

Hans Peter Kuhn, Natalie Fischer

Soziale Beziehungen in der Ganztagschule – Ausgewählte Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)

Zusammenfassung: Der Beitrag befasst sich mit der Bedeutung der sozialen Beziehungen für die Entwicklung relevanter Schülermerkmale wie Schulleistung, Lernmotivation, Sozialverhalten, und stellt ausgewählte Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) vor. Zunächst werden die theoretische Bedeutung der sozialen Beziehungen in der Schule sowie das besondere Potenzial der Ganztagschule herausgearbeitet. Ergebnisse aus StEG bestätigen die Bedeutung der sozialen Beziehungen, so bilden Peerbeziehungen für die Schülerinnen und Schüler relevante Anreize für die Teilnahme an Ganztagsangeboten. Werden die Beziehungen zu den erwachsenen Bezugspersonen in den Ganztagsangeboten von den Schülerinnen und Schülern als positiv unterstützend und fair erlebt, können sowohl direkte als auch indirekte positive Effekte auf die Entwicklung der Schulnoten, der Lernmotivation, und weniger abweichendes Sozialverhalten in der Schule identifiziert werden. Dabei ist die Qualität der sozialen Beziehungen in den Ganztagsangeboten eng verbunden mit anderen Qualitätsmerkmalen, die sich auf die Gestaltung der Ganztagsangebote beziehen (Strukturiertheit, Herausforderung, Partizipation).

Schlüsselworte: Ganztagschule, soziale Beziehungen, Schulqualität, psychosoziale Entwicklung im Jugendalter

Social relationships in All-Day school – Results of the Study on the Development of All-Day Schools (StEG)

Abstract: Based on results of the study of the development of all-day schools (StEG) the article deals with the significance of social relationships for the development of school performance, motivation to learn, social behaviour. First of all theoretical assumptions concerning the impact of social relationships at school are presented focussing the particular potential of all-day school. The results of StEG confirm the importance of social relationships. Thus, peer-relationships provide a relevant incentive for students to participate in extracurricular activities. Fair and supportive student-staff-relationships in extracurricular activities are connected to direct as well as indirect effects on the development of school achievement (grade point average), motivation to learn, and less deviant social behaviour at school. At the same time the quality of social relationships is linked to other features of quality, which refer to concepts and organisation of extracurricular activities (structuring, challenge, and participation).

Keywords: All-day school, social relationships, school quality, adolescent development

1. Einleitung

Der Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland, der im Jahre 2003 durch das IZBB-Programm mit einem Fördervolumen von insgesamt vier Milliarden Euro angestoßen wurde, ist eines der größten Schulreformprojekte in Deutschland. Mittlerweile bezeichnen sich annähernd 60 Prozent aller allgemeinbildenden Schulen als Ganztagschulen. Die bildungspolitischen Erwartungen an die Ganztagschulen sind hoch. Neben einer generellen Verbesserung der Schulleistungen und mehr individueller Förderung wird auch eine verbesserte soziale Integration von Kindern mit Migrationshintergrund und der Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten erwartet (Fischer et al. 2011; Züchner/Fischer in Druck). Wissenschaftlich begleitet wurde der Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland u.a. durch die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)¹. Im Rahmen dieser Studie wurden tausende von Akteuren dieses Prozesses (Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 3, 5, 7 und 9, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiter, pädagogisch tätiges Personal wie z. B. Betreuer/-innen in den Ganztagsangeboten, Kooperationspartner etc.) mit einem längsschnittlichen Design zu drei Messzeitpunkten (2005, 2007, 2009) befragt. Die Daten basieren auf 371 Schulen aus 14 Bundesländern. Ohne die sehr differenzierte Befundlage zu sehr vereinfachen zu wollen, lässt sich doch generell festhalten, dass in Bezug auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (Schulleistung, Lernmotivation, Sozialverhalten) die Teilnahme an Ganztagsangeboten nur dann eine förderliche Wirkung erzielt, wenn sie häufig und regelmäßig erfolgt, und vor allem, wenn die Qualität der Ganztagsangebote hoch ist. Eine besondere Rolle spielt dabei die Qualität der sozialen Beziehungen in den Angeboten.

Im vorliegenden Beitrag sollen ausgewählte Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) unter dem Aspekt der sozialen Beziehungen in der Ganztagschule vorgestellt werden. Dabei konzentrieren wir uns auf die Schüler-Schüler-Beziehung und die Schüler-Betreuer-Beziehung². Zunächst wird die theoretische Bedeutung von sozialen Beziehungen in der Schule kurz dargestellt, anschließend werden empirische Befunde aus StEG zur Schüler-Schüler-Beziehung und zur Schüler-Betreuer-Beziehung berichtet. Am Ende werden die Befunde kurz zusammengefasst und bewertet und es wird ein Ausblick auf die weitere Forschung gegeben.

2. Soziale Beziehungen in der Schule

In der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung werden häufig drei zentrale Prozessmerkmale für guten Unterricht identifiziert: Erstens, eine strukturierte, klare und störungspräventive Unterrichtsführung mit effektiver Zeitnutzung (auch bekannt unter dem Begriff classroom management), zweitens, die kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler durch herausfordernde Aufgaben, und drittens, ein unterstützendes und schülerorientiertes Sozialklima (Klieme et al. 2006, 131). Letzterer Aspekt betrifft in erster Linie die Qualität der sozialen Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden. Ein schülerorientiertes Sozialklima wird u.a. dadurch geschaffen, dass die Lehrkräfte die Schüler/-innen auch unabhängig von Lernen und Leistung als Persönlichkeit wahrnehmen, dass sie als Ansprechpartner auch für nicht-fachliche Fragen zur Verfügung stehen, dass sie sich bei der Planung und Durchführung des Unterrichts an den Lernenden orientieren (an deren Interessen und Vorwissen), und dass sie von den Schülerinnen und Schülern als interessiert, gerecht und fair wahrgenommen werden.

¹ StEG wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Europäischen Sozialfonds.

² Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden von der „Schüler-Betreuer-Beziehung“ oder von der „Schüler-Lehrer-Beziehung“ gesprochen, selbstverständlich sind damit immer beide Geschlechter gemeint, Schülerinnen und Schüler, Betreuerinnen und Betreuer, Lehrerinnen und Lehrer.

nommen werden (Helmke 2012). In diesen Qualitätsdimensionen der Schüler-Lehrer-Beziehung wird die erzieherische Aufgabe von Lehrkräften deutlich. Dass der Beziehungsaspekt zwischen Lehrkräften und Schülern nicht trivial ist, sondern eine wesentliche Seite des Lernens und eine Voraussetzung von Leistung darstellt, darauf verweisen u.a. die Ergebnisse der Hattie-Studie (Hattie 2009; 2013). Dies wird in einem Interview der Zeitschrift *Lehren & Lernen* (2013) zu den Ergebnissen der Hattie-Studie mit dem renommierten deutschen Erziehungswissenschaftler und Unterrichtsforscher Andreas Helmke deutlich; Helmke äußerte hier:

„Überrascht hat mich zum einen das Ergebnis, wie wichtig die affektive, motivationale und emotionale Seite des Lernens ist, also der Beziehungsaspekt. In der bildungspolitischen Diskussion ist dieser Bereich ja gelegentlich mit einer gewissen Herablassung behandelt worden, als nicht ganz ernst zu nehmen, als sozialromantisch, man sprach auch herabsetzend von Kuschelpädagogik. Spätestens jetzt sollte es auch Hardlinern klar geworden sein, wie ungeheuer wichtig und nötig es beim Lernen ist, ein Klima zu haben, das von wechselseitigem Respekt, Wertschätzung und Vertrauen gekennzeichnet ist. Die Wahrnehmung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses aus Schülersicht steht von allen 138 Variablen immerhin auf Rang 11. Ich betrachte dieses Ergebnismuster als eine klare Bestätigung dessen, was wir seit Rogers und Tausch über die Wichtigkeit des Beziehungsaspektes und einer unbedingten, nicht an die Leistung geknüpften Zuwendung und Wertschätzung wissen.“³

Die Wichtigkeit der schulischen Beziehungsqualität wird in Untersuchungen zum Schulklima unterstrichen: Ein von positiven Beziehungen geprägtes Schulklima hat sich als vorhersagekräftig erwiesen in Bezug auf die kollektive Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte (Hoy/Sweetland/Smith 2002), das Wohlbefinden und die physische und psychische Gesundheit von Lehrpersonen und Schüler/-innen (Freitag 1998; Ackermann et al. 2006). Es finden sich auch positive Effekte auf Schülerleistungen (Bonsen 2006) und Sozialverhalten (Olweus 1995). Grob (2007) wiederum zeigt, dass ein negatives und belastendes Schulklima ohne unterstützendes Lehrpersonal zu ausgrenzenden Einstellungen gegenüber sozial schwachen Minderheiten führen kann. Insgesamt kommt dem Schulklima also eine wichtige Schlüssel-funktion für die Schaffung lernförderlicher Rahmenbedingungen zu.

Allerdings zeigen internationale Studien, dass sich die sozialen Beziehungen zu den Lehrkräften im Verlauf der Sekundarstufe I tendenziell verschlechtern, so nimmt bei den Schüler/-innen die Wahrnehmung sozialer Unterstützung durch die Lehrkräfte kontinuierlich ab (z. B. Roeser et al. 2006; Wigfield et al. 2006; Kuhn 2013). Dies wird u.a. dadurch erklärt, dass Lehrkräfte in weiterführenden Schulen die Beziehung weniger persönlich und distanzierter als in der Grundschule gestalten (Causey/Dubow 1993; Urdan/Midgley 2003). Dabei wird – trotz steigender Bedeutung der Peer-Beziehungen (Midgley et al. 1995) – die Rolle der Lehrkräfte als Bezugspersonen nicht unwichtiger (Davis 2003; Gottlieb/Sylvestre 1993). Im Rahmen der Bewältigung von vielfältigen Entwicklungsaufgaben wie der Bildung einer sozialen Identität sind gerade die sozialen Bedürfnisse der Schüler/-innen wichtig. Die mangelnde Passung zwischen den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler auf der einen, und der schulischen Realität in der Sekundarstufe I auf der anderen Seite, sowie deren Auswirkungen auf die Entwicklung schulbezogener Merkmale wie Schulleistung und Schulmotivation der Schülerinnen und Schüler wird in den theoretischen Ansätzen des Stage-Environment-Fit (Eccles/Roeser 2009; Eccles et al. 1993) und des Positive Youth Develop-

³ Interview mit Andreas Helmke in der Zeitschrift *Lehren & Lernen*, 7/2013, Vorabdruck unter <http://andreas-helmke.de/wordpress/wp-content/uploads/2013/05/Helmke-Interview-Vorabdruck.pdf>

ment (Larson 2000, 2006) beschrieben.

Auf diese theoretischen Ansätze kann hier nicht näher eingegangen werden, gemeinsam ist ihnen jedoch, dass die Spezifika der sozialen Beziehungen in *außerunterrichtlichen Angeboten* als Möglichkeit gesehen werden, die positive Entwicklung der jugendlichen Schülerinnen und Schüler zu fördern. Hier liegen Potenziale der Ganztagschule, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll.

3. Potenziale der Ganztagschule

Eccles und Gootman (2002, 90f.) identifizieren, neben anderen Qualitätsmerkmalen, insbesondere die Qualität der sozialen Beziehungen als wichtig für außerunterrichtliche Angebote:

1. Unterstützende Sozialbeziehungen, die den Bedürfnissen nach menschlicher Wärme, Nähe und Verbundenheit entsprechen (supportive relationships)
2. Gelegenheiten, zu einer Gruppe zu gehören und sozial integriert zu sein (opportunities to belong)

Diese Qualitätskriterien in Bezug auf soziale Beziehungen in den außerunterrichtlichen bzw. in den Ganztagsangeboten entsprechen in etwa denen, die für den Unterricht formuliert wurden (s.o.). Neben den spezifischen qualitativen müssen auch die quantitativen Aspekte der sozialen Beziehungen in den Ganztagsangeboten bedacht werden. Den Schüler/-innen stehen schlicht mehr Zeit, mehr Gelegenheitsstrukturen, und mehr Personen für soziale Beziehungen zur Verfügung. Einerseits gibt es die Möglichkeit neuer Gruppenzusammensetzung in den zusätzlichen Angeboten. Hier kann leichter klassen- oder jahrgangsübergreifend gearbeitet werden als im curricularen Unterricht. Durch die Öffnung von Schule kommen andererseits neben den Lehrkräften auch andere erwachsene Bezugspersonen in die Schule. Betreuer/-innen in den Ganztagsangeboten können z. B. Trainerinnen und Trainer aus Sportvereinen sein, oder Musiker/-innen der lokalen Musikschule, Feuerwehrleute, Eltern, die Hausaufgaben betreuen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen etc. Diese Vielfalt an sozialen Beziehungen wird auch im Zusammenhang damit diskutiert, dass die Ganztagschule ein größeres Potenzial hat, Lebensweltbezüge herzustellen (BMFSFJ 2005) und kann im Sinne von James Coleman (1996) auch als soziales Kapital bezeichnet werden. Somit bieten insbesondere außerunterrichtliche Ganztagsangebote Chancen für verbesserte Sozialbeziehungen in der Ganztagschule.

Larson (2006) legt in diesem Zusammenhang ein besonderes Augenmerk auf das Erleben zwischenmenschlicher Beziehungen insbesondere im Zusammenhang mit dem gemeinschaftlichen kooperativen und initiativen Arbeiten an gemeinsamen Zielen. Dabei ist die Betreuungsperson mehr als eine Lehrkraft im Unterricht herausgefordert, eine Balance zwischen der Unterstützung der Schüler/-innen und der Abgabe von Verantwortung an die Schüler/-innen zu finden (Jiménez/Delgado/Suárez 2009; Larson 2006). Larson (2006) vergleicht in diesem Zusammenhang die Betreuungsperson mit einem Mentor, der den Lernprozess begleitet und die Schüler/-innen in ihrer Autonomie unterstützt sowie durch Denkanstöße herausfordert. Neuere empirische Untersuchungen zeigen auch, dass sich insbesondere das Erleben positiver Interaktionen mit Gleichaltrigen (Peerbezug) in außerunterrichtlichen Angeboten positiv auf den Selbstwert Jugendlicher auswirkt (Blomfield/Barber 2010). Allerdings scheint auch dabei das Vorhandensein einer erwachsenen Bezugsperson von Bedeutung zu sein, so sind Schüler/-innen besonders dann engagiert und motiviert in außerunterrichtlichen Aktivitäten, wenn außer Gleichaltrigen auch (autonomieunterstützende) Erwachsene dabei sind (Shernoff/Vandell 2007).

4. Ergebnisse aus StEG zur Peer-Beziehung

In der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) wurden die Schülerinnen und Schüler, die an Ganztagsangeboten teilnehmen, auch danach gefragt, warum sie an Ganztagsangeboten teilnehmen (Teilnahmemotive). Betrachtet man die Motive der Teilnahme an Ganztagsangeboten, so zeigt sich, dass neben der Möglichkeit, etwas Neues zu lernen, insbesondere die Möglichkeit, Freunde zu treffen die Teilnahmeentscheidung beeinflusst. Tabelle 1 zeigt die wichtigsten Gründe, an Ganztagsangeboten teilzunehmen für Grundschüler/-innen, die in der dritten Klasse befragt wurden und für Schüler/-innen der Jahrgangsstufe 5 (Brümmer/Rollett/Fischer 2009).

Tab. 1: Die wichtigsten Motive für die Teilnahme an Ganztagsangeboten

Teilnahmemotiv	Grundschule (Jg.3)	Sekundarstufe I (Jg. 5)
Etwas Neues lernen	81 %	67 %
Spaß haben	79 %	71 %
Freunde treffen	65 %	58 %

Quelle: StEG 2007, Schüler/-innenbefragung

Soziale Beziehungen in den Ganztagsangeboten sind also von zentraler Bedeutung für die Teilnahmeentscheidung. Ähnliches ist bekannt aus der Forschung zum freiwilligen Engagement von Jugendlichen, auch hier sind – neben der Freiwilligkeit – das Spaß haben, Freunde treffen oder Freunde kennenlernen wichtige Gründe für die Teilnahme (s. Hofer/Buhl 2000; Picot 2001; Jugendwerk 1997; Deutsche Shell 2006; Reinders 2006). Dass Letzteres in den Ganztagsangeboten auch realisiert wird, zeigt sich in weiteren Antworten: Sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe I geben mehr als die Hälfte der Schüler/-innen an, in Ganztagsangeboten neue Freunde gefunden zu haben. Im Rahmen von StEG zeigte sich allerdings auch, dass Schüler/-innen, die regelmäßig Ganztagsangebote ihrer Schule nutzen, etwas weniger außerschulische Peerkontakte aufweisen (Züchner 2007, 340).

In einer Analyse der Daten der ersten Erhebungswelle im Jahre 2005 wurde nach den individuellen und den schulischen Einflussfaktoren in Bezug auf den sozialen Nutzen gefragt, den die Schüler/-innen in den Ganztagsangeboten sehen. Dazu sollten die Schüler/-innen, die an Ganztagsangeboten teilnehmen, im Fragebogen u.a. angeben, ob die Angebote Spaß machen, ob sie in den Angeboten neue Freunde kennengelernt haben oder ob sie froh sind, nachmittags nicht so oft alleine zu sein. Dieser soziale Nutzen lässt sich nicht durch Merkmale der Schule erklären, es zeigt sich aber, dass der wahrgenommene soziale Nutzen der Ganztagsangebote umso größer ist, je positiver die Schüler-Betreuer-Beziehung empfunden wird (Radisch et al. 2007, 258). Dieser enge Zusammenhang weist darauf hin, dass das individuelle positive Erleben von Peer-Beziehungen in den Ganztagsangeboten nicht unabhängig davon erfolgen kann, dass auch die Beziehung zu den Betreuern als qualitativ hochwertig erlebt wird. Dies passt zu den oben referierten internationalen Ergebnissen und unterstreicht die Wichtigkeit eines guten Verhältnisses zu den erwachsenen Bezugspersonen in den Angeboten; dieses Thema wird im Folgenden fokussiert.

5. Ergebnisse aus StEG zum Schulklima und zur Schüler-Betreuer-Beziehung

Ein spezifisches Merkmal von Ganztagschulen ist die Anwesenheit von weiteren erwachsenen Bezugspersonen, die als Betreuer/-innen in den Ganztagsangeboten pädagogisch tätig, aber keine Lehrpersonen sind. In der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) wurde die soziale Beziehung zwischen Ganztagschüler/-innen und Betreuer/-innen als ein Qualitätsmerkmal von Ganztagsangeboten definiert. Dabei waren die Schüler/-innen aufgefordert, das Personal in Ganztagsangeboten zu beurteilen, unabhängig davon, ob es sich dabei um Lehrkräfte oder weiteres pädagogisch tätiges Personal handelte. Eine aus PISA 2000 adaptierte Skala wurde zur Beurteilung der Beziehung zum Personal in den Ganztagsangeboten sowie zur Einschätzung der Schüler-Lehrer-Beziehung in der Schule eingesetzt (s. Abb. 1). StEG zeigt, dass Schüler/-innen die Beziehung zum Personal in den Ganztagsangeboten durchschnittlich etwas positiver beurteilen als die Beziehung zu den Lehrkräften im Unterricht (Radisch et al. 2007, 242ff). Vermutlich ist es auch der Beziehung zu den Lehrkräften förderlich, wenn Schüler/-innen sie in anderen Kontexten als im Unterricht erleben. Ganztagsangebote werden auch hinsichtlich der Prozessmerkmale Strukturiertheit, Herausforderung und Partizipationsmöglichkeiten positiver beurteilt, wenn die Beziehung zum Personal von den Schülerinnen und Schülern als positiv wahrgenommen wird.

- Die Schülerinnen und Schüler kommen mit den meisten Betreuern gut aus.
- Den meisten Betreuern ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler sich wohlfühlen.
- Sie meisten Betreuer interessieren sich für das, was die Schülerinnen und Schüler zu sagen haben.
- Wenn eine Schülerin oder ein Schüler zusätzliche Hilfe brauchen, bekommt er die von seinen Betreuern.
- Die Betreuer behandeln die Schülerinnen und Schüler fair.

Abb. 1: Aussagen zur Beurteilung der Beziehung zu den Betreuerinnen und Betreuern in Ganztagsangeboten aus dem Schüler/-innenfragebogen von StEG

In allen Jahrgangsstufen ist die Schüler-Betreuer-Beziehung mit großem Abstand das Merkmal mit der stärksten Vorhersagekraft in Bezug auf die Prozessmerkmale Strukturiertheit, Herausforderung, und Partizipationsmöglichkeiten, und dies auch unabhängig von Geschlecht, sozialer Herkunft, Migrationshintergrund, Schulnoten, Art der besuchten Angebote und freier Teilnahmeentscheidung (Brümmer/Rollett/Fischer 2011, 182). Auch auf der Schulebene kann die Schüler-Betreuer-Beziehung Unterschiede zwischen den Schulen in Bezug auf die Angebotsqualität maßgeblich erklären: Je besser die Beziehungsqualität zwischen Schülern und Betreuern in einer Schule, desto besser die Prozessqualität der Ganztagsangebote und vice versa (Fischer/Klieme 2013; Brümmer et al. 2011). Doch von welchen Faktoren wird die Schüler-Betreuer-Beziehung beeinflusst? Und welche Bedeutung hat die Schüler-Betreuer-Beziehung für die Entwicklung von schulelevanten Merkmalen der Schülerinnen und Schüler wie Schulleistung, Motivation, Wohlbefinden und Sozialverhalten in der Schule?

In einer Analyse der Daten der ersten Erhebungswelle wurde der Frage nachgegangen, welche Merkmale der Schüler/-innen und welche Merkmale der Schulen die Qualität der Schüler-Betreuer-Beziehung beeinflussen. Es zeigte sich, dass vor allem jüngere Schüler mit guten Schulleistungen die Schüler-Betreuer-Beziehung positiver einschätzen. Überraschenderweise schätzten die Schüler/-innen, die häufiger (an mindestens 4 oder 5 Tagen pro Woche) an Ganztagsangeboten teilnahmen, die Schüler-Betreuer-Beziehung dagegen negativer ein. Gründe für dieses Ergebnis konnten im Rahmen der Studie nicht identifiziert werden. Betrachtet man die Schulform, so zeigt sich, dass es Integrierten Gesamtschulen

und Schulen mit mehreren Bildungsgängen besser als anderen Schulformen gelingt, eine positive Schüler-Betreuer-Beziehung aufzubauen; dies gilt interessanterweise jedoch nicht für die Schüler-Lehrer-Beziehung. Auch in Schulen mit einer Schülerschaft aus – im Durchschnitt – höheren sozialen Schichten wird von einer besseren Qualität der Schüler-Betreuer-Beziehung berichtet (Radisch et al. 2007, 245).

Die Bedeutung der Schüler-Betreuer-Beziehung für die Entwicklung von schulrelevanten Merkmalen der Schülerinnen und Schüler wurde im Rahmen der längsschnittlichen Auswertungen der StEG-Daten über vier Jahre mit drei Messzeitpunkten (2005-2009) gründlich untersucht (s. Fischer et al. 2011). Für die Analysen wurden Wachstumskurvenmodelle unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur der Daten berechnet. Schwache, aber statistisch signifikante Effekte konnten in Bezug auf die Notenentwicklung der Schüler/-innen gefunden werden. Insgesamt verschlechterte sich bei den befragten Schüler/-innen die aus den Noten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache gebildete Durchschnittsnote von der 5. bis zur 9. Klasse um etwa eine Drittelnote auf der Notenskala, ein Phänomen, das auch aus internationalen Studien bekannt ist (Urdan/Midgley 2003). Bei den Schüler/-innen, die an Ganztagsangeboten teilnehmen, und über eine positive Beziehung zum Personal in den Angeboten berichten, fällt die Verschlechterung der Durchschnittsnote signifikant geringer aus als bei den Schüler/-innen, die die Schüler-Betreuer-Beziehung in den von ihnen besuchten Angeboten weniger positiv erleben (Kuhn/Fischer 2011, 223). Während der direkte Effekt der Schüler-Betreuer-Beziehung auf die Schulleistung (Noten) eher schwach ausfällt, zeigt sich zusätzlich ein indirekter Effekt, vermittelt über das schulische Wohlbefinden: Eine hohe Qualität der Schüler-Betreuer-Beziehung wirkt sich positiv auf das schulische Wohlbefinden der Schüler/-innen aus, und ein höheres schulisches Wohlbefinden hängt wiederum mit einer positiveren Entwicklung schulischer Leistungen (Noten) zusammen (Fischer/Theis, im Erscheinen). Die Beziehungsqualität in den Angeboten ist dabei für das schulische Wohlbefinden wichtiger als die Prozessmerkmale Herausforderung und Partizipation. Darüber hinaus zeigt sich, dass mit zunehmendem Alter der Einfluss der Schüler-Betreuer-Beziehung auf das Wohlbefinden in der Schule immer wichtiger wird. In der neunten Jahrgangsstufe zeigten sich hier noch höhere Einflüsse als in der fünften. Außer mit dem schulischen Wohlbefinden kann eine gute Beziehung zum Personal in den Angeboten auch mit stärkerer Lernmotivation und mit weniger abweichendem Sozialverhalten in Zusammenhang gebracht werden (StEG-Konsortium 2010).

In StEG wurden vor allem zwei Dimensionen des – selbstberichteten – Sozialverhaltens der Schüler/-innen untersucht, zum einen abweichendes Sozialverhalten in der Schule (z. B. Unterricht stören; Lehrer ärgern; Schule schwänzen; Gewalt gegen Mitschüler), und zum anderen positives, normkonformes Sozialverhalten in der Schule durch soziale Verantwortungsübernahme (z. B. jüngeren Schülern helfen; sich engagieren um Konflikte gewaltfrei zu lösen). Betrachtet man die Zusammenhänge der Schüler-Betreuer-Beziehung und der Prozessqualität (Strukturiertheit, Herausforderung, Partizipation) mit dem Sozialverhalten der Schüler/-innen, so ergeben sich Unterschiede hinsichtlich der relativen Wichtigkeit dieser beiden Qualitätsmerkmale von Ganztagsangeboten. Während eine positive Schüler-Betreuer-Beziehung insbesondere in Bezug auf die Verminderung von abweichendem Sozialverhalten in der Schule bedeutsam ist, steht die Förderung des positiven Sozialverhaltens in der Schule (soziale Verantwortungsübernahme) insbesondere mit einer hohen Prozessqualität in den Ganztagsangeboten in Zusammenhang (Fischer/Kuhn/Züchner 2011). Die Ergebnisse können in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der internationalen Forschung dahingehend interpretiert werden, dass Ganztagsangebote für Schüler/-innen das Potenzial haben einen strukturierten Rahmen zu bieten, in dem positive und unterstützende Beziehun-

gen sowohl zu anderen Peers, als auch zu erwachsenen Bezugspersonen (Betreuern) aufgebaut werden können. Solche Beziehungen haben eine Schutzfunktion gegenüber dem Einüben und Zeigen von abweichendem Sozialverhalten (Eccles/Roeser 2011).

Sieht man die innerhalb einer Schule insgesamt wahrgenommene Beziehungsqualität als Indikator für das Schulklima, so lässt sich zudem anhand von Analysen mit den StEG-Daten feststellen, dass sich ein gutes Schulklima positiv auf die Schulfreude und die Zufriedenheit mit den Ganztagsangeboten auswirkt (StEG Konsortium 2010). Je besser die Schüler-Lehrer- und die Schüler-Betreuer-Beziehung von allen wahrgenommen wird, desto stärker ist die Bindung der Schüler/-innen an ihre Schule (StEG Konsortium 2010). In Ganztagsschulen, in denen insgesamt eine gute Schüler-Betreuer-Beziehung vorherrscht, sind die Schüler/-innen im Durchschnitt motivierter und sie fühlen sich stärker mit ihrer Schule verbunden (Fischer/Theis, angenommen).

6. Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Ergebnisse aus StEG die Bedeutung der sozialen Beziehungen in den Ganztagsangeboten (Peerbeziehungen, Schüler-Betreuer-Beziehungen) für die Entwicklung relevanter Schülermerkmale wie Schulleistung, Lernmotivation, Sozialverhalten bestätigt. Peerbeziehungen wie Freunde treffen und neue Freunde kennenlernen bilden relevante Anreize, an Ganztagsangeboten teilzunehmen. Dabei ist das positive Erleben der Peerbeziehungen für die Schüler/-innen auch abhängig davon, dass die Beziehungen zu den erwachsenen Bezugspersonen in den Ganztagsangeboten, also den Betreuern bzw. den Betreuerinnen, positiv unterstützend und fair erlebt werden. Im Zentrum des Beitrags standen die Effekte der Schüler-Betreuer-Beziehung. Der direkte Effekt auf die Schulleistung (erfasst über die Noten) fällt tendenziell eher schwach aus, gleichzeitig zeigt sich ein indirekter Effekt, vermittelt über das schulische Wohlbefinden. Eine positive Schüler-Betreuer-Beziehung stärkt das schulische Wohlbefinden und dieses wiederum wirkt sich positiv auf die Leistungsentwicklung aus. Es wurden auch positive Effekte auf die Lernmotivation und weniger abweichendes Sozialverhalten identifiziert. Gleichzeitig steht die Qualität der Schüler-Betreuer-Beziehung mit anderen Qualitätsmerkmalen, die die Gestaltung der Ganztagsangebote betreffen (Prozessqualität: Strukturiertheit, Herausforderung, Partizipationsmöglichkeiten), in einem engen Zusammenhang. Diese positive Verflechtung des Erlebens von Beziehungsqualität und Prozessqualität in den Ganztagsangeboten auf der einen, und der Schülerentwicklung (Leistung, Motivation, Wohlbefinden, Sozialverhalten) auf der anderen Seite verweist unseres Erachtens – in Übereinstimmung mit der internationalen Befundlage – auf das große Potenzial von Ganztagschulen, das nicht zuletzt in den sozialen Beziehungen liegt. Unterstützende, wertschätzende, respekt- und vertrauensvolle Beziehungen sind keine naive Sozialromantik, sondern unbedingte Grundlage dafür, dass Lernen und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler gelingen können.

StEG befindet sich seit 2012 in einer neuen Phase. In der aktuellen Teilstudie StEG-S wird die Beziehungsqualität in Ganztagsangeboten in der Sekundarstufe I – auch im Vergleich mit dem Unterricht – genauer unter die Lupe genommen. Hier werden unter anderem die wahrgenommene Wertschätzung und Anerkennung durch das Personal und die Peers nicht mehr nur generell, sondern für einzelne spezifische Angebote erhoben, und mit den Wirkungen dieser Angebote in Bezug auf die Entwicklung von Motivation, Leistung und sozialen Kompetenzen in Beziehung gesetzt. Nähere Informationen finden sich unter www.projekt-steg.de.

Literatur

- Ackermann, N./Pecorari, C./Winkler-Metzke, C./Steinhausen, H.-C. (2006): Schulklima und Schulumwelt in ihrer Bedeutung für psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen – Einführung in die Thematik. In: Steinhausen, H.-C. (Hrsg.): Schule und psychische Krankheiten. Stuttgart, 15-37.
- Blomfield, C. J./Barber, B. (2010): Developmental experiences during extracurricular activities and Australian adolescents' self-concept: Particularly important for youth from disadvantaged schools. In: Journal of Youth and Adolescence, 39, 291-305.
- Bonsen, M. (2006). Wirksame Schulleitung. In: Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim, 193-228.
- Brümmer, F./Rollett, W./Fischer, N. (2009): Schülerinnen und Schüler als Experten für die Ganztagschule. Aktuelle Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. In: Enderlein O. (Hrsg.): Ihr seid gefragt! Qualität von Ganztagschule aus Sicht der Kinder und Jugendlichen. Berlin, 141-157.
- Brümmer, F./Rollett, W./Fischer, N. (2011): Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht – Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim, 162-186.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland (<http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/haupt.html>)
- Causey, D. L./Dubow, E. F. (1993): Negotiating the transition to junior high school: The contributions of coping strategies and perceptions of the school environment. In: Prevention in Human Services, 10, 59-81.
- Coleman, J. S. (1996): Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 34, 99-105.
- Davis, H. A. (2003): Conceptualizing the role of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. In: Educational Psychologist, 38, 207-234.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. Frankfurt a. Main.
- Eccles, J. S./Gootman, J. A. (2002): Features of positive developmental settings. In: Eccles, J. S./Gootman, J. A. (Eds.): Community programs to promote youth development. Washington, D.C., 86-118.
- Eccles, J. S./Midgley, C./Wigfield, A./Buchanan, C. M./Reuman, D./Flanagan, C./Maclver, D. (1993): Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. In: American Psychologist, 48, 90-101.
- Eccles, J. S./Roeser, R. W. (2009): Schools, academic motivation, and Stage-Environment Fit. In: Lerner, R. M./Steinberg, L. (Eds.): Handbook of adolescent psychology. 3rd edition. Hoboken, NJ, 404-434.
- Eccles, J. S./Roeser, R. W. (2011): Schools as developmental context during adolescence. In: Journal of Research on Adolescence, 21, H. 1, 225–241.
- Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.) (2011): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim.
- Fischer, N./Klieme, E. (2013): Quality and effectiveness of German all-day schools: Results of the study on the development of all-day schools. In: Ecarius, J./Klieme, E./Stecher, L./Woods, J. (Hrsg.): Extended Education – an International Perspective. Leverkusen, 27-52.

- Fischer, N./Kuhn, H. P./Züchner, I. (2011): Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule. Wirkungen der Ganztagssteilnahme und der Angebotsqualität. In: Fischer, N./Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim/Basel, 246-266.
- Fischer, N./Theis, D. (im Erscheinen): Quality of Extracurricular Activities: Considering developmental changes in the impact on School Attachment and Achievement. In: Journal for Educational Research Online.
- Fischer, N./Theis, D. (angenommen): Extracurricular participation and the development of school attachment and learning goal orientation in adolescents: the impact of school quality. In: Developmental Psychology.
- Freitag, M. (1998): Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf die Schüler- und Lehrgesundheit. Weinheim/München.
- Gottlieb, B. H./Sylvestre, J. C. (1993): Social support in the relationships between older adolescents and adults. In: Nestmann, F./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Social networks and social support in childhood and adolescence. Berlin, 53-73.
- Grob, U. (2007): Schulklima und politische Sozialisation. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53, H. 6 (2007), 774-799.
- Hattie, J. A. C. (2009): Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York.
- Hattie, J. A. C. (2013): Lernen sichtbar machen (überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning" besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer). Hohengehren.
- Helmke, A. (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 4. Auflage. Seelze.
- Hofer, M./Buhl, M. (2000): Soziales Engagement Jugendlicher: Überlegungen zu einer technologischen Theorie der Programmgestaltung. In Kuhn, H.-P./Uhlendorff, H./Krappmann, L. (Hrsg.): Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit. Opladen, 95-111.
- Hoy, W. K./Sweetland, S. R./Smith, P. (2002): Toward an Organizational Model of Achievement in High Schools: the Significance of Collective Efficacy. In: Educational Administration Quarterly, 38, H. 1(2002), 77-93.
- Jiménez, A. P./Delgado, A./Suárez, L. A. (2009): Extracurricular programs as a resource for promoting positive youth development. In: Papeles del Psicólogo, 30, H. 3 (2009), 265-275.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1997): Jugend '97. Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen. Opladen.
- Klieme, E./Lipowsky, F./Rakoczy, K./Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts "Pythagoras". In Prenzel, M./Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule, Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster, 127-146.
- Kuhn, H. P. (2013). Bildungspotenziale von Ganztagschulen. Wird die Bedeutung des sozialen Lernens unterschätzt? Antrittsvorlesung am 11. Februar 2013, Universität Kassel.
- Kuhn, H. P./Fischer, N. (2011). Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagschule. Einflüsse der Ganztagssteilnahme und der Angebotsqualität. In Fischer, N./Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim/Basel, 207-226.

- Larson, R. W. (2000): Toward a Psychology of Positive Youth Development. In: *American Psychologist*, 55, H. 1 (2000), 170-183.
- Larson, R. W. (2006): Positive youth development, willful adolescents, and mentoring. In: *Journal of Community Psychology*, 34, H. 6 (2006), 677-689.
- Midgley, C./Anderman, E. M./Hicks, L. (1995): Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. In: *Journal of Early Adolescence*, 15, 90-113.
- Olweus, D. (1995). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können*. Bern.
- Picot, S. (2001): Jugend und Freiwilliges Engagement. In: von Rosenblatt, B. (Hrsg.): *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Freiwilligensurvey 1999. Band 2: Schwerpunktthemen der vertiefenden Auswertung*. Stuttgart, 146-208.
- Radisch, F./Stecher, L./Klieme, E./Kühnbach, O. (2007): Unterrichts- und Angebotsqualität aus Schülersicht. In: Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG)*. Weinheim/München, 227-260.
- Reinders, H. (2006): Freiwilligenarbeit und politische Engagementbereitschaft in der Adoleszenz. Skizze und empirischen Prüfung einer Theorie gemeinnütziger Tätigkeit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 599-616.
- Roeser, R. W./Peck, S. C./Nasir, N. S. (2006): Self and identity processes in school motivation, learning, and achievement. In: Alexander, P. A./Winne, P. H. (Eds.): *Handbook of Educational Psychology*. 2. Auflage. Mahwah, NJ, 391-424.
- Sherhoff, D. J./Vandell, D. L. (2007): Engagement in after-school program activities: Quality of experience from the perspective of participants. In: *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 891-903.
- StEG Konsortium (2010). *Ganztagsschule - Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2005-2010*. Frankfurt a. Main.
- Urduan, T./Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. In: *Contemporary Educational Psychology*, 28, 524-551.
- Wigfield, A./Byrnes, J. B./Eccles, J. S. (2006): Adolescent development. In: Alexander, P. A./Winne, P. H. (Eds.): *Handbook of Educational Psychology*. 2. Auflage. Mahwah, NJ, 87-113.
- Züchner, I. (2007). Ganztagsschule und die Freizeit von Kindern und Jugendlichen. In: Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG)*. Weinheim/München, 333-352.
- Züchner, I./Fischer, N. (im Druck). Kompensatorische Wirkungen von Ganztagsschulen – Ist die Ganztagsschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21. Beiheft.



Prof. Dr. phil. habil. Hans Peter Kuhn

war von 2008 bis 2010 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) tätig und ist seit 2010 Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung an der Universität Kassel. Seine Forschungsschwerpunkte sind Ganztagschule, Bildungsungleichheit und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter.

Kontakt: Nora-Platiel-Str. 1
34109 Kassel
hpkuhn@uni-kassel.de



Dr. phil. Natalie Fischer

seit 2006 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), ab 2008 wissenschaftliche Koordination des Gesamtprojektes, derzeit außerdem Projektleitung der Teilstudie StEG-S. Ihre Forschungsschwerpunkte sind soziale und motivationale Entwicklung in der Sekundarstufe I, Qualität von Lernumgebungen, individuelle Förderung und soziale Beziehungen in der Ganztagschule sowie Professionalisierung von Lehrkräften.

Kontakt: Schloßstr. 29
60486 Frankfurt am Main
fischer@dipf.de