerfahrungen und in Lernprozessen erlebten *Emotionen* beeinflusst<sup>10</sup>. Daher stellt das schulische Wohlbefinden, als positive Haltung zur Schule, einerseits einen Wert an sich, andererseits eine Voraussetzung für nachhaltiges Lernen dar und ist eng mit der wahrgenommenen Qualität der sozialen Beziehungen verknüpft. Insofern gilt es, das positive Erleben in selbstgesteuerten und sozialen Lernprozessen durch die Realisierung hoher Beziehungsqualität zu unterstützen. Dies betrifft sowohl

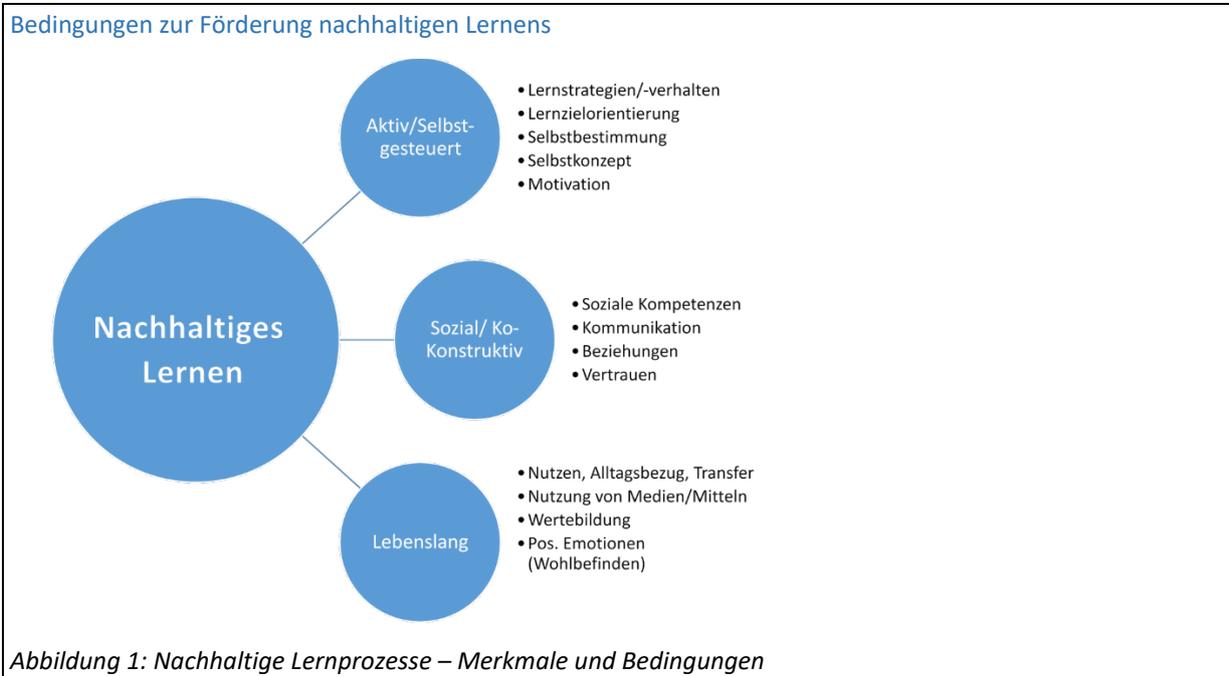
---

<sup>8</sup> Grünkorn et al., 2020

<sup>9</sup> Fischer & Richey, 2021

<sup>10</sup> zsf. Pekrun, 2018

unterrichtliche als auch außerunterrichtliche Bereiche von Schule. Abbildung 1 verdeutlicht, welche Elemente Lernumgebungen für nachhaltiges Lernen erfüllen sollten und welche Bedingungen in der Umgebung und bei den Lernenden jeweils dem nachhaltigen Lernen förderlich sind.



### 1.1.3 Wohlbefinden als Voraussetzung von nachhaltigem Lernen

In der Verfassung der Weltgesundheitsorganisation WHO wird Gesundheit als ein Zustand vollständigen körperlichen, psychischen und sozialen Wohlbefindens definiert, "in dem der Einzelne seine intellektuellen und emotionalen Fähigkeiten ausschöpfen und produktiv und fruchtbar arbeiten kann" (Europäische Kommission, 2005, S. 4). Hier wird deutlich, dass Gesundheit nicht auf rein körperlicher Ebene zu verstehen ist, sondern auch soziale Aspekte einen Einfluss auf das Befinden haben.

Das schulische Wohlbefinden ist eine bereichsspezifische Form des Wohlbefindens, die sich Hascher (2004) folgend auf den schulischen Kontext und dessen individuelle Bewertung durch die Schüler:innen bezieht. Schulisches Wohlbefinden hängt mit hoher Motivation und Schulerfolg der Lernenden zusammen<sup>11</sup>. Entsprechend wird ihm eine Bildungsfunktion zugeschrieben. Gleichzeitig hilft schulisches Wohlbefinden bei der Bewältigung aller Anforderungen (kognitiv, sozial, emotional) der Schule<sup>12</sup>. Zur Förderung schulischen Wohlbefindens scheint insbesondere ein Blick auf soziale Beziehungen in der Schule lohnenswert. Empirische Befunde verweisen auf enge Zusammenhänge des Wohlbefindens mit der Wahrnehmung der sozialen Beziehungen in der Schule.

In Bezug auf die Schüler:innen zeigt sich eine Abnahme des schulischen Wohlbefindens über die Schulzeit hinweg, die bereits in der Grundschule beginnt. Dies kann mit Blick auf die genannten Funktionen des schulischen Wohlbefindens kritisch gesehen werden. Es stellt sich daher die Frage,

<sup>11</sup> zsf. Fischer & Richey, 2021

<sup>12</sup> Hascher & Hagenauer, 2011

welche Bedingungen in pädagogischen Beziehungen zu schaffen sind, um das schulische Wohlbefinden zu unterstützen.

## I.2 Die Rolle pädagogischer Beziehungen für nachhaltiges Lernen und die Entwicklung von Zukunftskompetenzen

### I.2.1 Pädagogische Beziehungen als Arbeitsbündnis

Positive soziale Beziehungen in der Schule können also als Ressourcen für Wohlbefinden sowie Lernen und Leistung von Kindern und Jugendlichen gesehen werden. Gelingende Beziehungen zu Schüler:innen, Eltern, Kolleg:innen wirken auch präventiv auf das Belastungsempfinden von Lehrpersonen. Sie spielen also eine wichtige Rolle für das Wohlbefinden der Lernenden und der Erwachsenen in der Schule<sup>13</sup>.

Pädagogische Beziehungen haben im Vergleich zu Familien- oder Freundschaftsbeziehungen besondere Merkmale. Sie werden (zumindest im schulischen Kontext) nicht freiwillig eingegangen, sind hinsichtlich der Dauer und des zeitlichen Umfangs formal geregelt und bezogen auf Machtverhältnisse nicht symmetrisch. Sie werden dementsprechend als „Arbeitsbeziehungen“ (Prenzel, 2013, S. 19) beschrieben. Geht man davon aus, dass nachhaltiges Lernen stattfinden soll, so kann man dieses als Ziel des Arbeitsbündnisses von Lehrenden und Lernenden verstehen.

Die Forschung zeigt: Insbesondere die Haltung der Erwachsenen und ihr dementsprechendes Verhalten gegenüber den Kindern und Jugendlichen spielen eine große Rolle für Motivation, Lernerfolg und Sozialverhalten der Lernenden. Hatties (2009) Synthese von Metaanalysen unterstreicht, dass die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung für den (messbaren) fachlichen Lernerfolg von großer Bedeutung ist. Insbesondere *Empathie* (einfühlerndes, nicht bewertendes Verstehen der Erlebniswelt der Schüler:innen), *Wertschätzung*, *Achtung* und *positive Zuwendung* sowie *authentisches* Lehrkraftverhalten sind wichtige Bedingungen einer sicheren, förderlichen Lernumgebung, genauso wie *Klarheit*, *Transparenz* und *konsequentes Handeln* (s.a. Tausch, 2017). Eine Haltung, die die beschriebenen Merkmale aufweist, kann auch das *Vertrauen* der Lernenden in die Lehrpersonen fördern.

### I.2.2 Vertrauen und Zutrauen

Vertrauensvolle pädagogische Beziehungen, so zeigen internationale Studien, sind für beide Seiten (Lehrer:innen und Schüler:innen) gewinnbringend. Sie hängen mit niedrigerer Belastung der Pädagog:innen sowie mit höherem Engagement, besserem Sozialverhalten und höherer Anerkennung der Autorität der Erwachsenen durch die Kinder und Jugendlichen zusammen und schaffen somit einen lernförderlichen Kontext<sup>14</sup>.

Um nachhaltiges Lernen zu fördern, müssen zunächst die Lehrpersonen und Pädagog:innen den Lernenden vertrauen bzw. ihnen etwas *zutrauen*, denn sie müssen die Verantwortung für eigene (fachliche und überfachliche) Lernprozesse an die Kinder und Jugendlichen abgeben. Das erfordert und fördert zugleich *gegenseitiges Vertrauen* in der pädagogischen Beziehung. Die Haltung gegenüber Schüler:innen zeigt sich aber nicht nur in persönlichen Beziehungen: Insgesamt unterscheiden sich Lehrpersonen darin, inwieweit sie davon ausgehen, dass Schüler:innen generell wohlwollend,

---

<sup>13</sup> zsf. Fischer & Richey, 2021

<sup>14</sup> zsf. Fischer & Richey, 2021

motiviert, engagiert, zuverlässig und lernfähig sind. Dort wo Lehrkollegien in diesem Sinne ein höheres Vertrauen in die Lernenden zeigen, sind Schulleistungen besser und zudem weniger an die soziale Herkunft der Lernenden gekoppelt.

Dabei ist eine *vertrauensvolle Zusammenarbeit im Kollegium* eine wichtige Voraussetzung für ein insgesamt vertrauensvolles Schulklima. Es wird deutlich, dass die sozialen Beziehungen in Bildungssettings sich gegenseitig beeinflussen und vertrauensvolle Beziehungen sowie ein wertschätzender Umgang Voraussetzungen für nachhaltiges Lernen/Arbeiten und Wohlbefinden aller Beteiligten darstellen.

Vertrauentheoretisch ist es wichtig, dass die ranghöhere Person in einer Beziehung einen *Vertrauensvorschuss* einräumt. Dies kann in der Schule ebenfalls auf allen Ebenen erfolgen, unter anderem durch die Abgabe von Verantwortung seitens der Schulleitung an das Personal, aber auch durch die *Unterstützung des Autonomieerlebens* der Schüler:innen im Unterricht durch die Lehrpersonen. Schüler:innen, denen Verantwortung (auch für das eigene Lernen) übertragen wird, die echte Partizipationsmöglichkeiten wahrnehmen und das Gefühl haben, aus eigenen Werten und Interessen heraus zu handeln (weil z.B. der Unterricht an ihre *Lebenswelt* anknüpft und ihre Interessen einbezieht) werden vermutlich eher ein vertrauensvolles Verhältnis zur Lehrperson entwickeln. Dies lässt sich u.a. mit der Selbstbestimmungstheorie erläutern und mit entsprechenden Studien untermauern (siehe 2.3).

Kinder und Jugendliche nennen insbesondere folgende Merkmale als kennzeichnend für eine Lehrkraft, der sie vertrauen können: Respektvolles Verhalten, persönliche Zuwendung und Zugänglichkeit, gerechte Bewertung und fachliche Kompetenz sowie Aufrichtigkeit.<sup>15</sup> In fast allen theoretischen Ansätzen zur Qualität pädagogischer Beziehungen wird davon ausgegangen, dass Transparenz und Struktur im Unterricht wichtig für das Lernen und die Wahrnehmung von Verlässlichkeit der Lehrperson sind. Auch offener Unterricht, in dem gemeinsam Wissen konstruiert wird, sollte daher klare *Strukturen* aufweisen, die konsequent umgesetzt werden (u.a. auch durch Regeln oder Rituale).

Da in der Schule die Bewertung und die Darstellung von Leistungen eine große Rolle spielen, ist der *Umgang mit Lern- und Leistungssituationen* zentral für die Entwicklung von Vertrauen. Wertschätzung und Anerkennung zeigt sich einerseits in der Würdigung von individuellen Stärken, Fortschritten und Bemühungen sowie in einem gerechten Umgang mit allen Schüler:innen. Es kann angenommen werden, dass das realisierte *Fehlerklima* im Unterricht mit dem Vertrauen in pädagogischen Beziehungen zusammenhängt. Dieser Zusammenhang ist aber bisher wenig untersucht<sup>16</sup>. Ein Fehlerklima in dem Lern- und Leistungssituationen getrennt werden (Stichwort: Formatives Assessment) und Fehler als wichtiger und durchaus erwünschter Teil des Lernprozesses gesehen werden, sollte die Beziehungsqualität verbessern. Dagegen führt ein Unterricht, in dem Fehler übergangen werden oder Anlass für Bloßstellung sind, zu Angst und unproduktiver Scham<sup>17</sup>. Daher können Fehlerrückmeldungen im Unterricht auch die Lernmotivation mindern<sup>18</sup>. Nachhaltiges Lernen und die Entwicklung einer positiven Beziehungsqualität wird so vermutlich verhindert. Ein positives Fehlerklima und die Unterstützung sowie die Abwesenheit negativer Reaktionen der Lehrperson

---

<sup>15</sup> Schweer & Padberg, 2002

<sup>16</sup> Kästli & Leonhard (2014) berichten aus einer qualitativen Studie, wie belastend Schüler:innen Fehlersituationen im Unterricht erleben können.

<sup>17</sup> Oser und Spychiger, 2005

<sup>18</sup> Tulis & Dresel, 2018

spielen eine wichtige Rolle für die Aufrechterhaltung positiver Emotionen und den konstruktiven Umgang mit Fehlern (Handlungsadaptivität)<sup>19</sup>.

### 1.2.3 Autonomieunterstützung im Unterricht

Eine Antwort auf die Frage, was Beziehungsqualität ausmacht, gibt die Selbstbestimmungstheorie<sup>20</sup>. Kinder und Jugendliche erleben Beziehungen positiv, wenn sie das Gefühl haben aus eigenen Werten und Interessen zu handeln (*Autonomie*), wenn sie sich als selbstwirksam erleben bzw. ihre eigenen Fähigkeiten anwenden können (*Kompetenzerleben*) sowie sich sozial unterstützt fühlen (*soziale Eingebundenheit*). Ein Unterricht, der diese drei Grundbedürfnisse anspricht, wird auch als autonomieunterstützend bezeichnet<sup>21</sup>. International ist die Autonomieunterstützung in Schule, Unterricht und Ganztagsangeboten gut untersucht. Sie führt aus Sicht der Lernenden zu einer höheren Qualität der pädagogischen Beziehungen und wirkt sich günstig auf Motivation, Wohlbefinden und Schulleistungen aus. Ein autonomieunterstützender Unterricht fördert also zugleich das nachhaltige Lernen und die Beziehungsqualität<sup>22</sup>.

Wie oben erwähnt, kann angenommen werden, dass autonomieunterstützender Unterricht auch mit einer progressiven Vertrauensentwicklung in pädagogischen Beziehungen zusammenhängt. Dies zu untersuchen steht allerdings noch aus. Für nachhaltiges Lernen ist die Autonomieunterstützung unter anderem deshalb wichtig, da hier theoretisch hohe Zusammenhänge mit der *Lernzielorientierung* der Schüler:innen angenommen werden. Ein autonomieförderlicher Unterricht unterstützt also die Entwicklung selbstbestimmter Motivation und die Lernzielorientierung bei den Schüler:innen und müsste daher nachhaltiges Lernen fördern.

## 1.3 Besondere Potenziale der Ganztagschule

Der Ganztagschule werden besondere Potenziale für Wohlbefinden, soziale Beziehungen und Lernen zugeschrieben. Häufig ist von einem *erweiterten Bildungsverständnis* der Ganztagschule die Rede, wobei zum Teil auf Bildungs- und Erziehungsziele rekurriert wird, die längst in den Schulgesetzen verankert, aber vermutlich noch wenig umgesetzt sind.<sup>23</sup> In diesem Sinne ist das Bildungsverständnis der Ganztagsbildung am Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule orientiert. Soziales und moralisches Lernen, Werterziehung sowie die Förderung von Selbstständigkeit und Voraussetzungen für lebenslanges Lernen spielen eine (mindestens) ebenso wichtige Rolle, wie die Vermittlung von Fachwissen. Damit daraus auch erweiterte Kompetenzen resultieren, ist ein positives Erleben der Schulumwelt notwendig, welches stark von der Qualität der sozialen Beziehungen abhängt. Strukturell bietet die Ganztagschule mit ihrem erweiterten Zeitrahmen und den vielfältigen Begegnungskontexten einige Elemente, die die Entwicklung von Vertrauen und positiven pädagogischen Beziehungen unterstützen können. Forschungsergebnisse liegen insbesondere zu außerunterrichtlichen Angeboten vor. Hier zeigt sich u.a., dass gelingende Beziehungen in Ganztagsangeboten mit positiven Entwicklungen des Sozialverhaltens und des Wohlbefindens der Schüler:innen in der Ganztagschule assoziiert sind<sup>24</sup>.

---

<sup>19</sup> Steuer, 2014

<sup>20</sup> <https://selfdeterminationtheory.org/>

<sup>21</sup> Ryan & Deci, 2017

<sup>22</sup> Ryan & Deci, 2017

<sup>23</sup> Drahmman, Cramer & Merk, 2018

<sup>24</sup> zsf. Fischer, 2020

### 1.3.1 Ganztagschule und pädagogische Beziehungen

Gegenüber der „klassischen“ Halbtagschule erweitern sich in ganztägigen Bildungssettings nicht nur die Begegnungsanlässe und -orte (Mittagessen, gestaltete Pausenzeiten, gestaltbare Freizeit, außerunterrichtliche und außerschulische Angebote und Bildungsorte, usw.), sondern auch der Kreis der beteiligten Akteur:innen. Neben Schulleitung, Lehrpersonen, Schüler:innen und Eltern ist weiteres pädagogisches Personal tätig. Darüber hinaus sind Schulträger, Schulamt sowie außerschulische Bildungsträger, Kooperationspartner und die Jugendhilfe mit im Boot.

Im Alltag spielen Beziehungen zwischen den im Unterricht sowie in Bildungs- und Betreuungsangeboten tätigen Erwachsenen sowie den Kindern/Jugendlichen jeweils untereinander sowie die pädagogischen Beziehungen (zwischen Pädagog:innen/Lehrenden und den Kindern und Jugendlichen) eine wichtige Rolle für Gesundheit und Wohlbefinden aller Beteiligten und damit für eine gelingende Ganztagsbildung. In einer qualitativen Studie mit Grundschulkindern wurden positive pädagogische Beziehungen als wichtiger Qualitätsbereich von Ganztagschule aus Kindersicht herausgearbeitet<sup>25</sup>. Die Grundschul Kinder wünschen sich demnach respektvolle Zuwendung, Vertrauen, Gerechtigkeit und Mitbestimmung in der Beziehung zum pädagogischen Personal.

Die Rahmenbedingungen in Ganztagschulen (insbesondere in den Ganztagsangeboten) werden als besonders wohlbefindensförderlich eingestuft, da „durch stärkeren Peerbezug, mehr Möglichkeiten zur Mitbestimmung und -gestaltung und stärkeren Lebensweltbezug“ (Brümmer et al. 2011, S. 170) eine stärkere Orientierung an den Bedürfnissen der Schüler:innen stattfindet. Die fehlende Leistungsbeurteilung, der geringere Zwangscharakter sowie die stärkere Nutzung individualisierter Lernformen in den Ganztagsangeboten kommt dem Wohlbefinden der Schüler:innen entgegen, so die Annahme. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) aus der Sekundarstufe I zeigen, dass die Qualität pädagogischer Beziehungen in Ganztagsangeboten positiver wahrgenommen wird als im Unterricht<sup>26</sup>. Für die Grundschule können allerdings keine entsprechenden Ergebnisse gefunden werden<sup>27</sup>. Weitere Potenziale der Ganztagsangebote für die Verbesserung sozialer Beziehungen zeigen sich in Wirkungsanalysen: Bei regelmäßiger Teilnahme an Ganztagsangeboten zeigen sich vorteilhafte Entwicklungen des aggressiven Verhaltens von Schüler:innen<sup>28</sup>, eine höhere Selbst- und Fremdaufmerksamkeit sowie, besonders bei Jungen, besseres konstruktives Problemlösen<sup>29</sup>.

Potenziale für die individuelle Förderung ergeben sich in Ganztagsangeboten, in denen die Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit angesprochen werden. Dies führt nach Ergebnissen der StEG zu einem höheren schulischen Wohlbefinden, welches wiederum mit besseren Schulleistungen zusammenhängt<sup>30</sup>. Demnach könnte sich das positive Erleben (Erfüllung der Grundbedürfnisse) in den Ganztagsangeboten auf das Lernen im Unterricht auswirken. Dies wird durch internationale Befunde zur Selbstbestimmungstheorie unterstützt. Es zeigt sich, dass Schüler:innen von der Teilnahme an autonomieunterstützenden außerunterrichtlichen Angeboten hinsichtlich der Motivation und des Sozialverhaltens *im Unterricht* profitieren können<sup>31</sup>.

---

<sup>25</sup> Walther et al., 2021

<sup>26</sup> Fischer & Kuhn, 2015

<sup>27</sup> Fischer & Kuhn, 2020

<sup>28</sup> zsf. Fischer, 2020

<sup>29</sup> v. Salisch, 2013

<sup>30</sup> Fischer & Theis 2014a, b

<sup>31</sup> zsf. Ryan & Deci, 2017

Es lässt sich also annehmen, dass die pädagogische Qualität der Bildungs- und Betreuungsangebote auch mit Blick auf die individuelle Förderung im Unterricht eine wichtige Voraussetzung ist. Dies wird durch Angaben von Grundschullehrkräften untermauert, die in Ganztagsangeboten mitarbeiten. Sie geben an, dass sie in Ganztagsangeboten die Schüler:innen besser (und anders) kennenlernen und sie so wertvolle Hinweise für den Unterricht sammeln können<sup>32</sup>. Internationale Studien zeigen entsprechend, dass das Engagement von Lehrkräften in außerunterrichtlichen Angeboten zu einer Verbesserung der Beziehungen im Unterricht und höherem Lernerfolg führen kann<sup>33</sup>. Vermutlich lassen sich durch eine intensive Kooperation zwischen Lehrpersonen und weiterem pädagogischem Personal ähnliche Effekte erzielen. Es kann davon ausgegangen werden, dass auch Kinder und Jugendliche ihre Lehrpersonen in Ganztagsangeboten nochmals auf andere Weise kennen lernen und sich das durchaus positiv auf die Beziehungsqualität, die Lernmotivation und das Wohlbefinden auswirken kann<sup>34</sup>. So können sich u.a. die gegenseitigen Erwartungen durch das Erleben einer Person in verschiedenen Kontexten verändern. Die genannten Mechanismen sind allerdings empirisch noch wenig untersucht. Um die Potenziale des Ganztags entsprechend zu nutzen, wäre es wichtig, dass Lehrpersonen (mit den oben beschriebenen Haltungen) in den unterschiedlichen Settings der Ganztagsbildung aktiv sind, mit dem weiteren Personal vertrauensvoll kooperieren und Begegnungen mit Kindern und Jugendlichen außerhalb des Unterrichts als bedeutsam für die (individuelle) Förderung von fachlichen und bereichsübergreifenden Kompetenzen begreifen. Insgesamt stellt die Untersuchung der Wechselwirkungen von Unterricht und Ganztagsangeboten ein Forschungsdesiderat dar.

Zudem können sich in der Ganztagschule vielfältige Anlässe und Zeiträume zur, für die Beziehung wichtigen, informellen (und thematisch erweiterten) Kommunikation zwischen Kindern/Jugendlichen und Pädagog:innen ergeben: Nicht nur in Ganztagsangeboten sondern u.a. auch beim Mittagessen. Eine solche Kommunikation stellt nach internationalem Forschungsstand eine Bedingung für gegenseitiges Vertrauen und Engagement der Lernenden dar<sup>35</sup>. Dies kann auch mit einem verstärkten Eingehen auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in Verbindung gebracht werden, die durch die informelle Kommunikation dem Schulpersonal eher bekannt werden. Im Kontext Ganztagschule stehen spezifische Untersuchungen zu dieser Frage noch aus.

### 1.3.2 Ganztagschule und Selbststeuerung

Nachdem Potenziale für das Kompetenzerleben und die soziale Eingebundenheit im Ganztage bereits beschrieben wurden, soll der Bereich der Partizipation noch einmal gesondert in den Blick genommen werden. Partizipative Kompetenzen sind per se ein wichtiges Bildungsziel und daher ist die Partizipation der Schüler:innen als Qualitätsmerkmal der Ganztagschule in den Qualitätsrahmen einiger Länder aufgeführt. Möglichkeiten der Mitbestimmung und die selbstbestimmte Auswahl von Angeboten sind, wie sich empirisch zeigt, aber auch wichtig für Wohlbefinden, Motivation und soziales sowie akademisches Lernen von Kindern und Jugendlichen in Ganztagsangeboten. Es sollte deutlich geworden sein, dass nachhaltiges Lernen selbstbestimmt erfolgt und dass das Einräumen von Partizipationsmöglichkeiten Vertrauen erfordert und erzeugt. So kann angenommen werden, dass Partizipationsmöglichkeiten im Sinne eines Vertrauensvorschlusses gedeutet werden und das Bedürfnis nach Autonomie ansprechen. Daher ergeben sich hier besondere Chancen für verbesserte

---

<sup>32</sup> Haenisch, 2009; Fischer & Kuhn, 2020

<sup>33</sup> Sutton, 2015

<sup>34</sup> Fischer & Richey, 2018

<sup>35</sup> zsf. Fischer & Richey, 2021

Beziehungen. Prinzipiell sollte der erweiterte Zeitrahmen der Ganztagschule das systematische Einbeziehen der Kinder und Jugendlichen in die Schulentwicklung im Sinne demokratischer Prozesse erleichtern. Wenn Partizipationsprozesse auf allen Ebenen etabliert sind, werden allein dadurch Selbstlern- und soziale Kompetenzen gefördert. Somit kann hier wiederum ein Grundstein für nachhaltiges Lernen gelegt werden. Untersuchungen zu Partizipationsmöglichkeiten an Ganz- und Halbtagschulen zeigen jedoch noch keine „den Alltag prägende Partizipationskultur“<sup>36</sup>, insbesondere hinsichtlich der inhaltlichen Mitbestimmung gibt es noch „viel Luft nach oben“<sup>37</sup>.

Möglichkeiten der *Mitbestimmung* und die *selbstbestimmte Auswahl* von Angeboten haben sich in Wirkungsanalysen aber immer wieder als einflussreich für Wohlbefinden, Motivation und soziales Lernen von Kindern und Jugendlichen in Ganztagsangeboten herausgestellt<sup>38</sup>. Ganztagsangebote werden von den Nutzer:innen insbesondere bei *freiwilliger Teilnahme* positiv wahrgenommen und zeigen dann auch eher Wirkungen in Bezug auf den Lernerfolg<sup>39</sup>. U.a. Ergebnisse der StEG sprechen dafür, dass in Ganztagsangeboten zum Teil mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten als im Unterricht erlebt werden<sup>40</sup>. Dieser Unterschied wird allerdings geringer, je unterrichtsnäher die Angebote sind. Schüler:innen wünschen sich insbesondere Mitsprache im Unterricht<sup>41</sup>. Echte Mitbestimmung und -gestaltung kann nicht nur das Autonomie- sondern durch Übernahme von Verantwortung auch das Kompetenzerleben steigern. Innerhalb verschiedener Lernsettings kann Partizipation der Schüler:innen u.a. auch durch Unterstützung selbstgesteuerten Lernens und Abgabe von Verantwortung für das Lernen an die Schüler:innen erfolgen. Allerdings ist das selbstgesteuerte Lernen in der Ganztagsbildung noch wenig untersucht.

#### I.4 Offene Fragen

Die Frage nach der Bedeutung pädagogischer Beziehungen für die Entwicklung von Zukunftskompetenzen ist zwar u.a. in den oben erwähnten internationalen Vergleichsstudien untermauert worden, hier liegen allerdings häufig kurze und allgemein gehaltene Skalen vor. Auf der Grundlage verschiedener qualitativer Datenquellen bestimmten Walther et al. (2021) rekonstruktiv Qualitätsmerkmale der Ganztagschule aus Sicht von Grundschulkindern. Die Studie zeigt, dass es sich lohnt, die Schüler:innen selbst zu befragen, wenn es um die Definition von Qualität geht. Auch für die Beziehungsqualität liegen bereits qualitative Daten darüber vor, welche Merkmale Kinder und Jugendliche z. B. Lehrpersonen, denen sie vertrauen, zuschreiben<sup>42</sup>. Interessant ist allerdings die Frage, welche Merkmale der Beziehungsqualität besonders bedeutsam sind. Hier fehlt es an theoretisch gut eingebetteten Studien, die z.B. bestimmte Merkmale von Unterricht (z.B. Fehlerklima, Autonomieunterstützung, Lernzielorientierung) und Ganztags mit Vertrauen (auf mehreren Ebenen) oder dem Erleben von Autonomie in Verbindung bringen und deren Wirkungen auf überfachliches und fachliches Lernen systematisch untersuchen. Interessant sind in diesem Zusammenhang auch Unterschiede nach Alter der Kinder und Jugendlichen.

Hinsichtlich der Wahrnehmungen pädagogischer Beziehungen, der Lernmotivation und des Sozialverhaltens sind Unterschiede zwischen Grundschulkindern und Schüler:innen in

---

<sup>36</sup> Billis, 2020, S. 375

<sup>37</sup> ebd.

<sup>38</sup> z.B. Kuhn et al. 2016; Sauerwein, 2017

<sup>39</sup> z. B. Fischer et al., 2016

<sup>40</sup> Arnoldt & Steiner, 2010

<sup>41</sup> zsf. Billis, 2020

<sup>42</sup> Schweer & Padberg, 2002

weiterführenden Schulen bereits vielfach nachgewiesen. Zudem gibt es erste Hinweise darauf, dass in verschiedenen Altersgruppen unterschiedliche Merkmale für die Entwicklung von Vertrauen wichtig sind und eine positive Beziehungsqualität an verschiedenen Variablen festgemacht wird<sup>43</sup>. Aus einem Vergleich verschiedener Altersgruppen wäre abzuleiten (und zu untersuchen), wie nachhaltiges Lernen in der Grundschule versus Sekundarstufe I und II unterstützt werden kann.

Zudem ist die Sicht von Schüler:innen auf nachhaltiges Lernen und den Erwerb von Zukunftskompetenzen noch selten untersucht. Welche Bedürfnisse äußern Jugendliche mit Blick auf nachhaltiges Lernen und den Erwerb von Zukunftskompetenzen und wie hängen diese aus ihrer Sicht mit der Gestaltung von Lernumgebungen und pädagogischen Beziehungen in der Ganztagschule zusammen? Um zu verstehen, wie (Ganztags-)Schule nachhaltiges Lernen fördert oder gar verhindert, scheint es wichtig zunächst in qualitativen Studien zu erheben, welche Merkmale der Beziehungsqualität und der Lernumgebungen Kinder und Jugendliche selbst mit nachhaltigem Lernen und schulischem Wohlbefinden assoziieren. Dem Wunsch nach Unterricht, der nachhaltiges Lernen fördert, steht oft die Klage der Erwachsenen gegenüber, dass die Schüler:innen nicht selbstgesteuert lernen wollen oder können. Dies kann mit unterschiedlichen (auch altersspezifischen) Gründen in Verbindung gebracht werden. Hier ist es interessant, festzustellen, was Kinder und Jugendliche aus ihrer Sicht benötigen, um Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen zu können.

Die Potenziale der Ganztagschule für das nachhaltige, selbstgesteuerte Lernen sind noch weitgehend unerforscht. So gibt es zwar Ergebnisse in Bezug auf Partizipation und Autonomieerleben in Ganztagsangeboten und vereinzelt Hinweise auf verbesserte Beziehungen durch Begegnungen von Lehrpersonen und Schüler:innen im Ganztage, es verbleiben aber Forschungsdesiderata mit Blick auf Wirkungen verschiedener Merkmale der Ganztagschule (z.B. Mitarbeit der Lehrpersonen im Ganztage, Verbindung Angebote und Unterricht, Organisationsform, Vertrauensklima) und deren Einfluss auf die von Schüler:innen wahrgenommene Beziehungsqualität, das Wohlbefinden und das nachhaltige Lernen (insbesondere Selbststeuerung und –bestimmung). Im folgenden Teil werden (zum Teil explorative) Analysen aus vorliegenden Datensätzen berichtet, um weitergehende Forschungsfragen abzuleiten.

## Teil II: Die Sicht der Schüler:innen: Explorative Befunde

### II.1 Merkmale der Ganztagschule im Zusammenspiel mit Beziehungsqualität und Wohlbefinden in der Ganztagsgrundschule

#### II.1.1 Ergebnisse einer Fragebogenstudie

Für die Beurteilung von Beziehungsqualität und Lernen in der Ganztagsgrundschule wurden Daten aus dem Projekt „Evaluation des Pakts für den Nachmittag (PfdN) in Hessen“ herangezogen<sup>44</sup>. Die Schüler:innen äußerten sich in der dritten und vierten Klasse zur Beziehung zu ihren Klassenlehrer:innen und dem Personal in den Bildungs- und Betreuungsangeboten. Insgesamt wurden die pädagogischen Beziehungen sehr positiv bewertet, dabei zeigte sich, dass Schüler:innen, die den Ganztage nicht nutzten, sowie Mädchen die Beziehung zu den Klassenlehrer:innen etwas besser bewerteten als Ganztagesteilnehmende und Jungen. Die Ganztagesteilnahme hatte aber keinen Einfluss auf die Entwicklung der Beziehung zur Klassenlehrperson. Gleiches zeigte sich für das schulische Wohlbefinden, hier konnten nur Unterschiede zugunsten der Mädchen nachgewiesen werden, die

---

<sup>43</sup> z.B. Schweer & Padberg, 2002

<sup>44</sup> Der Abschlussbericht des Projekts ist unter [urn:nbn:de:0111-pedocs-233141](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-233141) verfügbar.

Ganztagsbeteiligung beeinflusste das Wohlbefinden nicht. Einschränkend ist zu erwähnen, dass aufgrund der Anlage der Studie nicht erhoben werden konnte, welche Schüler:innen ihre Lehrpersonen auch in außerunterrichtlichen schulischen Settings treffen. Hier ist aufgrund des (bisher schmalen) Forschungsstandes und aus theoretischen Erwägungen anzunehmen, dass dies die Beziehung zur Lehrperson positiv beeinflussen könnte.

Interessant sind auch die Ergebnisse zu Einflussfaktoren auf das schulische Wohlbefinden: Dieses wird bei den Grundschul:innen nicht durch die Ganztagsbeteiligung an sich und auch nicht durch ihre individuellen Schulleistungen vorhergesagt, sondern (neben dem Geschlecht, s. o.) vor allem durch die wahrgenommene Qualität der Beziehung zur Klassenlehrperson. D.h. ob sich ein Kind in der Grundschule wohlfühlt hängt davon ab, ob es sich in der Beziehung unterstützt, wertgeschätzt und gehört fühlt und die Pädagog:innen als freundlich und gerecht einschätzt und weniger von der Bewertung seiner Schulleistungen oder der Teilnahme am Ganztag. Analog zeigt sich, dass auch das Wohlbefinden im Ganztag vor allem mit der wahrgenommenen Beziehung zum Personal zusammenhängt. Auch hier geben Mädchen über die Zeit ein höheres Wohlbefinden an. Dagegen hat die Art der besuchten außerunterrichtlichen Aktivitäten kaum etwas mit dem Wohlbefinden in den Bildungs- und Betreuungsangeboten zu tun – hier spielt lediglich die Breite der *unstrukturierten* bzw. *selbstorganisierten* Aktivitäten eine Rolle. Wenn Kinder im Ganztag die Gelegenheit haben, außerhalb von strukturierten Arbeitsgemeinschaften oder Fach- und Förderangeboten, vielen verschiedenen Aktivitäten nachzugehen (bspw. toben, lesen, sich unterhalten, basteln, spielen) ergeben sich leichte Hinweise auf ein höheres Wohlbefinden im Ganztag<sup>45</sup>. Die Möglichkeit, sich selbst zwischen einer breiten Auswahl an selbst gewählten Aktivitäten zu entscheiden, erhöht also das schulische Wohlbefinden der Kinder. Dieses Ergebnis unterstützt die unter I dargestellten Annahmen zur Bedeutung des Autonomiebedürfnisses.

### II.1.2 Resultate aus Gruppendiskussionen

Im Rahmen der Evaluation des PfdN wurden Ganztagsgrundschul:innen auch in Gruppendiskussionen zu ihren Wahrnehmungen der Bildungs- und Betreuungsangebote im Ganztag befragt. Hier wurde die Bedeutung von Selbstbestimmung für und der Einfluss pädagogischer Beziehungen auf das Wohlbefinden im Ganztag untermauert. Dabei erweist sich insbesondere das Eingehen auf Autonomiebedürfnisse im Ganztag als Desiderat. Die Kinder fühlen sich durch zu viel Kontrolle und Verbote eingeschränkt und schätzen daher Orte im Ganztag, an denen sie sich selbstbestimmt fühlen. Kritisch sehen die Kinder, dass sie kaum in Entscheidungen, die sie betreffen, miteinbezogen werden und wenig Möglichkeiten haben im Ganztag mitzubestimmen. Sie haben z.T. das Gefühl das Ganztagspersonal bestimmt über sie, da durch das Personal die Struktur und Gestaltung des Nachmittages festgelegt wird. Die Beziehung zum Personal wird insgesamt als hierarchisch beschrieben. Die befragten Schüler:innen empfinden das Ganztagspersonal eher als Vertretende der Interessen und Regeln der Institution Schule und als Beaufsichtigende, weniger als Ansprechpartner:in und Vertreter:in der Bedürfnisse der Kinder. Des Weiteren machen die Schüler:innen auf die Bedeutung der Peerbeziehungen für das Wohlbefinden und das Lernen im Ganztag aufmerksam. Die Kinder lernen im Ganztag nach eigenen Aussagen insbesondere von- und miteinander<sup>46</sup>.

---

<sup>45</sup>In älteren Interviewstudien mit Grundschulkindern ergaben sich Hinweise zum Zusammenhang der Angebotsvielfalt im Ganztag mit der Schulzufriedenheit (Behr et al., 2007)

<sup>46</sup>Insgesamt bestätigen unsere Ergebnisse, die ungefähr im gleichen Zeitraum erhoben wurden, die von Walther et al. (2021) herausgearbeiteten Qualitätsmerkmale des Ganztags aus Sicht von Grundschulkindern

Die Bewertung des Ganztags ist also stark davon abhängig, inwiefern die Kinder sich selbstbestimmt erleben können und sozial eingebunden fühlen. Weiterhin sind individuelle Unterschiede in der Ausprägung bestimmter Bedürfnisse zu berücksichtigen: In den vorliegenden Ergebnissen zeigt sich, dass das Bedürfnis nach Ruhe und Entspannung in der Nachmittagsbetreuung bei den Schüler:innen unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Insbesondere für Kinder, die ein höheres Bedürfnis nach Ruhe und Entspannung aufweisen, kann dieses Bedürfnis im Ganzttag nicht immer hinreichend erfüllt werden. Diese Problematik wird z.T. durch die Rahmenbedingungen an der Schule, wie z.B. fehlende bzw. überfüllte Rückzugsräume und große Gruppengrößen in der Nachmittagsbetreuung verstärkt. Entspannung und Wohlbefinden finden die Schüler:innen nicht nur über Rückzug und Ruhe, sondern auch über Sport- und Bewegungsangebote. Die Kinder geben an, dass für sie die Möglichkeit sich im Ganzttag austoben zu können von großer Bedeutung ist und als Erholung vom langen Stillsitzen am Schulvormittag empfunden wird.

## II.2 Einflüsse des Erlebens von Beziehungsqualität auf Zukunftskompetenzen und nachhaltiges Lernen in der Sekundarstufe I

### II.2.1 Ergebnisse aus Fragebogenstudien

Im Zuge des Projekts LeBe-GTS wurden Daten ausgewertet, die im Rahmen der Kooperation der Universität Kassel mit den Versuchsschulen des Landes Hessen regelmäßig an der Offenen Schule Kassel Waldau (OSW) erhoben werden (Studie: Bildungsverläufe an der OSW, kurz: BiO). Diese Daten sind deshalb für unsere Thematik besonders interessant, weil es sich bei der OSW um eine Ganztagschule (Profil 2<sup>47</sup>) handelt, in der zahlreiche Aspekte umgesetzt werden, die theoretisch zu verbesserten pädagogischen Beziehungen, nachhaltigem Lernen und zur Förderung von Zukunftskompetenzen beitragen sollten. Die OSW ist eine Integrierte Gesamtschule in Kassel-Waldau und bildet Schüler:innen der Jahrgangsstufen 5 bis 10 aus. Die Schule endet für die Jugendlichen mit dem Hauptschulabschluss (nach Klasse 9), dem Realschulabschluss oder der Empfehlung für die Gymnasiale Oberstufe (nach Klasse 10). Als Versuchsschule des Landes Hessen setzt die OSW innovative Lehr-Lernformate um, deren Evaluation in Zusammenarbeit mit der Universität Kassel erfolgt. Im Rahmen dieses Projekts wurde anhand der Daten der Studie BiO untersucht, welche Zusammenhänge zwischen der Unterstützung der Grundbedürfnisse in Schule und Unterricht und nachhaltigem Lernen bestehen und ob sich in der OSW unterschiedliche Entwicklungen und Zusammenhänge im Vergleich zu anderen hessischen Gesamtschulen zeigen. Dabei wurde auch auf Daten aus der ersten Phase der StEG zurückgegriffen. Zusätzlich erfolgte im Rahmen von LeBe-GTS eine qualitative Befragung in Form von Gruppeninterviews mit Schüler:innen der Jahrgangsstufen 8 und 10 der OSW.

---

<sup>47</sup> Das Profil 2 in hessischen Ganztagschulen ist folgendermaßen definiert: „Schulen mit einem dem Profil 2 entsprechenden Ganztagsangebot bieten an allen fünf Schultagen pro Woche freiwillige Zusatzangebote von 7:30 Uhr bis 16:00 oder 17:00 Uhr an“ (HKM, 2018).

### Infokasten: Die offene Schule Waldau als „Good-Practice-Schule“

Pädagogische Beziehungen: Die *Schulordnung* der OSW besteht aus den vier Worten „friedlich-freundlich-langsam-leise“ und soll Respekt und Unterstützung im alltäglichen Miteinander fördern. Das Befolgen dieser Grundsätze wird durch Rituale unterstützt, die sowohl vom Personal als auch von den Kindern und Jugendlichen eingesetzt werden. Die OSW ist *Teamschule*. Feste Teams von Lehrpersonen und Pädagog:innen begleiten einen Jahrgang über den sechsjährigen Aufenthalt an der OSW hinweg. Insofern bestehen pädagogische Beziehungen über einen längeren Zeitraum, was das gegenseitige Kennenlernen und den Vertrauensaufbau unterstützen soll<sup>48</sup>. Zudem werden jeder Klasse *zwei Klassenlehrer:innen* zugeordnet. So haben die Schüler:innen zwei feste Ansprechpartner:innen und das Wohlbefinden in der Schule hängt weniger stark von einer Lehrperson ab. Die Kooperation der Lehrpersonen untereinander in Jahrgangsteams soll dabei den Schüler:innen als Vorbild dienen. Vertrauens theoretisch kann die Abgabe von Verantwortung der Schulleitung an die Jahrgangsteams als Vertrauensvorschuss gewertet werden, der sich auch auf das Vertrauen der Lehrpersonen in die Schüler:innen niederschlagen sollte (im Sinne einer schulischen Vertrauenskultur). Hinsichtlich der pädagogischen Arbeit verfolgt die OSW in ihrem *Leitbild* den Grundsatz „Beziehung vor Erziehung vor Unterricht“. Gerade zu Beginn der Schulzeit wird deshalb unter Einbezug der Schulsozialarbeit viel Energie in die Beziehungsarbeit gesteckt. Dabei verfolgt die Schule einen *systemischen Ansatz* und bezieht auch die Eltern und Familien der Schüler:innen mit ein. Alle Kinder werden zu Beginn der Schulzeit von ihren Klassenlehrpersonen zuhause besucht. Danach sind halbjährliche Beratungsgespräche der Lehrpersonen mit Einbezug von Schüler:innen und Eltern vorgesehen. Zudem ist im Jahrgang 5 eine Klassenfahrt mit erlebnispädagogischen Elementen eingeplant, die dem Kennenlernen der Kinder untereinander aber auch dem Aufbau pädagogischer Beziehungen dient.

Nachhaltiges Lernen und Zukunftskompetenzen: Nachhaltiges Lernen soll durch die Förderung von *selbstgesteuertem* und *kooperativem* Lernen unterstützt werden. Das „*Freie Lernen*“ gilt als eigenständiges Fach und dient in den unteren Jahrgangsstufen vor allem der Einübung von selbstständigem Arbeiten mit Unterstützung eines Wochenarbeitsplanes. In Form eines Stufenmodells werden dann in den Jahrgangsstufen 7 und 8 die Arbeitszeiträume vergrößert und eigene Vorhaben realisiert. In den Jahrgangsstufen 9 und 10 werden schließlich langfristiger selbstgewählte Themen in Projektform bearbeitet und selbstständig reflektiert. Das „*Freie Lernen*“ unterstützt somit zunehmend das Autonomieerleben und die Übernahme von Verantwortung der Schüler:innen für das eigene Lernen. Kooperatives Lernen wird durch die Methode der Binnendifferenzierung im Klassenverband eingeübt. Seit einigen Jahren sind die Klassen an der OSW in (mehr oder weniger) festen *Tischgruppen* in den Klassen organisiert, die sich gegenseitig beim Lernen unterstützen.

Soziale Kompetenzen sowie Kooperations- und Teamfähigkeit und gesellschaftliches Engagement sollen auch durch das Wahlpflichtfach „*Soziales Lernen*“ in den Jahrgangsstufen 9 und 10 gefördert werden. Hier wird u.a. ein Mentoringprogramm für jüngere Schüler:innen realisiert. Die Jugendlichen unterstützen ihre Mitschüler:innen bei der Bearbeitung von Hausaufgaben und stehen als Ansprechpartner:innen zur Verfügung. Neben dem Mentoring der Mitschüler:innen ist auch das Engagement außerhalb der Schule möglich (z.B. im Jugendzentrum, in der Grundschule, in Wohnstätten für Erwachsene mit Behinderung). Im Rahmen dieses Faches können auch Zertifikate für außerschulisches Engagement erworben werden (JuLeiCa). Auch im Ganzttag gibt es Gelegenheiten soziale Verantwortung zu übernehmen: In einem rotierenden System übernimmt zum Beispiel jeweils eine Klasse unterstützt vom Mensateam die volle Verantwortung für das *Mittagessen*, hier werden neben den Schüler:innen auch Eltern und Klassenlehrpersonen einbezogen. Das *Mittagessen* soll auch ein Ort für soziale Begegnungen sein. Prinzipiell sollen alle Schüler:innen (unabhängig von der Teilnahme an Ganztagsangeboten) und das Personal der Schule die Mensa nutzen. Diese Maßnahmen sollen die Identifikation mit der Schule und das schulische Wohlbefinden fördern.

---

<sup>48</sup> zsf. Fischer & Richey, 2021

### II.2.1.1 Pädagogische Beziehungen und Sozialverhalten

Aus den Fragebogen der BiO-Studie liegt zunächst eine grobe Einschätzung der Beziehungen der Lehrpersonen insgesamt zu den Schüler:innen vor. Hier ist beinhaltet, wie wertschätzend, interessiert, zugewandt, unterstützend und fair die Lehrpersonen auf die Kinder und Jugendlichen wirken. Diese Skala wurde in der OSW erstmals in Klasse 7 eingesetzt. Im Vergleich mit anderen Schulen der gleichen Schulform in Hessen zeigen sich in der OSW signifikant positivere Werte hinsichtlich dieser globalen Einschätzung pädagogischer Beziehungen. In der OSW ist auch eine günstigere Ausgangslage hinsichtlich des selbstberichteten problematischen Sozialverhaltens (Hänseleien und Ärgern von Mitschüler:innen und Lehrpersonen, Unterrichtsstörungen) in der Schule zu konstatieren. Solches Verhalten nimmt typischerweise über die Sekundarstufe I hinweg zu. Dieser Anstieg ist nur in den Vergleichsschulen, nicht aber in der OSW signifikant<sup>49</sup>. Hier kann von einer vergleichsweise positiven Entwicklung des Sozialverhaltens ausgegangen werden. Gleichzeitig ist die selbstberichtete soziale Verantwortungsübernahme in der Schule in der OSW höher ausgeprägt als in den Vergleichsschulen und es zeigen sich positivere Einstellungen zur Teamarbeit. Sowohl in BiO als auch in StEG lassen sich Zusammenhänge zwischen der Entwicklung des Sozialverhaltens und den Beziehungen zu Lehrpersonen bzw. Personal im Ganztage finden. Eine positive Beziehung ist mit niedrigeren Werten des problematischen und einer positiveren Entwicklung des Sozialverhaltens insgesamt assoziiert. Es lässt sich anhand der Daten allerdings nur vermuten, dass diese positiven Entwicklungen mit den oben beschriebenen Merkmalen der Schul- und Unterrichtsorganisation in Beziehung stehen. In der OSW wurden allerdings auch die Autonomieunterstützung und die Förderung von Kompetenzerleben durch die Lehrpersonen im Unterricht aus Schülersicht erhoben. Diese hingen eng mit dem globalen Urteil über die Beziehung zu den Lehrpersonen sowie mit dem Sozialverhalten zusammen.

### II.2.1.2 Einflüsse auf die Selbstregulation und Ausdauer beim Lernen

In der BiO-Studie wurden auch Merkmale selbstgesteuerten Lernens erhoben. Sinnvoll im Sinne einer Orientierung an Lernzielen (Fokus auf eigenen Lernzuwachs) ist hier die Anwendung von Lernstrategien, die mit einer tieferen Verarbeitung assoziiert sind (*Elaborationsstrategien*) sowie von *Kontrollstrategien*, die das Lernen unterstützen und dabei helfen Motivation und Volition aufrecht zu erhalten. Gleichzeitig interessiert hier, mit welcher Ausdauer die Lernenden bei einer Aufgabe bleiben. Es wurde untersucht, inwieweit diese Merkmale mit dem Autonomie- und Kompetenzerleben im Unterricht assoziiert sind.

Interessante Ergebnisse zeigen sich, wenn man die Jahrgangsstufen 5 und 9 vergleicht. Unter Kontrolle von Geschlecht und Schulleistung zeigt sich für alle erhobenen Merkmale selbstregulierten Lernens in der Jahrgangsstufe 5 ein signifikanter Einfluss des Kompetenzerlebens, während in der neunten Klasse eher das Autonomieerleben die Elaborations- und Kontrollstrategien sowie die Ausdauer vorhersagen kann. Dies könnte auf eine mit dem Alter zunehmende Bedeutung des Autonomieerlebens hindeuten und zeigt sich auch mit Bezug zur sozialen Verantwortungsübernahme in der Schule und zur Teamfähigkeit. Jüngere Schüler:innen scheinen also für nachhaltiges Lernen eher eine Wertschätzung der eigenen Kompetenzen durch die Lehrperson zu benötigen, während es Älteren auf Entscheidungsmöglichkeiten und die selbstbestimmte Bearbeitung von als interessant erlebten Themen ankommt. Dies müsste aber noch durch weitere (insbesondere längsschnittliche) Analysen und Studien untermauert werden und hätte dann direkte Implikationen für das Unterrichts- und Rückmeldeverhalten von Lehrpersonen.

---

<sup>49</sup> Mähler, 2016

Auch Einflüsse der sozialen Eingebundenheit wurden untersucht. Hier geht es in BiO (anders als beispielsweise in StEG) um die Eingebundenheit im Klassenverband, also die Beziehungen zu den Gleichaltrigen. Kontrolliert man die (lehrerseitige) Gewährung von Autonomie- und Kompetenzerleben, die Schulleistungen und das Geschlecht, so ergibt sich im Jahrgang 5 für fast alle Merkmale des Sozialverhaltens, des Selbst sowie des selbstregulierten Lernens ein signifikanter Einfluss der sozialen Eingebundenheit in der Schulklasse (Ausnahme: Elaborationsstrategien). Die Schüler:innen orientieren sich sowohl in Bezug auf ihr Sozialverhalten als auch auf ihre Selbsteinschätzungen und das selbstgesteuerte Lernen stark an den Klassenkamerad:innen. Dieses Ergebnis lässt sich auch in der Jahrgangsstufe 9 noch finden (Ausnahmen: Soziale Verantwortungsübernahme, Elaborationsstrategien). Auch hier könnten sich längsschnittliche Analysen lohnen, die Einflüsse der Eingebundenheit im Klassenverband auf die Entwicklung des nachhaltigen Lernens in den Blick nehmen. Zudem gibt es einige Studien, die einen Einfluss der Beziehungsgestaltung durch die Lehrperson (pädagogische Beziehung) auf die Beziehungen der Schüler:innen untereinander nahelegen<sup>50</sup>. D.h. die Lehrperson hat auch hier einen nicht zu unterschätzenden Einfluss.

### II.2.1.3 Einflüsse auf Selbstwert und Selbstkonzept

Wichtig für die Umsetzung nachhaltigen Lernens ist auch die Wahrnehmung des Selbst und der eigenen Kompetenzen. Das akademische Selbstkonzept ist domänenspezifisch unterschiedlich ausgeprägt und hängt stark mit Interesse und Leistung zusammen. Dabei wird in der Bildungsforschung häufig das allgemeine schulische Selbstkonzept erhoben, das beschreibt, wie die Schüler:innen aus eigener Sicht mit den Anforderungen von Schule und Unterricht zurechtkommen. Hier zeigen sich in den BiO-Daten wenig überraschend vor allem Zusammenhänge mit dem durch die Lehrkraft realisierten Kompetenzerleben im Unterricht (Anerkennung der eigenen Leistungen durch die Lehrperson) sowie mit der sozialen Eingebundenheit in der Klasse, die die Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft erfasst und damit auch ein Indikator für Anerkennung in der Gruppe ist. Der allgemeine Selbstwert (also inwiefern eine Person sich selbst als wertvoll ansieht und sich insgesamt eher positiv wahrnimmt) wird bei den Schüler:innen der Klasse 5 ebenfalls durch Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit beeinflusst. Für Schüler:innen der neunten Jahrgangsstufe spielen hier hingegen nur die Anerkennung durch die Gleichaltrigen (soziale Eingebundenheit in der Klasse) eine Rolle, nicht aber das durch die Lehrpersonen im Unterricht angesprochene Kompetenzerleben. Allerdings zeigen längsschnittliche Analysen, dass die *Entwicklung* des Selbstwertes von der fünften bis zur zehnten Jahrgangsstufe insbesondere durch das Autonomieerleben positiv beeinflusst wird. Dabei kann vor allem bei Mädchen eine höhere Gewährung von Autonomie im Unterricht negativen Selbstwertentwicklungen entgegenwirken.<sup>51</sup>

### II.2.2 Resultate aus Gruppendiskussionen

Im Rahmen der qualitativen Studie an der OSW wurden leitfadengestützte Gruppendiskussionen mit Schüler:innen des Jahrgangs 8 und 10 zu den Themen nachhaltiges Lernen und Vertrauen in pädagogischen Beziehungen geführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Auch wenn die OSW hier als „Good-Practice-Schule“ definiert wurde und sich in den quantitativen Daten Vorteile gegenüber anderen Schulen zeigten, repräsentieren die Ergebnisse der Gruppendiskussionen die

---

<sup>50</sup> Sauerwein & Fischer (in Vorbereitung)

<sup>51</sup> Schoreit & Kuhn (2022)

Wahrnehmungen der Schüler:innen vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Erfahrungen, die in dieser Schule gewonnen wurden. Dies ist bei der Interpretation der hier dargestellten Ergebnisse zu berücksichtigen<sup>52</sup>.

### II.2.2.1 Ergebnisse zum nachhaltigen Lernen

Zum nachhaltigen Lernen konnten die folgenden Ergebnisse herausgearbeitet werden. Zunächst einmal zeigt sich, dass die Schüler:innen in ihrer Schule insbesondere ein *leistungszielorientiertes Klima* wahrnehmen: Die Schüler:innen sind im schulischen Alltag mit Stress und Leistungsdruck belastet. Die Erbringung guter schulischer Leistungen steht aus Sicht der Schüler:innen im schulischen Alltag im Fokus (insbesondere in den Abschlussjahrgängen). Einige wenige Schüler:innen, die eine starke Leistungszielorientierung verinnerlicht haben, bewerten den bestehenden Lern- und Leistungsdruck positiv und für schulisches Lernen erforderlich. Nachhaltiges Lernen gerät aus Sicht der Schüler:innen durch das kurzfristige Auswendiglernen von Fachinhalten für Tests und Klausuren, sog. „Bulimie-Lernen“, in den Hintergrund. Die Inhalte, die im Unterricht vermittelt werden, weisen den Schüler:innen zufolge meist keinen *Lebensweltbezug* auf und lassen sich häufig nicht in ihren Alltag übertragen. Die Sinnhaftigkeit des in der Schule vermittelten und erlernten Wissens wird in Frage gestellt bzw. ist von den Schüler:innen nicht immer nachvollziehbar. Wenn auch z.T. berichtet wird, dass Themen wie z.B. die Bundestagswahl einen Bezug zu ihrer Lebenswelt aufweisen, wünschen sich die Schüler:innen dennoch, dass in der Schule stärker Inhalte aufgegriffen werden, die sie in ihrem Alltag beschäftigen und denen sie eine besondere Relevanz zuschreiben, wie z.B. das Verfassen von Steuererklärungen oder die Erstellung von Bewerbungsschreiben.

Der *Umgang mit Fehlern* wird von den Schüler:innen in den Gruppendiskussionen nur am Rande thematisiert. Einige Schüler:innen weisen im Zuge dessen auf einen positiven Umgang der Lehrpersonen mit den Fehlern der Schüler:innen hin. Sie geben an, dass ihnen von den Lehrpersonen vermittelt wird, Fehler als Lernchance wahrzunehmen und sie fühlen sich bestärkt an diesen weiterzuarbeiten. Dieser positive Umgang mit Schüler:innenfehlern findet sich jedoch nicht bei allen Lehrpersonen. Durch einige Lehrer:innen wird den Schüler:innen vermittelt, dass für das Erzielen guter schulischer Leistungen eine Vermeidung von Fehlern erforderlich ist. Durch die Lehrperson wird also eine *Fehlervermeidungsdidaktik* verfolgt.

Auch die *Feedbackkultur* an der Schule wird eher untergeordnet angesprochen. Einzelne Schüler:innen äußern sich positiv zum erhaltenen Feedback durch die Lehrperson. Sie empfinden dieses als unterstützend. Insbesondere wenn gute Leistungen erbracht wurden, wertschätzen die Lehrpersonen diese durch z.B. die Möglichkeit zur selbstständigen Weiterarbeit der Schüler:innen zum Thema. Einzelne Schüler:innen weisen darauf hin, dass Lehrpersonen bei Rückmeldungen lediglich darauf hinweisen, dass etwas gut bzw. schlecht war. Das Feedback fällt somit wenig informativ und konstruktiv aus und beinhaltet keine Hinweise über Möglichkeiten zur Optimierung des Lernprozesses.

Für nachhaltiges Lernen ist auch das *Autonomieempfinden* auf Seiten der Schüler:innen zentral (siehe Kap. I.2.3). Die Schüler:innen berichten in den Gruppendiskussionen immer wieder, dass sie nur selten in Entscheidungen im schulischen Alltag mit einbezogen werden und mitbestimmen dürfen. Schule wird von ihnen aufgrund von festgelegten Lehrplänen etc. nicht als Raum, in dem Mitbestimmung im Vordergrund steht, wahrgenommen. Die Schüler:innen geben an, dass es ihnen im schulischen Alltag oftmals an *Autonomie* fehlt. Sie äußern daher den Wunsch nach mehr Selbstbestimmung, einer

---

<sup>52</sup> In verschiedenen Untersuchungen mit Preisträgerschulen zeigt sich, dass in Gruppendiskussionen zum Unterricht eher negative Alltagserfahrungen berichtet werden als positive (z.B. Kästli & Leonhard, 2014)

stärkeren Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse und einem stärkeren Einbezug in Entscheidungen im schulischen Alltag, u.a. in Bezug auf: Unterrichtsinhalte, Unterrichtsmethoden, Zeitgestaltung im schulischen Alltag, eigenständiges (unbeaufsichtigtes) Arbeiten.

Hinsichtlich der *Partizipation* der Schüler:innen berichten diese eher über Mitentscheidungsmöglichkeiten bei unterrichtsfernen Themen. Einige Schüler:innen haben das Gefühl, dass sie häufig nur an Entscheidungen zu irrelevanten Fragen beteiligt werden, wie z.B. ob bei einer Weihnachtsfeier gewickelt werden soll. Die SV (Schüler:innenvertretung) und den Klassenrat nehmen die Schüler:innen aber als potentielle Möglichkeit wahr, um ihre Themen, Probleme etc., die sie über den Unterricht hinaus beschäftigen, einzubringen, auch wenn die befragten Schüler:innen sich nicht in der SV engagieren. Autonomieunterstützend wird hingegen das freie Lernen wahrgenommen.

*Selbstgesteuertes Lernen* soll an der untersuchten Schule über das Fach „Freies Lernen“ gefördert werden (siehe Kasten unter II.2.1). Die Schüler:innen bewerten die Möglichkeiten in diesem Rahmen selbstgesteuert Lernen zu können als positiv und wertschätzen diese. Durch das Freie Lernen erwerben die Schüler:innen ihrer Ansicht nach die Fähigkeit zur eigenständigen Aufgabenbearbeitung und Aufbereitung von Themen. Projektarbeit, Zeitmanagement, die Strukturierung des Lernprozesses und Problemlösefähigkeit sind ebenfalls Kompetenzen, die sich die Schüler:innen ihrer Meinung nach im Freien Lernen aneignen. Als positiv bewerten sie auch die Möglichkeit, sich in diesem Zeitfenster bei Rückfragen, Herausforderungen und Problemen an die Lehrperson wenden zu können und ihre Unterstützung in Anspruch nehmen zu können. Die Möglichkeit zur Selbstbestimmung wird immer wieder als für die Schüler:innen bedeutsamer und zentraler Aspekt des freien Lernens betont. Gibt es zu viele Vorgaben von der Lehrperson wie die Zeit im freien Lernen genutzt werden soll, fühlen sich die Schüler:innen in ihrer Autonomie eingeschränkt und nehmen die Zeit nicht als nützlich war. Freies Lernen ist dann für sie nicht mehr selbstgesteuert, sondern von außen gelenkt und unterscheidet sich für sie nicht vom regulären Unterricht. Die Schüler:innen der Abschlussklassen bemängeln, dass das freie Lernen oftmals zugunsten der Prüfungsvorbereitungen ausfällt. Freies Lernen bedeutet für die Schüler:innen also frei entscheiden zu können zu welchen Themen sie arbeiten wollen, welche Aufgaben sie bearbeiten wollen und wie sie die Zeit selbstständig strukturieren wollen. Die Lehrperson sollte sich, aus Sicht der Befragten, in dieser Zeit zurücknehmen und den Schüler:innen eher für Rückfragen und unterstützend bei Problemen zur Verfügung stehen als die Zeit strukturieren zu wollen.

Im schulischen Kontext sollen den Schüler:innen neben Fachinhalten auch diverse *Schlüsselkompetenzen* vermittelt werden. Von den Schüler:innen wird in den Gruppendiskussionen insbesondere erwähnt, dass sie an ihrer Schule *soziale Kompetenzen* erwerben. Durch regelmäßige Gruppenarbeiten lernen sie mit anderen Schüler:innen zusammenzuarbeiten und gemeinsam Probleme zu bewältigen. Auch die Anwendung unterschiedlicher Methoden wie z.B. Präsentieren, Projektarbeit, Gruppen- und Partnerarbeit erlernen die Schüler:innen an ihrer Schule.

Nachhaltiges Lernen wird auch mitbeeinflusst durch das *Sozialklima in der Schule*. Das Sozialklima wird von den Schüler:innen weitestgehend positiv wahrgenommen. Einzelne Konflikte zwischen Schüler:innen sind Teil des schulischen Alltags, aber aus Sicht der Schüler:innen nicht weiter problematisch, sondern werden als „normal“ empfunden. Die Orientierung am Leitbild der Schule „friedlich, freundlich, langsam, leise“, das ein gutes Miteinander gewährleisten soll, nimmt für die Schüler:innen keinen großen Stellenwert ein. Unter Anwesenheit der Lehrperson versuchen sie sich aber an dessen Einhaltung zu halten.

### II.2.2.2 Ergebnisse zu vertrauensförderlichen Faktoren in pädagogischen Beziehungen

Neben dem nachhaltigen Lernen wurde untersucht, welche Faktoren aus Sicht der Schüler:innen Vertrauen in der Schüler:in-Lehrer:in-Beziehung generieren.

Auf die Frage, ob die Schüler:innen den Lehrpersonen *vertrauen* können, zeigt sich ein sehr heterogenes Bild. Einige Schüler:innen stufen ihre Lehrperson als vertrauenswürdig ein, andere wiederum vertrauen ihrer Lehrperson nicht. Daran anschließend lassen sich aus den Gruppendiskussionen unterschiedliche Faktoren herausarbeiten, die das Vertrauen in und die Beziehung zur Lehrperson entweder stärken oder schwächen.

Förderlich für die Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung erweist es sich u.a., wenn die Lehrperson als *wohlwollend* und den Schüler:innen *zugewandt* erlebt wird. Das ist für die Schüler:innen dann der Fall, wenn sie sich bei Fragen, Herausforderungen, (außer-)schulischen Problemlagen etc. durch die Lehrperson unterstützt und ermutigt fühlen, Interesse an ihrer Person (auch außerhalb ihrer Rolle als Schüler:in), ihren Bedürfnissen und ihrem Wohlergehen wahrnehmen. Also dann, wenn die Lehrperson von den Schüler:innen als Ansprechpartner:in wahrgenommen wird. Kritisch äußern sich die Schüler:innen dann über die Lehrperson, wenn sie nach ihrem Empfinden mangelnde oder keine Unterstützung durch die Lehrpersonen erhalten haben oder diese nicht als Ansprechpartner:in bei Fragen, Problemen und Herausforderungen zur Verfügung steht. Das Verhältnis zur Lehrperson ist aus Sicht der Schüler:innen auch dann belastet, wenn keine Rücksichtnahme auf die Situation im Elternhaus erfolgt und die Lehrperson als zusätzlicher Stressor und den Schüler:innen nicht wohlgesonnen erlebt wird.

Ebenso von Bedeutsamkeit für den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zur Lehrperson ist das wahrgenommene *Zutrauen* der Lehrperson in die Fähigkeiten und Kompetenzen der Schüler:innen. Zutrauen äußert sich aus Sicht der Schüler:innen in Lob für die erbrachten Leistung und dem Glauben daran, dass bestimmte Aufgabe selbstständig von den Schüler:innen erfüllt werden können, also in der Verantwortungsabgabe für den Lernprozess an die Schüler:innen. Einige Schüler:innen weisen jedoch auch daraufhin, dass sie nicht immer das Gefühl haben, dass ihnen die Lehrperson etwas zutraut. Dabei wird von den Schüler:innen angegeben, dass die Lehrpersonen dieses fehlende Zutrauen offen äußern, z.B. in Elterngesprächen. Fehlendes Zutrauen wird von den Lehrer:innen dann häufig in Bezug auf die Fähigkeit zum Erbringen bestimmter schulischer Leistungen sowie die Eigenständigkeit der Schüler:innen formuliert.

In den Gruppendiskussionen wurde auch das *Einfühlungsvermögen*, die *Zugänglichkeit* und das *Verständnis* der Lehrpersonen den Schüler:innen gegenüber thematisiert. Die Schüler:innen geben an, dass die Lehrpersonen sich z.T. in sie hineinversetzen können, für ihre Probleme Verständnis aufbringen und das Wohlbefinden der Schüler:innen im Blick behalten. Als zugänglich werden insbesondere die jüngeren Lehrpersonen erlebt, da sich die Schüler:innen von ihnen besser verstanden fühlen und das Gefühl haben, dass die Lehrpersonen ihnen zuhören und ihre Meinung ernst nehmen. Lehrperson werden dann als unzugänglich bewertet, wenn sie keine Diskussionen über ihre Entscheidungen zulassen, gestresst wirken, einzelne Schüler:innen bloßstellen und stark darauf achten, dass Formalien wie z.B. das Siezen eingehalten werden. Die Schüler:innen vertrauen sich dann den Lehrpersonen nur ungern an.

Wie bereits deutlich wurde (siehe Kap. I.2.2), wirkt es sich vertrauensförderlich auf die Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung aus, wenn die Lehrperson sich als verlässlich erweist, also z.B. mit den Schüler:innen getroffene Absprachen und Ankündigungen einhält. Ebenso bedeutsam ist, dass den Schüler:innen Anforderungen und Erwartungen z.B. in Bezug auf Bewertungskriterien transparent gemacht werden und für die Schüler:innen nachvollziehbar ist, wie Leistungsbeurteilungen zustande

kommen. *Verlässlichkeit* und *Transparenz* erwiesen sich auch in den Gruppendiskussionen als zentral. Das Vertrauen in die Lehrperson wurde u.a. dann erschüttert, wenn die Schüler:innen sich nicht auf die Lehrperson verlassen konnten. Beispielhaft wurden von den Schüler:innen Situationen angeführt, in denen der Lehrperson sensible Informationen anvertraut wurden und diese trotz des Wunsches nach Verschwiegenheit nach außen getragen wurden. Auch nicht eingehaltene Absprachen und Versprechen der Lehrpersonen bei der Bewältigung unterschiedlicher Problemlagen zu unterstützen, wurden von den Schüler:innen in diesem Zusammenhang thematisiert. Bezüglich der Transparenz der Lehrpersonen zeigt sich kein einheitliches Bild. Einige Lehrer:innen vermitteln den Schüler:innen wie ihre Leistungsbeurteilung zustande kommt und welche Beurteilungskriterien angewendet werden, was positiv wahrgenommen wird. Kritisiert wird, dass es auch Lehrpersonen gibt, die ihre Beurteilungskriterien nicht zugänglich machen und dass daher nicht immer nachvollziehbar ist, wie die Noten zustande kommen. Auch unterscheiden sich Lehrpersonen in ihren (Leistungs-) Erwartungen an die einzelnen Schüler:innen. Diese unterschiedlichen Leistungserwartungen werden von den Lehrpersonen aus Sicht der Schüler:innen nicht offen kommuniziert und den Schüler:innen somit nicht zugänglich, bestimmen aber die Leistungsbewertung.

Die *Kompetenz der Lehrperson* wird von den Schüler:innen ebenfalls thematisiert. So gibt es aus Sicht der Schüler:innen einige Lehrpersonen, die einen anschaulichen Unterricht gestalten, in dem spannende Beispiele zur Erklärung verwendet werden und der Unterricht Spaß macht. Die Schüler:innen bewerten ihren Lernerfolg in einem solchen Unterricht als hoch. Es gibt aber auch Lehrpersonen, denen von den Schüler:innen eine niedrige Kompetenz zugeschrieben wird. Dies äußert sich in einem wenig abwechslungsreichen Unterricht, wenig Anleitung im Unterricht und der misslingenden Vermittlung von Fachinhalten.

Auch zum Thema *ungerechtes Lehrkräftehandeln* finden sich in den Gruppendiskussionen Angaben. Als ungerecht wird das Verhalten der Lehrperson dann klassifiziert, wenn Schüler:innen für Vergehen beschuldigt und/oder bestraft werden, die sie nicht begangen haben, Noten nach nicht objektiv nachvollziehbaren Kriterien vergeben werden und es einzelne Lieblingsschüler:innen gibt. Damit eng verbunden ist die Kategorie *Respekt und Anerkennung*. Mangelnder Respekt und fehlende Anerkennung zeigen sich für die Schüler:innen im Umgangston der Lehrpersonen ihnen gegenüber, z.B. durch schnelles Schimpfen und Anheben der Stimme. Auch das Bloßstellen einzelner Schüler:innen vor der Klasse oder lustig machen über diese z.B. aufgrund von Fehlverhalten, nehmen die Schüler:innen als respektloses und nicht wertschätzendes Verhalten der Lehrperson wahr. Fehlende Anerkennung äußert sich den Schüler:innen zufolge darüber hinaus darin, dass ihre Position von der Lehrperson nicht angehört wird. Die Beziehung zur Lehrperson wird häufig nicht als Beziehung auf Augenhöhe wahrgenommen, sondern als hierarchische Beziehung mit einer Machtasymmetrie zugunsten der Lehrperson. Die Schüler:innen haben z.T. das Gefühl, dass die Lehrer:innen „*sich halt einfach besser oder wichtiger als Schüler [fühlen]*“.

*Strenge und Konsequenz* von Seiten der Lehrperson werden dann kritisiert, wenn keine Diskussionen über Entscheidungen der Lehrperson zugelassen werden und Sanktionen durch die Lehrpersonen als unangemessen bewertet werden. Ein gewisses Ausmaß an Strenge und Konsequenz wird von einigen Schüler:innen aber auch als notwendig erachtet. So weisen einige Schüler:innen darauf hin, dass sie, um gut lernen zu können, eine strenge Lehrperson benötigen. Auch ein konsequentes, aber angemessenes Durchgreifen der Lehrperson bei Fehlverhalten wird von den Schüler:innen befürwortet.

Als zentral für den Aufbau von Vertrauen wird in der Theorie auch das Vorliegen einer *wertschätzenden Beziehung auf Augenhöhe* zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen beschrieben. Dabei nennen Grundschul Kinder häufig noch die freundschaftliche Beziehung zur Lehrperson als wünschenswert,

während ältere Schüler:innen sich eine authentische, wertschätzende Lehrkraft wünschen, die aber eine angemessene Distanz hält<sup>53</sup>. Einige der befragten Schüler:innen bewerten es positiv, wenn die Lehrperson eine freundschaftliche Beziehung zu ihnen aufbaut und Interesse an ihnen (außerhalb ihrer Rolle in der Schule) zeigt. Insbesondere Nachfragen nach Freizeitinteressen, dem Befinden und Ansprechmöglichkeiten zu außerschulischen Themen werden von einem Teil der Schüler:innen positiv wahrgenommen und tragen für sie zum Aufbau von *Nähe* bei. Ein enges Verhältnis zur Lehrperson ist für sie die Grundlage für ein entspanntes Arbeiten in der Schule. Der *Aufbau von Nähe* wird aber nicht von allen Schüler:innen als notwendig und erstrebenswert erachtet. Einige Schüler:innen wünschen sich ein distanziertes Verhältnis zur Lehrperson und wollen außerschulische Themen, Probleme etc. nicht mit den Lehrpersonen teilen. Sie sprechen sich für eine Trennung von Schule und Privatleben aus.

Insbesondere die Hausbesuche durch die Lehrpersonen wurden ambivalent beurteilt. Einige Schüler:innen nehmen sie als Maßnahmen, die das Interesse der Lehrperson an den Schüler:innen bekundet, wahr. Sie glauben, dass die Lehrpersonen so mehr Verständnis für die Herausforderungen der Schüler:innen aufbringen und ihnen unterstützend zur Seite stehen können, da sie über die familiäre Situation informiert sind. Andere Schüler:innen wiederum fühlen sich durch diese Besuche in ihrem privaten Umfeld gestört und sehen diese nicht als Teil der Lehrer:innenrolle an. Sie haben den Eindruck, dass das Bild, das sich die Lehrpersonen von dem Privatleben der Schüler:innen machen, ihre Meinung und Einstellung zu den Schüler:innen im Unterricht negativ beeinflusst und sich auf die schulischen Noten auswirkt.

Ein ähnliches Bild zeigt sich hinsichtlich der *Kommunikation über außerunterrichtliche und private Themen*. So betont ein Großteil der Schüler:innen die Bedeutsamkeit eines außerunterrichtlichen Austausches für den Aufbau einer positiven Beziehung zur Lehrperson. Ein kleiner Teil der Schüler:innen möchte dagegen über den Unterricht hinaus nichts mit den Lehrpersonen zu tun haben und strebt keinen Austausch über außerunterrichtliche Themen an.

Der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen Lehrperson und Schüler:innen kann auch abhängig von der *Beziehungsdauer* sein. An dieser Stelle muss aber angemerkt werden, dass solange die Interaktionserfahrungen mit der Lehrperson positiv ausfallen, sowohl in kurzen als auch langandauernden Beziehungen Vertrauen aufgebaut werden kann. Die kontinuierliche Betreuung durch die gleichen Lehrpersonen an der untersuchten Schule wird von den Schüler:innen insgesamt geschätzt. Lehrer:innen und Schüler:innen lernen sich aus Sicht der Schüler:innen so besser kennen und bauen eine tiefere, vertrauensvollere Beziehung zueinander auf. Die Schüler:innen glauben, dass die Lehrpersonen aufgrund der Länge der Beziehungsdauer das Verhalten der Schüler:innen besser einordnen können und die schulischen Leistungen der Schüler:innen besser einschätzen können. Die kontinuierliche Betreuung durch das Lehrer:innenteam wird allerdings nur deshalb positiv bewertet, weil die Beziehung zu den Lehrpersonen nicht belastet ist. Die Betreuung durch zwei Klassenlehrer:innen hilft ebenfalls dabei, das Verhältnis zu verbessern, da bei einem angespannten Verhältnis mit einer der Lehrpersonen weiterhin ein:e weitere:r Ansprechpartner:in zur Verfügung steht. Die Schüler:innen geben auch an, dass es ihnen hilft, wenn eine der Lehrpersonen männlich und eine weiblich ist, da sie bestimmte sensible Themen lieber mit Personen desselben Geschlechtes besprechen möchten. Regelmäßige Lehrer:innenwechsel aufgrund von Krankheit, Versetzungen, Elternzeit etc. werden von den Schüler:innen grundsätzlich kritisch bewertet, da die Schüler:innen das Gefühl haben, bei neuen Lehrer:innen erstmal ihre Leistungen unter Beweis stellen zu müssen und die Wechsel negative Auswirkungen auf die schulischen Leistungen haben können.

---

<sup>53</sup> de Bruyckere & Kirchner, 2016

## Teil III Hinweise und Empfehlungen

### III.1 Was brauchen Kinder und Jugendliche für die Entwicklung von Zukunftskompetenzen?

Zukunftskompetenzen können in solchen schulischen Settings erworben werden, die das nachhaltige Lernen unterstützen. Dazu gehört, dass die Schüler:innen sich in der Schule wohlfühlen, positive soziale Beziehungen und in Lernsituationen positive Emotionen erleben. Fachliches und soziales Lernen sollte in hohem Maße selbstgesteuert und in kooperativen Settings erfolgen. Die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess ist eine wichtige Voraussetzung für positive Entwicklungen von Kreativität und kritischem Denken. Kooperative und kommunikative Kompetenzen werden in entsprechenden schulischen und Unterrichtssettings geschult. Letztendlich kommt es darauf an, dass sich die Schüler:innen sozial eingebunden und kompetent fühlen. Eine Schlüsselrolle spielt auch das Autonomieerleben, das eng mit dem Kompetenzerleben verbunden ist. Autonom wird nicht nur ein selbstgewähltes Handeln erlebt, sondern auch ein Tun, das als sinnvoll bewertet wird. Daher ist es wichtig, dass die Schüler:innen auch das Lernen (bzw. den zu lernenden Inhalt) als sinnvoll erleben und/oder echte Entscheidungsmöglichkeiten in Bezug auf zu bearbeitende Inhalte/Themen aber auch die eigene Zeit- und Arbeitseinteilung erleben. Dies scheint im Unterricht nicht leicht realisierbar. Auch in Schulen, die die Wertevermittlung und Beziehungsqualität in den Vordergrund stellen und selbstgesteuertes Lernen unterstützen, nehmen die Schüler:innen Leistungsdruck und häufig eine Orientierung an Leistungs- statt an Lernzielen wahr. Insbesondere in der Sekundarstufe I und II scheint es weniger um den Erwerb und die Erweiterung von Kompetenzen, sondern eher um das punktgenaue Abliefern von Leistungen, mit dem Ziel eine gute Bewertung (Note) zu erhalten, zu gehen. Dies zeigt sich nicht nur in den Gruppendiskussionen im Rahmen von LeBe-GTS, sondern auch in Untersuchungen von Schulen, die aufgrund der Bewertungen von Schüler:innen Preise erhalten haben. Nach allen vorliegenden Erkenntnissen hängt dies eng mit der Qualität pädagogischer Beziehungen zusammen. Die Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen sind also durch die gegenwärtige Form der Bewertung und Fokussierung von Leistung belastet.

Unsere explorativen Ergebnisse weisen darauf hin, dass auch für das selbstgesteuerte Lernen und die Anwendung von Lernstrategien die realisierte Beziehungsqualität (insbesondere die Autonomieunterstützung) eine wichtige Rolle spielt. Dies hat sich im Zusammenhang mit der Förderung einer Lernzielorientierung und der Realisierung von autonomieförderlichen Lernkontexten bereits häufig gezeigt. Hier wäre aber theoretisch noch genauer zu fassen, welche Merkmale und Kompetenzen das selbstgesteuerte Lernen beinhaltet und mit welchen Merkmalen der Lernumgebung und der Lehrpersonen diese zusammenhängen. Nach unseren Ergebnissen gibt es hier durchaus altersspezifische Unterschiede, die noch genauer spezifiziert werden müssen. Es lässt sich vorsichtig ableiten, dass jüngere Schüler:innen stärker abhängig von den (Kompetenz-)Rückmeldungen ihrer Lehrpersonen sind und in besonderer Weise Wertschätzung und Zutrauen durch die Lehrenden benötigen, um motiviert und effektiv zu lernen. Ältere Jugendliche, die vielleicht ihre eigenen Kompetenzen schon besser einschätzen können, benötigen eher das Gefühl sich selbstbestimmt mit sinnvollen Aufgaben auseinander setzen zu können. Sie wollen Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen, was ebenfalls mit dem Vertrauen und Zutrauen der Lehrpersonen in die Schüler:innen zu tun hat.

Sowohl die Sichtung der theoretischen und empirischen Literatur als auch unsere Ergebnisse unterstreichen also nicht nur die Bedeutung des Autonomieerlebens, sondern eng damit verknüpft auch den hohen Stellenwert des Vertrauens zu den Lehrpersonen für das nachhaltige Lernen. Schüler:innen benötigen ein grundsätzliches Wohlwollen der Lehrperson sowie das Gefühl, dass sich

diese für sie (und ihren Lernfortschritt) interessiert und ihnen etwas zutraut. Dabei geht es nicht darum, ein freundschaftliches, sondern ein von gegenseitigem Respekt getragenes Verhältnis zu entwickeln. Gerechtigkeit, Transparenz, Verlässlichkeit und Konsequenz sind dabei wichtige Merkmale eines vertrauensförderlichen Unterrichtsverhaltens der Lehrperson. Aber auch das Verständnis der Lehrperson für die Schüler:innen und ihr Handeln ist den Kindern und Jugendlichen wichtig. Unsere Gruppendiskussionen ergeben, dass dies nicht nur theoretisch sondern auch aus Sicht der Schüler:innen eng mit einer längeren Beziehungsdauer assoziiert ist und viele Jugendliche auch die Kommunikation über außerunterrichtliche Themen als hilfreich für ein besseres Kennenlernen und den Vertrauensaufbau wahrnehmen. Hier ergeben sich Potenziale in ganztägigen Settings.

Nicht zu unterschätzen ist die, vielfach empirisch bestätigte, hohe Bedeutung der sozialen Eingebundenheit in der Schulklasse für das schulische Wohlbefinden. Neuere Erkenntnisse unterstreichen die Bedeutung des Lehrpersonenhandelns in der Klasse für das Beziehungsklima unter den Schüler:innen. Die Forschung in diesem Bereich ist noch ausbaufähig. Maßnahmen zur Förderung einer guten Klassengemeinschaft können nach den vorliegenden explorativen Ergebnissen bedeutsam für das nachhaltige Lernen und den Erwerb von Zukunftskompetenzen sein. Dazu gehören sicherlich partizipativ ausgerichtete Verfahren zur Festlegung von Kommunikations- und Verhaltensregeln, zum Umgang mit Konflikten (z. B. Klassenrat) aber auch die Nutzung von gegenseitigem Feedback und Schüler:innenfeedback an die Lehrkraft. Auch kann der erweiterte Zeitrahmen der Ganztagschule hilfreich für den Beziehungsaufbau unter Peers sein.

### III.2 Wie kann die Ganztagschule pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen fördern?

In der Ganztagschule gibt es prinzipiell viele Möglichkeiten, nachhaltiges Lernen und den Erwerb von Zukunftskompetenzen zu unterstützen. Sieht man schulisches Wohlbefinden sowie positive Beziehungsqualität als Grundlagen an, so gibt es hier bereits Hinweise aus der Sekundarstufe I, dass die Teilnahme an (möglichst selbst gewählten) Ganztagsangeboten förderlich sein kann. In der Grundschule allerdings zeigt sich bisher keine Abhängigkeit des schulischen Wohlbefindens von der Ganztagsbeteiligung an sich, wobei hier im Mittel insgesamt eine positivere Haltung zur Schule bei gleichzeitig offeneren Unterrichtsformen vorliegt. Allerdings fühlen sich die Kinder dann besonders wohl in der Schule, wenn sie im Ganztagsbereich vielfältigen selbst organisierten Aktivitäten nachgehen können<sup>54</sup>. Auch der internationale Forschungsstand unterstreicht die Bedeutung außerunterrichtlicher Angebote in der Schule für das schulische Wohlbefinden, das Autonomieerleben und pädagogische Beziehungen und darüber auch für das Lernen und (vermutlich) den Erwerb von Zukunftskompetenzen. Dazu müssen aber bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein.

Die vorhandenen Resultate aus der Sekundarstufe I deuten auf eine hohe Bedeutung von Partizipationsmöglichkeiten in den Angeboten und bei der Teilnahmeentscheidung hin. Auch das Erleben von Autonomie, im Sinne von Mitbestimmung und erlebter Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns, hat sich vielfach als förderlich für das schulische Wohlbefinden, die soziale Verantwortungsübernahme in der Schule und darüber auch für die Notenentwicklung erwiesen. Ergebnisse aus BiO deuten darauf hin, dass dies auch relevant für den Selbstwert der Lernenden sein kann. In unserer explorativen Studie ergeben sich Hinweise, dass der Einfluss des so verstandenen Autonomieerlebens mit dem Alter der Jugendlichen in der Sekundarstufe I steigen könnte. Auch Grundschulkindern möchten das Gefühl haben, über einen gewissen Teil ihrer Tagesgestaltung selbst

---

<sup>54</sup> s.a. Walther et al., 2021

bestimmen zu können, wenn Sie den ganzen Tag in der Schule verbringen und schätzen daher auch frei gestaltbare Zeit. Ob dies in der der Sekundarstufe I ebenfalls geschätzt wird, ist unklar. Ältere qualitative Ergebnisse deuten darauf hin, dass solche Zeiträume von Jugendlichen eher als „Wartezeit“ erlebt werden<sup>55</sup>. In der Sekundarstufe I zeigt sich aber durchgehend eine hohe Bedeutung des Autonomieerleben und/oder der Partizipationsmöglichkeiten in Ganztagsangeboten für die Bewertung der Angebote und die individuelle Entwicklung.

### III.3 Wie können zukünftige Projekte an LeBe-GTS anknüpfen?

Die Ganztagserschulungsforschung ist ein relativ neues Forschungsfeld und Ganztagserschulungen sind in Deutschland inzwischen zum Regelfall geworden. Dabei ist allerdings die pädagogische Umsetzung sehr heterogen und u.a. häufig geprägt von personellen Diskussionen (insbesondere in der Grundschule Personalmangel). Ein aktueller Forschungsüberblick zur Wirkung von Ganztagserschulung macht deutlich, dass insbesondere das Potenzial *kompensatorischer Wirkungen* von Ganztagserschulung und die Bedingungen, unter denen diese auftreten (etwa mit Blick auf die Bildungsabhängigkeit vom sozioökonomischen Bildungs- oder ethnischen Hintergrund), wenig untersucht sind<sup>56</sup>. Die bisherigen Studien ergaben kaum Hinweise darauf, dass Ganztagserschulung per se geeignet wäre, die Chancengleichheit zu erhöhen. Hier gilt es, Umsetzungsmerkmale gezielt in den Blick zu nehmen und die Forschung auch hinsichtlich der Wirkungskriterien zu erweitern. Letzteres gilt nicht nur in Bezug auf kompensatorische Effekte der Ganztagserschulung. So gibt es bisher kaum Studien zur allgemeinen Wirkung von Ganztagserschulung auf die eingangs genannten Zukunftskompetenzen, wie z.B. selbstgesteuertes Lernen oder den Umgang mit digitalen Medien<sup>57</sup>.

Zugleich konzentrieren sich insbesondere (aber nicht nur) quantitative Studien häufig auf die Untersuchung der Qualität und Wirkung einzelner Ganztagsangebote. Es ist aber anzunehmen, dass die Schulqualität insgesamt sich auf Wohlbefinden, Beziehungsqualität und das nachhaltige Lernen im Ganztage auswirkt. Gerade Schulen, die Unterricht und Ganztagsangebote so gut verzahnen, dass der Unterschied für die Beteiligten kaum wahrnehmbar ist und damit vermeintlich die Potenziale der individuellen Förderung im Ganztage optimal nutzen, werden in bisherigen Fragebogenstudien unzulänglich erfasst. Angebote wie das „Freie Lernen“ in der OSW, die in das Curriculum aufgenommen werden, aber strukturell keinem bestimmten Schulfach zuzuordnen sind, könnten hier zukunftsweisend sein. Insgesamt gilt es, Merkmale der Schulorganisation stärker in den Blick zu nehmen, die vermeintlich wirksam aber wenig untersucht sind. Heyl et al. (2021) nennen hier die Verbindung von Angeboten und Unterricht, Rhythmisierung und Lernzeiten. Ebenfalls in der Forschung unterrepräsentiert, aber theoretisch gut untermauert, ist das Potenzial der Mitarbeit von Lehrpersonen im Ganztage für den Unterricht und die individuelle Förderung von Schüler:innen. In diesen Feldern fehlen auch explorative Studien, die Umsetzungen und Erscheinungsformen zunächst beschreiben. Gerade in der Grundschule verbringen die Schüler:innen viel Zeit in eher unstrukturierten Betreuungssettings, deren Potenzial ebenfalls noch wenig untersucht ist.

Die Forschung zeigt deutlich: Will man Schüler:innen in der (Ganztags-) Schule individuell fördern, so kommt es vor allem auf deren Wahrnehmung der formalen und informellen Lerngelegenheiten an. Hier ist noch viel Arbeit zu leisten. Fragebogenstudien leiten Qualitätsmerkmale oft aus der Unterrichtsforschung aber auch aus (sozial-)pädagogischen Theorien ab<sup>58</sup>. Hier wäre systematisch zu

---

<sup>55</sup> Rabenstein, 2008

<sup>56</sup> Heyl et al., 2021

<sup>57</sup> s.a. Heyl et al., 2021

<sup>58</sup> z.B. Sauerwein, 2019

untersuchen, wie sich Schüler:innen selbst zur Qualität des Ganztags äußern und worauf es ihnen im Zusammenhang mit dem schulischen Wohlbefinden und dem Erwerb von (Zukunfts-)Kompetenzen ankommt. Einen ersten Aufschlag zur Definition von Ganztagsschulqualität aus Sicht von Grundschulkindern liefern Walther et al. (2021). Die Ergebnisse unserer Gruppendiskussionen mit Grundschulkindern untermauern diese Qualitätskriterien mit Blick auf das selbst berichtete Wohlbefinden der Kinder. Es fehlt jedoch an vergleichbaren Studien mit Kindern und Jugendlichen verschiedener Altersgruppen, um festzustellen, was Schüler:innen in unterschiedlichen Jahrgangsstufen brauchen. Gerade im Sekundarbereich wäre es interessant zu erfahren, unter welchen Bedingungen die Jugendlichen selbst eine Ganztagssteilnahme als sinnvoll empfinden würden. Solche Studien geben wichtige Erkenntnisse für die Ganztagsschulpraxis und könnten letztlich die Forschung u.a. dadurch voranbringen, dass die so generierten Qualitätsmerkmale aus Sicht der Kinder und Jugendlichen gezielt in Fragebogenitems einfließen könnten. Zudem wäre es interessant die Ganztagschule (insgesamt) und den Erwerb von Zukunftskompetenzen in einen Zusammenhang zu bringen und die Sicht der Schüler:innen hierzu zu erheben. Die Schüler:innen der OSW beklagten in den Gruppendiskussionen die mangelnde Alltags- und Praxisrelevanz des in der Schule erworbenen Wissens, gleichzeitig machten sie deutlich, dass das freie Lernen bei der Selbstorganisation hilft. Hier wäre genauer zu untersuchen, welche Qualitätsmerkmale der Ganztagschule mit dem Erwerb von Zukunftskompetenzen und nachhaltigem Lernen in Zusammenhang stehen. Neben der Wahrnehmung der Schüler:innen allgemein, wäre es wichtig, Schulen zu identifizieren, die bestimmte Kompetenzen bereits fokussieren (wie hier die OSW) und die Wahrnehmung und Entwicklung der Schüler:innen in diesen Schulen mit der anderer Schüler:innen zu vergleichen. So könnten Merkmale von Schule und bestimmten Angeboten herausgearbeitet werden, die der Entwicklung der Zukunftskompetenzen zuträglich sind.

„Nachhaltiges Lernen erfordert in besonderer Weise konstruktivistische Lernmethoden. Ganztagschulen scheinen aktuell das Potenzial für die Umsetzung ko-konstruktiven und situierten Lernens noch wenig zu nutzen. Auch Individualisierung könnte (durch Förderung der Selbststeuerung) nachhaltiges Lernen unterstützen, wenn eine echte Wissenskonstruktion anstelle eines Abarbeitens von Aufgaben erfolgen würde. Letztlich ist gerade durch Freiräume für Schülerinnen und Schüler in der Ganztagschule nachhaltiges Lernen mit Blick auf demokratische Partizipation, Selbstorganisation sowie kooperatives Arbeiten zu erwarten. Dies geht einher mit einem positiv erlebten Schulklima. Insofern kann an Ganztagschulen appelliert werden, die Abgabe von Verantwortung an Schülerinnen und Schüler zu institutionalisieren“ (Fischer & Richey, 2021, S. 184). Diese Potenziale müssten weiter untersucht und entsprechende Maßnahmen der Schulen evaluativ begleitet werden.

Die Zusammenschau aus Theorie und Empirie im vorliegenden Bericht macht die wichtige Rolle der Beziehungsqualität für das nachhaltige Lernen deutlich. Pädagogische Beziehungen rücken in letzter Zeit stärker ins Interesse der Bildungsforschung als bisher. Die Ergebnisse unserer qualitativen Studien unterstreichen die Bedeutung des Vertrauens und der Autonomieunterstützung im Unterricht. Als wichtig hat sich hier insbesondere die Haltung von Lehrpersonen zu den Schüler:innen erwiesen. Ein generelles Vertrauen in die Schüler:innen, gepaart mit positiven Erwartungen, Autonomieunterstützung und der Realisierung eines positiven Fehlerklimas kann empirisch belegt als lernförderlich gelten und hat zudem das Potenzial zur Verminderung von Bildungsungleichheit. Obgleich dies insgesamt sehr viel empirische Unterstützung erfährt, ist dieser Bereich in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen und (Ganztags-)Schulpersonal noch vielfach unterrepräsentiert. Hier wäre es sinnvoll, gezielte Maßnahmen anzubieten, umzusetzen und zu evaluieren.

Auch mit Blick auf die Beziehungsqualität zeigen sich Wechselwirkungen der verschiedenen Ebenen von Schule. Interessant sind die Ergebnisse im Zusammenhang mit einer schulischen Vertrauenskultur.

Das Thema ist bisher wenig erforscht, internationale Studien untermauern jedoch Wechselwirkungen des Vertrauens zwischen Schulleitung und Kollegium, des Kollegiums untereinander und des Vertrauens in pädagogischen Beziehungen. Dabei gibt es durchaus Überschneidungen mit den (besser untersuchten) Annahmen der Selbstbestimmungstheorie. Gerade im Ganztagsschulbereich wäre eine genaue Erforschung der Vertrauenskultur und ihrer Determinanten und Wirkungen interessant und könnte wichtige Erkenntnisse für die Schulentwicklung sowie die Aus- und Fortbildung von Schulleitungen, Lehrpersonen und pädagogischem Personal geben. Auf Basis verschiedener Theorien lässt sich argumentieren, dass die Mitarbeit von Lehrpersonen im Ganztags positive Auswirkungen auf die Beziehung zu den Schüler:innen hat, die sich auch in verändertem Unterrichtsverhalten (beider Seiten) niederschlagen<sup>59</sup>. Das hat mit der oben erwähnten erweiterten Kommunikation und einem vertieften Kennenlernen aber auch mit veränderten gegenseitigen Erwartungen und besseren Bedingungen für die Vertrauensentwicklung zu tun. Erste Ergebnisse zeigen, dass Lehrpersonen ein solches Potenzial ihrer Mitarbeit im Ganztags durchaus wahrnehmen, eine Erforschung aus Sicht der Schüler:innen sowie das entsprechende Potenzial bei intensiver Kooperation mit dem Ganztagspersonal stehen noch aus. Insbesondere Bedingungen und Wirkungen des Vertrauens zwischen Lehrpersonen und weiterem pädagogischem Personal stellen ein Forschungsdesiderat dar. Hier wäre auch genauer zu untersuchen, wie und unter welchen Umständen sich durch die Kooperation Synergien bilden, wie die Perspektiven der Akteur:innen auf die Schüler:innen sich dadurch erweitern können und inwiefern dadurch Merkmale pädagogischer Beziehungen sowie das schulische Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen positiv beeinflusst werden können. Auch mit Blick auf pädagogische Beziehungen und Vertrauen wären dabei systematische Vergleiche von Schüler:innen unterschiedlicher Altersgruppen relevant für die Bildungspraxis und die Aus-, Fort- und Weiterbildung schulischen Personals.

#### III.4 Fazit: Zusammenfassende Botschaften

Die Studie LeBe-GTS hat wichtige theoretische Grundlagen und empirische Befunde zum Zusammenhang von nachhaltigem Lernen und der Qualität pädagogischer Beziehungen in (Ganztags-) Schulen gebündelt, um Hinweise für zukünftige Forschung und Praxis abzuleiten. Die folgenden zusammenfassenden Botschaften enthalten sowohl die Erkenntnisse der Studie als auch Hinweise auf Desiderata für Forschung und Praxis. Diese sind sämtlich im obenstehenden Text begründet und erläutert.

I. Schule in der gegenwärtig vielfach umgesetzten Form bereitet nicht ausreichend auf die Anforderungen der Zukunft vor:

- Mit Blick auf Zukunftskompetenzen und Voraussetzungen für ein erfolgreiches Leben sowie gesellschaftliches Wohlergehen in der Zukunft sind Flexibilität, Selbstständigkeit, Kreativität, kritisches Denken und soziale Kompetenzen sowie die Fähigkeit und das Interesse lebenslang zu lernen in der Schule zu fördern.
- Soziale Kompetenzen, Werte und Persönlichkeitsmerkmale (u.a. Vertrauen, Neugier) werden international als Voraussetzungen erfolgreichen Lernens konzipiert und erforscht, ihre Förderung wird aber in der schulischen Praxis noch kaum systematisch umgesetzt.
- Dagegen scheint eine längere Beschulung eher mit dem Rückgang von sozialen und emotionalen Skills sowie Kreativität und intellektueller Neugier einherzugehen. Dies korrespondiert mit einer immer negativeren Wahrnehmung pädagogischer Beziehungen. Diese spielen für den Erwerb von Zukunftskompetenzen gemäß internationaler Forschung eine Schlüsselrolle.
- Zukünftige Forschung sollte noch stärker als bisher konkrete theoretisch als förderlich angenommene Merkmale der Beziehungsgestaltung in der praktischen Umsetzung untersuchen. Bedeutsam ist u.a. die Analyse

---

<sup>59</sup> Fischer & Richey, 2018

der Bedeutung von Praktiken des Unterrichtens und der Leistungsbewertung für die Beziehungsqualität und den Erwerb von Zukunftskompetenzen. Dabei sollten auch die Unterschiede zwischen verschiedenen Altersgruppen der Lernenden systematischer als bisher Berücksichtigung finden. Die Ergebnisse sollten systematisch Eingang in die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen finden.

II. Nachhaltiges Lernen und der Erwerb von Zukunftskompetenzen in schulischen Settings benötigen positive pädagogische Beziehungen und schulisches Wohlbefinden aller Beteiligten:

- Emotionen (u.a. schulisches Wohlbefinden) beeinflussen das nachhaltige Lernen und den Kompetenzerwerb sowie die Resilienz der Schüler:innen aber auch die Qualität des Unterrichtens der Lehrpersonen.
- Soziale Beziehungen spielen für das Wohlbefinden aller schulischen Akteur:innen eine wichtige Rolle und beeinflussen Motivation und Sozialverhalten nachhaltig. Dabei beeinflussen pädagogische Beziehungen auch die sozialen Beziehungen der Schüler:innen untereinander. Die Bedeutung der Beziehungen zu Gleichaltrigen einerseits und Pädagog:innen andererseits sowie ihrer Wechselwirkungen für das nachhaltige Lernen sind zukünftig in der Forschung noch stärker zu berücksichtigen.
- Um nachhaltiges Lernen zu fördern ist Verantwortung für den Lernprozess an die Lernenden abzugeben, dies erfordert und fördert Vertrauen in pädagogischen Beziehungen.

III. Vertrauen und Autonomieunterstützung sind Merkmale erfolgreicher Schulen:

- Der Erwerb von Zukunftskompetenzen durch die Schüler:innen wird unterstützt durch eine positive Vertrauenskultur in der Schule, diese zeigt sich nicht nur in pädagogischen Beziehungen sondern auch im Verhältnis der Leitungspersonen zum Personal und des Personals untereinander. Diese Zusammenhänge sind im deutschen Kontext noch zu wenig erforscht.
- Autonomieunterstützende, gut strukturierte schulische Umgebungen (in denen Lernende Agency und Selbstwirksamkeit erleben können) mit einem Fokus auf die Weiterentwicklung eigener Fähig- und Fertigkeiten sind eng mit einer positiven Vertrauenskultur verbunden. Hingegen mindern ein negatives Fehlerklima sowie eine Konzentration auf sozialen Vergleich, Benotung und das Zeigen bzw. Kontrollieren von Wissen den Lernerfolg, die Motivation und die Beziehungsqualität. Dies gilt prinzipiell nicht nur für den Unterricht, sondern für alle Bereiche der (Ganztags-)Schule.

IV. Die Ganztagschule bietet erweiterte Möglichkeiten zur Umsetzung einer Schulkultur, die den Erwerb von Zukunftskompetenzen und nachhaltiges Lernen unterstützt. Diese werden aber (noch) nicht in ausreichendem Umfang genutzt:

- Kinder und Jugendliche wünschen sich in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Settings vertrauensvolle pädagogische Beziehungen und Möglichkeiten der Partizipation. Es wird davon ausgegangen, dass der Ganztagsunterricht dies unterstützen kann. Aktuell zeigen Studien im Sekundarbereich (aber nicht in der Grundschule), dass die Beziehungsqualität und Mitbestimmungsmöglichkeiten in außerunterrichtlichen Angeboten positiver erlebt werden als im Unterricht. Die Entwicklung einer umfassenden Partizipationskultur an (Ganztags-)Schulen ist aber gegenwärtig noch ein Desiderat.
- Möglichkeiten der Mitbestimmung und die selbstbestimmte Auswahl von Angeboten haben sich in Wirkungsanalysen immer wieder als einflussreich für Wohlbefinden, Motivation und soziales Lernen von Kindern und Jugendlichen in Ganztagsangeboten herausgestellt. Dennoch ergeben vorliegende Studien, dass diese Potenziale schulisch noch wenig umgesetzt werden.
- Prinzipiell sollte der erweiterte Rahmen der Ganztagschule auch geeignet sein, für nachhaltiges Lernen wichtige Selbststeuerungs- und Medienkompetenzen zu fördern. Die Bereiche digitales und selbstgesteuertes Lernen sind im Rahmen der Ganztagschulforschung bisher jedoch kaum untersucht.
- Der Ganztagsunterricht eröffnet Räume zum besseren gegenseitigen Kennenlernen der Akteur:innen. Dies kann sich auch positiv auf die individuelle Förderung von Schüler:innen im Unterricht auswirken. Theorie und Forschung geben hier erste Hinweise, die noch stärker untermauert werden müssten.

V. Der Ganzttag ist nicht als Gegenentwurf oder Zusatz zum Unterricht zu verstehen. Es ist ein schulisches Gesamtkonzept nötig, in dem eine Umgebung geschaffen wird, die sowohl formales als auch informelles Lernen sowie Selbstbestimmung und Wohlbefinden fördert:

- Schüler:innen nehmen die Schule insgesamt als Bestandteil ihres Alltags wahr. Das Erleben in außerunterrichtlichen Angeboten und selbst gestaltbarer Schulzeit beeinflusst das Erleben im Unterricht. Hier fehlt es an gezielten Studien, die diese theoretischen Annahmen überprüfen, insbesondere aus Sicht der Kinder und Jugendlichen. Dabei sollten die Ebenen von Schule, (Lern-)Gruppen und Individuum berücksichtigt werden.
- Für die Nutzung der Möglichkeiten der Ganzttagsschule ist eine gezielte Schulentwicklung unter Einbezug aller Akteur:innen der Ganzttagsschule nötig. Dies beinhaltet die Realisierung einer Partizipations- und Vertrauenskultur auf allen Ebenen sowie die gezielte Förderung von Zukunftskompetenzen bei den Schüler:innen. Hier könnte die Orientierung an „Good-Practice“-Beispielen aus der Praxis sowie deren gezielte empirische Betrachtung wertvolle Hinweise geben.
- Ein integrierter Ganzttag erfordert eine offene und vertrauensvolle Zusammenarbeit der Verantwortlichen aus den Bereichen Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe (und ggf. weiterer Institutionen). Hierfür muss der Grundstein in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der jeweiligen Professionellen gelegt werden.

## Anhang

### A.1 Verwendete Daten

Im Folgenden wird dargestellt, welche Daten im Rahmen des empirischen Teils des Berichtes ausgewertet wurden. Dafür finden sich im weiteren Verlauf untergliedert in die jeweiligen Teilstudien Hinweise über die Datenerhebungsmethode, Stichprobe und Auswertungsverfahren.

#### A1.1 Die Evaluation des Pakts für den Nachmittag

Im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums wurde der Pakt für den Nachmittag (PfdN) im Zeitraum von Februar 2017 bis März 2020 durch die Universität Kassel evaluiert. Der PfdN ist ein Ganztagserschulprogramm des Landes Hessen zur Förderung des Ausbaus des nachmittäglichen Bildungs- und Betreuungsangebots im Primarbereich. Im Rahmen der Evaluation des PfdN erfolgten im Jahr 2018 und 2019 Paper-Pencil-Befragungen von Grundschüler:innen an 29 Schulen in Hessen. Es wurden Schüler:innen, die am Ganztags teilnahmen und diejenigen, die nicht teilnahmen, zu unterschiedlichen Themen wie z.B. zur Qualität der pädagogischen Beziehungen befragt. In der ersten Befragungswelle 2018 wurden Daten von Schüler:innen des Jahrgangs 3 und 4 erhoben, in der zweiten Erhebungswelle 2019 wurden die ehemaligen Drittklässler:innen nochmals in der vierten Klasse befragt. Da davon ausgegangen werden kann, dass eine dauerhafte Teilnahme bzw. Nichtteilnahme am PfdN einen Einfluss auf die erfragten Merkmale der Schüler:innen hat, wurden in Bezug auf Wirkungen der Ganztagserteilnahme ausschließlich die Daten derjenigen Schüler:innen betrachtet, bei denen vom ersten zum zweiten MZP kein Wechsel des Teilnahmestatus am PfdN stattgefunden hat. Die verwendete Längsschnittstichprobe umfasst insgesamt 422 Schüler:innen. Davon nahmen 314 Schüler:innen zu beiden Erhebungswellen am PfdN teil, 108 Schüler:innen besuchten den PfdN zu keinem der beiden MZPs. Von den Befragten sind 218 Mädchen und 198 Jungen. 9,7 % der befragten Kinder wiesen einen Migrationshintergrund auf, was auf eine Verzerrung der Stichprobe hindeutet und mit in der Evaluation insgesamt gefundenen Unterschieden in der Teilnahme nach familiärem Hintergrund begründet werden kann.

Im Zuge der Evaluation wurden darüber hinaus im Jahr 2019 Gruppendiskussionen mit Schüler:innen an drei Grundschulen in Hessen geführt. Die Gespräche fanden jeweils in 3-er bis 5-er Gruppen statt. Pro Schule wurden zwei Schüler:innengruppen der vierten Klasse, die den PfdN besuchten, befragt. Insgesamt waren 24 Schüler:innen an den Gesprächen beteiligt. Die befragten Schüler:innen nahmen ebenfalls an der quantitativen Befragung 2018 und/oder 2019 teil und sind Teil der Grundgesamtheit der quantitativen Stichprobe. Die erhobenen Schüler:innendaten wurden mittels inhaltlich-strukturierender Inhaltsanalyse ausgewertet.

#### A1.2 BiO und StEG

Die BiO-Studie wurde von der Universität Kassel an der Offenen Schule Waldau in Kassel durchgeführt und untersuchte die Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung von Schüler:innen in dem Zeitraum ab 2011. Für die vorliegende Studie wurden Daten einzelner Kohorten reanalysiert, um Zusammenhänge von Ausdauer beim Lernen, akademischem Selbstkonzept, Selbstwert, Sozialverhalten (problematisches Verhalten und soziale Verantwortungsübernahme in der Schule) sowie Lernstrategien (Elaboration und Kontrollstrategien) mit der Erfüllung der Grundbedürfnisse im Unterricht zu erfassen und die Entwicklung der genannten Merkmale zu untersuchen.

Zum Vergleich wurden bei einigen Aspekten Daten aus Integrierten Ganztagschulen aus Hessen aus der ersten Phase der StEG herangezogen<sup>60</sup>. In dieser Studie wurde der Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland im Zeitraum von 2005 bis 2009, unter der Zielsetzung Entwicklungspotentiale und -bedarfe von Ganztagschulen aufzudecken, empirisch begleitet. Weitere Phasen der Studie sind in den unter I berichteten Ergebnissen repräsentiert. Beiden Studien liegt ein Mehrperspektiven-Multikohorten-Längsschnitttdesign zugrunde. Im Rahmen des vorliegenden Berichtes wurden die Daten von Paper-Pencil-Schüler:innenbefragungen genutzt. Für LeBe-GTS wurden aus beiden Studien die Messzeitpunkte in den Jahrgangsstufen 5, 7 und 9 herangezogen<sup>61</sup>. Für die OSW wurden dabei zwei Kohorten einbezogen. Die Stichprobe umfasst insgesamt 309 Schüler:innen der OSW, davon wiesen 43,5% einen Migrationshintergrund auf. Hinsichtlich der Merkmale des familiären Hintergrundes sind die Unterstichprobe aus StEG sowie die Stichprobe aus BiO vergleichbar, allerdings ist die StEG-Stichprobe mit 1975 Schüler:innen aus hessischen IGS wesentlich größer als die verwendete BiO-Stichprobe.

### A1.3 Die qualitative Studie an der Offenen Schule Waldau

Im Rahmen der qualitativen Zusatzstudie, speziell für das Projekt LeBe-GTS, wurden leitfadengestützte Gruppendiskussionen mit Schüler:innen der achten und zehnten Jahrgangsstufe an der Offenen Schule Waldau in Kassel zu den Themen nachhaltiges Lernen und Vertrauen in pädagogischen Beziehungen geführt. Pro Jahrgang wurden zwei 6er-Gruppen befragt. Die Gespräche mit den Schüler:innen dauerten ca. 30 Minuten. Insgesamt waren 24 Schüler:innen an den Gesprächen beteiligt. Dabei handelt es sich um 12 Schüler:innen aus der achten Klasse und 12 Schüler:innen aus der zehnten Klasse. Befragt wurden 13 Jungen und 11 Mädchen. Die erhobenen Schüler:innendaten wurden mittels inhaltlich-strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

---

<sup>60</sup> Mähler, 2016

<sup>61</sup> Die StEG-Daten sind im Forschungsdatenzentrum des IQB veröffentlicht

## A.2 Literatur

- Arnoldt, B. & Steiner, C. (2010). Partizipation in Ganztagschulen. In T. Betz, W. Gaiser & L. Pluto (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse und gesellschaftliche Herausforderungen* (S. 155–179). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Behr, K., Haenisch, H., Hermens, C., Nordt, G., Prein, G. & Schulz, U. (2007). *Die offene Ganztagschule in der Entwicklung: Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim: Juventa.
- Billis, J. (2020). Partizipation. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 367-378). Berlin: Springer VS.
- De Bruyckere, P. & Kirschner, P. A. (2016). Authentic Teachers: Student Criteria Perceiving Authenticity of Teachers. *Cogent Education*, 3. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1247609>
- Drahmann, M., Cramer, C. & Merk, S. (2018). *Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland*. Tübingen: Forschungsbericht.
- Fischer, N. (2020). Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote an Ganztagschulen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1535-1545) Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, N. & Kuhn, H. P. (2015). Ganztagschule als Chance für das soziale Klima? *Friedrich Jahresheft*, 23, 114–116.
- Fischer, N. & Kuhn, H. P. (2020). *Abschlussbericht der Evaluation des Pakts für den Nachmittag im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums*. Kassel. [urn:nbn:de:0111-pedocs-233141](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-233141)
- Fischer, N. & Richey, P. (2018). Förderung von Vertrauen und Wertschätzung in pädagogischen Beziehungen – Potenziale der Ganztagschule. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule. Lehren und Lernen in der Ganztagschule. Grundlagen – Ziele – Perspektiven* (S. 59–66). Frankfurt am Main: Debus Pädagogik.
- Fischer, N. & Richey, P. (2021). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis*. Stuttgart Kohlhammer.
- Fischer, N. & Theis, D. (2014a). Quality of Extracurricular Activities: Considering Developmental Changes in the Impact on School Attachment and Achievement. *Journal for Educational Research Online (JERO)*, 6, 54–75.
- Fischer, N. & Theis, D. (2014b). Extracurricular Participation and the Development of School Attachment and Learning Goal Orientation: The Impact of School Quality. *Developmental Psychology*, 50, 1788–1793.
- Fischer, N., Sauerwein, M.N., Theis, D. & Wolgast, A. (2016). Vom Lesenlernen in der Ganztagschule: Leisten Ganztagsangebote einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe I? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), 780-796.
- Grünkorn, J., Klieme, E., Praetorius, A., Schreyer, P. (Hrsg.) (2020). *Mathematikunterricht im internationalen Vergleich. Ergebnisse aus der TALIS-Videostudie Deutschland*. Frankfurt am Main: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. [urn:nbn:de:0111-pedocs-211569](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-211569).
- Haenisch, H. (2009). Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganztage. *Der GanzTag in NRW*, 5, 6–27.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In A. Ittel, H. Merckens & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung 2010* (S. 15–45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heyl, K., Hirsch, A., Fischer, N. & Rollett, W. (2021). *Individuelle Entwicklung von Schüler:innen - Wirksamkeit von Ganztagschule in Deutschland. GTS-Bilanz - Qualität für den Ganztage. Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganztagschulforschung* (S. 46-53). Frankfurt am

- Main. [www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/steubis/gts-bilanz\\_broschuere](http://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/steubis/gts-bilanz_broschuere) [Zugriff am 18.04.2022].
- Hessisches Kultusministerium (2018). *Ganztägig arbeitende Schulen*. Wiesbaden: HKM.
- Kästli, M. & Leonhard, T. (2014). Bei Fehlern steht viel auf dem Spiel. Fehler und Verständnisschwierigkeiten als Belastungsfaktoren der Beziehung zwischen SchülerInnen und Lehrkräften. In C. Tillack, J. Fetzer & D. Raufelder (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 3: Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung* (S. 89-104). Immenhausen: Prolog Verlag.
- Kuhn, H. P., Fischer, N. & Schoreit, E. (2016). Soziales Lernen von Jungen und Mädchen in der Ganztagschule. Zur Bedeutung der Mitbestimmung in den Angeboten für die Entwicklung der schulbezogenen sozialen Verantwortungsübernahme. In N. Fischer, H. P. Kuhn & C. Tillack (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 4. Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen*. Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Mähler, M. (2016). *Problematisches Verhalten in der Schule*. Unveröffentlichte Masterarbeit: Universität Kassel.
- OECD (2005). *Die Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> [Zugriff am 18.04.2022].
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030 – A Series of Concept Notes*. Verfügbar unter [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf) [Zugriff am 18.04.2022].
- OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1787/92a11084-en> [Zugriff am 18.04.2022].
- Oser, F. & Spychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim: Beltz.
- Pekrun, R. (2018). Emotion, Lernen und Leistung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 215–231). Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, K. (2008). Rhythmisierung. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 548–556). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press.
- Salisch, M. v. (2013). *Peer-Beziehungen in der Ganztagschule: Vielfalt, Entwicklung, Potential*. Lüneburg: Leuphana.
- Sauerwein, M. (2017). *Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule: Über Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sauerwein, M. (2019). Partizipation in der Ganztagschule – vertiefende Analysen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 435–459.
- Schoreit, E. & Kuhn, H. P. (2022). Kann die Schule die Selbstwertentwicklung Jugendlicher positive beeinflussen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 54 (1), 1-12. <https://dx.doi.org/10.1026/0049-8637/a000251>
- Schweer, M. & Padberg, J. (2002). *Vertrauen im Schulalltag*. Neuwied: Luchterhand.
- Steuer, G. (2014) *Fehlerklima in der Klasse: zum Umgang mit Fehlern im Mathematikunterricht*. Berlin: Springer VS.
- Sutton, G. (2015). Extracurricular Engagement and the Effects on Teacher-Student Educational Relationship. *Journal of Initial Teacher Inquiry*, 1, 51–53.

- Tulis, M. & Dresel, M. (2018). Emotionales Erleben und dessen Bedeutung für das Lernen aus Fehlern. In G. Hagenauer, & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 73-86). Münster: Waxmann Verlag.
- Vincent-Lancrin, S. et al. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.  
<https://dx.doi.org/10.1787/62212c37-en>.
- Walther, B. Nentwig-Gesemann, I. & Fried, F. (2021). *Ganzttag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter: eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und –dimensionen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

### A.3 Beteiligte Personen

#### Autorinnen:

Prof. Dr. Natalie Fischer ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziale Beziehungen in der Schule an der Universität Kassel. Ihre Forschungsschwerpunkte beinhalten die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen in der Sekundarstufe I, pädagogische Beziehungen und multiprofessionelle Kooperation im Kontext von Inklusion und Ganztagschule, Qualität von (Ganztags-)Schule, Professionalisierung von Lehrpersonen für Inklusion und Kooperation.

Lea Stahl, M.A. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in den Fachgebieten „Empirische Bildungsforschung“ sowie „Soziale Beziehungen in der Schule“ an der Universität Kassel, sie befasst sich insbesondere mit den Forschungsschwerpunkten Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in der (Ganztags-)Schule und Professionalisierung für multiprofessionelle Kooperation von Lehrpersonen und Ganztagspersonal.

#### Weitere Beteiligte:

Prof. Dr. Hans Peter Kuhn ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung an der Universität Kassel und Leiter der BiO-Studie. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Entwicklung, Qualität und Wirkungen von Ganztagschule, Evaluation von Schule und Unterricht, Schulische Praxisphasen im Lehramtsstudium.

Marius Mähler, M.A. ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet „Empirische Bildungsforschung“. Er forscht unter anderem zur Entwicklung sozialer Kompetenzen von Schüler:innen in der Sekundarstufe I und zum Praxissemester im Lehramtsstudium an der Universität Kassel.

Adrian Wetter und Timo Schmitz unterstützten das Projekt als studentische Hilfskräfte.