

**Technische Universität Dortmund**

Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung

Peer Helping am Ganztagsgymnasium in NRW.  
Eine empirische Studie zur Motivationsförderung  
durch individuelles Lernen in Gemeinschaft in den  
Selbstlernzeiten

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von

**Inga Wehe (M. Ed.)**

Vorgeschlagene Erstgutachterin: Prof. 'in Dr. Silvia-Iris Beutel

Vorgeschlagener Zweitgutachter: Prof. Dr. Ferdinand Stebner

*Dortmund, im Juni 2026*

## Danksagung

Ich möchte allen danken, die die Entstehung dieser Dissertation begleitet und auf unterschiedliche Weise unterstützt haben.

Mein besonderer Dank gilt meiner Erstgutachterin, Frau Prof. Dr. Silvia-Iris Beutel, die dieses Promotionsvorhaben mit ihrer fachlichen Klarheit, ihrem konstruktiven Blick und ihrer verlässlichen Begleitung entscheidend geprägt hat. Ihr Vertrauen und ihre Orientierung waren für den Verlauf der Arbeit von großer Bedeutung.

Herrn Prof. Dr. Ferdinand Stebner danke ich für die Übernahme des Zweitgutachtens sowie die vielfältigen fachlichen Impulse und weiterführenden Perspektiven, mit denen er die Entwicklung dieser Arbeit bereichert hat.

Außerdem danke ich PD. Dr. Hanna-Stiina Pfänder für ihre hilfreichen Anmerkungen und die wertvollen inhaltliche Ergänzungen.

Meinen Kolleg\*innen Christiane Ruberg und Viktoria Drees danke ich für den fortlaufenden fachlichen Austausch, die angenehme Zusammenarbeit und die anregenden Diskussionen.

Meiner Familie danke ich für ihr Verständnis, ihre Geduld und ihre beständige Unterstützung während der Promotionszeit. Meinen Eltern gilt mein besonderer Dank für ihre Zuversicht und ihren stetigen Rückhalt über all die Jahre.

Ganz besonders danke ich meinem Ehemann Alexander, der mir mit Geduld, Verständnis und tatkräftigem Engagement in herausfordernden Phasen zur Seite stand, sowie meinen Kindern, die mir immer wieder neue Kraft und Motivation gegeben haben.

Zuletzt möchte ich mich ganz herzlich bei den teilnehmenden Gymnasien sowie den Schüler\*innen, die an der Studie teilgenommen haben, bedanken.

Diese Dissertation wäre ohne diese breite Unterstützung nicht möglich gewesen.

Inga Wehe

Dortmund, Mai 2026

## Inhalt

<b>Zusammenfassung und Abstract .....</b>	<b>.....</b>
<b>I Einleitung und Überblick .....</b>	<b>15</b>
<b>II Theoretischer Rahmen und empirischer Forschungsstand.....</b>	<b>22</b>
1. Der Ganzttag am Gymnasium: Entwicklungsaufgaben und Veränderung der Lehr- und Lernorganisation.....	22
1.1 Die Ganzttagsschule und ihre Qualität: Rahmenbedingungen, Konzepte und Perspektiven .....	23
1.1.1 Definition und schulgesetzliche Regelungen der Ganzttagsschule .....	23
1.1.2 Ganzttagsschulausbau in Zahlen: Entwicklungen und Status quo .....	25
1.1.3 Zielperspektiven des Ganztags im Spiegel vergangener und aktueller Bildungsanforderungen .....	28
1.1.4 Der Qualitätsbegriff im Kontext des Ganztags: Definitiorische Klärung.....	34
1.1.5 Zentrale Handlungsfelder einer qualitätsvollen Ganztagspraxis: Theoretische Konzepte und empirische Befunde .....	36
1.2 Lernkultur im Wandel: Qualität durch Vielfaltskompetenz, Verantwortung und Gemeinschaft .....	43
1.2.1 Dimensionen von Lehr- und Lernqualität .....	44
1.2.2 Selbstbestimmt lernen – Verantwortung übernehmen: Individuelles und gemeinschaftliches Lernen.....	49
1.2.3 Lernmotivation – Voraussetzung und Indikator qualitätsvollen und nachhaltigen Lernens .....	54
1.2.4 Qualitätsbezogenes Lehren und Lernen in der Ganztagspraxis.....	55
1.3 Das Gymnasium im Kontext ganztägiger Schulentwicklung .....	58
1.3.1 Das Gymnasium im Spannungsfeld von Bildungsauftrag, Reformen und Entwicklungsaufgaben .....	59
1.3.2 Vielfalt und Zukunftsoptionen am Gymnasium: Heterogenität, Leistungsverständnis und neue Lehr- und Lernkultur .....	61
1.4 Die Selbstlernzeiten: Neue Wege in der Rhythmisierung und Anlage von Lerngelegenheiten.....	65
1.4.1 Vom Gleichschritt zur Individualität der Lernenden: Rechtliche Verankerung und Zielorientierungen der Selbstlernzeiten.....	66
1.4.2 Definition, Strukturierung und Qualitätsdimensionen .....	68
1.4.3 Neuinszenierung und Vertiefung von Lernen in den Selbstlernzeiten: Stärkung von Eigenverantwortung und sozialer Gemeinschaft .....	73
1.5 Neue Lehr- und Lernkultur am Ganzttagsgymnasium: Erkenntnisse aus der Ganzttagsschulforschung zu Selbstlernzeiten und pädagogischer Praxis .....	76

1.5.1	Bildungsangebot und konzeptionelle Fundierung .....	76
1.5.2	Entwicklung der konzeptionellen und pädagogischen Gestaltung der Selbstlernzeiten.....	79
1.6	Zwischenfazit I: Zukunftsperspektiven des Gymnasiums im Rahmen ganztägiger Bildung – Lernkultur im Spannungsfeld von Individualisierung, Verantwortung und Gemeinschaft .....	81
2.	Motivationstheoretische Grundlagen zum selbstbestimmten und gemeinschaftlichen Lernen.....	84
2.1	Begriffliche Bestimmung und Handlungsmodell zur Lernmotivation .....	84
2.2	Zentrale Konzepte und Theorien intrinsischer Motivation.....	87
2.3	Die Selbstbestimmungstheorie: Autonomie, Kompetenz und soziale Einbindung als Determinanten von Motivation.....	89
2.3.1	Grundzüge und inhaltliche Ausrichtung .....	89
2.3.2	Psychologische Grundbedürfnisse und Internalisierung extrinsischer Motivation.....	92
2.4	Motivation durch Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit – Die Selbstbestimmungstheorie im schulischen Lernen.....	99
2.5	Zwischenfazit II: Die Selbstbestimmungstheorie als anschlussfähige Motivationstheorie für qualitätsvolle Lernprozesse im Ganztag .....	106
3.	Motivation im Miteinander: Peer Helping zwischen Selbstbestimmung, Gemeinschaft und Zukunft. Theoriegeleitete und empirische Perspektiven.....	108
3.1	Definitorische Klärung, begriffliche Einordnung und inhaltliche Abgrenzung des Peer Helpings .....	108
3.2	Didaktische Grundlegung des Peer Helpings als Markt-Modell.....	112
3.2.1	Das Konzept des Markt-Modells.....	113
3.2.2	Strukturelle und didaktische Gelingensbedingungen für Peer Helping.....	114
3.2.3	Interaktionsqualität steigern: Kompetenzbasierte Vorbereitung des Peer Helpings im Markt-Modell.....	119
3.3	Peer Helping im schulischen Wandel: Lernförderung, Partizipation und zukunftsgerichtete Bildung .....	124
3.4	Lerntheoretische Ansätze zum Peer Helping: Perspektiven aus Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie.....	126
3.4.1	Piagets individualpsychologischer Ansatz der kognitiven Konflikte.....	127
3.4.2	Slavins Theorie der kognitiven Elaboration.....	128
3.4.3	Vygotskys Modell der Zone der nächsten Entwicklung .....	129
3.4.4	Topping & Ehlys Modell zum Peer-Assisted-Learning .....	130
3.4.5	Bedeutung von Peers für den Lernprozess nach Youniss .....	131
3.4.6	Krummheuers soziologisch-interaktionistische Theorie: Verständnis durch Partizipation und Autonomie.....	132
3.4.7	Lernen als situierte soziale Praxis nach Wiesemann .....	133

3.5	Lernmotivation als verbindende Perspektive.....	134
3.6	Motivationales Potenzial des Peer Helpings – Ein Analysemodell .....	135
3.7	Forschungsbefunde zur motivationalen Wirkung des Peer Helpings.....	143
3.8	Zwischenfazit III: Selbstbestimmung, Zugehörigkeit und Selbstwirksamkeit erfahren mit dem Markt-Modell: Motivationsförderung durch Peer Helping.....	147
4.	Forschungsdesiderate und Erhebungskontext.....	151
4.1	Bilanz der theoretischen Erkenntnisse, Ziele und zentrale Fragestellungen.....	151
4.2	Verortung im Schulentwicklungsprojekt Ganz In. Mit Ganzttag Mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW .....	156
<b>III Konzeption und Vorbereitung der Intervention.....</b>		<b>159</b>
1.	Planungsschritte zur Einführung des Markt-Modells .....	159
2.	Vorkehrungen zu den Kontextbedingungen in den Selbstlernzeiten .....	162
3.	Die Schüler*innenschulung: Konzeption und didaktische Umsetzung.....	163
<b>IV Empirische Untersuchung: Drei Mixed-Method-Einzelstudien zur Wirkung von Peer Helping .....</b>		<b>167</b>
1.	Anlage und Forschungsdesign der Studie .....	167
2.	Studie 1: Auswirkungen auf die situative Lernmotivation .....	171
2.1	Zielsetzung, forschungsleitende Fragestellung und Hypothesen.....	171
2.2	Erhebungsmethode und Untersuchungsinstrumente .....	173
2.3	Stichprobe .....	174
2.4	Durchführung.....	178
2.4.1	Auswertungsverfahren und Variablen.....	178
2.4.2	Allgemeine Gütekriterien .....	182
2.4.3	Güte der Studie .....	184
2.5	Ergebnisse.....	185
2.5.1	Deskriptive Statistiken .....	185
2.5.2	Inferenzstatistische Berechnungen.....	193
2.6	Interpretation und Diskussion.....	206
3.	Studie 2: Auswirkungen auf die allgemeine Lernmotivation .....	215
3.1	Zielsetzung, forschungsleitende Fragestellung und Hypothesen.....	215
3.2	Erhebungsmethode und Untersuchungsinstrumente .....	216
3.3	Stichprobe .....	218
3.4	Durchführung.....	219
3.4.1	Auswertungsverfahren und Variablen.....	219
3.4.2	Allgemeine Gütekriterien .....	221
3.4.3	Güte der Studie .....	221
3.5	Ergebnisse.....	221

3.5.1	Deskriptive Statistiken .....	222
3.5.2	Inferenzstatistische Berechnungen.....	226
3.6	Interpretation und Diskussion.....	230
4.	Studie 3: Schüler*innenperspektiven auf motivationale Wirkungen des Peer Helpings.....	234
4.1	Zielsetzung und forschungsleitende Fragestellungen .....	234
4.2	Erhebungsmethode und Untersuchungsinstrument .....	235
4.2.1	Methodische Implikationen bei Interviews mit Kindern.....	235
4.2.2	Das leitfadengestützte Gruppeninterview als Erhebungsmethode .....	238
4.2.3	Entwicklung und Aufbau des Interviewleitfadens .....	238
4.3	Stichprobe .....	240
4.4	Durchführung.....	240
4.4.1	Auswertungsverfahren .....	241
4.4.2	Kategorisierung und Kodierung des Datenmaterials.....	241
4.4.3	Allgemeine Gütekriterien .....	248
4.4.4	Güte der Studie .....	249
4.5	Ergebnisse.....	250
4.5.1	Subjektive Erfahrungen von Schüler*innen zu den Auswirkungen auf ihre Lernmotivation.....	251
4.5.2	Motivationsrelevante Anreize und Hindernisse im Peer Helping .....	252
4.6	Interpretation und Diskussion.....	270
<b>V</b>	<b>Peer-basierte Förderung und Kommunikation im Ganztagsgymnasium</b> <b>– ein Fazit.....</b>	<b>277</b>
	Literaturverzeichnis .....	290
	<b>Eidesstattliche Versicherung .....</b>	<b>341</b>

## Abkürzungsverzeichnis

ANCOVA	Analysis of Covariance (Analyse der Kovarianz)
BLK	Bund-Länder-Kommission
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BRK	Behindertenrechtskonvention
DeGeDe	Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V.
DKJS	Deutsche Kinder- und Jugendstiftung
ESF	Europäischer Sozialfonds
G8	Abitur nach zwölf Jahren
IFS	Institut für Schulentwicklungsforschung
IGLU	Internationale-Grundschul-Lese-Untersuchung
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
KMK	Kultusministerkonferenz
KW	Kalenderwoche
L	Lehrkraft
LdL	Lernen durch Lehren
MAR	Missing at Random
MCAR	Missing Completely at Random
MSB NRW	Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen
MSW NRW	Ministerium für Schule und Weiterbildung
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PBL	Phänomenbasiertes Lernen
PISA	Programme for International Student Assessment
PAL	Peer-Assisted-Learning
QUAD	Wissenschaftsgeleiteter Qualitätsdialog zum Ganzttag
SchulG NRW	Schulgesetz Nordrhein-Westfalen
SDT	Self-Determination-Theory (Selbstbestimmungstheorie)
StEG	Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen

TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TVA	Themenspezifisches Vertiefungsangebot
UAMR	Universitätsallianz Ruhr
USA	United States of America

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verortung der Forschungsarbeit in den Fachbereichen und Zielperspektiven.....	19
Abbildung 2: Entwicklung von Ganztagschulen in Deutschland 2002 bis 2023 (eigene Darstellung angelehnt an KMK, 2008a, 2013, 2018, 2021, 2024, 2025) .....	26
Abbildung 3: Anteil an Ganztagschulen nach Schulform in Deutschland und NRW (eigene Darstellung angelehnt an KMK, 2025, 22ff.).....	27
Abbildung 4: Gymnasien in Ganztagsform 2002 bis 2023 in öffentlicher und privater Trägerschaft bundesweit und in NRW (eigene Darstellung angelehnt an KMK 2008a, 2013, 2018, 2019, 2021; KMK, 2025) .....	27
Abbildung 5: Zentrale Handlungsfelder qualitativvoller Ganztagspraxis (eigene Darstellung angelehnt an Bertelsmann Stiftung et al., 2017, S. 21).....	36
Abbildung 6: Einordnung qualitativvollen Lehrens und Lernens in das Modell schulischer Qualität nach Ditton (2017) S. 64.....	44
Abbildung 7: Grunddimensionen von Unterrichtsqualität und Wirkungszusammenhänge (eigene Darstellung nach Klieme & Rakoczy, 2008, S. 228) .....	47
Abbildung 8: Organisations- und Planungsmerkmale von Selbstlernzeiten (eigene Darstellung) .....	69
Abbildung 9: Modelle von Hausaufgaben zu Selbstlernzeiten nach Grimm und Schulz-Gade (2015) S.34ff.....	70
Abbildung 10: Modell zur Darstellung motivierten Handelns (eigene Darstellung nach Urhahne, (2008, S. 151) .....	86
Abbildung 11: Einfluss der Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse auf die Entstehung intrinsischer und extrinsischer Motivation (eigene Darstellung angelehnt an Deci & Ryan, 1991) .....	95
Abbildung 12: Begriffe und Konzepte für Peer-Unterstützung im Kontext von Lernen und Unterricht (eigene Darstellung) .....	110
Abbildung 13: Zentrale Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Markt-Modells (eigene Darstellung) .....	114
Abbildung 14: Lotus Diagramm zur Theorie des Helfens (Bardowicks, 2005, S. 32).....	120
Abbildung 15: Kompetenzen beim Hilfebekommen .....	122
Abbildung 16: Motiv der Hilfe (angelehnt an Krueger, (1975), S. 22) .....	124
Abbildung 17: Vereinfachtes theoretisches Modell des Peer-Assisted-Learning (angelehnt an Topping, 2005, S. 636).....	130
Abbildung 18: Motivationsförderung durch Peer Helping übertragen auf das Rahmenmodell von Urhahne (2008) (eigene erweiterte Darstellung) .....	136

Abbildung 19: Angebotsstruktur des Teilprojektes Individuell Fördern .....	157
Abbildung 20: Modulstruktur im TVA Individuell Fördern .....	158
Abbildung 21: Ablauf der Vorbereitung von Interventionsstudien (eigene Darstellung in Anlehnung an Döring und Bortz, 2006, S. 102f.) .....	159
Abbildung 22: Struktur der Schüler*innenschulung für das peer-gestützte Lernen im Markt-Modell (eigene Darstellung) .....	163
Abbildung 23: Einordnung des Untersuchungsdesign in eine vergleichende Darstellung verschiedener Mixed-Methods-Designs (eigene Darstellung nach Glesemann, (2018), in Anlehnung an Tashakkori und Teddlie, (2003) sowie Forscht, Angerer & Swoboda, 2007). .....	168
Abbildung 24: Darstellung des Forschungsdesigns der eigenen Untersuchung (eigene Darstellung in Anlehnung an Tashakkori und Teddlie, (2003) und Forscht et al., (2007). .....	169
Abbildung 25: Verteilung der Stichprobe nach Schule und Geschlecht.....	177
Abbildung 26: Analyseschritte der quantitativen Datenauswertung in Studie 1 .....	180
Abbildung 27: Adjustierte Mittelwerte der Lernmotivation nach der Selbstlernzeit nach Gruppen für 24 Messzeitpunkte dargestellt.....	186
Abbildung 28: Vergleich der mittleren Lernmotivation vor und nach der Selbstlernzeit nach Teilnahmeart am Markt-Modell.....	190
Abbildung 29: Verteilung der ausgefüllten Erhebungsbögen nach Teilnahmeart am Markt-Modell.....	191
Abbildung 30: Veränderung der mittleren Lernmotivation im Prä-Post-Vergleich der Beteiligungsgruppen .....	192
Abbildung 31: Veränderung der situativen Lernmotivation im Prä-Post-Vergleich der vier Teilnahmegruppen .....	193
Abbildung 32: Partielle Effektstärken ( $\eta^2$ ) und Signifikanzniveaus nach Messzeitpunkt im Einfluss der Teilnahmeart auf die Lernmotivation .....	195
Abbildung 33: Post-hoc-Vergleiche der Mittelwerte zwischen den Teilnahmearten an Messzeitpunkten mit signifikanten oder tendenziellen Unterschieden .....	196
Abbildung 34: Veränderung der Lernmotivation in den Teilnahmegruppen (Prä-Post) mit 95 %-Konfidenzintervall und Effektstärken (Cohen's d).....	198
Abbildung 35: Vergleich der Lernmotivation zwischen den Teilnahmearten im Prä-Post- Vergleich der Selbstlernzeit mit 95 %-Konfidenzintervallen, Effektstärken (Cohen's d) und p-Werten.....	199
Abbildung 36: Mittelwertvergleich explorativer t-Tests aggregierter Rollenfälle zur Lernmotivation zwischen der Gruppe Beteiligung und der Gruppe Keine Beteiligung jeweils im Prä-Post-Vergleich .....	200

Abbildung 37: Vergleich der Mittelwertdifferenz der Lernmotivation vor und nach der Selbstlernzeit im Rahmen explorativer t-Tests aggregierter Rollenfälle zur Lernmotivation zwischen den vier Beteiligungsformen am Markt-Modell.....	201
Abbildung 38: Mittelwertvergleiche explorativer t-Tests der Lernmotivation im Prä-Post-Vergleich der Beteiligungsformen .....	202
Abbildung 39: Gruppenvergleiche der Lernmotivation zwischen den Teilnahmearten vor und nach der Selbstlernzeit .....	203
Abbildung 40: Übersicht der statistischen Vergleichsformen in Studie 2 .....	219
Abbildung 41: Entwicklung der allgemeinen Lernmotivation in Trainings- und Kontrollgruppe im Prä-Post-Vergleich .....	222
Abbildung 42: Anzahl und prozentuale Verteilung der Schüler*innen nach Beteiligungsform am Markt-Modell.....	223
Abbildung 43: Verlauf der allgemeinen Lernmotivation in Abhängigkeit von der Beteiligungsform am Markt-Modell (Prä-Post-Vergleich).....	226
Abbildung 44: Prä-Post-Vergleich der allgemeinen Lernmotivation zwischen Trainings- und Kontrollgruppe.....	228
Abbildung 45: Prä-Post-Vergleich der allgemeinen Lernmotivation zwischen den Beteiligungsformen .....	229
Abbildung 46: Verteilung der Differenzwerte der allgemeinen Lernmotivation (Post-Prä) nach Teilnahmeart am Markt-Modell (Kruskal-Wallis-Test) .....	230
Abbildung 47: Typische Phasen eines Leitfadeninterviews (eigene Darstellung angelehnt an Reinders, 2016, S. 139ff.).....	239
Abbildung 48: Verteilung der Kodierungen zu den Oberkategorien aus der Perspektive Geholfen.....	255
Abbildung 49: Verteilung der Kategorien zur Dimension sozialer Eingebundenheit aus der Perspektive Geholfen.....	255
Abbildung 50: Verteilung der Kategorien zur Dimension Autonomie aus der Perspektive Geholfen.....	258
Abbildung 51: Verteilung der Kategorien zur Dimension Kompetenz aus der Perspektive Geholfen.....	260
Abbildung 52: Verteilung der Kodierungen auf die Oberkategorien aus der Perspektive Hilfe bekommen.....	263
Abbildung 53: Verteilung der Kategorien zur Dimension Soziale Eingebundenheit aus der Perspektive Hilfe bekommen .....	263
Abbildung 54: Verteilung der Kategorien zur Dimension Autonomie aus der Perspektive Hilfe bekommen.....	266

Abbildung 55: Verteilung der Kategorien zur Dimension Kompetenz aus der Perspektive Hilfe bekommen.....	269
--	-----

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Selbstbestimmungskontinuum extrinsischer und intrinsischer Motivation (eigene Darstellung nach (Ryan & Deci, 2000, S. 72) .....	97
Tabelle 2:	Kategorien von Hilfeleistungen im Unterricht (eigene erweiterte Darstellung in Anlehnung an Campana Schleusener, 2012, S. 72).....	111
Tabelle 3:	Schulungsinhalte nach Schumacher (2008) zur Einführung eines Hilfesystems (eigene Darstellung) .....	122
Tabelle 4:	Planungsschritte der Intervention.....	160
Tabelle 5:	Rahmenbedingungen in den Selbstlernzeiten der Untersuchungs- klassen .....	162
Tabelle 6:	Ablaufplan der Schulung zum Peer Helping im Markt-Modell.....	165
Tabelle 7:	Übersicht zur Studienanlage.....	170
Tabelle 8:	Items der Vorderseite des Fragebogens zur Einschätzung der Lernmotivation .....	173
Tabelle 9:	Items der Rückseite des Fragebogens zur Erfassung der Teilnahmeangaben .....	174
Tabelle 10:	Zeitraum der Intervention an den einzelnen Schulen .....	176
Tabelle 11:	Übersicht über die Stichprobe der Studie 1 .....	177
Tabelle 12:	Pearson-Korrelationen zur Prüfung der Linearitätsvoraussetzung in der ANCOVA .....	181
Tabelle 13:	Übersicht der adjustierten Mittelwerte, Standardfehler und Konfidenz- intervalle nach Messzeitpunkt und Teilnahmeart.....	188
Tabelle 14:	Übersicht zu den personenbezogenen Mittelwerten vor und nach der Selbstlernzeit .....	190
Tabelle 15:	Deskriptive Ergebnisse auf Ebene der Beteiligung.....	192
Tabelle 16:	Deskriptive Ergebnisse der Studie 1 .....	193
Tabelle 17:	Post-hoc-Tests zu den Messzeitpunkten der ANCOVAs mit signifikanten oder tendenziellen Unterschieden .....	197
Tabelle 18:	Übersicht über die zentralen Ergebnisse der inferenzstatistischen Analysen.....	205
Tabelle 19:	Kurzdokumentation der verwendeten Skala.....	217
Tabelle 20:	Rücklauf der Studie 2.....	218
Tabelle 21:	Deskriptive Ergebnisse der allgemeinen Lernmotivation im Vergleich von Trainings- und Kontrollgruppe .....	222
Tabelle 22:	Häufigkeiten der Beteiligung am Markt-Modell.....	224
Tabelle 23:	Deskriptive Ergebnisse der Studie 2: Vergleich der vier Beteiligungs- gruppen innerhalb der Trainingsgruppe .....	225

Tabelle 24:	Auswertungskategorien zu der Perspektive Geholfen.....	243
Tabelle 25:	Auswertungskategorien zu der Perspektive Hilfe bekommen.....	246
Tabelle 26:	Inhaltsanalytische Gütekriterien der empirischen Validität (Krippendorff, 2019, S. 366).....	249
Tabelle 27:	Häufigkeit der Kategorien zu Aussagen über die Veränderung der Lernmotivation .....	251
Tabelle 28:	Anreize und Hindernisse des Markt-Modells aus beiden Perspektiven).....	253

## **I Einleitung und Überblick**

Wie alle Schulformen steht auch das Gymnasium vor der Aufgabe, seine Lehr- und Lernkultur unter den Bedingungen gesellschaftlicher Transformationsprozesse neu zu denken und an den Anforderungen zukunftsorientierter Bildung (OECD, 2020) auszurichten. Für das Gymnasium ergibt sich dabei die besondere Herausforderung, den hohen akademischen Anspruch zur Sicherung fachlicher Leistung zu wahren und gleichzeitig auf eine zunehmend heterogene Schüler\*innenschaft mit vielfältigen sozialen, kulturellen und leistungsbezogenen Hintergründen zu reagieren (Syring, Weiß & Kiel, 2017; Weigand et al., 2024).

Die Entwicklungen der vergangenen Jahre machen deutlich, dass Gymnasien ihre bestehenden Ressourcen und Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität produktiv einsetzen und diese zunehmend als besondere Stärke profilieren (Gerhardt, 2024; S. M. Kühn, 2014; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [MKJS], 2020; Robert Bosch Stiftung GmbH, 2024). Dies zeigt sich unter anderem darin, dass sie an einem erweiterten Lern- und Leistungsverständnis arbeiten, das darauf zielt, fachliche Kompetenzgewinne mit sozial-emotionalen, kommunikativen und personalen Entwicklungsprozessen zu verbinden (A. Kuhn, 2023a; Lojewski, 2023; Tiefenthal, 2025; Weigand et al., 2024). Dabei rücken auch strukturelle und didaktische Maßnahmen in den Fokus, die eine differenzierte Begleitung aller Lernenden ermöglichen. Hierzu gehören sprachbildende Zugänge, Coaching-Ansätze, pädagogisch gerahmte Lernzeiten oder schüler\*innenbezogenes Team-Teaching (Deutsches Schulportal, 2025; Kölling, 2025; A. Kuhn, 2020).

Konkrete Beispiele für solche Entwicklungsprozesse finden sich an innovativen Einzelschulen, etwa am Thomas-Morus-Gymnasium in Oelde, das projektorientiertes und phänomenbasiertes Lernen (PBL) mit Nachhaltigkeit und Partizipation verbindet (Brand, 2024; Deutscher Schulpreis, 2024), oder am Dalton-Gymnasium in Alsdorf, das durch Selbstständigkeitsstunden, Eigenverantwortung und kooperatives Lernen neue Organisationsformen etabliert (Deutscher Schulpreis, 2013). Diese Schulen zeigen exemplarisch, wie sich Gymnasien didaktisch und organisatorisch neu aufstellen.

Gleichzeitig wird hier deutlich, dass solche Innovationsprozesse immer in ein Gefüge bestehender Strukturbedingungen des Gymnasiums eingebettet sind. Gymnasiale Lernprozesse finden weiterhin unter Rahmenbedingungen statt, die durch verdichtete Lehrpläne, einen hohen Fachlichkeits- und Prüfungsanspruch sowie begrenzte zeitliche Ressourcen für Verstehen, Verständigung und Beziehungsarbeit geprägt sind (S.-I. Beutel et al., 2015). Unter diesen Voraussetzungen bleibt es herausfordernd, Lernumgebungen zu gestalten, die die unterschiedlichen Entwicklungspotenziale aller Schüler\*innen systematisch in den Blick nehmen.

Dies gilt insbesondere für heterogene Lerngruppen, in denen vielfältige Lernbedarfe motivational anschlussfähige Lerngelegenheiten, unterstützende Interaktionen und eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit Lerninhalten erfordern (S.-I. Beutel, Glesemann, Wehe, Burghoff & Stebner, 2015).

Gerade das Gymnasium, das auf eine vertiefte fachliche und wissenschaftspropädeutische Bildung ausgerichtet ist (S.-I. Beutel et al., 2015), steht daher vor der Aufgabe, diesen Anspruch unter den gegenwärtigen schulischen Entwicklungsbedingungen für alle Schüler\*innen zu realisieren. Dazu braucht es Lern- und Begegnungsräume, die durch eine veränderte zeitliche Rhythmisierung ermöglicht werden und Konzepte, die fachliche Exzellenz mit der Förderung sozial-emotionaler, verantwortungsstärkender und gemeinschaftsbildender Fähigkeiten im Sinne einer erweiterten Kompetenzorientierung verbinden (S.-I. Beutel et al., 2015; OECD, 2020). Durch solche Ansätze können Lernumgebungen entstehen, die den Aufbau zentraler Kompetenzen unterstützen und gleichzeitig Bedingungen schaffen, um Lernmotivation zu fördern (Alp Christ, Capon-Sieber, Köhler, Klieme & Praetorius, 2024). Eine motivierende Lernatmosphäre ist wiederum entscheidend dafür, dass Schüler\*innen schulische Anforderungen bewältigen und Lernprozesse als sinnvoll sowie unterstützend erleben (Spinath, 2011). Vor diesem Hintergrund stellt sich für Gymnasien die Frage, welche strukturellen und didaktischen Rahmenbedingungen erforderlich sind, um anspruchsvolle Lernprozesse für eine zunehmend diverse Schüler\*innenschaft zu ermöglichen.

Eine besondere Bedeutung für die weitere Ausgestaltung der gymnasialen Lehr- und Lernkultur kommt hierbei dem Ganzttag zu. Bereits seit der Ganzttagsoffensive zu Beginn der 2000er Jahre wird er als vielversprechender Reformimpuls betrachtet, um Unterricht und Lernorganisation grundlegend zu verändern (Holtappels, 2006, 2019). So können die zusätzlichen zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen des Ganztags für Gymnasien günstige Voraussetzungen schaffen, um eine intensivere Individuelle Förderung zu ermöglichen und partizipative, interessens- und bedürfnisorientierte sowie kooperative Lehr- und Lernformen stärker zu integrieren (ebd.).

Insbesondere die Selbstlernzeiten weisen als zentrales Reformgefäß des Ganztags das Potenzial auf, Freiräume für selbstbestimmtes und gemeinschaftliches Lernen zu eröffnen und flexible Lernarrangements zu unterstützen (Balcke, 2024). Durch ihre didaktische Ausrichtung können sie dabei nicht nur Gelegenheiten zur Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen bereitstellen, sondern auch zur Ausbildung wissenschaftspropädeutischer Fähigkeiten und Studierfähigkeit beitragen (S.-I. Beutel et al., 2015; S.-I. Beutel & Wehe, 2023). Damit können zentrale Voraussetzungen für intrinsisch motiviertes und nachhaltiges Lernen entstehen (Deci & Ryan, 1993), die für die Weiterentwicklung einer motivationsförderlichen gymnasialen Lernkultur zentral sind. Die Befunde aus der Ganzttagsschulforschung der vergangenen

Jahre zeigen jedoch, dass diese Potenziale bislang nur begrenzt ausgeschöpft werden (Arnoldt et al., 2021).

Daraus ergibt sich die Aufgabe, Selbstlernzeiten durch geeignete Lernarrangements so weiterzuentwickeln, dass sie nicht nur auf die individuellen Interessen und Begabungen eingehen, sondern auch das sozial-emotionale Lernen, den Austausch und die aktive Beteiligung der Schüler\*innen fördern und Lernen auch in den Kontext öffentlicher Wahrnehmung stellen (S.-I. Beutel, Gilsbach, Wehe & Stebner, 2019). Peer-basierte Formate wie das Peer Helping bieten hierfür einen anschlussfähigen Ansatz, weil sie genau diese Zielsetzungen aufgreifen.

In besonderer Weise gilt dies für das Peer Helping im *Markt-Modell*, bei dem sich die Schüler\*innen gegenseitig bei ihren Lernaufgaben unterstützen (S.-I. Beutel et al., 2019). Als spezifisches Konzept peer-basierter Hilfestellungen bietet dieses den Schüler\*innen die Möglichkeit ihre Lehr- und Lernbeziehungen eigenständig im Sinne von Angebot und Nachfrage zu gestalten und Verantwortung füreinander zu übernehmen (Wehe, 2021).

Im Kontext einer qualitätsvollen und zukunftsgerichteten Lehr- und Lernkultur weist das Peer Helping besonderes Potenzial auf, da es als peer-basierte Unterstützungsform Erfahrungsräume eröffnen kann, in denen selbstbestimmtes Lernen, Kompetenzentwicklung und soziale Eingebundenheit gefördert werden, die nach der Selbstbestimmungstheorie zur Entstehung von Lernmotivation beitragen (Deci & Ryan, 1993).

Bisher liegen jedoch nur wenige fundierte Forschungsergebnisse zur motivationsförderlichen Wirkung des Peer Helpings vor. Studien zu vergleichbaren peer-basierten Unterstützungsformaten wie kooperativem und tutoriellen Lernen weisen zwar auf Potenziale hin, vermitteln jedoch ein uneinheitliches Bild. Während qualitativ Arbeiten häufig positive Effekte beschreiben, die sich vor allem auf Einschätzungen von Lehrkräften stützten, konnten standardisierte Untersuchungen diese Befunde nur eingeschränkt bestätigen (Altermann et al., 2018; Bardowicks, 2005; Korner & Hopf, 2017; Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo & Miller, 2003). Daraus ergibt sich die Forschungslücke, spezifische motivationsrelevante Bedingungen und Gelingensfaktoren für das Peer Helping zu untersuchen. Hierzu gehört insbesondere das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit im Sinne der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993), das in bisherigen Studien kaum berücksichtigt wurde. Zudem fehlt es bislang an Studien, die die Perspektive der Schüler\*innen in den Blick nehmen und qualitative sowie quantitative Ansätze verbinden, um die zugrunde liegenden Wirkmechanismen systematisch zu analysieren.

An diesem Desiderat setzt die vorliegende Studie an. Es untersucht, inwiefern Peer Helping im Markt-Modell in Selbstlernzeiten motivationsfördernd wirkt und welche Rahmenbedingun-

gen die Qualität und Wirksamkeit dieses Formats am Ganztagsgymnasium unterstützen können. Durch ein Studiendesign, das qualitative und quantitative Forschungsmethoden kombiniert und die Sichtweisen der Schüler\*innen systematisch einbezieht, sollen neue Erkenntnisse für Theorie und Praxis gewonnen werden.

### *Zielsetzung der Arbeit*

Mit Blick auf die dargelegten Desiderate besteht das übergeordnete Ziel dieser Studie darin, zu untersuchen, wie Peer Helping in Selbstlernzeiten am Ganztagsgymnasium zur nachhaltigen Stärkung der Lernmotivation beitragen kann. Zugleich nimmt die Arbeit damit pädagogisch bedeutsame Aspekte wie gemeinschaftliches Lernen und Verantwortungsübernahme in den Blick, die im Kontext ganztägiger Lernkulturen eine wichtige Rolle spielen. Diese Überlegungen bilden einen Rahmen für die Frage, welche pädagogischen Handlungsempfehlungen sich aus den Befunden für die qualitätsvolle Gestaltung von Lernprozessen an Ganztagsgymnasien ableiten lassen könnten.

Der Fokus liegt dabei auf der Analyse des Markt-Modells als spezifische Form peer-basierter Unterstützung und seinem Potenzial zur Anregung motivationssteigernder Prozesse. Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) bildet hierfür den theoretischen Bezugsrahmen. Ein eigens entwickeltes Analysemodell integriert die drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit und dient dazu, die motivationsrelevanten Wirkmechanismen des Peer Helpings systematisch zu erschließen.

Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen dabei sowohl die Identifikation von Wirkungsweisen und Gelingensfaktoren als auch die differenzierte Analyse der Erfahrungen und Sichtweisen der Schüler\*innen. Damit leistet die Untersuchung einen Beitrag zur Frage, wie Gymnasien eine motivationsförderliche und gemeinschaftsorientierte Lehr- und Lernkultur im Sinne einer zukunftsgerichteten Bildung weiterentwickeln können.

Ausgehend hiervon lautet die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit:

*Wie wirkt sich Peer Helping im Rahmen eines Markt-Modells in den Selbstlernzeiten an Ganztagsgymnasien auf die Lernmotivation von Schüler\*innen aus?*

Dazu wurde im Rahmen des Teilprojektes *Individuell Fördern* des Projektes *Ganz In. Mit Ganztags mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium* (Ganz In) ein didaktisches Konzept für peer-basierte Hilfestellungen in den Selbstlernzeiten der gymnasialen Jahrgangsstufe 5 entwickelt, implementiert und in einem Mixed-Methods-Design qualitativ und quantitativ evaluiert.

In dieser Arbeit wird ein interdisziplinär geleiteter Blick auf die Forschungsfragen eingenommen, der die Grundlage für die Auswertung der Studienergebnisse bildet. Die Studie verbindet

dabei Perspektiven der Empirischen Bildungsforschung, der Pädagogischen Psychologie sowie der Schulpädagogik und Demokratiepädagogik (siehe Abbildung 1).

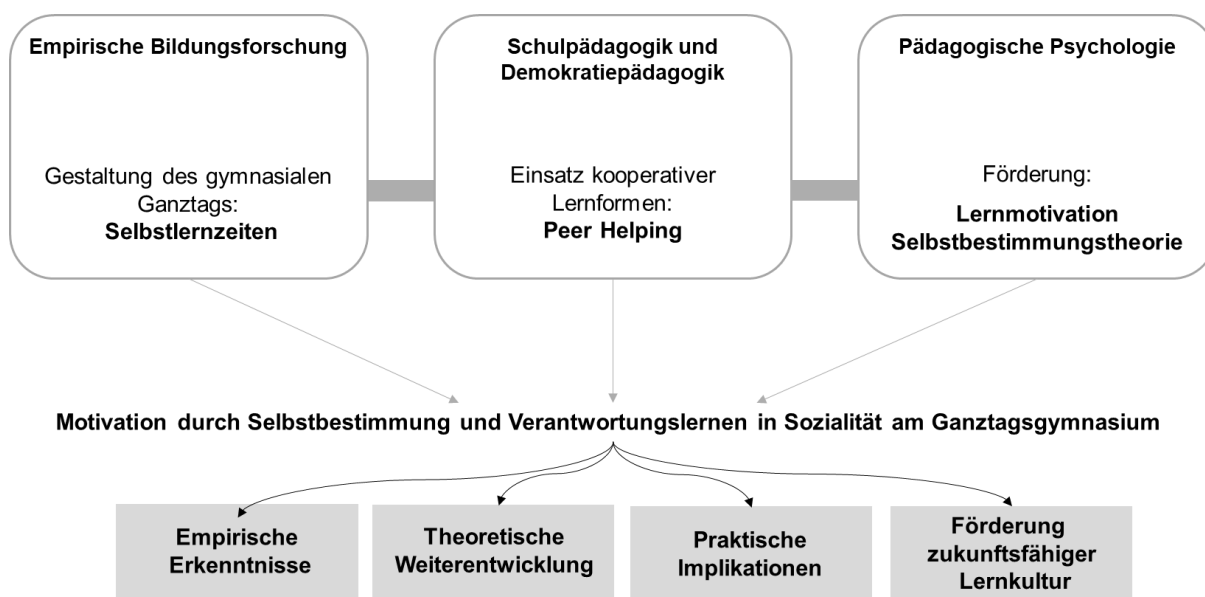


Abbildung 1: Verortung der Forschungsarbeit in den Fachbereichen und Zielperspektiven

#### *Empirische Bildungsforschung:*

Mit dem Fokus auf ganztägig organisierte Gymnasien als Untersuchungskontext bewegt sich die Arbeit im Bereich der Empirischen Bildungsforschung. Sie knüpft an bestehende Forschung zur Wirksamkeit von Lehr- und Lernprozessen sowie zu Ganztagsstrukturen und -konzepten an (u. a. Alp Christ et al., 2024; Arnoldt et al., 2021; StEG-Konsortium, 2019) und bezieht sich auf den theoretischen Diskurs zur Qualität von Unterricht und Ganzttag (Bleck & Lipowsky, 2019; Klieme & Rakoczy, 2008; Praetorius et al., 2025; Rother, Sauerwein & N. Fischer, 2024). Durch diese Schwerpunktlegung verbindet sie Unterrichts- und Ganztagsforschung mit Fragen nach Motivation, Selbstverantwortung und peer-gestützten Lernformaten. Methodisch verortet sich die Arbeit im Mixed-Methods-Ansatz und verbindet quantitative Analysen zur Lernmotivation mit qualitativen Perspektiven der Schüler\*innen. Damit leistet sie einen Beitrag zur Frage, unter welchen Bedingungen Peer Helping innerhalb der Selbstlernzeiten motivationsförderlich wirken kann.

#### *Schulpädagogik und Demokratiepädagogik:*

Die Studie erweitert darüber hinaus bestehende Erkenntnisse zur Förderung von Individualität und Vielfalt vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher und schulischer Herausforderungen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2022; van Ackeren, Holtappels, Bremm & Hillebrand-Petri, 2021) um eine praxisorientierte Perspektive. Sie zeigt, wie Peer Helping in Selbstlernzeiten Beziehungsgestaltung und Verantwortungsübernahme stärkt und damit zu

einer Lernkultur beiträgt, die stärker auf Heterogenität, Individuelle Förderung und Chancengerechtigkeit ausgerichtet ist. Zudem greift die Studie zentrale Prinzipien der Demokratiepädagogik wie Mitbestimmung, Selbstwirksamkeit und soziale Verantwortung auf und stellt einen Bezug zur Gestaltung demokratisch wirksamer Lernformat her. Dadurch wird sie im schulpädagogischen Forschungsfeld mit dem Schwerpunkt Demokratiepädagogik verortet.

#### *Pädagogische Psychologie:*

Die Studie lässt sich zudem dem Bereich der Pädagogischen Psychologie zuordnen, da sie neue Erkenntnisse zur Entstehung intrinsischer Motivation im Kontext peer-gestützter Lernhilfen liefert. Besonders die qualitativen Ergebnisse erweitern die bisher vorwiegend auf die Außenansicht fokussierten Befunde (Altermann et al., 2018; Bardowicks, 2005), um die Perspektive der Schüler\*innen. Grundlage bildet die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993), deren psychologische Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit für Peer-Interaktionen im schulischen Kontext besonders relevant sind. Diese Perspektive ermöglicht es, motivationsförderliche Aspekte des Peer Helpings herauszuarbeiten und deren Bedeutung für verantwortungsvolles und selbstbestimmtes Lernen zu analysieren.

#### *Aufbau der Arbeit*

Die vorliegende Arbeit gliedert sich neben Einleitung und Schlussbetrachtung in drei Hauptkapitel und baut sich wie folgt auf: Kapitel II entfaltet als Theorieteil die zentralen Grundlagen und wird daher mit seinen vier Unterkapiteln (II.1–II.4) näher erläutert. Die nachfolgenden Kapitel (III–V), die stärker auf Umsetzung, empirische Untersuchung und Reflexion fokussieren, werden auf der obersten Gliederungsebene dargestellt.

**Kapitel II.1** umfasst die Auseinandersetzung mit dem schulischen Ganzttag im Kontext gegenwärtiger Herausforderungen des Bildungssystems und skizziert Perspektiven für die Weiterentwicklung ganztägiger Bildungsangebote am Gymnasium. Neben grundlegenden Fragen der Qualität ganztägigen Lehrens und Lernens werden dabei die besondere Ausgangslage des Gymnasiums sowie die Bedeutung selbstbestimmter, gemeinschaftlicher und motivationsrelevanter Lernprozesse im Rahmen qualitativvoller Lernumgebungen herausgearbeitet. Vor diesem Hintergrund wird das Potenzial der Selbstlernzeiten als zentrales Reformgefäß des Ganztags diskutiert und durch aktuelle empirische Befunde zum Entwicklungsstand ganztägiger gymnasialer Bildungsstrukturen ergänzt.

**Kapitel II.2** vertieft die motivationstheoretischen Grundlagen selbstbestimmten Lernens und greift damit die Debatte um qualitativvolles und zukunftsgerichtetes Lehren und Lernen auf. Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) dient dabei als theoretischer Bezugsrahmen, um die Bedingungen motivationsförderlicher Lernsettings herauszuarbeiten, die im

Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit begründet sind. Darauf aufbauend wird analysiert, wie diese Grundbedürfnisse im schulischen Kontext durch Lehr- und Lernprozesse unterstützt werden können.

**Kapitel II.3** widmet sich daran anknüpfend dem Peer Helping und dessen Potenzialen zur Förderung intrinsisch motivierten Lernens. Nach der begrifflichen Einordnung und Vorstellung des spezifischen Markt-Modells werden dessen didaktische Besonderheiten und seine Bedeutung im Kontext von Lernförderung sowie die theoretischen Grundlagen aus Pädagogik, Psychologie und Soziologie analysiert. Die Verbindung zur Selbstbestimmungstheorie der Motivation wird in einem eigens entwickelten Analysenmodell hergestellt.

**Kapitel II.4** bündelt die zentralen theoretischen Erkenntnisse und leitet daraus die Forschungsdesiderate ab. Hierauf aufbauend erfolgt die Herleitung der Forschungsfragen, die den empirischen Teil der Arbeit strukturieren. Zudem wird der Forschungskontext näher erläutert, indem das Untersuchungsvorhaben im Rahmen des schulentwicklungsorientierten Forschungsprojekts *Ganz In Mit Ganzttag mehr Zukunft – Das neue Ganzttagsgymnasium NRW* verortet wird.

**Kapitel III** beschreibt die Konzeption und praktische Umsetzung der Intervention im schulischen Alltag. Es werden sowohl die didaktischen als auch die organisatorischen Voraussetzungen dargestellt, die für eine erfolgreiche Implementierung des Peer Helpings als Markt-Modell notwendig waren. Daran anschließend wird der Ablauf der Durchführung im Rahmen der Studie erläutert. Hierdurch wird sichtbar, wie das theoretische Modell in den schulischen Kontext konkret übertragen und gleichzeitig empirisch überprüfbar gemacht wurde.

In **Kapitel IV** folgt die Darstellung der empirischen Untersuchung im Mixed-Methods-Design. Nach einer methodischen Grundlegung werden drei empirischen Teilstudien vorgestellt: Zwei quantitative Prä-Post-Erhebungen analysieren die Auswirkungen des Peer Helpings auf die situative und allgemeine Lernmotivation der Schüler\*innen. Ergänzend vertieft eine qualitative Interviewstudie die Ergebnisse, indem sie die Erfahrungen der Schüler\*innen mit Blick auf die drei psychologischen Grundbedürfnisse (Deci & Ryan, 1993) exploriert.

**Kapitel V** fasst die zentralen Ergebnisse zusammen und setzt diese in Bezug zu den theoretischen Grundlagen sowie zum aktuellen Forschungsstand der drei relevanten Forschungsfelder. Darauf aufbauend werden die Implikationen für die Weiterentwicklung des Ganzttagsgymnasiums hinsichtlich Theorie, schulischer Praxis und Bildungsentwicklung reflektiert und kritisch diskutiert. Abschließend werden Perspektiven für weiterführende Forschung aufgezeigt, die sich aus den Befunden ergeben und zur Weiterentwicklung motivationsförderlicher Lernkonzepte im Ganzttagsgymnasium beitragen.

## **II Theoretischer Rahmen und empirischer Forschungsstand**

### **1. Der Ganzttag am Gymnasium: Entwicklungsaufgaben und Veränderung der Lehr- und Lernorganisation**

Im Kontext aktueller Diskussionen um Bildungsqualität, Teilhabe und zukunftsorientiertes Lernen steht das Gymnasium vor der Aufgabe, seine Tradition anspruchsvoller akademischer Bildung unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen fortzuführen und zugleich auf die wachsende Vielfalt seiner Schüler\*innenschaft zu reagieren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024; S.-I. Beutel et al., 2015). Damit verbindet sich die Frage, wie gymnasiale Bildung gestaltet werden kann, um unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und individuellen Potenzialen gerecht zu werden und junge Menschen auf eine komplexe Zukunft vorzubereiten.

Gymnasien haben in den vergangenen Jahren gezeigt, dass sie diese Anforderungen produktiv aufgreifen, indem sie eigene Entwicklungsprozesse anstoßen, Lernzeiten neu rhythmisieren und innovative pädagogische Konzepte erproben (Lojewski, 2023; Robert Bosch Stiftung GmbH, 2024). Diese Gestaltungsansätze verdeutlichen, dass Gymnasien ihre Lernprozesse kontinuierlich ausdifferenzieren, um sie an aktuelle gesellschaftliche und pädagogische Anforderungen einer heterogenen Schüler\*innenschaft anzupassen.

Ein zentraler Ansatzpunkt für diese Weiterentwicklung liegt im Ausbau ganztägiger Bildungsangebote. Der Ganzttag schafft durch erweiterte zeitliche und organisatorische Ressourcen günstige Voraussetzungen, um Lernen vertieft, vernetzt und vielfältig zu gestalten (Holtappels, 2019), indem er Möglichkeiten für eine intensivere Begleitung von Lernprozessen, die Stärkung von Kooperation und pädagogischer Verantwortung sowie die engere Verbindung von fachlichem, sozial-emotionalem und personalem Lernen bietet (ebd.). Gerade für Gymnasien eröffnen sich dadurch Chancen, ihre Bildungsarbeit konsequent auf eine zukunftsorientierte Lehr- und Lernkultur auszurichten und bereits begonnene Entwicklungsprozesse nachhaltig zu vertiefen.

In diesem Kapitel werden die Potenziale des Ganztags für die Etablierung einer neuen Lehr- und Lernkultur am Gymnasium analysiert. Dazu werden im ersten Abschnitt die theoretischen Grundlagen, Zielperspektiven und Qualitätsdimensionen des Ganztags dargestellt (1.1). Daran anschließend wird der Wandel im Lehr- und Lernverständnis thematisiert, wobei insbesondere Aspekte der Vielfaltsorientierung, der Lernmotivation sowie des selbstbestimmten und gemeinschaftsorientierten Lernens in den Fokus rücken (1.2). Der dritte Abschnitt beleuchtet die besondere Ausgangslage des Gymnasiums mit Blick auf seine Entwicklungsaufgaben und Zukunftsoptionen im Spannungsfeld von Leistungserwartungen, Selektion und zunehmender

Vielfalt (1.3). Darauf folgend werden die Selbstlernzeiten als zentrales Element einer veränderten Lehr- und Lernkultur vorgestellt (1.4.) und auf Grundlage aktueller Forschungsergebnisse der Stand ganztägiger gymnasialer Entwicklungsprozesse analysiert (1.5). Das Zwischenfazit führt abschließend die zentralen Erkenntnisse dieses Kapitels zusammen (1.6).

### *1.1 Die Ganzttagsschule und ihre Qualität: Rahmenbedingungen, Konzepte und Perspektiven*

Die Ganzttagsoffensive des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, die eine der größten Bildungsreformen der deutschen Nachkriegsgeschichte darstellt, hat die Bildungslandschaft sowohl strukturell als auch bildungspolitisch nachhaltig verändert (Arnoldt, Furthmüller, Kielblock & Gaiser, 2018). Rund zwei Jahrzehnte nach dem Auf- und Ausbau der Ganzttagsschule stellt sich vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen im Bildungssystem sowie in der Gesellschaft die zentrale Frage, was die Ganzttagsschule in diesem Kontext leisten kann und welche Merkmale eine qualitätsvolle sowie lerneffektive Ganztagspraxis auszeichnen.

In diesem Abschnitt wird die Ganzttagsschule zunächst definitorisch eingeordnet und die damit verbundenen schulgesetzlichen Regelungen erläutert (1.1.1). Daran anschließend erfolgt die Darstellung aktueller Daten zum quantitativen Ausbau des Ganzttagsschulwesens mit besonderem Blick auf Gymnasien in Nordrhein-Westfalen (1.1.2). Im nächsten Schritt werden die mit Auf- und Ausbau verbundenen bildungspolitischen Zielperspektiven im Kontext gegenwärtiger Bildungsanforderungen analysiert (1.1.3). Darauf aufbauend wird der Qualitätsbegriff im Kontext des Ganztags präzisiert (1.1.4) und zentrale Handlungsfelder für eine qualitätsvolle Ganztagspraxis sowohl theoretisch als auch empirisch erörtert (1.1.5).

#### *1.1.1 Definition und schulgesetzliche Regelungen der Ganzttagsschule*

Bevor das Bundesministerium für Bildung und Forschung vor rund 20 Jahren die Ganzttagsoffensive startete<sup>1</sup>, galt Deutschland als historisch gewachsenes Halbtagsschulland. Aus diesem Grund bestand zunächst das Erfordernis einer Verstetigung dessen, was als Schule im Ganzttag verstanden wird. Zwar gab es bereits einige wenige Ganzttagsschulen u. a. aus Modellversuchen, es fehlte jedoch an einem flächendeckenden integrierten Ganzttagskonzept, das die nun ansteigende Anzahl an Schulen im Ganzttag dringend erforderte.

2003 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) einen Handlungskatalog zum Ausbau schulischer und außerschulischer Ganzttagsangebote veröffentlicht und im Rahmen der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern (BMBF, 2003) erstmals Kriterien aufgestellt, die das

---

<sup>1</sup> Eine ausführliche Darstellung der Anlässe und Zielsetzungen des Ganztagsauf- und -ausbaus findet sich in Abschnitt 1.1.3.

bisher uneinheitliche Verständnis konkretisierten und länderübergreifend vereinheitlichten (Kielblock & Stecher, 2014).

Gemäß der neuesten stetig weiterentwickelten Definition der KMK befinden sich aktuell alle Schulen im Ganzttag, in denen im Primar- und Sekundarbereich I

- an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schüler\*innen bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst;
- an allen Tagen des Ganztagsbetriebs den teilnehmenden Schüler\*innen ein Mittagessen bereitgestellt wird;
- die Ganztagsangebote unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert, in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 20).

Diese Merkmale gelten bis heute als Grundlage für die statistische Erfassung und rechtliche Einordnung von Ganzttagsschulen, sagen jedoch zunächst wenig über deren Qualität aus, worauf im späteren Verlauf dieses Kapitels (Abschnitt 1.1.4 und 1.1.5) näher eingegangen wird.

Auf Länderebene wurden daneben rechtliche Rahmenbedingungen für die Gestaltung ganztägiger Bildungsangebote geschaffen. So ist die Ganzttagsschule auch im Schulgesetz § 9 Abs. 2 in Nordrhein-Westfalen verankert mit dem zentralen Ziel der besonderen Förderung aller Schüler\*innen (SchulG NRW, 2005/2025). Im Hinblick auf die Entwicklung von Ganzttagsgymnasien ist die landesrechtliche Verankerung bedeutend, da dies eine wichtige Grundlage für die schulorganisatorische Umsetzung bildet.

Darüber hinaus wird derzeit zwischen gebundenen und offenen Formen von Ganzttagsschulen unterschieden. Grundsätzlich gilt aktuell, dass der Unterricht sowohl vormittags als auch nachmittags an gebundenen Ganzttagsschulen für alle Schüler\*innen verpflichtend ist, während die nachmittäglichen Angebote an einer offenen Ganzttagsschule freiwillig besucht werden können (Radisch, 2009). Die teilweise gebundene Form der Ganzttagsschule unterscheidet sich hinsichtlich der Verbindlichkeit der Teilnahme, da diese nur für einen Teil der Schülerschaft verpflichtend ist (KMK, 2008b).

Insgesamt wird der gebundenen Form ein höheres Potenzial zur Erreichung der Zielsetzungen von Ganzttagsschulen zugeschrieben (Wiedenhorn & Gras, 2025). Die Vorteile des gebundenen Modells sollen vor allem darin liegen, dass eine zeitliche Rhythmisierung anhand lernpsychologischer und pädagogischer Kriterien realisiert werden kann, da unterrichtliche und außerunterrichtliche Lernsettings zur Kompetenzförderung der Schüler\*innen über den ganzen Schultag verteilt und dadurch zudem auch Fachräume und Sportstätten flexibel genutzt werden können (Dollinger, 2014; Holtappels, 2019; Willems & Becker, 2015).

Außerdem kann der Unterricht beziehungsweise eine Lernsituation ab Mittag zeitweise auch in der bestehenden Lerngruppe fortgeführt werden, weil die Notwendigkeit der Aufteilung in neue Gruppen am Nachmittag nicht besteht (Holtappels, 2019). Auch in Bezug auf Selektionseffekte und die Schaffung von gleichen Bedingungen weist die gebundene Form den Vorteil auf, dass die lernbezogene und soziale Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft fortwährend gleichbleibt und alle einschließt (ebd.). Dadurch lernen die Schüler\*innen unter vergleichbaren Bedingungen, was die genutzten Lernmöglichkeiten, die bereitgestellten Angebote sowie die Lernunterstützung und Aufgabenzeiten betrifft (ebd.). Diese Form wirkt somit stärker integrativ und schließt alle Lernenden in Prozesse des sozialen Lernens und der Entfaltung von Gemeinschaft mit ein (Holtappels, 2019).

Letztlich bietet der gebundene Ganzttag durch die Rahmenbedingungen Chancen für die Gestaltung und Entwicklung einer neuen Lernkultur und einer konzeptionellen Überarbeitung der Schulorganisation (ebd.). Im Kontext der Qualitätsdebatte um Ganzttagsschulen wird diese Differenzierung dennoch diskutiert und eine Aufhebung dessen nahegelegt, da sich die Konzepte und die länderspezifischen Begriffsbestimmungen zu den genannten Grundformen der Schulen auch innerhalb dieser drei Kategorien in Deutschland so stark unterscheiden, dass die Entwicklung eines differenzierten Konzeptes von Teilnahmeverbindlichkeiten sinnvoller erscheint<sup>2</sup> (Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung GmbH, Stiftung Mercator GmbH & Vodafone Stiftung Deutschland GmbH, 2017).

Insgesamt eröffnen sich durch die strukturellen Rahmenbedingungen der gebundenen Ganztagsform nicht nur neue Möglichkeiten der Lernzeitgestaltung, sondern auch Potenziale für die Implementierung innovativer didaktischer Ansätze. Auf die damit verbundenen Zielsetzungen und sich daraus ergebenden qualitativen Anforderungen an Unterricht und Förderung wird in späteren Abschnitten dieses Kapitels vertiefend eingegangen.

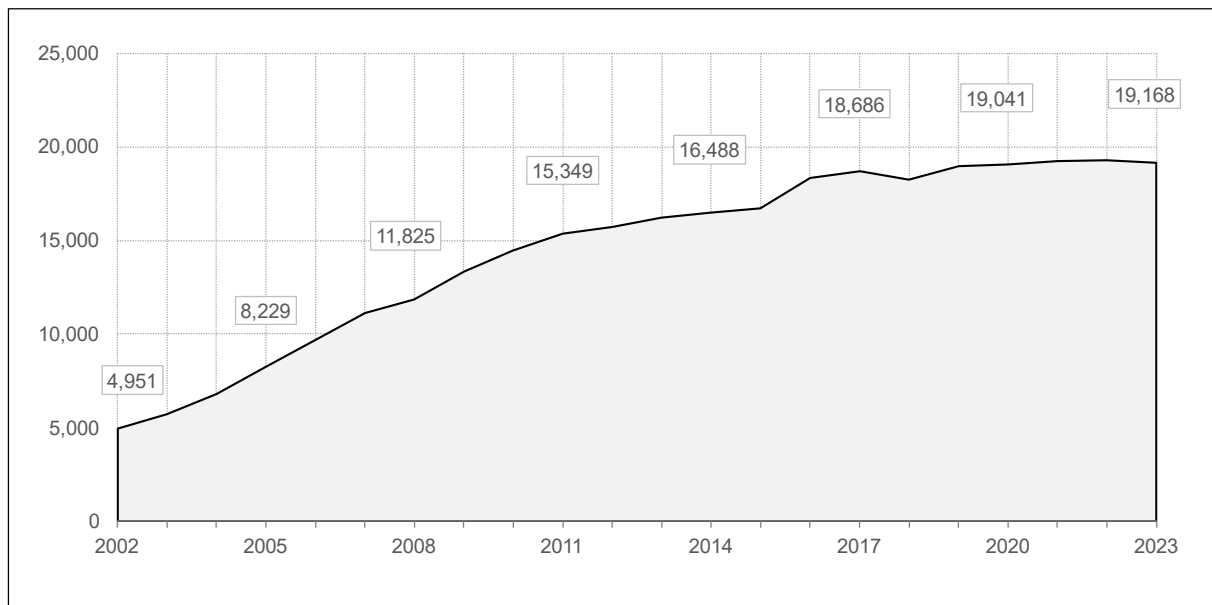
### *1.1.2 Ganzttagsschulausbau in Zahlen: Entwicklungen und Status quo*

Die Kategorisierung und einheitliche Definition von Ganzttagsschulen durch die KMK ermöglichen erstmals den Vergleich und die Bezifferung von Ganzttagsschulen in Deutschland (Stötzel & Wagener, 2014). Seitdem wird im Rahmen der Offensive ein stetiger Zuwachs an Ganzttagsschulen verzeichnet. Waren es im Jahr 2002 noch knapp 5000 Ganzttagsschulen, befanden sich 2023 bereits über 19.000 Schulen in Deutschland im Ganzttag (siehe Abbildung 2). Prozentual macht dies einen anteiligen Anstieg von 16,0 % zu 71,9 % aller deutschen Schulen aus (KMK, 2025).

---

<sup>2</sup> Nähere Erläuterungen hierzu finden sich in Abschnitt 1.1.5.

Während zunächst nur Grund- Haupt- und Förderschulen im Fokus standen, wurden ab dem Schuljahr 2009/2010 verstärkt auch die Gymnasien und Realschulen in den Blick genommen (BMBF, 2009).

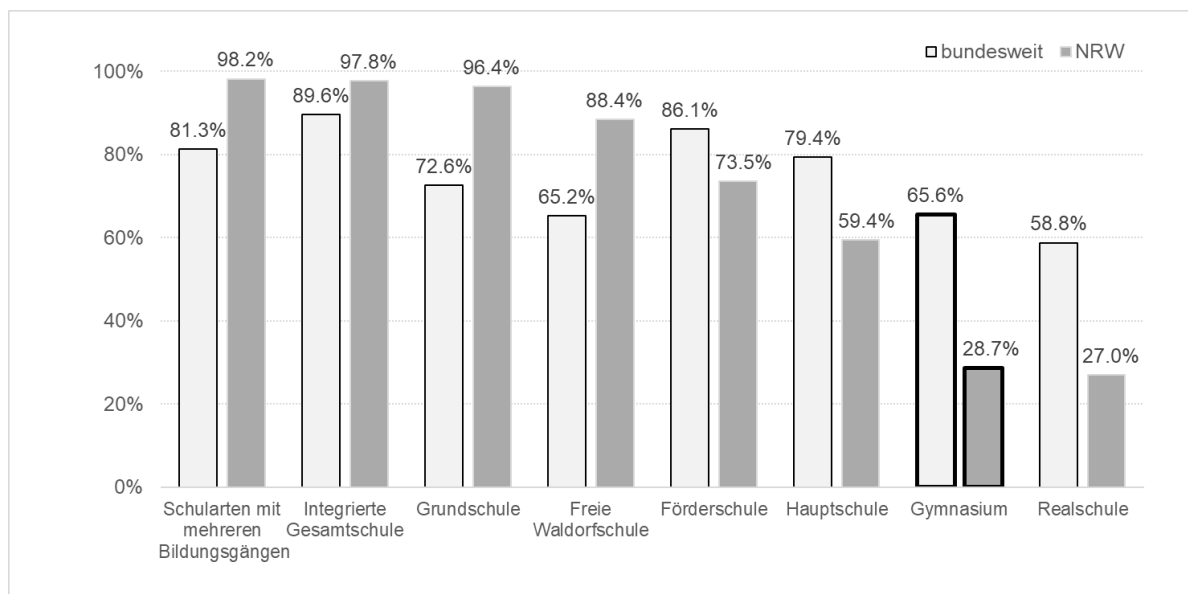


**Abbildung 2: Entwicklung von Ganztagsschulen in Deutschland 2002 bis 2023 (eigene Darstellung angelehnt an KMK, 2008a, 2013, 2018, 2021, 2024, 2025)**

Insgesamt stellten Hamburg, Sachsen und das Saarland im Jahr 2023 im bundesweiten Vergleich mit über 96 % die Bundesländer mit den meisten Verwaltungseinheiten im Ganztagsbetrieb dar. Daneben bildet Nordrhein-Westfalen mit knapp 4000 Ganztagsschulen das Bundesland mit den meisten ganztätig organisierten Schulen, wenngleich dies einen prozentualen Anteil von 80 % ausmacht und es damit im oberen Drittel im Bundesländervergleich zu verorten ist (KMK, 2025).

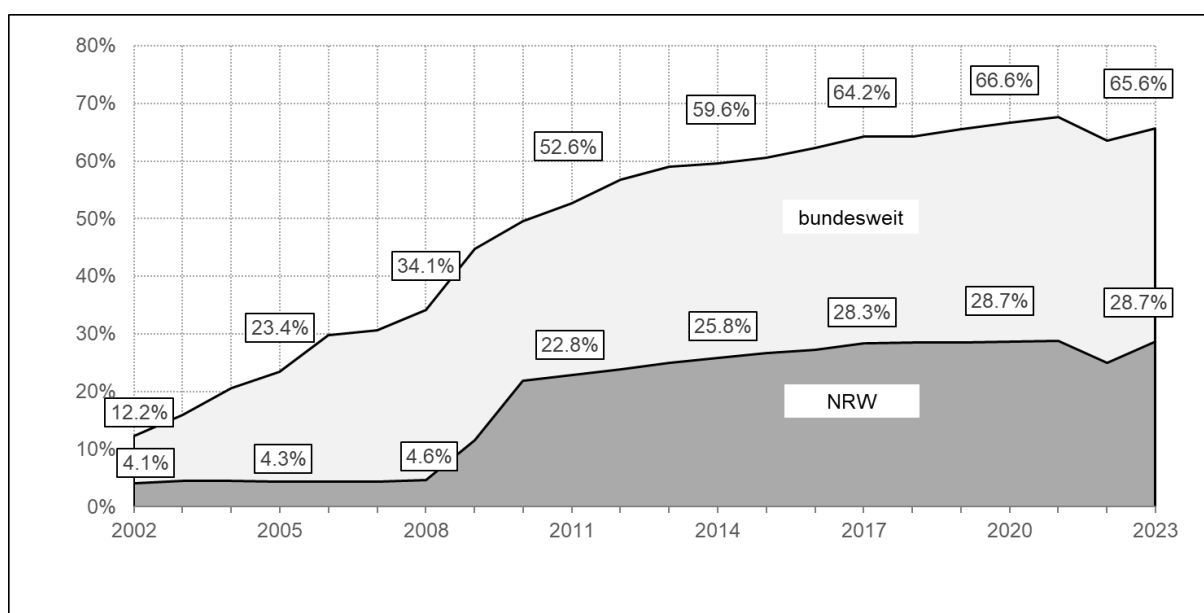
Die aktuellen Kennwerte zum Ausbaustand von Ganztagsschulen in Nordrhein-Westfalen müssen jedoch aufgrund der bestehenden Unterschiede zwischen den Schulformen differenzierter betrachtet werden. Auch wenn in Nordrhein-Westfalen die Anzahl an Schulen im Ganztagsbetrieb ähnlich stark und konstant wie im bundesweiten Vergleich gestiegen ist, zeigt sich in den konkreten Zahlen der Schulformen, dass diese einen unterschiedlichen Ausbaustand aufweisen.

So stellen neben Schulen mit mehreren Bildungsgängen sowie Integrierte Gesamtschulen und Grundschulen die Schulformen dar, die nahezu vollständig im ganztätigen Betrieb organisiert sind (siehe Abbildung. 3). Das Gymnasium bildet hingegen mit 28.7 % zusammen mit der Realschule (27.0 %) den Schluss und liegt damit deutlich zurück (ebd.).



**Abbildung 3: Anteil an Ganztagschulen nach Schulform in Deutschland und NRW (eigene Darstellung angelehnt an KMK, 2025, 22ff.)**

In Zahlen gesprochen befanden sich im Jahr 2023 von den insgesamt 624 Gymnasien in Nordrhein-Westfalen gerade mal 179 im ganztägigen Betrieb. Damit liegt Nordrhein-Westfalen als eines der wenigen Bundesländer deutlich unter dem Durchschnitt der Bundesrepublik (65.6 %). Zwar steht das Gymnasium im bundesweiten Vergleich der Schulform an vorletzter Stelle, allerdings ist der Anteil an Gymnasien in Deutschland seit 2002 um über 50 Prozentpunkte gestiegen, während in Nordrhein-Westfalen gerade mal 24.6 Prozentpunkte hinzugekommen sind (ebd.) (siehe Abbildung 4).



**Abbildung 4: Gymnasien in Ganztagsform 2002 bis 2023 in öffentlicher und privater Trägerschaft bundesweit und in NRW (eigene Darstellung angelehnt an KMK 2008a, 2013, 2018, 2019, 2021; KMK, 2025)**

Auf Schüler\*innenebene bedeutet dies, dass im Jahr 2023 nur knappe ein Drittel (28 %) aller Schüler\*innen, die ein Gymnasium besuchen, ganztägig beschult wurden (KMK, 2025). Demnach bleibt vielen Schüler\*innen der Zugang zu erweiterten Lernzeiten, Individueller Förderung und strukturell verankerten Teilhabechancen bisher verwehrt (Arnoldt et al., 2021; Holtappels, 2023).

Damit zeigt sich, dass Nordrhein-Westfalen trotz zahlreicher Offensiven und Unterstützungsangebote wie dem *1000-Schulen Programm*, dem Programm *Gebundene Ganztags gymnasien und Ganztagsrealschulen* sowie dem Programm *Geld oder Stelle* (Willems & Becker, 2015) die Anzahl an Ganztags gymnasien nicht hinreichend vergrößern konnte. Im Hinblick auf den Beschluss der Bildungskonferenz von 2011, der einen flächendeckenden Ausbau aller Schulformen zu gebundenen Ganztags systemen in Nordrhein-Westfalen bis zum Jahr 2020 vorsah, zeigen aktuelle Daten, dass dieses Ziel bis 2025 nicht erreicht wurde. Dabei sind insbesondere Gymnasien in Nordrhein-Westfalen weiterhin überwiegend als Halbtags schulen organisiert.

In der Forschung wird dieser vergleichsweise Rückstand von Gymnasien im Ganzttag unter anderem damit erklärt, dass das Gymnasium schulformspezifische Besonderheiten wie das Abitur, eine traditionell selektives Lern- und Leistungsverständnis sowie organisatorische Herausforderungen durch das Kurssystem aufweist (Holtappels, 2023; StEG-Konsortium, 2016). Allerdings erschweren diese strukturellen und gymnasialkulturellen Besonderheiten nicht nur den organisatorischen Ausbau, sondern werfen die grundsätzliche Frage zur Anschlussfähigkeit des Ganztags an das Gymnasium auf. Um eine zukunftsfähige Bildung zur gewährleisten, müssen Gymnasien folglich ihre Lern- und Leistungskultur weiterhin stärker mit dem Ganzttag verbinden. Der Rückstand beim Ausbau ist daher nicht nur quantitativ bedeutsam, sondern macht zugleich auf strukturelle und kulturelle Entwicklungsaufgaben aufmerksam, die in Abschnitt 1.3 näher betrachtet werden.

### *1.1.3 Zielperspektiven des Ganztags im Spiegel vergangener und aktueller Bildungsanforderungen*

Aufgrund der Ergebnisse der nationalen und internationalen Schulleistungsstudien (PISA, TIMSS, IGLU) zu Beginn der 2000er bestanden in Deutschland große Zweifel an der Leistungsfähigkeit der deutschen Halbtagschule (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). Die dort aufgezeigten unterdurchschnittlichen Ergebnisse deutscher Schüler\*innen sowie der Befund, dass der Bildungserfolg in Deutschland im Vergleich zu den meisten europäischen Ländern überdurchschnittlich stark an die soziale Herkunft der Schüler\*innen gekoppelt ist, können demnach als Auslöser für den flächendeckenden Auf- und Ausbau des Ganztags schulwesens bezeichnet werden (Bischof, 2017; Holtappels, 2006). Die

Bestrebungen zum Ganztagsauf- und -ausbau haben sich damit zum einen an den Lern- und Sozialisationsbedarfen von Kindern und Jugendlichen und zum anderen an den gesellschaftlichen Bildungsanforderungen orientiert (Holtappels, 2019).

Die infrastrukturelle Erweiterung von Schulen im Ganzttag greift demnach gesellschaftliche Reformperspektiven auf, die auf den Abbau sozialer Benachteiligung und die Förderung von Chancengerechtigkeit abzielen (Coelen & Stecher, 2014; Züchner & N. Fischer, 2014). Insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Migrations- und Fluchterfahrung sowie aus sozioökonomisch benachteiligten Familien soll dadurch eine chancengerechte Bildungsbeteiligung gewährleistet werden (ebd.).

Vor dem Hintergrund des bildungspolitischen Heterogenitätsdiskurses stellt die Individuelle Förderung<sup>3</sup> in diesem Kontext eine primäre pädagogische Begründungslinie sowie ein zentrales qualitatives Kriterium und Leitziel von Ganzttagsschulen dar, denn „Individuelle Förderung zielt auf die Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und Lernangeboten [...]. Ganzttagsschulen wird [in dieser Hinsicht] ein besonderes Potenzial zugeschrieben, das ‚Mehr an Zeit‘ dahingehend zu nutzen, die Lernarrangements auf die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler abzustimmen“ (Kielblock, Arnoldt, N. Fischer, Gaiser & Holtappels, 2021, S. 12). So begünstigt das Aufbrechen der bisherigen Unterrichtszentrierung der Halbtagsschule durch eine neue Rhythmisierung und Flexibilisierung des Schulalltags die Etablierung einer thematisch wie konzeptionell an der Reformpädagogik orientierten und heterogenitätssensiblen Lehr- und Lernkultur für die gezielte Förderung aller Schüler\*innen. Hierzu gehören insbesondere projektorientierte und jahrgangsübergreifende Formate sowie Formen selbstbestimmten und kooperativen Lernens (S.-I. Beutel & Wehe, 2023; Coelen & Stecher, 2014). Diese zielen vor allem darauf, individuelle Lernprozesse mit gemeinschaftlichem Arbeiten zu verbinden und die Schüler\*innen in ihrer Selbstverantwortung, Selbstwirksamkeit und Lernmotivation zu stärken (ebd.).

Zudem können die erweiterten finanziellen, personellen und zeitlichen Ressourcen multiprofessionelle und interinstitutionelle Kooperationen fördern und Erfahrungs- sowie Partizipationsräume bereitstellen (Holtappels, 2019). Im Sinne demokratiebildender Zielsetzungen können damit ebenfalls Rahmenbedingungen für nachhaltiges<sup>4</sup> Lernen geschaffen werden. Denn

---

<sup>3</sup> „Individuelle Förderung wird [...] als pädagogisches Handeln mit der Absicht aufgefasst, die Kompetenzentwicklung jedes einzelnen Lernenden unter konsequenter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen zu unterstützen“ (Hasselhorn, Decristan & Klieme, 2019, S. 375). Seit dem 15. Februar 2005 gilt in NRW laut §1 Absatz 1 des dortigen Schulgesetzes, dass „jeder junge Mensch ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung hat. [...]“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, §1, Abs. 1).

<sup>4</sup> Die Bedeutung von nachhaltigem und zukunftsgerichtetem Lernen wird in Abschnitt 1.2 näher erläutert.

durch die aktive Beteiligung können Zukunftskompetenzen<sup>5</sup> wie Selbstbestimmung, Kooperationsfähigkeit, kritisches Denken und soziale Verantwortungsübernahme gefördert werden, die im Kontext einer sich wandelnden Gesellschaft an Bedeutung gewinnen (OECD, 2020).

Darüber hinaus sollen durch gezielte Förderung und neue Lehr- und Lernformen bessere Schulabschlussquoten erzielt werden, die den höheren formalen Qualifikations- und inhaltlichen Bildungsanforderungen der Gesellschaft gerecht werden (Holtappels, 2005, 2006). Schließlich wird der ganztägigen Beschulung damit auch ein besonderes Potenzial zur Verringerung von Risikogruppen, zur Prävention von Schulversagen sowie zur Reduktion von Stress zugeschrieben (Appel & Rutz, 2004; Holtappels, 2005).

Neben den vordergründig bildungspolitischen Zielen sind mit dem Ausbau des Ganzttagsschulwesens auch familienpolitische Zielsetzungen verbunden, die auf den Ausgleich sozialer Benachteiligung zielen (Dollinger, 2014; Wendt & Bos, 2015). Denn durch die Ausdehnung auf den Nachmittag stellt die Ganzttagsschule auch einen erweiterten Sozialisationsraum dar (Dollinger, 2014; Speck, 2012), um soziale Kontakte und Integrationsprozesse zu fördern, eine familienergänzende Erziehung zu ermöglichen und grundlegende Lernvoraussetzungen zu schaffen (Holtappels, 2019) und kann damit gerade in angespannten familiären Lagen einen verlässlichen Ort für Kinder und Jugendliche bieten (S.-I. Beutel et al., 2015). In diesem Kontext können ganztägige Angebote als Beitrag zur sozioökonomischen Sicherung der familiären Lebensweltgrundlagen sowie zur besseren Vereinbarkeit von Familien- und Berufsleben, insbesondere vor dem Hintergrund der zunehmenden Zahl an Alleinerziehenden, verstanden werden und adressieren damit ebenfalls die Förderung von Chancengerechtigkeit (Dollinger, 2014; Holtappels, 2005; Radisch & Klieme, 2003).

Weitere Zielsetzungen stellen daneben die Versorgung mit Lern- und Freizeitmöglichkeiten (Holtappels, 2005) sowie die Schaffung von Arbeitsstellen (Radisch & Klieme, 2003) und das Entgegenwirken von Fachkräftemangel dar (Holtappels, 2006; Radisch & Klieme, 2003). Demnach versteht sich die Ganzttagsschule „nicht nur als ideales ‚Setting‘ zur Realisierung eines erweiterten schulpädagogischen Auftrags, sondern potenziell auch als Lösungsstrategie zur Bearbeitung weiterer gesellschaftlicher Herausforderungen“ (Böttcher, Maykus, Altermann & Liesegang, 2014, S. 9).

Trotz der Vielzahl an Zielsetzungen auf verschiedenen Ebenen, bleiben die Schaffung von Chancengerechtigkeit, Individueller Förderung und Leistungsförderung weiterhin die zentralen pädagogischen Kernziele des Ganztags, die maßgebend für der Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Ganzttagsschule sind (Holtappels, 2019). Vor diesem Hintergrund gilt es, diese

---

<sup>5</sup> Die OECD definiert Zukunftskompetenzen als „das Wissen, die Skills, die Haltungen und Werte, die Schüler\*innen und Schüler benötigen, um den Veränderungen in unserer Umwelt und unserem Alltag nicht passiv ausgesetzt zu sein, sondern zur Gestaltung einer wünschenswerten Zukunft aktiv beizutragen“ OECD (2019, S. 20).

ursprünglichen zentralen Zielsetzungen des Ganztags angesichts der aktuellen gesellschaftlichen und politischen Herausforderungen im Bildungssystem zu reflektieren und deren Relevanz unter veränderten Bedingungen kritisch zu hinterfragen. Denn rund zwei Jahrzehnte nach dem Auf- und Ausbau des Ganztags schulwesens haben sich die bildungspolitischen und gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie die damit verbundenen Anforderungen an das Bildungssystem insgesamt erheblich verschärft (W. Klein, 2023).

Demnach zeigen die aktuellen nationalen und internationalen Befunde aus PISA 2022, TIMSS 2023, IGLU 2021 sowie dem IQB-Bildungstrend 2024 deutliche Kompetenzrückgänge in Deutsch und Mathematik über nahezu alle Schulformen hinweg, so auch am Gymnasium. Insbesondere der Anteil leistungsschwacher Schüler\*innen ist gestiegen, während gleichzeitig weniger Lernende die höchste Kompetenzstufe erreichen (McElvany, Lorenz, Frey, Goldhammer & Schilcher, Andreas & Stubbe, Tobias C., 2023; OECD, 2023; Schwippert et al., 2024; Stanat et al., 2025). Vor dem Hintergrund dieser Befunde wird deutlich, dass Gymnasien zunehmend gefordert sind, Lernprozesse differenzierter zu gestalten.

Darüber hinaus verdeutlichen die aktuellen Ergebnisse von IGLU, TIMSS und dem IQB-Bildungstrend, dass der Bildungserfolg in Deutschland weiterhin in hohem Maße von der sozialen Herkunft der Schüler\*innen abhängt (McElvany et al., 2023; Schwippert et al., 2024; Stanat et al., 2022). Zwischen 2016 und 2024 hat sich dieser Zusammenhang erneut deutlich verstärkt (Stanat et al., 2025). Diese enge Kopplung ist auch längerfristig bei den erreichten Schulabschlüssen feststellbar. Auch der Bildungsbericht 2024 zeigt, dass familiäre, soziale, bildungsbezogene und finanzielle Risikofaktoren den Bildungserfolg erheblich beeinflussen. So war 2022 fast jedes dritte Kind unter 18 Jahren in Deutschland von mindestens einer dieser Risikofaktoren betroffen (ebd.). Dabei sind Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund deutlich stärker betroffen als Kinder ohne Migrationshintergrund (ebd.). Hier zeigt sich der unzureichende Zugang zu Bildungsangeboten für benachteiligte Familien bereits im frühkindlichen Bereich (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Damit setzt sich ein Trend fort, der den bildungspolitischen Zielsetzungen zur Chancengerechtigkeit entgegenläuft.

Des Weiteren geht aus Befragungen mit Lehrkräften und Schüler\*innen des Schulbarometers 2024 beziehungsweise 2025 hervor, dass das gleichzeitige Auftreten sich gegenseitig bedingender und verstärkender Krisen wie die Pandemie, der Klimawandel und der Russische Angriffskrieg gegen die Ukraine psychische Belastungen, Stress und Ängste der Schüler\*innen hervorrufen und intensivieren (Jude et al., 2024). Dies wirkt sich auch unmittelbar auf den schulischen Bereich aus. So empfindet ein erheblicher Anteil der Schüler\*innen den Leistungsdruck als Belastung, und berichtet über ein geringes schulisches Wohlbefinden (ebd.). Auch Lehrkräfte nehmen einen zunehmenden beruflichen Druck und Zeitmangel wahr, was sich zusätzlich auf die schulische Lernatmosphäre auswirkt (Jude, Klusmann, Richter, Selcik &

Sichma, 2025). Ergänzend zu den Ergebnissen des Schulbarometers sind in diesem Kontext auch die steigende Anzahl an Schüler\*innen ohne Schulabschluss, darunter insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund, sowie der wachsende Mangel an qualifiziertem Personal bei gleichzeitig steigenden pädagogischen und psychosozialen Bedarfen zu nennen, mit denen weitere schulische Herausforderungen verbunden sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024; K. Klemm, 2023).

Hinzu kommt, dass in der Gesamtbevölkerung in Deutschland wie auch in anderen europäischen Staaten seit einigen Jahren sowohl auf der Einstellungs- als auch auf der Verhaltensebene ein Ablösen von traditionellen politischen Einordnungen und ein Anstieg an den sogenannten „extremistischen Rändern“ festzustellen ist (Goetz, Reitmair-Juárez & Lange, 2022; D. Lange & Bredl, 2024), der sich auch im Wahlverhalten junger Erwachsener bei der jüngsten Bundestagswahl im Februar 2025 niederschlug (Schnitzer, Hurrelmann & Hampel, 2025). So verzeichnete die Alternative für Deutschland (AfD)<sup>6</sup> bei der letzten Bundestagswahl in der Altersgruppe der 18- bis 24-Jährigen einen signifikanten Anstieg (ebd.).

Wie die aktuelle Jugendwahlstudie 2025 zeigt, geht dieser Trend politischer Präferenzen einher mit einem wachsenden Misstrauen gegenüber der Regierung (Maas & Maas, 2025). Gleichzeitig erleben Kinder und Jugendliche tagtäglich Diskriminierungen aufgrund unterschiedlicher miteinander verbundenen Benachteiligungsfaktoren wie Herkunft, Geschlecht, Klasse oder Sexualität (Goetz et al., 2022). Die zunehmende Diversität einer pluralen und zuwanderungsgeprägten Gesellschaft fordert von allen Bildungseinrichtungen mehr denn je, ihr Selbstverständnis als Orte inklusiven und demokratisch geprägten Lernens deutlich zu machen (Hahn, Asdonk, Pauli & Zenke, 2015). Denn Demokratie steht auch für „die Akzeptanz pluraler Lebensverhältnisse und der Vielfalt der damit verbundenen Erwartungen und Meinungen“ (Förster, W. Beutel & Fauser, 2019, S. 7). Angesichts dieser aktuellen Krisenbefunde, die die Demokratie auf institutioneller, soziokultureller und normativer Ebene in einem Abbauprozess sehen (Merkel, 2023; Selk, 2023), rückt auch die Frage in den Fokus wie Schulen, auch in ganztägiger Organisation, die Stärkung demokratischer Kompetenzen und gesellschaftlicher Teilhabe unterstützen können (Birnbacher, Engel, Stadler & Flämig, 2024).

Bildungspolitische Diskussionen betonen dabei insbesondere das Potenzial partizipationsorientierter und gemeinschaftsfördernder Lehr- und Lernkonzepte (Birnbacher et al., 2024). Es geht dabei sowohl um die Förderung subjektiver Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen als auch um den Beitrag der Schule zur Stabilität einer demokratischen Gesellschaft

---

<sup>6</sup> Die AfD wird in Teilen als gesichert rechtsextrem eingestuft und vom Verfassungsschutz beobachtet (<https://www.verfassungsschutz.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2022/pressemitteilung-2022-1-afd.html>).

(ebd.). Auch die Ergebnisse des Schulbarometers 2025 verdeutlichen, dass dieser Handlungsbedarf im schulischen Alltag verstärkt wahrgenommen wird.

Die hier genannten Herausforderungen verdichten sich zu einer Bildungskrise, die sich nicht nur in fachlichen Lernrückständen, sondern auch in psychosozialen Belastungen und dem Verlust lernbezogener Motivation von Schüler\*innen manifestiert (Klein, 2023). Vor diesem Hintergrund gewinnen die bildungspolitischen Zielsetzungen des Ganztags, wie Chancengleichheit, Individuelle Förderung und qualitätsvolles Lernen, weiter an Bedeutung. Sie erscheinen heute dringlicher denn je und verweisen auf die Notwendigkeit nachhaltiger Lehr- und Lernkonzepte im schulischen Ganzttag, die die Förderung von Selbstbestimmung und Kooperation als grundlegende Prinzipien einer zukunftsgerichteten Bildung verstehen (OECD, 2020). Gerade für Gymnasien gilt es, im Spannungsfeld zwischen traditioneller Leistungserwartung und Heterogenitätssensibilität den Ganzttag und seine Zielsetzungen mit dieser spezifischen Lern- und Leistungskultur zukunftsweisend zu verbinden.

Angesichts der angeführten Herausforderungen stellt sich daher verstärkt die Frage, inwiefern die Potenziale ganztägiger Bildungsangebote nachweislich dazu beitragen, die zentralen pädagogischen Zielsetzungen des Ganztags zu verwirklichen. Die *Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (StEG)*<sup>7</sup> hat sich in den vergangenen 15 Jahren als bundesweites Forschungsprogramm etabliert und untersucht, wie sich schulische Ganztagsangebote auf Lernprozesse, Bildungschancen und soziale Integration auswirken. Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass zentrale Erwartungen an die Ganzttagsschule bislang nicht vollumfassend erfüllt wurden, da die erweiterten zeitlichen, strukturellen und personellen Ressourcen der Ganzttagsschule nicht systematisch für förderliche Lernprozesse genutzt wurden (Arnoldt et al., 2021).

Gleichzeitig weisen die Befunde jedoch auch darauf hin, dass Ganztagsangebote dann ihre Wirkung entfalten, wenn sie pädagogisch aufeinander abgestimmt sind und eine hohe Qualität in der Umsetzung aufweisen (Kielblock et al., 2021). So zeigen die Analysen, dass vor allem bei Schüler\*innen, die die ganztägigen Angebote kontinuierlich nutzen, positive Wirkungen auf die soziale Integration, das Wohlbefinden und der Motivation auftreten (N. Fischer, Brümmer & H. P. Kuhn, 2011; Kielblock et al., 2021). Außerdem deuten die Daten darauf hin, dass die Lernentwicklung insbesondere von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien durch die Teilnahme an qualitativ vollen und strukturierten Lernzeiten mit gezielter Unterstützung positiv beeinflusst wird (ebd.). Ebenso erweisen sich die Beziehungsqualität zum pädagogischen Personal, die Verzahnung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten sowie die Möglichkeit zur Mitgestaltung als wichtige Gelingensbedingungen (ebd.).

---

<sup>7</sup> Um die Rahmenbedingungen und Wirkung von Ganzttagsschulen empirisch zu erfassen und zu prüfen, wurde der Auf- und Ausbau des Ganzttagsschulwesens durch die Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (StEG) im Zeitraum von 2005 bis 2019 wissenschaftlich begleitet. Finanziert wurde diese Studie von dem Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und den Europäischen Sozialfonds (ESF).

Die zentrale Voraussetzung für diese positiven Wirkungen liegt dabei in einer durchgängig hohen pädagogischen Qualität der Angebote und Strukturen.

Damit verweisen die empirischen Ergebnisse umso eindringlicher auf die zentrale Bedeutung der Gestaltungsprinzipien pädagogisch hochwertiger Ganztagsangebote, insbesondere vor dem Hintergrund der Bildungskrise (W. Klein, 2023). Gerade hier wird deutlich, dass nicht allein der Ausbau von Ganztagsstrukturen zu mehr Chancengerechtigkeit sowie verstärkter individueller Förderung und motivationaler Entwicklungen führt, sondern dass die Zielsetzungen in Abhängigkeit von der qualitativen Ausgestaltung der ganztägigen Angebote stehen. Die Frage nach den Gestaltungsprinzipien pädagogisch hochwertiger Ganztagsangebote, gewinnt damit an Bedeutung und wird daher im nachfolgenden Abschnitt systematisch aufgegriffen.

#### *1.1.4 Der Qualitätsbegriff im Kontext des Ganztags: Definitive Klärung*

Mit der flächendeckenden Einführung von Ganztagschulen stellte sich nicht nur die Frage danach, welche Merkmale eine Ganztagschule auszeichnen, sondern auch, wie eine qualitätsvolle Ganztagspraxis erfolgreich umgesetzt und gestaltet werden kann. Trotz zahlreicher politischer Absichtserklärungen der letzten Jahre, in denen von Qualitätsoffensiven und Qualitätsstandards gesprochen wird, mangelt es an einer klaren Definition der Qualitätsanforderungen im Ganzttag (Rother et al., 2024).

Die Problematik eines einheitlichen Verständnisses zeigt sich bereits bei der Auseinandersetzung mit dem generellen Qualitätsbegriff (Ditton, 2017). So kann Qualität einerseits über das Vorhandensein bestimmter Merkmale oder Indikatoren und deren Ausprägung (deskriptive Qualitätsbestimmung) festgestellt werden, andererseits aber auch über Wirkungs- beziehungsweise Zusammenhangsanalysen (empirisch-analytisch erklärende Qualitätsbestimmung) (Sauerwein & Klieme, 2016).

In der Schulpraxis und Bildungsforschung fassen Rother et al. (2024) Qualität als „bestimmte (z. B. professionelle) Standards [...], aber auch [als] Merkmale, die mit der Erreichung bestimmter Zielvorgaben verknüpft werden“ (Rother et al., 2024, S. 146) auf. Während bei ersterem Aspekt die Qualität über den Zusammenhang bestimmter Merkmale mit Outcomes in Form von Bildungs- und Erziehungszielen festgelegt wird, verlagert sich die Bestimmung der Qualität eines Merkmals bei letzterem in den theoretischen und normativ-professionellen Diskurs (ebd.). In beiden Fällen beruht das Verständnis von Qualität auf der Setzung von Normen und ist damit von wertbezogenen, gesellschaftlich und zeithistorisch abgeleiteten Prinzipien bestimmt (Gröschner & Hauck, 2019) „Qualität ist [demnach] eine Frage der Perspektive und dahinterliegender Zielvorstellungen“ (Rother et al., 2024, S. 145).

Daraus folgt, dass auch in Bezug auf den Ganzttag unterschiedliche normative und empirische Qualitätsvorstellungen nebeneinanderstehen (ebd.). Zum einen lassen sich mit dem Ganztagsauf- und -ausbau diverse Zielvorgaben aus unterschiedlichen Begründungszusammenhängen anführen, wie beispielsweise die Schaffung von Chancengerechtigkeit oder aber auch eine verlässliche Betreuung der Kinder und Jugendlichen (siehe Abschnitt 1.2). Zum anderen stehen auch professionelle Standards in Abhängigkeit zu den Perspektiven und Zielvorstellungen sowie zu dem Weg der Zielerreichung der jeweiligen Professionen und können damit stark variieren (ebd.).

In der Ganzttagsschulforschung werden daher sowohl strukturelle als auch prozess- und ergebnisbezogene Kriterien zur Bestimmung von Qualität herangezogen (Sauerwein & Klieme, 2016). Entsprechend erfolgt Bewertung ganztägiger Bildungsangebote anhand verschiedener Indikatoren sowie ihrer Wechselwirkung. Zur Strukturqualität zählen dabei insbesondere Verbindlichkeit und Teilnahmeintensität der Schüler\*innen, die Dauer und Rhythmisierung der Angebote, die Qualifikation und Kontinuität des pädagogischen Personals sowie die Kooperation mit außerschulischen Partner\*innen (Holtappels, Kamski & Schnetzer, 2009).

Die Prozessqualität umfasst Merkmale der pädagogischen Gestaltung wie Angebotsvielfalt, die Verzahnung von Unterricht und Freizeit, die Qualität der Betreuung sowie die Beziehungsgestaltung zwischen dem pädagogischen Personal und den Schüler\*innen. Besonders hervorgehoben werden hier auch die Partizipationsmöglichkeiten der Lernenden (N. Fischer, Radisch, Theis & Züchner, 2012; N. Fischer, Sauerwein, Theis & Wolgast, 2016; Holtappels et al., 2019; Linberg, Struck & Bäumer, 2018; Sauerwein, 2017; Sauerwein & Heer, 2020; StEG-Konsortium, 2016).

Dagegen liegt der Fokus bei der Ergebnisqualität auf den Auswirkungen der Angebote. Hierbei wird gemessen, inwieweit die Nutzung der ganztägigen Angebote die schulischen Leistungen und die Bildungsbeteiligung sowie die Entwicklung sozialer Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Selbstbewusstsein und Verantwortungsübernahme beeinflusst (N. Fischer, Brümmer & H. P. Kuhn, 2011; H. P. Kuhn, N. Fischer & Schoreit, 2016; Sauerwein, 2017). Ergänzend dazu wird die subjektive Wahrnehmung der Schüler\*innen in Bezug auf die Qualität und Attraktivität der Angebote erhoben, wobei die Qualität im Ganzttag über die Zufriedenheit und das Wohlbefinden der Schüler\*innen erfasst wird (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, 2019).

Die Auseinandersetzung mit dem Qualitätsbegriff im Kontext ganztägiger Bildungsangebote verdeutlicht, dass Qualität im Ganzttag keine Eindeutigkeit aufweist, sondern von der Perspektive im Hinblick auf die pädagogischen Zielvorstellungen, schulischen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Anforderungen abhängt und über strukturelle, organisatorische und in-

haltlich-pädagogische Faktoren zu erfassen ist. Dementsprechend braucht es einen Orientierungsrahmen, der die Komplexität von Qualitätsansprüchen abbildet und in praxisnahe Umsetzungsmöglichkeiten überführt.

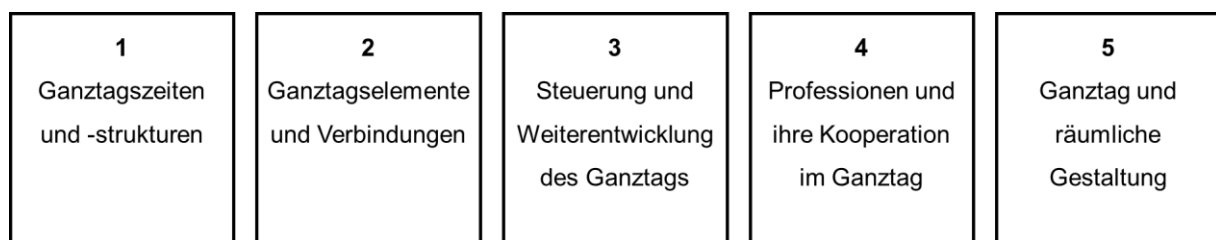
Im folgenden Abschnitt werden ausgewählte Modelle und Empfehlungen vorgestellt, die zentrale Handlungsfelder für eine qualitätsvolle Ganztagspraxis identifizieren und aufzeigen, wie sich Qualität im Ganzttag für die Praxis operationalisieren lässt. Diese zeigen auf, welche strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen zur Entfaltung der pädagogischen Angebote im Ganzttag beitragen können.

### 1.1.5 Zentrale Handlungsfelder einer qualitätsvollen Ganztagspraxis: Theoretische Konzepte und empirische Befunde

Seit Einführung des Ganztags befassen sich verschiedene, u. a. durch die Landesregierung und Stiftungen geförderte, Forschungsprojekte und Fachtagungen mit der Qualität von Ganztagschulen. Dementsprechend liegen hierzu verschiedene wissenschaftliche Qualitätsmodelle vor, die zwar substantielle Überschneidungen aufweisen, jedoch unterschiedliche Akzentuierungen in ihrer Ausgestaltung und Gewichtung vornehmen.

Im Folgenden wird zunächst das „Konzept zur Qualität im Ganzttag“ dargestellt, das 2017 von dem Verbund aus der Bertelsmann Stiftung, der Robert Bosch Stiftung, der Stiftung Mercator sowie der Vodafone Stiftung Deutschland vorgelegt wurde. Im Gegensatz zu vielen anderen Qualitätsmodellen wurde dieses als Bottom-up-Ansatz basierend auf dem Handlungswissen exzellenter Ganztagschulen empirisch entwickelt und stellt bis heute eine zentrale Orientierungsgrundlage für die Qualitätsdebatte dar.

Mit dieser ‚Grammatik der Ganztagschule‘ soll ein „pädagogisch präzise gefasstes Verständnis guter Ganztagschulen“ (Bertelsmann Stiftung et al., 2017, S. 21) geschaffen werden, das ein Konzept für qualitätsvolle Ganztagspraxis bietet und sich primär an die Bildungsverwaltung und Politik, aber auch an interessierte Schulen richtet. Insgesamt umfasst das Modell fünf zentrale Handlungsfelder (siehe Abbildung 5):



**Abbildung 5: Zentrale Handlungsfelder qualitätsvoller Ganztagspraxis (eigene Darstellung angelehnt an Bertelsmann Stiftung et al., 2017, S. 21)**

### *Ganztagszeiten und -strukturen (Handlungsfeld 1)*

Als Qualitätsmerkmale gelten in dieser Perspektive eine tägliche Mindestöffnungszeit von acht Zeitstunden sowie die Rhythmisierung der Kernzeiten (Bertelsmann Stiftung et al., 2017). Eine Unterscheidung von gebundenem, teilweise gebundenem und offenem Ganztagskonzept, wie es bisher üblich ist, wird dabei als wenig hilfreich empfunden, zumal sich die Konzepte und die länderspezifischen Begriffsbestimmungen zu diesen Grundformen der Schulen auch innerhalb dieser drei Kategorien in Deutschland so stark unterscheiden, dass die Entwicklung eines differenzierten Konzeptes von Teilnahmeverbindlichkeiten sinnvoller erscheint (ebd.). Vielmehr soll es verpflichtende ‚Kernzeiten‘ und fakultative ‚Angebotszeiten‘ geben sowie keine Unterscheidung mehr zwischen Unterricht und außerunterrichtlichem Lernen gemacht werden, da gerade außerunterrichtliche Angebote zur ganzheitlichen Entwicklung der Schüler\*innen beitragen können (ebd.). Als Rahmenbedingungen hierfür müssen die Ganztagschulen entsprechend mindestens für 40 Zeitstunden in der Woche geöffnet sein und die Kostenbeteiligung der Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten für alle Bestandteile der Ganztagschule gelten (ebd.). Außerdem müssen hierfür ausreichende Mittel für Lehrkräfte und das weitere pädagogisch tätige Personal sowie die Verwaltung bereitgestellt werden (ebd.). Zudem sollte eine schulstufenabhängige Gestaltung von Kern- und Angebotszeiten ermöglicht werden und eine Flexibilität sowie Gestaltungsfreiräume bei der Rhythmisierung gewährleistet werden (ebd.). Zuletzt sind Angebote von Qualifizierungen zu Rhythmisierungskonzepten hilfreich (ebd.).

### *Ganztagelemente und Verbindungen (Handlungsfeld 2)*

Zu den Qualitätsmerkmalen zählen in diesem Handlungsfeld zunächst eine breite Palette an Ganztagsangeboten, die sich inhaltlich an den Bedarfen der Schüler\*innen und deren Eltern orientieren (Bertelsmann Stiftung et al., 2017). Diese sollen pädagogisch inhaltlich und flexibel miteinander verzahnt und nach einer gemeinsamen pädagogischen Grundorientierung von Lehrkräften und den weiteren pädagogisch tätigen Personalgruppen entwickelt werden (ebd.). Zudem soll die Mittagszeit als pädagogisches Ganztagelement gestaltet sein und statt einer Hausaufgabenbetreuung von den Fachkräften geleitete, differenzierte sowie individualisierte Selbstlernzeiten angeboten werden (ebd.). Um dies zu ermöglichen braucht es Absprache- sowie Kooperationszeiten für die Planung, Umsetzung und Reflexion der verzahnten Ganztagelemente sowie entsprechende Personalressourcen und Sachmittel (ebd.). Außerdem müssen verschiedene Verzahnungsgrade ermöglicht werden und alle Professionsgruppen insbesondere in Bezug auf die Ermöglichung von differenzierendem und individualisierendem Lernen weitergebildet werden (ebd.). Zuletzt bedarf es einer einkommensunabhängigen Mit-

tagsverpflegung für alle Schüler\*innen sowie der Unterstützung der Schulen durch beispielsweise den Schulträger in Bezug auf die Organisation und Verwaltung der Mittagsverpflegung (ebd.).

#### *Steuerung und Weiterentwicklung des Ganztags (Handlungsfeld 3)*

In Bezug auf die Steuerung und Weiterentwicklung des Ganztags können die Bereitschaft der Schulleitung zur Verantwortungsübernahme der selbstständigen Personal- und Sachmittelverwaltung sowie der Gestaltung und Entwicklung des Ganztags als Qualitätsmerkmale bezeichnet werden (Bertelsmann Stiftung et al., 2017). Dagegen kann die alltägliche Organisation beispielsweise von Ganztagskoordinator\*innen übernommen werden (ebd.). Bedeutsam ist hierbei, dass die ganztagschulspezifischen Abläufe zentral koordiniert und verantwortet werden (ebd.). Hinzu kommt auch die Beteiligung weiterer pädagogischer Personalgruppen an der kooperativen Schulleitung sowie die Mitgestaltung von Schulentwicklungsprozessen durch das gesamte Kollegium (ebd.). Außerdem sollen Ganztagschule Entwicklungs- und Evaluationsinstrumente zur Reflexion der pädagogischen Arbeit nutzen und sich an Schulnetzwerken und Wettbewerben beteiligen (ebd.).

Notwendige Rahmenbedingungen hierfür stellen die Ermöglichung von Arbeitszeitmodellen für Lehrkräfte dar, die sich neben dem Unterricht an Schulentwicklungsprozessen sowie weiteren außerunterrichtlichen Aktivitäten beteiligen (Bertelsmann Stiftung et al., 2017). Außerdem braucht es angemessene und flexible Regelungen sowie Stundenentlastungen für Aufgaben, die sich auf Schulentwicklung und Schulmanagement beziehen (ebd.). Auch bedarf es überhaupt der Möglichkeit weiteres pädagogisches Personal in die erweiterte Schulleitung mit einzubinden und es braucht umgekehrt eine Entlastung der Schulleitung von Verwaltungsaufgaben, um Schulentwicklungsprozesse angemessen begleiten zu können (ebd.).

Zudem müssen Schulleitungen zur selbstständigen Bewirtschaftung von Personal- und Sachressourcen ermächtigt und gleichzeitig bei der regionalen und überregionalen Netzwerkarbeit unterstützt werden (Bertelsmann Stiftung et al., 2017). Darüber hinaus müssen Schulen in Bezug auf Personalentscheidungen für alle Personalgruppen Entscheidungsbefugnisse erteilt werden und Zeit für die gemeinsam Entwicklung und Vereinbarung von Zielen mit der Schulaufsicht und dem Schulträger geschaffen werden (ebd.). Letztlich müssen ganztagspezifische Aspekte generell in Schulleiterqualifikationen Berücksichtigung finden (ebd.).

#### *Professionen und ihre Kooperation im Ganzttag (Handlungsfeld 4)*

Zu den Qualitätsmerkmalen des vierten Handlungsfeldes gehört vor allem die gemeinsame Gestaltung der Ganztagschule durch die Lehrkräfte und das nicht lehrende pädagogische

Personal (Bertelsmann Stiftung et al., 2017). Hierfür braucht es Kooperations- und sich überschneidende Anwesenheitszeiten der verschiedenen Akteur\*innen, die fest verankert sind (ebd.).

Auch müssen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten für die professionsübergreifende Kooperation festgelegt sein und schulinterne Arbeitszeitmodelle vereinbart werden (Bertelsmann Stiftung et al., 2017). Als Qualitätsmerkmal kann zudem eine mehrheitliche positive Einstellung zum Ganzttag durch das Kollegium bezeichnet werden (ebd.). Um multiprofessionelle Kooperationen erfolgreich umzusetzen müssen die Kooperations- und Absprachezeiten in den jeweiligen Arbeitszeitmodellen aller Personalgruppen Berücksichtigung finden (ebd.). Außerdem sollten die Arbeitsplätze entsprechend ausgestattet und ausreichend vorhanden sein (ebd.).

Die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal sollte darüber hinaus um Themen der Ganzttagsschule ergänzt beziehungsweise daran angepasst werden und die Tätigkeits- und Aufgabenbeschreibung für Lehrkräfte an Ganzttagsschulen grundlegend erneuert werden mit der Möglichkeit schulbezogene Ergänzungen vornehmen zu können (ebd.). Zuletzt werden die Vereinheitlichung der Anstellungsverhältnisse mit langfristigen Arbeitsverträgen sowie die Unterstützung bei den Vertragsregelungen für Honorarkräfte als vorteilhafte Rahmenbedingungen benannt (ebd.).

#### *Ganzttag und räumliche Gestaltung (Handlungsfeld 5)*

Das fünfte Handlungsfeld umfasst Qualitätsmerkmale für die räumliche Gestaltung des Ganztags (Bertelsmann Stiftung et al., 2017). Hierbei geht es insgesamt um die Berücksichtigung ganzttagsspezifischer Bedarfe bei der Raumplanung wie beispielsweise spezielle Angebots- und Differenzierungsräume für unterrichtsfreie Zeiten, sowie Sozial-, Verpflegungs- und Personalräume (ebd.). Dies erfordert entsprechende Ausstattungsvorschriften und -verordnungen und eine angemessene finanzielle Ausstattung des Schulträgers (ebd.). Außerdem ist die Einbindung der Schulleitung von Beginn der Planung und Umsetzung baulicher Maßnahmen von Bedeutung (ebd.). Zuletzt sollten die bundesweiten Empfehlungen für die räumlichen und architektonischen Bedingungen für Ganzttagsschulen Berücksichtigung finden (ebd.).

Die verschiedenen Handlungsfelder dieses Modells finden sich auch in den aktuellen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz aus 2023 zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität wieder. Hier werden jedoch noch weitere Aspekte genannt, die einen Orientierungsrahmen für Schulen und politische Akteure bieten sollen. Zusammengefasst wird hier empfohlen, dass Ganzttagsschulen (KMK, 2023, S. 5ff.):

- Kompetenzen fördern und konzeptionell miteinander verbundene formale, non-formale und informelle Lernangebote machen
- die Qualität der Ganztagsangebote sichern und ihre Wirkung überprüfen

- Voraussetzungen zur Stärkung und Förderung des Wohlbefindens der Kinder schaffen
- sich bei der pädagogischen Gestaltung an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder orientieren
- die Entwicklung von gelingenden Beziehungen zwischen Kindern, Kindern und dem pädagogisch tätigen Personal sowie in der Zusammenarbeit mit Eltern unterstützen
- ein gesundes Mittagessen für alle Kinder bieten
- einen Schulalltag mit rhythmisierten und flexiblen Zeitstrukturen ermöglichen
- Raum und Räume auch durch kreative Flächennutzungskonzepte zu kindgerechten Lern- und Lebensräumen gestalten
- die pädagogische Praxis auch in Kooperation mit Angeboten der freien Kinder- und Jugendhilfe gestalten
- tragfähige Netzwerke im Sozialraum knüpfen und mit außerschulischen Partner\*innen kooperieren
- feste Kooperationsstrukturen zur Kooperation unterschiedlicher Professionen aufweisen
- die Verantwortung zur Steuerung und Ausgestaltung des Ganztagsangebots in die Hand der Schulleitung und ggf. mitwirkender Kooperationspartner legen.

Im Unterschied zum Stiftungsmodell betont die KMK stärker die Bedeutung von kindgerechter Rhythmisierung, psychosozialem Wohlbefinden sowie der Öffnung der Schule in den Sozialraum. Die Ergänzungen zu dem Stiftungsmodell sind hierbei demnach vor allem die Fokussierung auf die Wirkung der Ganztagsangebote sowie die Förderung von Kompetenzen und Wohlbefinden der Schüler\*innen und positiven Beziehungen zwischen den verschiedenen Akteur\*innen. Aber auch die Öffnung der Schule in den Sozialraum durch das Knüpfen von Netzwerken und die Kooperation mit außerschulischen Partner\*innen bilden hier neue zentrale Aspekte.

Darüber hinaus kann das Modell auch um weitere Perspektiven ergänzt werden. Nach Rother et al. (2024) variieren die Qualitätsvorstellungen der unterschiedlichen am Ganztagsgeschehen beteiligten Akteure und sollten daher in Qualitätsmodellen gleichermaßen Berücksichtigung finden. Insbesondere die Sichtweise der Kinder- und Jugendhilfe (KJHG) wird dabei selten integriert. Dies ist jedoch besonders bedeutend, da die Ziel- und Qualitätsvorstellungen der KJHG teilweise konträr sind und sich damit die Frage nach Qualität im Ganzttag als komplex erweist (ebd.). Dementsprechend lässt sich das Stiftungsmodell um organisationale Aspekte der Kooperationen, der unterschiedlichen Perspektiven, dem Personal sowie pädagogische Ziele und deren Wirkung erweitern. Zudem können die Perspektiven der Adressat\*innen (Kinder und Eltern) sowie Fragen der Umsetzung von Kinderrechten und der Berücksichtigung ungleicher Lebensbedingungen stärker miteinbezogen werden (ebd.). Diese Kritik verweist

insgesamt auf ein erweitertes Qualitätsverständnis, das nicht nur strukturelle und organisatorische Faktoren umfasst, sondern auch Fragen der Teilhabe, der Selbstbestimmung und der Beziehungsgestaltung stärker in den Blick nimmt.

Basierend auf verschiedenen Studienergebnissen führen Rother et al. (2024) für den organisatorischen Bereich an, dass die Verzahnung von Unterricht und Ganztagsangeboten häufig als normatives Qualitätsmerkmal gesetzt wird. Problematisch daran ist jedoch, dass aus sozialpädagogischer Perspektive gerade die freiwillige Teilnahme eine niedrighschwellige Komm- und Gehstruktur sowie Möglichkeiten zur Selbstbildung, aber auch der Verzicht auf Machtbefugnisse, zentrale Voraussetzungen für Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen darstellen und sich demnach hierin auch das spezifische Verständnis von Qualität widerspiegelt (ebd.). Es stellt sich deshalb die Frage, inwieweit die Handlungsprinzipien der Sozialpädagogik auch im Hinblick schulrechtlicher Vorgaben beibehalten werden können beziehungsweise inwiefern neue Lehr- und Lernkonzepte<sup>8</sup> hieran auch im Unterricht anknüpfen und den Kindern und Jugendlichen möglichst authentische Erfahrungsräume für die eigene Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt eröffnen können (ebd.).

Ferner wird in dem Modell die Orientierung an den Bedürfnissen der Schüler\*innen und Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten bei der Gestaltung der Ganztagsangebote als Qualitätskriterium genannt. Rother et al. (2024) verweisen auf verschiedene Studien zur Ganztagschule, die belegen, dass für Kinder und Jugendliche insbesondere eine deutliche Trennung der Ganztagsangebote vom regulären Unterricht sowie die Wahrung ihres Rechts auf Erholung und Privatsphäre von zentraler Bedeutung sind (Wapler, 2020). Außerdem geht es den Schüler\*innen bei der Frage zur Qualität von Ganztag auch um die selbstbestimmte Gestaltung, beispielsweise im Hinblick auf die Raumausstattung, aber auch um Partizipation und echte Erlebnisse, zum Beispiel in der Natur. Dies schließt an die Sichtweise der Sozialpädagogik an und befördert den Diskurs einer neuen Lehr- und Lernkultur in den Vordergrund. Daneben ist ihnen eine gute Beziehung zu Betreuer\*innen sowie Mitschüler\*innen besonders wichtig, was wiederum auch in den Empfehlungen der KMK bereits Beachtung findet (Chiapparini, Thieme & Sauerwein, 2020; Deinet, Gumz, Muscutt & Thomas, 2018; N. Fischer, Elvstrand & Stahl, 2022; Sauerwein, Lünenschloß & Kellner, 2023; Walther, Nentwig-Gesemann & Fried, 2021).

Die Bedürfnisse von Eltern und Erziehungsberechtigten hingegen beziehen sich auf organisatorischer Ebene auf eine möglichst hohe Betreuungsquote bei umfassenden Betreuungszeiten, jedoch im Rahmen flexibler Betreuungsmodelle (Killus & Tillmann, 2017) diesem Zusammenhang kann auch ein positives Verhältnis der Eltern zu dem pädagogischen Personal,

---

<sup>8</sup>Nähere Ausführungen zu neuen Lehr- und Lernkonzepten finden sich in Abschnitt 1.2.

durch Transparenz und Sensibilität für individuelle Lebenslagen als Qualitätsmerkmale bezeichnet werden (Pilchowski & Lipowski, 2022). Zudem ist es Eltern wichtig, dass zusätzliche Fördermöglichkeiten und Angebote sowie eine Hausaufgabenbetreuung gewährleistet sind und die Kinder und Jugendlichen durch die Nachmittagsbetreuung auch mehr Zeit mit ihren Freund\*innen verbringen können, wodurch u. a. auch die Persönlichkeit und soziale Kompetenzen gestärkt werden können (Bertelsmann Stiftung, 2016; Killus & Tillmann, 2017; van Mil & Feist-Ortmanns, 2022; Walther, Nentwig-Gesemann & Fried, 2022).

Des Weiteren nennen auch Rother et al. (2024) den Aspekt der pädagogischen Zielsetzung und die Wirkung von Ganzttagsschulen auf fachliche und überfachliche Kompetenzen als bedeutendes Qualitätsmerkmale, die in dem Qualitätsmodell der Stiftungen kaum Berücksichtigung finden. Obwohl die Studienlage hierzu bislang begrenzt ist, deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Merkmale wie Freiwilligkeit, Freude, Partizipation, Lebensweltbezug und Autonomieunterstützung einen positiven Einfluss auf die Leistungs- und Notenentwicklung haben (N. Fischer et al., 2012; N. Fischer et al., 2016; Holtappels et al., 2019; Linberg et al., 2018; Sauerwein, 2017; Sauerwein & Heer, 2020). Zudem kann sich die Qualität von Ganzttag auch über die Entwicklung sozialer Kompetenzen darstellen, die wiederum in Abhängigkeit zu der Qualität der Angebote steht (N. Fischer, H. P. Kuhn & Züchner, 2011; H. P. Kuhn et al., 2016; Sauerwein, 2017).

Zuletzt fällt im Hinblick auf das Modell auf, dass die Umsetzung von Kinderrechten sowie der Abbau von Bildungsungleichheiten durch die Ermöglichung von Teilhabe und Inklusion wenig Beachtung findet. In der Forschung wird jedoch betont, dass Kinderrechte, wie das Recht auf Erholung, Spiel, Freizeit und Schutz der Privatsphäre, eine zentrale Bedeutung für schulisches Lernen haben (S.-I. Beutel & Ruberg, 2017; Rother et al., 2024; Walther et al., 2021; Wapler, 2020). Darüber hinaus geht es aber auch um das Recht auf Entwicklung im Hinblick auf Teilhabe. Hierbei wird auf den Zugang zu Bildungsangeboten und damit verbunden die Kosten für Eltern und Erziehungsberechtigte eingegangen (Rother et al., 2024). Der Abbau von Bildungsungleichheiten setzt dabei die Ermöglichung von Teilhabe und die Umsetzung von Inklusion voraus und bildet damit ein zentrales Qualitätsmerkmal (ebd.).

Die dargestellten Qualitätsmodelle verdeutlichen, dass pädagogische Qualität im Ganzttag nicht nur durch geeignete strukturelle Rahmenbedingungen gewährleistet werden kann, sondern in besonderem Maße auch von der pädagogischen und didaktischen Gestaltung der Lern- und Erfahrungsräume abhängt. Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang vor allem der Beziehungsqualität zwischen den Lehrkräften und dem pädagogischen Personal und den Schüler\*innen, aber auch der Kooperation zwischen den verschiedenen Professionen zu. Ebenso bedeutsam sind die partizipative Einbindung der Lernenden, eine

anregende räumliche Gestaltung und eine lernförderliche zeitliche Rhythmisierung des Schulalltags.

Insbesondere aus Sicht der Schüler\*innen zeigt sich die Qualität von Ganztag in Möglichkeiten der Mitgestaltung, in Freiräumen, in ansprechenden Lernumgebungen und im Gefühl von sozialer Zugehörigkeit. Damit wird deutlich, dass sich Qualität im Ganztag sowohl über organisatorische als auch über pädagogische Aspekte bestimmen lässt und sich an den Bedürfnissen und Erfahrungen der Schüler\*innen orientieren muss. Gerade vor dem Hintergrund der spezifischen Lern- und Leistungskultur am Gymnasium kommt diesen Aspekten eine besondere Bedeutung zu, da Ganztagsgymnasien traditionell andere Erwartungen an Leistung, Autonomie und fachliche Tiefe stellen und Qualitätsentwicklungsprozesse daher spezifisch auf diese Rahmenbedingungen zugeschnitten sein müssen.

Die hier dargelegte mehrdimensionale Auffassung von Qualität im Ganztag bildet die Grundlage für pädagogische Ansätze, die Individuelle Förderung, gemeinsames Lernen und Motivation miteinander verbinden. Sie schafft den Rahmen für Lerngelegenheiten, in denen Selbstbestimmung, Verantwortung und soziale Eingebundenheit erfahrbar werden können. Diese Aspekte werden in den folgenden Kapiteln weiter aufgegriffen und vertieft, indem die Qualität von Lehr- und Lernprozessen in den Blick genommen wird, insbesondere mit Blick auf deren Bedeutung zur Förderung von Motivation, Selbstbestimmung und gemeinschaftlichem Lernen im Rahmen ganztägiger Bildungsangebote.

## *1.2 Lernkultur im Wandel: Qualität durch Vielfaltskompetenz, Verantwortung und Gemeinschaft*

Dass die Potenziale des Ganztags erst durch eine hohe Qualität der Angebote vollständig ausgeschöpft werden können, gilt durch die Ganztagsschulforschung als gesichert (Arnoldt et al., 2021). Dabei kommt es nicht nur auf äußere Rahmenbedingungen an, sondern insbesondere auf die inhaltliche und pädagogische Gestaltung (ebd.). Gerade mit Blick auf die zunehmenden gesellschaftlichen Herausforderungen und dem Wandel von Schule erfordert zukunftsgerichtetes Lernen qualitativ hochwertige Lehr- und Lernprozesse. Damit rückt die Frage in den Mittelpunkt, wie pädagogische Qualität im Kontext ganztägiger Lehr- und Lernprozesse zu bestimmen und zu realisieren ist (Gröschner & Hauck, 2019; Praetorius, Martens & Brinkmann, 2023).

Der folgende Abschnitt beleuchtet zunächst die Dimensionen von Lehr- und Lernqualität (1.2.1), bevor in diesem Zusammenhang die besondere Relevanz der Förderung von Verantwortungsübernahme im individuellen und gemeinschaftlichen Lernen herausgearbeitet wird (1.2.2). Daran anschließend wird auf die Rolle der Lernmotivation für qualitativ hochwertiges

und nachhaltiges Lernen eingegangen (1.2.3). Abschließend werden zentrale didaktische Gestaltungsmöglichkeiten aufgezeigt, mit denen eine qualitätsorientierte Ganztagspraxis pädagogisch fundiert und zukunftsgerichtet ausgestaltet werden kann (1.2.4).

### 1.2.1 Dimensionen von Lehr- und Lernqualität

Die Qualität von Lehr- und Lernprozessen ist eingebettet in ein komplexes Mehrebenensystem schulischer Einflussfaktoren. Ditton (2017) macht hierzu deutlich, dass sowohl unterrichtliche als auch institutionelle Bedingungen zentral sind für gelingende Bildungsprozesse. In seinem entwickelten Modell<sup>9</sup> schulischer Qualität stellt er diesen komplexen Bedingungsrahmen systematisch dar und veranschaulicht die wechselseitige Verschränkung der Einflussfaktoren (siehe Abbildung 6).

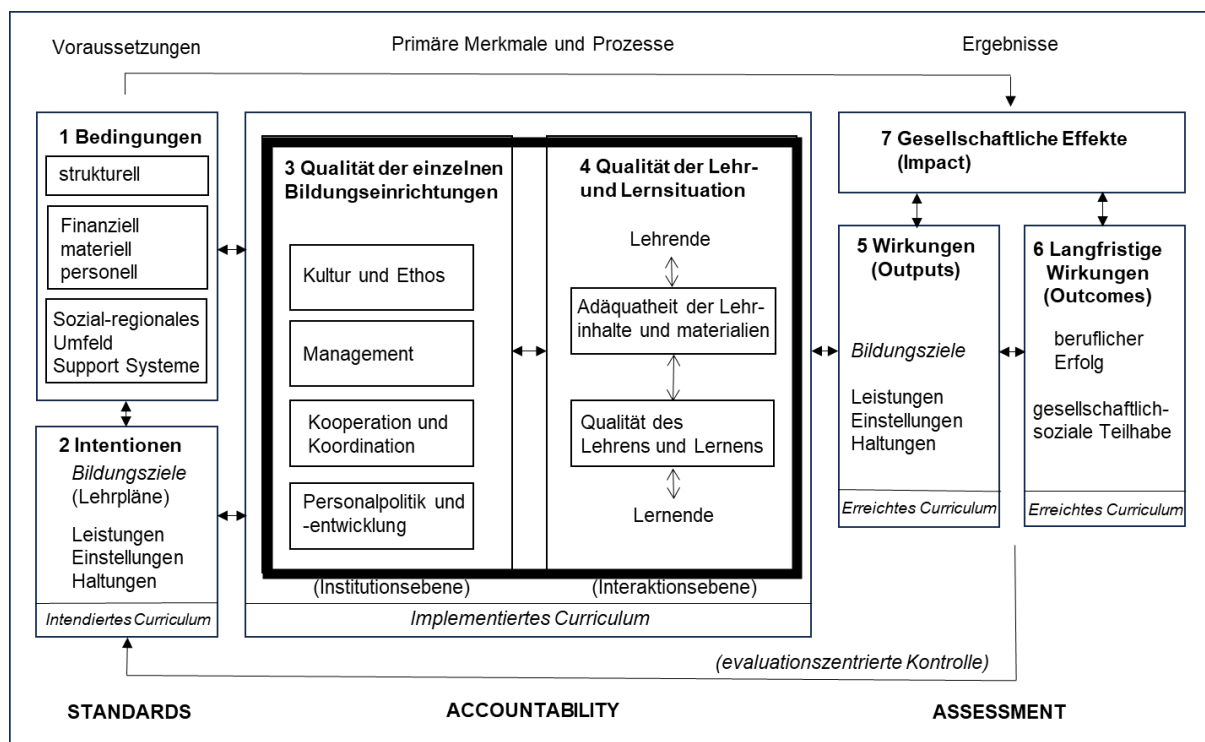


Abbildung 6: Einordnung qualitätsvollen Lehrens und Lernens in das Modell schulischer Qualität nach Ditton (2017) S. 64

Während verschiedene Bedingungs- und Wirkungszusammenhänge auf *gesellschaftlicher* und *struktureller Ebene* in diesem Modell den sozial-regionalen Kontext von Schulen bilden, sind die *Ebenen der Institution* (Faktor 3) und die *Ebene des Unterrichts* (Faktor 4) als Kernbereiche des Modells zu verstehen. Diese stehen in Wechselwirkung zueinander und machen

<sup>9</sup> Die verschiedenen Faktoren in dem Modell zur schulischen Qualität von Ditton (2017) finden sich auch im Referenzrahmen Schulqualität NRW vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020), der vom Ministerium für Schule und Bildung in Nordrhein-Westfalen 2020 für Schulen als Orientierung und Hilfestellung bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung veröffentlicht wurden.

die Schulqualität im engeren Sinne aus. Die Einzelschule wird dabei als „Stützsystem zur Sicherung der Qualität der Lehr- und Lernprozesse beziehungsweise als relevanter Bedingungsrahmen des Unterrichts verstanden, der effektives Lehren und Lernen unterstützen oder umgekehrt auch behindern kann“ (Ditton, 2017, S. 65). Gerade im Kontext ganztägig organisierten Lehrens und Lernens und der Sicherung von Qualität im Ganzttag ist demnach auch die institutionelle Ebene für das qualitätsvolle Lehren und Lernen besonders bedeutsam.

Wie auch das Modell von Ditton (2017) zeigt, ist das Lehren und Lernen zentral im Diskurs zur Unterrichtsqualität verankert, da die Qualität des Unterrichts durch die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen mitbestimmt wird. Auch die ganztägigen Angebote lassen sich hier verorten. Das Verständnis davon, welche Faktoren auf die Qualität von Unterricht wirken, hat sich seit Beginn der 1970er Jahre stark gewandelt und ist mittlerweile sehr komplex. Während der Fokus zuvor auf der Lehrer\*innenzentrierung und den Lehrer\*innenhandlungen lag, wird das Lehr- und Lerngeschehen inzwischen mehrdimensional und ganzheitlich betrachtet und insbesondere die Schüler\*innenvoraussetzungen und -handlungen sowie die professionell fachlichen und fächerübergreifenden Kompetenzen der Lehrperson und die schulischen Rahmenbedingungen miteinbezogen (Gröschner & Hauck, 2019; Gröschner, 2022). Unter Berücksichtigung aller Faktoren lässt sich nach (Klieme, 2019) Unterrichtsqualität generell definieren als „Gesamtheit der empirisch beobachtbaren Merkmale des Unterrichtsgeschehens, die nachweislich mit einer Entwicklung der Lernenden im Sinne der Realisierung von Bildungs- und Erziehungszielen einhergehen“ (ebd., S. 396).

Im Rahmen verschiedener großer Metaanalyse und (quasi-)experimenteller Studien zu lernwirksamem Unterricht konnte hierzu gezeigt werden, dass äußere, gut beobachtbare Merkmale des Unterrichts (Sichtstrukturen), wie Methoden oder unterrichtliche Organisationsformen, nur eine begrenzte Aussagekraft hinsichtlich des schulischen Erfolgs der Lernenden besitzen (u. a. Hattie, 2024; Kiemer, Gröschner, Pehmer & Seidel, 2015; Kunter & Ewald, 2016; Veenman, van Benthum, Bootsma, van Dieren & van der Kemp, 2002) und damit keine übergreifende Unterrichtsmethode beziehungsweise -strategie (zum Beispiel das Konzept des offenen Unterrichts) eine generelle Überlegenheit beanspruchen kann (Gröschner & Hauck, 2019). Von Bedeutung sind dagegen vielmehr die schwer zu beobachtenden Tiefenstrukturen des Unterrichts, also Merkmale zur gezielten Unterstützung von Lern- und Verstehensprozessen (Bleck & Lipowsky, 2019). Aus den zentralen und systematisch erfassten Ergebnissen der Unterrichtsqualitätsforschung konnten hierzu die großen Basis- beziehungsweise Qualitätsdimensionen der *kognitiven Aktivierung*, der *Klassenführung* und des *unterstützenden Lernklimas* zusammengefasst werden, die sich als besonders lernwirksam herausstellen (ebd.).

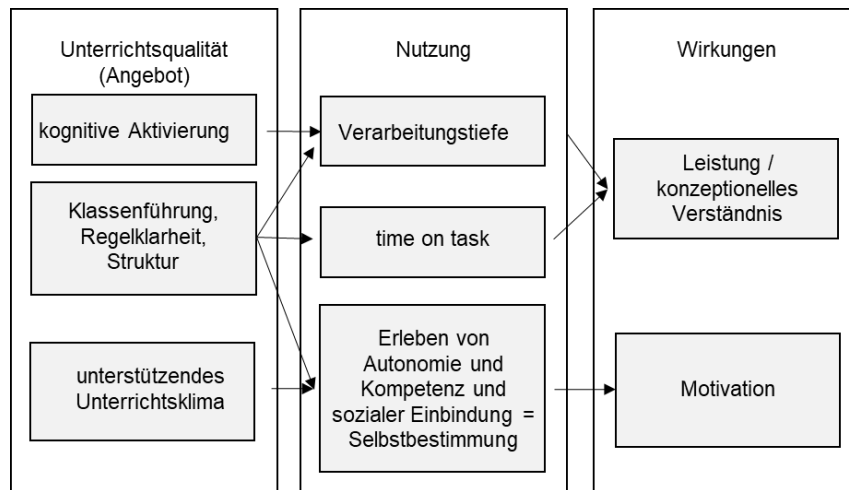
Diese Konzeptualisierung von Unterrichtsqualität in drei Basisdimensionen ist international anschlussfähig<sup>10</sup> und lässt sich in den einschlägigen Angebots-Nutzungs-Modellen im deutschen Sprachraum wiederfinden (Gröschner, 2022; Praetorius, Grünkorn & Klieme, 2020). Diese drei Basisdimensionen erfassen dabei grundlegende Prozesse des Lernens und Lehrens in verschiedenen schulischen Kontexten und ermöglichen eine strukturierte Betrachtung der Bedingungen, unter denen Lernende in ihren kognitiven, motivationalen und sozialen Entwicklungen unterstützt werden können (ebd.). Damit kommt ihnen eine zentrale Bedeutung für den Untersuchungskontext dieser Arbeit zu. Neuere konzeptionelle Ansätze wie das MAIN-TEACH-Modell (Praetorius, Martens & Wemmer-Rogh, 2025) knüpfen daran an, indem sie diese Grunddimensionen um weitere Qualitätsbereiche wie diagnostische Kompetenz oder adaptive Passung erweitern und damit stärker auf die professionelle Unterrichtsbeobachtung ausrichten (ebd.). Die Basisdimensionen bilden jedoch weiterhin die theoretische Grundlage dieser Modelle und bieten einen Bezugsrahmen für das Verständnis zentraler Wirkmechanismen von Lehr- und Lernprozessen.

In dem Modell von Klieme und Rakoczy (2008) stehen sie in einem Wirkungszusammenhang mit der *Leistung* beziehungsweise dem *konzeptionellen Verständnis* der Schüler\*innen sowie ihrer *Motivation* (siehe Abbildung 7). Dieser Zusammenhang wird durch die Mediatoren der *Verarbeitungstiefe*, der *time on task* sowie dem *Erleben von Selbstbestimmung über die Erfüllung der drei Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung* vermittelt (ebd.). Obwohl aktuelle Forschungsergebnisse verschiedene Erweiterungs- und Modifikationsbedarfe hinsichtlich der Hierarchie und der Wirkungsrichtung sowie der Gleichwertigkeit der Elemente innerhalb der Kategorien und dem Einbezug weitere Aspekte offenlegen<sup>11</sup>, erweist sich dieses Angebot-Nutzung-Modell für die Darstellung der Wirkungszusammenhänge grundsätzlich als geeignet (Gröschner & Kleinknecht, 2013).

---

<sup>10</sup> Die drei Basisdimensionen weisen Parallelen zu den Forschungsarbeiten von Pianta und Hamre (u.a. Pianta, La Paro & Hamre, 2008) auf, die zwischen Classroom Organization, Emotional Support und Instructional Support differenzieren (Bleck & Lipowsky, 2019, S. 467).

<sup>11</sup> Zu einer differenzierten Betrachtung und Weiterentwicklung der im Modell dargestellten Wirkungszusammenhänge vgl. Alp Christ, Capon-Sieber, Köhler, Klieme und Praetorius (2024) sowie Bleck und Lipowsky (2019).



**Abbildung 7: Grunddimensionen von Unterrichtsqualität und Wirkungszusammenhänge (eigene Darstellung nach Klieme & Rakoczy, 2008, S. 228)**

Die Dimensionen der *kognitiven Aktivierung* basiert auf verschiedenen (sozio-)konstruktivistischen Lerntheorien (Aebli, 2011; Piaget, 1992; Vygotsky, 1978), denen die Konstruktion von Wissen nur durch die eigenständige Auseinandersetzung mit der Umwelt sowie der Interaktion mit anderen erfolgt (Alp Christ et al., 2024). Es geht dabei demnach um einen anregenden Unterricht, der eine elaborierte Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten ermöglicht und den Aufbau neuer sowie die Reorganisation bereits bestehender kognitiven Wissensstrukturen fördert (*Verarbeitungstiefe*) (Klieme, 2019). Hierzu gehören beispielsweise Aufgaben, die verschiedene Lösungsansätze ermöglichen, das Erkennen von Zusammenhängen fördern und kognitive Widersprüche hervorrufen. Außerdem zählen zur kognitiven Aktivierung auch Aufgabenstellungen, bei denen die Schüler\*innen selbstständig begründen, vergleichen und Wissen verknüpfen sollen und Lehrer\*innenhandeln, das die Beiträge der Schüler\*innen paraphrasiert beziehungsweise reformuliert und ihnen Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Widersprüche aufzeigt. Auch gutes Feedback, bei dem Hinweise gegeben und das selbstständige Lösen von Aufgaben im Vordergrund stehen, gelten als förderlich für die kognitive Aktivierung der Schüler\*innen (Bleck & Lipowsky, 2019). Das Modell von Klieme und Rakoczy (2008) zeigt einen Zusammenhang von kognitiv aktivierendem Unterricht zur Steigerung der *Lernleistungen und der konzeptionellen Entwicklung* über die *Verarbeitungstiefe*. Auch wenn dazu bisher wenige empirisch Befunde vorliegen, bestätigen diese den Wirkungszusammenhang auf die Leistung und den Lernerfolg der Schüler\*innen (u. a. Kleickmann, Steffensky & Praetorius, 2020; Lipowsky et al., 2009; Lipowsky et al., 2019).

Unter der Dimension der *effektiven Klassenführung* werden Strategien der Lehrkräfte verstanden, die einen möglichst störungsfreien Unterricht gewährleisten und dadurch die verfügbare Lernzeit maximieren (*time on task*) (Gröschner & Kleinknecht, 2013). Dazu zählen vor allem Merkmale der inhaltlichen und organisatorischen Strukturierung (Aufstellen von Regeln, Etablieren von Routinen, klare Abgrenzung von Unterrichtsphasen, fließender Übergang und klare

Arbeitsaufträge) (ebd.; Kounin, 2006), aber auch präventive sowie reaktive Maßnahmen in Bezug auf die Vermeidung und Unterbindung von Unterrichtsstörungen (Bleck & Lipowsky, 2019; Seidel, 2020).

In dem Modell führt eine effektive Klassenführung sowohl zur *Verarbeitungstiefe* als auch einer optimalen Nutzung der *zur Verfügung stehenden Lernzeit* (Bleck & Lipowsky, 2019). Außerdem wird hier das Klassenmanagement als wichtige Voraussetzung für die *Erfüllung der drei Grundbedürfnisse der Lernenden* betrachtet, da die Annahme besteht, dass die Schüler\*innen ihre Aufgabenbearbeitung bei störungsfreiem und organisiertem Unterricht als effektiver wahrnehmen können (Kunter, Baumert & Köller, 2007). Damit geht das Modell davon aus, dass eine effektive Klassenführung sowohl positive Auswirkungen auf die *Lernleistung* als auch auf die *Motivation* der Lernenden hat (Bleck & Lipowsky, 2019). Die Forschungslage zeigt einen deutlichen Zusammenhang von effektiver Klassenführung und höheren Lernzuwächsen, einem zielgerichtetem Arbeitsverhalten sowie einer geringeren Aggressivität der Schüler\*innen (u. a. Lipowsky & Bleck, 2019; Seidel & Shavelson, 2007). Weniger konsistent sind dagegen die Effekte auf die Lernmotivation (u. a. Korpershoek, Harms, Boer, van Kuijk & Doolaard, 2016).

Schließlich fokussiert die Dimension des *unterstützenden Unterrichtsklimas* beziehungsweise der *konstruktiven Lernunterstützung* vor allem die Qualität der Beziehungen zwischen Lehrkräften und Lernenden sowie zwischen den Schüler\*innen untereinander. Eine qualitätsvolle Beziehung der Lehrkraft zu den Lernenden ist geprägt von gegenseitigem Respekt und Wertschätzung, Empathie, Geduld, Fürsorge und echtem Interesse der Lehrkraft an den Bedürfnissen und Anliegen der Schüler\*innen (Bleck & Lipowsky, 2019). Zudem zählen ein didaktisch adaptives Vorgehen sowie konstruktive Rückmeldungen und eine positive Fehlerkultur zu einer wertschätzenden Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden (Kunter et al., 2011).

In Bezug auf die Beziehung von Schüler\*innen untereinander kann ebenfalls ein respektvoller Umgang sowie gegenseitiges Feedback und ein konstruktiver Umgang mit Fehlern als positiv bezeichnet werden (Gröschner & Kleinknecht, 2013). Ein unterstützendes Unterrichtsklima fördert nach dem Modell das *Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit* (Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993)<sup>12</sup> der Schüler\*innen und steht damit im Wirkungszusammenhang mit der Lernmotivation (Praetorius et al., 2020). Die Forschungslage bestätigt diese Annahme, indem positive Auswirkungen auf affektiv-motivationale Merkmale von Schüler\*innen, wie Anstrengungsbereitschaft, Lernfreude, Motivation, Selbstwirk-

---

<sup>12</sup> Als Bezugstheorie dieser Arbeit wird die Selbstbestimmungstheorie in Kapitel II.2 ausführlich erläutert.

samkeit und Engagement sowie die Verringerung der Leistungsängstlichkeit, aufgezeigt werden konnten (u. a. Hattie & Timperley, 2007; Kunter & Voss, 2011; Opdenakker, Maulana & Brok, 2012).

Insgesamt zeigen die Ausführungen zu den drei Basisdimensionen die Komplexität und Vielschichtigkeit qualitätvollen Lehrens und Lernens. Im Kontext ganztägiger Bildungsangebote, in denen Individuelle Förderung und Lernen in Sozialität im Fokus stehen, gewinnen diese Qualitätsmerkmale an Bedeutung und bieten einen wichtigen Orientierungsrahmen für qualitativ hochwertige Lehr- und Lernprozesse am Gymnasium, da deren Lernkultur traditionell stark fachlich ausgerichtet ist. Gerade in Lernsettings, in denen Schüler\*innen selbstbestimmt und selbstorganisiert lernen, stellen demnach kognitiv ansprechende Aufgabenstellungen, eine verlässliche Strukturierung und konstruktive Lernunterstützung wichtige Gelingensbedingungen erfolgreichen und motivierten Lernens dar (Deci & Ryan, 1993).

### *1.2.2 Selbstbestimmt lernen – Verantwortung übernehmen: Individuelles und gemeinschaftliches Lernen*

Im vorherigen Abschnitt wurde bereits dargelegt, dass eine konstruktive Lernunterstützung sowie ein anregender Unterricht und eine klare Struktur Dimensionen qualitätvollen Lehrens und Lernens darstellen, die sich nachweislich auf die Leistung sowie auf die Motivation und das Wohlbefinden der Schüler\*innen auswirken (Alp Christ et al., 2024). Dabei sind die Stärkung von Selbstständigkeit und Verantwortungslernen im Sinne kognitiv aktivierenden Lernens auf der einen Seite und das Lernen in anregungsreichen Sozialbeziehungen, die Entwicklung eines Gemeinschaftsbewusstseins sowie die Erfahrung von emotionaler Geborgenheit und einem Gruppengefühl auf der anderen Seite, zentral (Appel, 2009; Popp, 2009b). Beides steht in engem Zusammenhang und bedingt einander. Im Folgenden werden diese beiden Perspektiven, die individuelle Stärkung von Selbstständigkeit sowie das soziale Lernen in unterstützenden Beziehungskontexten, mit Blick auf ihre Bedeutung für die Gestaltung qualitätvoller Lernprozesse systematisch entfaltet.

#### *Bedeutung selbstverantworteten und individuellen Lernens*

Wenn Schüler\*innen als Subjekte des eigenen Lernprozesses betrachtet und ihre individuellen Lernbedürfnisse in den Mittelpunkt gestellt werden, können Verantwortungsübernahme gefördert und Selbstständigkeit gestärkt werden (S.-I. Beutel & Pant, 2024). Dies bildet zugleich eine zentrale Voraussetzung für kognitiv aktivierendes und damit qualitätvolles Lernen (Alp Christ et al., 2024). Im Fokus stehen dabei häufig Konzepte des selbstgesteuerten, selbstorganisierten, selbstregulierten und selbstbestimmten Lernens. Diese Begriffe werden zum Teil synonym beziehungsweise undifferenziert verwendet, weisen jedoch in Bezug auf den

Grad an Autonomie und die jeweiligen Entscheidungs- und Verantwortungsbereiche unterschiedliche Merkmale auf.

Beim selbstorganisierten Lernen können Schüler\*innen z. B. im Rahmen von Wochenplanarbeit Entscheidungen hinsichtlich der Reihenfolge und der Sozialform selbstständig treffen oder sich für beziehungsweise gegen die Bearbeitung von Zusatzaufgaben entscheiden (Junge-Lampart, Rieger, Schirmer & Schmidt, 2014). Durch kompetenzorientierte Aufgaben und die interessen geleitete Erschließung von Themenbereichen, die von den Lernenden zunächst eigenständig bearbeitet werden, kann dabei Unter- oder Überförderung vermieden werden (Prediger & Aufschnaiter, 2017).

Dagegen liegt der Schwerpunkt beim selbstgesteuerten Lernen stärker auf dem Lernprozess und nicht nur auf dem Lerngegenstand (Schmohl, 2019). So beinhaltet dieses die Entwicklung und Festlegung von Lernschritten und -zielen gemeinsam mit der Lehrkraft, sodass die Eigeninitiative, die Selbstbestimmung und Selbstständigkeit mehr in den Vordergrund rückt (Burger & Juraschek, 2021; U. Klemm, 2021).

Beim selbstregulierten Lernen steuern die Lernenden hingegen ihren Lernprozess eigenständig, indem sie eigenverantwortlich über Inhalte und Ziele ihres Lernens bestimmen, den erforderlichen Zeitaufwand realistisch einschätzen und geeignete Strategien zur Überprüfung des Gelernten selbstständig auswählen und anwenden (Pintrich, 2000; Stebner, Schuster, Weber, Roelle & Wirth, 2020). Sie steuern dabei aktiv ihr Denken, ihr Verhalten und ihre Motivation in Abhängigkeit von ihren eigenen Lernzielen sowie den äußeren Rahmenbedingungen (Pintrich, 2000; Stebner et al., 2020).

Schließlich geht es beim selbstbestimmten Lernen um ein möglichst hohes Maß an intrinsischer Motivation und Verantwortungsübernahme im Lernprozess, der damit annähernd vollständig und mit wenigen äußeren Einflüssen von den Lernenden bestimmt wird (Deci & Ryan, 1993)<sup>13</sup>. Dieses setzt eine große innere Bereitschaft und günstige Rahmenbedingungen, insbesondere im Hinblick auf Motivation, Unterstützung und die Gestaltung lernförderlicher sozialer Beziehungen, voraus (ebd.).

Bei allen Formen eigenständigen Lernens kommt der Motivation eine besondere Bedeutung zu, denn dieses „kann nur erfolgreich und effizient sein, wenn dabei bestimmte motivationale und kognitive Voraussetzungen erfüllt werden“ (Neureiter, 2019, S. 132). Die Lernmotivation treibt den Lernprozess so gesehen als Motor voran und ermöglicht dadurch überhaupt erst das eigenständige beziehungsweise selbstregulierte Arbeiten (Stebner et al., 2015). Für die Entstehung und Aufrechterhaltung der Lernmotivation ist wiederum entscheidend, dass die

---

<sup>13</sup> Kapitel 2.3.2 geht auf den Grad der Selbstbestimmung und intrinsischer Motivation ausführlich ein.

Erfahrung der drei Grundbedürfnisse von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) ermöglicht wird (ebd.).

In diesem Zusammenhang ist auch die Gestaltung der Lernumgebung durch die Förderung von u. a. Verantwortung, Reflexionsfähigkeit, Selbstwirksamkeitserfahrungen und Kooperation bedeutend (ebd.). So können positive soziale Erfahrungen mit Mitschüler\*innen in kooperativen Lernsituationen zur Motivation beitragen (Popp, 2009b). Demnach ist das selbstverantwortete Lernen nicht nur in Beziehung zum sozialen Austausch zu verstehen, sondern in unterschiedlichen Lernphasen auch auf diesen angewiesen.

Exemplarisch wird diese Bedeutung der sozialen Interaktion im eigenverantwortlichen Lernen auch in dem von Diesing und W. Beutel (2025) beschriebenen Modell des *Kooperativen Lernens-extended* (KL-extended) der Green Gesamtschule deutlich. Dieses knüpft an das Stufenmodell der Unterrichtsöffnung nach Peschel (2002) sowie an theoretische und methodische Ansätze des kooperativen Lernens<sup>14</sup> (Brüning & Saum, 2009; Green & Green, 2023) an und entwickelt daraus ein stufenbasiertes Rahmenkonzept zum Aufbau von Selbstlernkompetenzen im sozialen Austausch.<sup>15</sup> Die individuelle Lernverantwortung entfaltet damit ihr Potenzial vor allem im Zusammenspiel mit sozialen Interaktionen und kooperativen Lernformen.

#### *Bedeutung gemeinschaftlichen und peer-basierten Lernens*

Nach dem Angebots-Nutzungs-Modell zur Unterrichtsqualität gilt die soziale Einbindung als ein zentraler Faktor für die Entwicklung der Lernmotivation (Alp Christ et al., 2024) (siehe Abschnitt 1.2.1). Denn erst durch den wechselseitigen Austausch und aktivierende Gespräche zwischen Schüler\*innen im Sinne kognitiver Konflikte und Aushandlung (Piaget, 1932/1983) entstehen Anlässe für vertieftes Verstehen, Motivation und gemeinsames Leistungserbringen (Brophy, 2000; Kaiser & Lüschen, 2014). Kollektive und kooperative Lernphasen fördern dabei nicht nur die individuelle Lernentwicklung, sondern wirken sich auch positiv auf das soziale Klima und das Zugehörigkeitserleben aus (S.-I. Beutel, Marx & Pant, 2021; Schubert, 2010).

Eine vollständig individualisierte Lernsituation hingegen birgt die Gefahr, dass Lerngelegenheiten an Anregungsqualität verlieren, potenzielle Lernräume nicht genutzt werden und soziale Wechselwirkungen ausbleiben, was die motivationale Wirkung des Lernens einschränken kann (ebd.). Zudem können fehlende soziale Interaktionen und Austauschprozesse insbesondere den Erwerb von Fähigkeiten wie Hilfsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit, Empathie und demokratische Auseinandersetzung beeinträchtigen (Bohn, 2013), die zentrale Zukunftskompetenzen darstellen (OECD, 2020).

---

<sup>14</sup> Eine definitorische Klärung des kooperativen Lernens erfolgt in Kapitel II.3.1.

<sup>15</sup> Eine ausführliche Beschreibung dieses Modells findet sich bei Diesing und W. Beutel (2025).

Die individuelle Herausbildung von Kompetenzen beim Lernen in Fächern, Themen und Domänen muss [...] [daher] mit Aspekten des sozialen Lernens, der Anerkennung und der Kommunikation in der Gruppe korrespondieren. Sowohl die Autonomie des Lernens als auch die zugehörigen Kompetenzerfahrungen können nicht alleine vom einzelnen Lernenden umgesetzt und wahrgenommen werden, sondern sind auf Kommunikation, auf Frage und Antwort, auf die Wahrnehmung einer – gerade auch in verschiedener Tiefe und Thematik und deshalb individuell – mitlernenden sozialen Gruppe angewiesen (S.-I. Beutel et al., 2019, S. 65f.).

Soziale Lerngelegenheiten sind damit nicht nur im Hinblick auf kognitive Aktivierung und Verantwortungsübernahme bedeutsam, sondern eröffnen zugleich Räume für demokratisches Lernen (W. Beutel & S.-I. Beutel, 2022). So wird soziales Lernen zu einem zentralen Element zukunftsgerichteter Bildungsprozesse, das die individuelle Entwicklung mit gemeinschaftlichem Handeln und aktiver Teilhabe verbindet (OECD, 2019).

Des Weiteren sehen S.-I. Beutel et al. (2019) die Schüler\*innen bei dem Lernen an ausschließlich individuellen Aufgaben vor allem dadurch isoliert, dass sie keine sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen ausbilden können, die die Grundlage für Verständigung und partizipatives Handeln bilden (ebd.). Denn im sozialen Austausch können Fähigkeiten wie kritisches Hinterfragen, aktives Zuhören und um Hilfe Bitten sowie demokratische Handlungskompetenz und selbstbestimmte Teilhabe fördern (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002; Popp, 2009b). Der Stellenwert von sozialer Interaktion findet in diesem Kontext auch in dem 4K-Modell des Lernens Ausdruck, nach dem Kooperation und Kollaboration neben Kritischem Denken und Kreativität die Schlüsselkompetenzen für einen neuen Umgang mit Wissen im Kontext von Lernen des 21. Jahrhunderts darstellen (OECD, 2020; Samuelis, 2019). Isoliertes Lernen steht damit im Widerspruch zu den theoretischen und praktischen Anforderungen an zukunftsgerichtetes und demokratisch erfahrbares Lernen (S.-I. Beutel et al., 2019).

Schließlich ist für erfolgreiches Lernen auch das Gefühl von Zugehörigkeit und des ‚Angenommenseins‘ sowie das Vertrauen in die eigene Wirksamkeit entscheidend (Pant, 2018). Der soziale Austausch und das Lernen in Sozialität sind folglich elementar für die Persönlichkeitsbildung und die Ausbildung verschiedener sozialer Kernkompetenzen und die Lernmotivation. „Denn Kompetenzen benötigen Verantwortung, sie setzen Verantwortungsbereitschaft und die Fähigkeit voraus, Verantwortung wahrzunehmen“ [...]“ (W. Beutel, 2010, S. 78). Die Förderung von Verantwortungsübernahme erfordert eine bewusste pädagogische Haltung der Lehrkräfte sowie Gestaltungs- und Erfahrungsräume, in denen eigenverantwortliches Handeln erprobt und reflektiert werden kann (S.-I. Beutel et al., 2015). Solche Gelegenheiten ergeben sich beispielsweise im Rahmen von Mitschüler\*innenhilfe, in Lerngemeinschaften oder durch Gruppenarbeit (Popp, 2009a).

Insgesamt wird die Bedeutung von Verantwortungsübernahme im individuellen Lernprozess auf der einen und partizipatorischen Lerngelegenheiten des sozialen Austauschs auf der anderen Seite deutlich. Wenn Lernen so gestaltet wird, dass es sowohl die Individualität stärkt als auch gemeinschaftsbildend wirkt, gewinnen kooperative, dialogische sowie selbst- und multireflexive Lernformen an Bedeutung (S.-I. Beutel, 2020b; Breiwe, 2015). Die Schüler\*innen werden dabei als an ihrem Lernprozess aktiv beteiligte Lernende angesehen, die ihr Lernen eigenständig organisieren und regulieren (Klieme & Warwas, 2011; Stebner et al., 2015). Im Zentrum des Lernens steht das Individuum und seine Fähigkeiten, die durch Unterrichtsarrangements, wie dem selbstverantworteten und kooperativen Lernen, gefördert werden können (S.-I. Beutel et al., 2019).

Bildungserfahrungen sollten demnach nicht länger ausschließlich als regulierbare und individualisierte Lernprozesse verstanden werden, sondern verstärkt aus gemeinschaftlichen Interaktionen hervorgehen (Hauck-Thum, 2021). Vor diesem Hintergrund ist eine qualitätsvolle Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Ganztag erforderlich, die nicht nur kognitive Aktivierung, Klassenführung und ein unterstützendes Lernklima gewährleistet, sondern die diese drei Basisdimensionen systematisch mit Lernformen verknüpft, die sowohl Selbstbestimmung als auch Kooperation fördern. Durch diese Verbindung können zentrale Voraussetzungen für die Entstehung von Lernmotivation und zukunftsgerichtetem, selbstverantwortlichem Lernen geschaffen werden. Gerade in heterogenen Lerngruppen können durch solche Lernarrangements unterschiedliche Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden und Schüler\*innen sowohl individuell als auch gemeinschaftlich wirksam lernen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass qualitätsvolles und nachhaltiges Lernen Verantwortungsübernahme sowohl im individuellen als auch im gemeinschaftlichen Lernprozess erfordert. Erst im Zusammenspiel von selbstständigem und eigenverantwortlichem Arbeiten und sozialen Interaktionen entstehen Lerngelegenheiten, die kognitive Aktivierung, reflexive Auseinandersetzung und kooperative Problemlösung ermöglichen. Lernmotivation erweist sich dabei als verbindendes Element zwischen Selbststeuerung, sozialem Austausch und dem Erleben von Autonomie und Kompetenz. Sie bildet damit einen wichtigen Wirkfaktor für Lernprozesse im Ganztag und gewinnt insbesondere in heterogenen Lerngruppen an Bedeutung, da sie individuelle Lernwege ebenso wie gemeinschaftliche Lernprozesse unterstützt. Ihre zentrale Bedeutung für die Gestaltung wirksamer Lernprozesse wird im folgenden Abschnitt in den Blick genommen.

### 1.2.3 Lernmotivation – Voraussetzung und Indikator qualitätvollen und nachhaltigen Lernens

Wie aus den vorangegangenen Abschnitten hervorgeht, nimmt die Lernmotivation<sup>16</sup> im Kontext qualitätvollen Lehrens und Lernens eine wichtige Rolle ein. Im Angebot-Nutzungs-Modell der Unterrichtsqualität wird sie als Ergebnis erfolgreicher Lernprozesse ausgewiesen und zugleich als bedeutsame Prozessvariable verstanden, die über motivationale Mediatoren unmittelbar mit der Qualität des Lehrens und Lernens verknüpft ist (Alp-Christ et al., 2024). Dies unterstreicht, dass Lernmotivation nicht nur ein Resultat von Unterricht ist, sondern auch im Verlauf des Lernens eine wesentliche Funktion erfüllt, insbesondere dann, wenn den Schüler\*innen ein hohes Maß an Selbstverantwortung und aktiver Beteiligung übernehmen sollen.

Folglich gilt die Lernmotivation als wichtige Voraussetzung dafür, wie intensiv und nachhaltig Schüler\*innen Wissen erwerben und vertiefen (Wentzel, 2016). Damit ist sie eine zentrale Determinante schulischer Lernprozesse und Leistungsentwicklung (Schumann, 2010).

Empirische Studien belegen ihre leistungsförderliche Wirkung und zeigen, dass Motivation unabhängig von kognitiven Fähigkeiten einen positiven Einfluss auf die Lernleistung hat (U. Schiefele, 2009; Spinath, 2011; Wölfer & Cortina, 2014). Darüber hinaus erhöht sie die Beteiligung im Unterricht, unterstützt kognitive Verarbeitungsprozesse und stärkt die Aufmerksamkeit (Fries, 2011), wodurch langfristige und nachhaltige Lernprozesse gefördert werden (Looser, 2017). Ein hoher Motivationsgrad trägt zudem zu einer konfliktärmeren, strukturierten und effizienteren Unterrichtsgestaltung bei (U. Schiefele, 2009) und begünstigt so ein lernförderliches Klima sowie eine optimale Nutzung der Lernzeit (Spinath, 2011).

Auch im Kontext von Selbststeuerung und Eigenverantwortung kommt der Lernmotivation eine besondere Bedeutung zu. Sie ist Voraussetzung für effektives selbstreguliertes Lernen (Neureiter, 2019; OECD, 2019) und wird durch motivationale Lernstrategien aktiv unterstützt, die Aufmerksamkeit, Anstrengung und Ausdauer regulieren (Boekaerts, 1999). Intrinsische Motivation ist dabei grundlegend für selbstbestimmtes Lernen, da hierbei das Lernen aus eigenem Interesse erfolgt und dabei sowohl eine positive Lernhaltung als auch Kreativität und kritisches Denken gefördert werden (Ryan & Deci, 2017).

Ihre Relevanz wird auch in internationalen Bildungsdiskursen hervorgehoben. Im OECD Learning Compass 2030 wird sie als Bestandteil von Student Agency<sup>17</sup> ausgewiesen und Bedeutung für verantwortungsvolles Handeln und zukunftsrelevante Kompetenzen betont (OECD,

---

<sup>16</sup> Eine definitorische Klärung der Lernmotivation folgt in Abschnitt II 2.2.

<sup>17</sup> Student Agency umfasst die Überzeugung, dass Schüler\*innen dazu in der Lage und motiviert sind, ihre Umwelt positiv zu beeinflussen und zu verändern, sich eigene Ziele zu setzen, zu reflektieren und verantwortungsvoll zu handeln (OECD, 2019, S. 5ff.). Es bezieht sich auf die Identitäts- und Zugehörigkeitsentwicklung. Diese Entwicklung erfolgt auf der Basis von Motivation, Hoffnung, Selbstwirksamkeit und einer wachstumsorientierten Haltung und zielt auf das eigene sowie gesellschaftliche Wohlergehen (ebd.).

2019). Damit trägt die Lernmotivation nicht nur zum schulischen Lernerfolg bei (Looser, 2017), sondern stellt auch ein eigenständiges pädagogisches Ziel dar, da sie eng mit Persönlichkeitsentwicklung, der Entfaltung zukunftsorientierter Kompetenzen und der aktiven Gestaltung gesellschaftlicher Zukunft zusammenhängt (A. Kuhn, Halle & Deimel, 2025; Spinath, 2011; Wölfer & Cortina, 2014). In diesem Sinne wird Lernmotivation auch als Qualitätsmerkmal schulischer Lernprozesse sowie als grundlegendes Bildungsziel ausgewiesen: „Ein zentrales Ziel von Schule und Unterricht besteht darin, junge Menschen zum Lernen zu motivieren, ihnen Freude am Lernen zu vermitteln und ihre Lernleistungen zu steigern“ (Mittag, Bieg, Hiller & Melenk, 2009, S. 271). Sie kann damit sowohl zur individuellen Bildungsbiografie als auch zur gesellschaftlichen Teilhabe beitragen und wird damit zu einem zentralen Faktor für eine zukunftsfähige Gestaltung von Schule.

Für Ganztags gymnasien gewinnt die Förderung von Lernmotivation eine besondere Bedeutung. Im Zuge des Wandels hin zu einer Kultur der Vielfalt und einem ganzheitlichen Verständnis von Bildung, bei gleichzeitiger Wahrung eines hohen Leistungsanspruchs, stellt Lernmotivation einen entscheidenden Faktor für die Qualität ganztägiger Lern- und Bildungsprozesse dar. Sie ist zentral für die Wirksamkeit individualisierter und selbstverantworteter Lernangebote, wie sie im Ganzttag zunehmend an Bedeutung gewinnen, und unterstützt Schüler\*innen dabei, in vielfältigen und flexibel gestalteten Lernsettings aktiv, ausdauernd und selbstbestimmt zu lernen (Geis-Thöne, 2020; Tabel, 2014). Gerade vor dem Hintergrund heterogener Lernvoraussetzungen bildet Lernmotivation damit eine wesentliche Grundlage dafür, dass Schüler\*innen Lernangebote nutzen, Verantwortung übernehmen und Lernprozesse erfolgreich gestalten können.

#### *1.2.4 Qualitätsbezogenes Lehren und Lernen in der Ganztagspraxis*

In den vorangegangenen Abschnitten wurden die Dimensionen von Lehr- und Lernqualität dargestellt, die Bedeutung selbstbestimmter und gemeinschaftsorientierter Lernformen herausgearbeitet und die Relevanz der Lernmotivation im Kontext qualitätsvoller sowie zukunftsorientierter Bildungsprozesse aufgezeigt. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen wird in diesem Abschnitt aufgezeigt, wie diese Konzepte konkret auf die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Ganzttag angewendet werden können. Es wird dargestellt, welche pädagogischen Gestaltungsprinzipien sich aus diesen theoretischen Grundlagen ableiten lassen, die zur Förderung einer nachhaltigen und zukunftsgerichteten Ganztagspraxis beitragen. Ergänzend werden wesentliche institutionelle Rahmenbedingungen in den Blick genommen, da sie als Gelingensfaktoren mit den unterrichtlichen Einflussgrößen in Wechselwirkung stehen (siehe Abschnitt 1.2.1).

Eine inhaltlich wie organisatorisch gut strukturierte Lernumgebung sowie Lernaufgaben, die eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand in wertschätzender sozialer Gemeinschaft fördern, sind entscheidend für die Qualität von Lehr- und Lernprozessen (Alp Christ et al., 2024). Sie bilden die Grundlage für die erfolgreiche inhaltliche und pädagogische Gestaltung ganztägiger Angebote, die in enger Verbindung mit den zuvor behandelten Prinzipien von selbstbestimmtem und gemeinschaftsorientiertem Lernen sowie der Förderung der Lernmotivation stehen (N. Fischer, Holtappels et al., 2011).

In diesem Zusammenhang legen aktuelle Forschungsergebnisse offen, dass die Mediations- effekte der drei Qualitätsdimensionen vor allem auf Schüler\*innen- und weniger auf Klassen- ebene wirken (ebd.). Diese Befunde unterstreichen noch einmal die Notwendigkeit, die Gestaltung und Inhalte ganztägiger Angebote auf die individuellen Lernvoraussetzungen und - bedürfnisse der Schüler\*innen abzustimmen. Hieran schließt auch die Erfordernis eines diversitätsangemessenen und verständigungsorientierten Verständnisses von Lernen und Fördern an, das von allen am Ganzttag beteiligten pädagogischen Akteuren getragen wird (S.-I. Beutel & Ruberg, 2021).

Qualität im Lernen kann daher in den ganztägigen Angeboten sichergestellt werden, indem den Schüler\*innen unterschiedliche Lernwege und Zugangsweisen durch kompetenzorientierte und adaptive Lernarrangement sowie variantenreiche Arbeitsmaterialien eröffnet werden (W. Beutel, 2016b; S.-I. Beutel & Pant, 2024). Dadurch können elaborierte Lernimpulse initiiert und die Schüler\*innen kognitiv aktiviert werden (Hardy, Decristan & Klieme, 2019). In diesem Zusammenhang spielt auch die Eigenverantwortung im Lernen eine zentrale Rolle. Diese kann auch in den ganztägigen Angeboten über partizipative Strukturen gestärkt werden (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, 2016). Anlässe hierfür können eine (schulöffentliche) Projektdidaktik, forschende Lernangebote, Paten- und Unterstützungssysteme, selbstreguliertes Lernen sowie die Teilnahme an Wettbewerben und AGs wie beispielsweise der Schüler\*innenzeitung oder der Streitschlichtung bieten (Achour, Höppner & Jordan, 2020).

Im Sinne einer qualitätsvollen Lernunterstützung braucht es außerdem ein verändertes Rollenverständnis von Lehrkräften, die nicht nur Wissen vermitteln, sondern als Moderator\*innen den Lernprozess begleiten und unterstützen (S.-I. Beutel & Pant, 2024). Qualität bedeutet in diesem Zusammenhang das Angebot einer regelhaften Lernbegleitung und Feedbackkultur, in der Schwächen und Fehler der Schüler\*innen bei den Lehrkräften zur Reflexion über den Lernprozess führen und zur Weiterentwicklung und Differenzierung von Unterstützungsangeboten für die Lernenden genutzt werden (ebd.).

Daneben bedarf es vor allem vielfaltsangepasster Lernformate, die nicht nur individuumstärkend, sondern auch sozial kooperativ gestaltet sind (Albert, Quenzel, Hurrelmann & Kantar,

2019). Von Bedeutung sind daher Konzepte zu Individualisierung im Gemeinschaftsleben, die beziehungsreiche Lernerfahrungen fördern im Sinne einer „Stärkung der Erfahrungsqualität peer-gestützten Lernens als Weg zu Erfolg und individuellem Zuwachs“ (S.-I. Beutel, 2024b, S. 108). Peer-basierte Lern- und Unterstützungssysteme können dabei nicht nur analog, sondern auch im digitalen Raum ertragreich sein und in diesem Sinne eine dynamische Lern- und Feedbackkultur etabliert werden<sup>18</sup>.

Wie bereits in Abschnitt 1.2.1 dargelegt, stehen die Bedingungenfaktoren der schulischen Ebene in Wechselwirkung mit dem Lehr- und Lerngeschehen im Unterricht beziehungsweise in den ganztägigen Angeboten (Ditton, 2017) und können somit auch einen entscheidenden Einfluss auf die nachhaltige Förderung von Lern- und Verstehensprozessen nehmen. Daher ist es für die Einzelschule bedeutend das Lehr- und Lerngeschehen in eine schulkulturell verankerte Gesamtkonzeption zukunftsgerichteter pädagogischer Praxis einzubetten, die demokratiepädagogische Prinzipien, differenzsensibles Handeln und partizipatives sowie kooperatives Lernen (S.-I. Beutel et al., 2025) miteinander verbindet.

Vor dem Hintergrund einer wachsenden, heterogenen Schüler\*innenschaft, auch im Gymnasialbereich, sowie angesichts der damit verbundenen Herausforderungen der gegenwärtigen Bildungskrise, erfordert eine zukunftsgerichtete Lehr- und Lernkultur daher ein gemeinsames Leitbild, das sich insbesondere an der Anerkennung von Vielfalt, Individueller Förderung und Lernen in Gemeinschaft ausrichtet (S.-I. Beutel et al., 2025). Dazu gehört der Einsatz multiprofessioneller und diversitätsoffener Teams (ebd.; Syring et al., 2017) sowie eine etablierte Fortbildungskultur und Professionalisierung, insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität, kollegialer Verständigung und Kooperation sowie Differenzierung im Fördern und Fordern (S.-I. Beutel, 2013; S.-I. Beutel, Geweke, Ruberg & van Spankeren, 2025; Biederbeck, 2025). Dabei gilt es diesen professionellen Umgang mit Differenz sowie die Akzeptanz von Selbstbestimmungs- und Mitgestaltungsrechten mit einer demokratiepädagogisch gehaltvollen Schulentwicklung zu verbinden (S.-I. Beutel, 2013). So braucht es auch auf schulischer Ebene Konzepte, die die Selbstverantwortung und Partizipation der Schüler\*innen stärken und ihnen die Erfahrung von sozialer Teilhabe ermöglichen (S.-I. Beutel, 2016; Pant, 2020). Diese Teilhabemöglichkeiten stellen zentrale Elemente einer partizipativen Schulkultur dar, die sich nicht nur auf die Mitgestaltung, sondern auch auf gemeinschaftliche Aushandlungsprozesse im Schulleben beziehen.

Des Weiteren verlangt eine nachhaltige und zukunftsgerichtete Lehr- und Lernkultur die Anpassung von Zeitstrukturen und die Rhythmisierung des Schulalltags, die sich an den Bedürfnissen der Schüler\*innen ausrichtet (S.-I. Beutel, 2024a; Veith, 2016). Außerdem erfordert

---

<sup>18</sup> Mehr zu digitalen Lernformen siehe beispielsweise bei Ahlers, Besser, Herzog und Kuhl (2024) sowie bei Wilmers, Achenbach und Keller (2023).

eine diversitätsoffene Schul- und Lernkultur eine Flexibilisierung der Leistungserbringung (S.-I. Beutel, Pant & Goy, 2024). Dies umfasst ein gemeinsames Leistungsverständnis sowie ein „Curriculum und Angebotsportfolio [...], das einen differenzierten Umgang mit dem Komplex schulischer Leistung und Leistungsbeurteilung sowie eine entsprechende curriculare Reflexion und Praxis einschließt“ (ebd., S. 25). Zu einer qualitativ vollen Lehr- und Lernkultur gehört schließlich auch das Selbstverständnis einer Schule als lernende Institution mit schuleigener Evaluationssystematik, die sich in der kollegialen sowie außerschulischen Kooperation und in Schulnetzwerken sowie der Zusammenarbeit mit Eltern, Erziehungsberechtigten und Schüler\*innen ständig reflektiert und qualitätsbewusst weiterentwickelt (E. D. Klein, Köpnick, Engelhardt, Pauli & Schmitt, 2025; Vock et al., 2025).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Qualität von Lehr- und Lernprozessen vor allem durch kognitiv ansprechende Aufgabenstellungen, eine strukturierte Lernorganisation sowie konstruktive Lernunterstützung geprägt wird, die positive Erfahrungen sozialer Einbindung, Kompetenz und Autonomie fördern (Alp Christ et al., 2024). Im Rahmen der ganztägigen Angebote erfordert dies eine Lernorganisation, die an den individuellen Lernbedürfnisse und -voraussetzungen der Schüler\*innen anknüpft und partizipativ angelegte Lerngelegenheiten sowie Beteiligungsformate für individuelles Lernen in Gemeinschaft bietet (Veith, Förster & Weiß, 2020). Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass die systematische Verknüpfung ganztägiger Lernangebote mit einer partizipativen, diversitätssensiblen und motivationsförderlichen Lehr- und Lernkultur wesentlich zur Nachhaltigkeit des Lernens am Ganztagsgymnasium beitragen kann.

Im Rahmen ganztägiger Bildungsangebote sind Gymnasien daher zunehmend gefordert, ihre traditionellen Strukturen so weiterzuentwickeln, dass sie mit den Anforderungen an eine partizipative und gemeinschaftsorientierte Lehr- und Lernkultur zusammenwirken. Der folgende Abschnitt beleuchtet in diesem Zusammenhang die besondere Ausgangslage, die zentralen Spannungsfelder und die daraus resultierenden Entwicklungsaufgaben des Gymnasiums. Daran anschließend rücken auch die Selbstlernzeiten als besonders bedeutsames Element einer ganztägigen Lernkultur in den Fokus, deren Potenziale für selbstverantwortliches, gemeinschaftsorientiertes und motivationsförderliches Lernen im weiteren Verlauf vertiefend untersucht werden.

### *1.3 Das Gymnasium im Kontext ganztägiger Schulentwicklung*

Die Entwicklungen der vergangenen Jahre zeigen, dass Gymnasien zunehmend eigene Gestaltungsprozesse angestoßen haben, um auf gesellschaftliche Veränderungen und neue Bildungsanforderungen zu reagieren. Aufbauend darauf stellt sich für Gymnasien die Frage, wie

sie im Kontext aktueller Transformationsprozesse und unter Nutzung der Potenziale ganztägiger Bildung ihre bisherigen Ansätze vertiefen und sich so zukunftsfähig aufstellen können.

Sie bewegen sich dabei im Spannungsfeld zwischen einem traditionell leistungsorientierten Selbstverständnis, hohen fachlichen Ansprüchen und der Notwendigkeit, Lernumgebungen zu gestalten, die Verantwortung, Kooperation, soziale Zugehörigkeit und Lernmotivation fördern. Daraus ergeben sich Entwicklungsaufgaben, die sowohl ein erweitertes Verständnis von Lernen und Leistung als auch Fragen schulischer Verantwortung, gemeinschaftsorientierter Bildung und der Anerkennung von Vielfalt betreffen.

Um diese Perspektive herauszuarbeiten, wird in diesem Kapitel zunächst die besondere Stellung des Gymnasiums im deutschen Bildungssystem sowie die durch gesellschaftliche und bildungspolitische Transformationsprozesse entstandenen Entwicklungsaufgaben beleuchtet (1.3.1). Daran anschließend werden zentrale Zukunftsoptionen und pädagogische Perspektiven diskutiert, die sich für das Gymnasium aus diesen Entwicklungen ergeben (1.3.2).

### *1.3.1 Das Gymnasium im Spannungsfeld von Bildungsauftrag, Reformen und Entwicklungsaufgaben*

Im deutschen Bildungssystem nimmt das Gymnasium als älteste und einzige gemeinsame Schulform aller deutschen Bundesländer (neben Grund- und Förderschulen) eine besondere Stellung ein und genießt höchstes Ansehen in der Gesellschaft (Carl, 2017; Neto Carvalho, 2017; van Ackeren, K. Klemm & S. M. Kühn, 2015). So gilt dieses als „Leitinstitution im hierarchischen Gefüge allgemeinbildender Schulen“ (Neto Carvalho, 2017, S. 21), zu der sich die anderen Schulformen des Sekundarbereichs bis kurz nach der Jahrtausendwende positionieren mussten.

Traditionell wird das Gymnasium, gemeinsam mit der Gesamtschule, als höchste Berechtigungen vergebende Institution verstanden, dessen Bildungsauftrag u. a. in der Regulierung und Normierung des Hochschulzugangs liegt. Die begabten Schüler\*innen sollen zur Hochschulreife hingeführt sowie zur Studierfähigkeit und Wissenschaftspropädeutik ausgebildet und damit zu den Leistungsträger\*innen der Gesellschaft erzogen werden (Carl, 2017; Tenorth & Tippelt, 2007; van Ackeren et al., 2015; Wendt & Bos, 2015). Darüber hinaus besteht das übergreifende Ziel der gymnasialen Bildung, in Abgrenzung zur berufsbezogenen Spezialbildung, insbesondere in der Vermittlung einer erweiterten und vertieften Allgemeinbildung (Gruschka, 2016) und ist damit vor allem auf fachliche Inhalte ausgerichtet (Hirsch-Weber, Langemeyer & Scherer, 2020). Bis vor knapp 20 Jahren galt das Gymnasium damit als Ausbildungsanstalt der Elite und konnte seine Daseinsberechtigung nach diesem Selbstverständnis legitimieren.

Jedoch hat sich der Bildungsauftrag des Gymnasiums in den vergangenen Jahrzehnten verändert. So gehört nach dem Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen die Vorbereitung auf und Qualifizierung für die Ergreifung berufsqualifizierender Bildungsgänge mittlerweile ebenso zum Programm des Gymnasiums (Carl, 2017; Tenorth, 2008). Zurückzuführen ist dies auf verschiedene gesellschaftliche Transformationsprozesse der vergangenen Jahrzehnte sowie auf die Bildungsexpansion der 1960er Jahre, die auch in Nordrhein-Westfalen Einzug gehalten hat. Während hierbei im „niederen“ Schulwesen die Schulzeitpflicht verlängert wurde, sollte der quantitative Ausbau von Gymnasien zur Modernisierung und Demokratisierung des Schulsystems beitragen (Carl, 2017). Dadurch kam es in den „höheren“ Schulformen zu einem gesteigerten Zulauf an Schüler\*innen. Besuchten Anfang der 50er Jahre noch circa 13 Prozent der Schüler\*innen der siebten Klasse ein Gymnasium, waren es im Jahr 1990 bereits 31 % (van Ackeren et al., 2015).

Dieser Trend setzt sich durch verschiedene strukturelle Veränderungen in der Gesellschaft weiterhin fort. Durch das Voranschreiten des postindustriellen und durch demographischen Wandel und Globalisierung geprägten Wirtschaftssystems sowie der damit einhergehenden Veränderung des Arbeitsmarktes, besteht in vielen Ausbildungsberufen und Berufspositionen die Notwendigkeit einer höheren Qualifikation, wie das Abitur. Im Zuge dessen sind Schularten mit Sekundarbereich und höheren Schulabschlüssen zunehmend gefragt, wodurch auch die Attraktivität des Gymnasiums gestiegen ist (Carl, 2017). Als Folge ist ein verändertes Schuwahlverhalten der Eltern zu verzeichnen (Carl, 2017; C. Fischer, Rott, Veber, Fischer-Ontrup & Gralla, 2014; Kunze, 2016). So wechselten im Sommer 2023 42.5 % der Schüler\*innen nach der Grundschule aufs Gymnasium (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2024b). Hinzu kommt der häufige Elternwunsch, dass ihre Kinder die Schule mit einem gleich guten oder höheren Abschluss verlassen als sie selbst, was Hillebrand (2014) als „Aspirationsspirale“ (ebd., S. 34) bezeichnet. Gleichzeitig sehen sich Gymnasien gerade durch die Konkurrenz zu anderen Schulformen mit der Möglichkeit für höhere Schulabschlüsse wie Gesamtschulen oder berufliche Schulen unter Druck zur Profilierung als Einzelschule (Carl, 2017; Neto Carvalho, 2017).

Darüber hinaus führten auch politische und schulstrukturelle Reformen in den letzten Jahrzehnten zu Transformationsprozessen im deutschen Schulsystem, die auch das Gymnasium betrafen (Neto Carvalho, 2017; Syring et al., 2017; van Ackeren et al., 2015). So wurden durch die Veröffentlichung der Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien zu Beginn der 2000er Reformprozesse ausgelöst, die auf eine stärkere Standardisierung, Vergleichbarkeit und Outputorientierung zielten und in diesem Zuge wieder auf mehr Steuerung von außen gesetzt (Forell, 2020; van Ackeren et al., 2015). Gleichzeitig stand das Bestreben nach Indivi-

duumzentrierung und individueller Interessensentwicklung im Fokus, sodass in diesem Zusammenhang das Recht auf Individuelle Förderung in NRW 2005 verabschiedet<sup>19</sup> und die Umsetzung von Individualisierung sowie die Anerkennung der Verschiedenheit der Lern- und Lebensbedingungen als Auftrag formuliert wurden (S.-I. Beutel et al., 2015; Carl, 2017; Neto Carvalho, 2017). Diese parallelen Entwicklungen von Individualisierung und standardisierter Steuerung stehen in einem Spannungsverhältnis und verdeutlichen die komplexen Entwicklungsaufgaben des Gymnasiums, das sich lange Zeit einen gewissen „Strukturkonservatismus“ (Neto Carvalho, 2017, S. 21) wahren konnte.

Schließlich kann die u. a. auf die PISA-Ergebnisse zurückzuführende Schulreform zur Verkürzung der Schulzeit (G8) als eine Antwort auf die Frage nach der Abgrenzung und dem Alleinstellungsmerkmal des Gymnasiums aufgefasst werden (Carl, 2017). Hiermit sollte vor allem die internationale Anschluss- und wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit der Bundesrepublik gesichert werden (Forell, 2020). So hat Nordrhein-Westfalen im Jahr 2005 das Abitur nach der zwölften Jahrgangsstufe eingeführt<sup>20</sup>, dem weitere Bundesländer folgten (Köller, 2017). Mit dieser und anderen Schulstrukturveränderungen, sind weitere Transformationsanstrengungen verbunden, die auch eine Veränderung der gymnasialen Lehr- Lernkultur impliziert (Carl, 2017).

Die hier angeführten strukturellen und politischen Reformprozesse stellen tiefgreifende Transformationen in der gymnasialen Bildungslandschaft dar, die nicht nur Veränderungen auf Systemebene angestoßen, sondern auch die Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft nachhaltig beeinflusst haben. Dadurch haben sich neue pädagogische Entwicklungsaufgaben ergeben, auf die der folgende Abschnitt näher eingeht.

### *1.3.2 Vielfalt und Zukunftsoptionen am Gymnasium: Heterogenität, Leistungsverständnis und neue Lehr- und Lernkultur*

Die im vorherigen Abschnitt beschriebenen Transformationsprozesse auf gesellschaftlicher und schulstruktureller Ebene haben die Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft grundlegend verändert. So läuft den traditionellen „sich aus seiner selektiven Anlage gründenden, institutionellen Begrenzungsstrukturen des Gymnasiums [...] die fortschreitende Öffnung des Gymnasiums zuwider, durch die zunehmend eine [ethnisch-kulturelle und] sozial- wie leistungsheterogene Schülerschaft Zugang zum Gymnasium erhält“ (Forell, 2020, S. 11). Insgesamt sind mittlerweile alle sozioökonomischen Statusgruppen am Gymnasium vertreten

---

<sup>19</sup> Seit dem 15. Februar 2005 gilt in NRW laut §1 Absatz 1 des dortigen Schulgesetzes, dass „jeder junge Mensch ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung hat. [...]“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, §1, Abs. 1).

<sup>20</sup> Die als G8 bezeichnete Schulzeitverkürzung wurde im Schuljahr 2019/2020 in NRW wieder rückgängig gemacht.

(Blaeschke & Freitag, 2021). Das Gymnasium hat sich hierdurch „von einer Schule der Elite zu einer modernen Schule der Vielen“ (Kiper, 2007, S. 37), entwickelt.

Neben der gesellschaftlichen Öffnung ist die wachsende Vielfalt jedoch auch auf weitere bildungspolitische Entscheidungen und Vorgaben zurückzuführen. So ist Deutschland im Jahr 2009 der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) beigetreten, sodass nach den gesetzlichen Vorgaben auch am Gymnasium eine inklusive Beschulung ermöglicht werden muss<sup>21</sup> (Bohl & Wacker, 2021; Carl, 2017; van Ackeren et al., 2015). Gleichzeitig führen auch Migrationsprozesse, die durch verschiedene Krisen ausgelöst wurden (S.-I. Beutel et al., 2021), zu einer sich verändernden Schüler\*innenschaft mit immer heterogeneren (Bildungs-) Biographien und Lernvoraussetzungen. Auch der durch demografische Entwicklungen und als Folge der PISA-Befunde bestehende Trend zur Zweigliedrigkeit im Bildungssystem sowie die Gründung neuer Schulformen tragen zu einer wachsenden Heterogenität am Gymnasium bei (Neto Carvalho, 2017; Syring et al., 2017; van Ackeren et al., 2015).

Diese Veränderungen machen deutlich, dass der professionelle Umgang mit Heterogenität eine zentrale pädagogische Aufgabe des Gymnasiums ist (S.-I. Beutel et al., 2015; Forell, 2020). Mit der fortschreitenden Öffnung des Gymnasiums hat sich diese Aufgabe jedoch weiter ausdifferenziert und an Relevanz gewonnen (Forell, 2020). In diesem Kontext bietet die Vielfalt der Schüler\*innenschaft neue pädagogische Chancen, erfordert jedoch auch eine kontinuierliche konzeptionelle Weiterentwicklung (Forell, 2020; Neto Carvalho, 2017). Damit stehen Gymnasien vor der Aufgabe, ein hohes Bildungsniveau zu sichern und gleichzeitig individuelle Lernwege zu ermöglichen (Glesemann, 2018). Zahlreiche Reformen und innovative Schulentwicklungsansätze zeigen, dass sich viele Gymnasien bereits aktiv mit der Frage auseinandersetzen, wie sie Leistungsorientierung und Vielfalt produktiv zusammenführen können (Bohl, Budde & Rieger-Ladich, 2017; Robert Bosch Stiftung GmbH, 2024, 2025).

So haben Gymnasien auf schulpraktischer Ebene verschiedene Gestaltungsprozesse angestoßen, in denen sowohl strukturelle als auch didaktisch-pädagogische Veränderungen erprobt werden (Lojewski, 2023). Hierzu gehören neue Formen der Rhythmisierung und Lernzeitgestaltung oder eine kommunikative und lebensweltrelevante Prüfungskultur, wie sie beispielsweise durch die alternative Ausgestaltung des fünften Abiturfachs in Nordrhein-Westfalen<sup>1</sup> sichtbar wird (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2024a). Besonders deutlich werden diese Entwicklungen an innovativen Einzelschulen wie dem Thomas-Morus-Gymnasium in Oelde, das projektorientiertes und phänomenbasiertes Lernen systematisch verankert (Brand, 2024; Deutscher Schulpreis, 2024) oder das Dalton-

---

<sup>21</sup> 2010 wurde der Beschluss der Kultusminister-Konferenz zu den pädagogischen rechtlichen Aspekten der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) veröffentlicht, dass „[d]as allgemeine Bildungssystem aufgefördert [ist], sich auf die Ausweitung seiner Aufgabenstellungen im Sinne einer inklusiven Bildung und Erziehung vorzubereiten“ (KMK (2010, S. 9). Dies schließt auch die Gymnasien mit ein.

Gymnasium Alsdorf, das Selbsttätigkeit, kooperatives Lernen und hohe Eigenverantwortung in den Mittelpunkt stellt (Deutscher Schulpreis, 2013). Sie zeigen exemplarisch, wie anspruchsvolle Fachlichkeit mit individuellen Lernwegen, gemeinschaftlichem Arbeiten und unterstützenden Strukturen verbunden werden kann (S.-I. Beutel, et al., 2025; Robert Bosch Stiftung GmbH, 2024).

Damit reagieren sie auf die besonderen Herausforderungen gymnasialen Lehrens und Lernens, ein neues Lern- und Leistungsverständnis unter der Bedingung eines stark verdichteten Curriculums, hoher Fachlichkeitsansprüche und ausgeprägtem Prüfungsdruck zu entwickeln (S.-I. Beutel et al., 2015). Denn diese Rahmenbedingungen lassen wenig Raum für Verstehen und Verständigung, für Beziehungsgestaltung und kommunikative Prozesse, die für ein lernförderliches Erleben wesentlich sind und gleichzeitig die Voraussetzung einer Lernkultur bilden, die Heterogenität als Ressource begreift (ebd.). Vor diesem Hintergrund gewinnen Sprachbildung, eine diagnostisch fundierte Förderung, Coaching- Ansätze und schülerbezogenes Team-Teaching an Bedeutung (ebd.). Diese Maßnahmen nehmen verstärkt die Entwicklungsziele aller Lernenden in den Blick (ebd.) und schaffen Bedingungen, unter denen Lernmotivation und nachhaltige Lernprozesse entstehen und aufrechterhalten werden können (Ryan & Deci, 2017).

Die Befunde aktueller Schulleistungsstudien zur fortbestehenden Kopplung zwischen Bildungserfolg und sozialem Hintergrund sowie Leistungsrückgängen und einer sinkenden Lernmotivation (OECD, 2023; Schwippert et al., 2024), die sich auch an Gymnasien zeigen, verdeutlichen in diesem Kontext noch einmal, dass strukturelle Anpassungen wie zum Beispiel der Verzicht auf Sitzenbleiben nicht ausreichen, sondern durch eben solche pädagogischen Konzepte ergänzt werden müssen, die das gemeinsame Lernen stärken und Leistungsentwicklung breiter fassen (Carl, 2017).

Vor diesem Hintergrund ergibt sich für das Gymnasium die Zukunftsperspektive, sein Lern- und Leistungsverständnis zwischen seinem traditionellen Selbstverständnis von Selektion, Elitebildung und „Homogenitätsaffinität“ einerseits und einer zunehmend vielfältigen Schüler\*innenschaft andererseits, weiterzuentwickeln (Syring et al., 2017). Dabei wird deutlich, dass das Festhalten an traditionellen Unterrichtsformen und standardisierten Leistungsstrukturen nicht mehr ausreicht. Vielmehr müssen nachhaltige und zukunftsgerichtete Konzepte einer neuen Lehr- und Lernkultur, im Kontext der strukturellen Transformationen und aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen betrachtet werden. Zukunftsgerichtetes Lernen verlangt demnach eine Lehr- und Lernkultur, die die zunehmende Heterogenisierung der Schüler\*innenschaft als Bildungschance und Ressource betrachtet und Lernprozesse als gemeinschaftliche Gestaltungsräume versteht.

Für gymnasiale Bildungsprozesse bedarf es demnach nicht nur eines professionellen Umgangs mit Heterogenität, sondern auch zielgerichtete Konzepte Individueller Förderung, die sowohl kognitive Leistungserwartungen als auch soziale und personale Kompetenzentwicklungen in den Blick nehmen (siehe Abschnitt 1.2). Daher sind didaktische und organisatorische Weiterentwicklungen erforderlich, die auf die Ausbildung zukunftsbezogener Kompetenzen wie Selbstverantwortung, Kooperationsfähigkeit, Perspektivübernahme und demokratischer Teilhabe ausgerichtet sind. Gerade im gymnasialen Kontext bilden diese nicht nur die Grundlage für gesellschaftliche Partizipation, sondern auch die Voraussetzung für motiviertes, selbstreguliertes und kooperatives Lernen, wie es in internationalen Bildungsdiskursen verstärkt eingefordert wird (OECD, 2020).

Eine zukunftsgerichtete Lehr- und Lernkultur erfordert im Sinne einer qualitätsvollen Lernunterstützung darüber hinaus auch eine veränderte pädagogische Haltung (S.-I. Beutel et al., 2024). Es braucht Lehrkräfte, die nicht mehr nur als reine Wissensvermittler\*innen agieren, sondern als Lernbegleiter\*innen, Coaches und Moderator\*innen von eigenverantwortlichem Lernen auftreten, insbesondere in zunehmend heterogenen Lerngruppen. Es benötigt ein professionelles Handeln, das differenzierte Lernwege eröffnet, reflexive Prozesse anstößt und eine Kultur der Wertschätzung, Partizipation und Mitverantwortung fördert (ebd.). Gerade an Gymnasien wird deutlich, dass diese komplexen Aufgaben nur in kollegialer Kooperation und durch gemeinsame pädagogische Verantwortung zu bewältigen sind (Neto Carvalho, 2017). Die Haltung und professionelle Einstellung der Lehrkräfte wird in diesem Zusammenhang zu einem entscheidenden „Motor“ für die Entwicklung zukunftsbezogener Lernkonzepte und schulischer Entwicklung (Hauck-Thum, 2021).

Kooperation erweist sich dabei nicht nur auf schulischer Ebene als zentraler Gelingensfaktor, sondern erfordert zunehmend auch eine aktive Vernetzung in der Bildungsregion (Jungermann, Pfänder & Berkemeyer, 2018). Für eine nachhaltige Schulentwicklung ist es notwendig, dass Gymnasien in Netzwerken engagieren, kooperative Entwicklungsprozesse gestalten und sich durch die Zusammenarbeit mit externen Partner\*innen, Hochschulen und Bildungsinitiativen nach außen öffnen (ebd.). Projekte wie Ganz In, zeigen exemplarisch, wie Gymnasien in Nordrhein-Westfalen die Transformation zur Ganztagschule nutzen, um innovative und vielfaltsgerechte Lernformate zu entwickeln und ihr Lern- und Leistungsverständnis gezielt an die Anforderungen einer pluralisierten Schüler\*innenschaft anzupassen.

Zusammenfassend liegen die Zukunftsperspektiven des Gymnasiums nicht in dem Abwenden von Bewährtem, sondern in der Weiterentwicklung seines traditionellen Leistungsverständnisses zu einem Lernen als kooperativem, selbstbestimmtem und zukunftsgerichtetem Prozess, in dem nicht nur fachliche, sondern auch personale, sozial-emotionale und demokratische

Kompetenzen gleichermaßen gefördert werden. Durch diese fortschreitende Professionalisierung und pädagogische Öffnung, insbesondere im Hinblick auf Qualität und Wirksamkeit im Kontext heterogener Ausgangslagen, kann das Gymnasium damit den gesellschaftlichen Anforderungen sowie der wachsenden Vielfalt der Schüler\*innenschaft gerecht werden.

Gymnasien übernehmen damit Verantwortung für gelingende Bildungsbiographien, für demokratisches Zusammenleben, für differenzsensible Förderung und für die Befähigung von Schüler\*innen sich und ihre Umwelt aktiv und verantwortungsvoll mitzugestalten. Bildungsgerechtigkeit kann aus schultheoretischer Sicht am Gymnasium dann gewährleistet werden, wenn das Gymnasium „[...] eine konstruktive und vielfaltsbezogene Lernkultur, bestmögliche Entwicklungschancen für ihre Schüler\*innenschaft und grundlegende Demokratieerfahrungen zu Grundelementen der stetigen Veränderung von Schul- und Lernkultur macht“ (S.-I. Beutel et al., 2024, S. 22).

Die erweiterten zeitlichen, räumlichen und pädagogischen Möglichkeiten des Ganztags eröffnen hierfür Gestaltungsräume. Im folgenden Abschnitt werden in diesem Zusammenhang die Selbstlernzeiten als ein zentrales ganztagspezifisches Element in den Blick genommen, in dessen Rahmen eigenverantwortliches und gemeinschaftliches Lernen erprobt und weiterentwickelt werden kann.

#### *1.4 Die Selbstlernzeiten: Neue Wege in der Rhythmisierung und Anlage von Lerngelegenheiten*

Die Potenziale des Ganztags liegen vor allem in den erweiterten Angeboten, die ihre Wirkung dann entfalten, wenn sie eine hohe Qualität aufweisen (Arnoldt et al., 2021). Ein neues und didaktisch innovatives Lernformat der Ganztagschule, das durch die zeitliche Ausdehnung und die neue Rhythmisierung und Flexibilisierung des Stundenplans realisierbar wird, stellen in diesem Zusammenhang die Selbstlernzeiten dar. Sie haben an Gymnasien bereits wichtige Entwicklungsimpulse gesetzt und tragen dazu bei, Lernprozesse stärker als gemeinsame Aufgabe von Lehrenden und Lernenden zu verstehen (S.-I. Beutel et al., 2015; Nett & Dresel, 2019; Nordt, 2020). Für das Gymnasium bieten die Selbstlernzeiten die Chance, Individuelle Förderung, Verantwortungsübernahme und gemeinschaftliches Lernen auf neue Weise miteinander zu verbinden (S.-I. Beutel et al., 2015; S.-I. Beutel et al., 2019). Damit werden sie zu einem zentralen Element ganztägiger Bildung, das die Weiterentwicklung einer zukunftsgerichteten Lehr- und Lernkultur am Gymnasium unterstützen kann.

Im folgenden Abschnitt werden die pädagogische Funktion und die Zielsetzungen der Selbstlernzeiten im Kontext des Ganztags erläutert (1.4.1), ihre Qualitätsmerkmale und Gestaltungsmöglichkeiten beschrieben (1.4.2) sowie Ansätze für selbstverantwortetes und gemeinschaftliches Lernen vorgestellt (1.4.3).

#### *1.4.1 Vom Gleichschritt zur Individualität der Lernenden: Rechtliche Verankerung und Zielorientierungen der Selbstlernzeiten*

Seit 2015 sieht das Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen vor, dass die Bearbeitung der Hausaufgaben an einer Ganzttagsschule möglichst in der Schule stattfinden soll. So fordert der Erlass, dass

[...] an Ganzttagsschulen (§9 Absätze 1 und 3 SchulG) [...] in der Sekundarstufe I an die Stelle von Hausaufgaben [Lernzeiten treten]. Die Lernzeiten sind so in das Gesamtkonzept des Ganztags zu integrieren, dass es in der Regel keine schriftlichen Aufgaben mehr gibt, die zu Hause erledigt werden müssen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015).

Aus bildungspolitischer Sicht ist der Erlass damit begründet, dass allen Kindern und Jugendlichen gleiche Bildungschancen durch gleiche Voraussetzungen auch bei den Hausaufgaben gegeben werden sollen und hier insbesondere Maßnahmen Individueller Förderung greifen können (Balcke, 2024). Gerade Hausaufgaben erweisen sich als sozial ungerecht, da nicht alle Schüler\*innen denselben Unterstützungsumfang sowie Möglichkeiten zur häuslichen Erledigung der Schulaufgaben bekommen (S.-I. Beutel & W. Beutel, 2011; B. Brisson, Heyl, Sauerwein, Theis & N. Fischer, 2017; Kaufmann, 2013). Diese Argumente gegen die Hausaufgabenenerledigung sind bereits seit längerer Zeit Bestandteil der Diskussion um Chancengerechtigkeit im Bildungssystem. Der Ganzttagsschule wird in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle zugeschrieben, eine adäquate Antwort auf dieses Problem zu finden (Gängler & Markert, 2010).

Die Überführung der Hausaufgaben in Selbstlernzeiten und die Integration in den Schulalltag bieten eine Gelegenheit, die bisherige Hausaufgabenpraxis zu überdenken und durch eine an den neuesten Forschungsstand orientierten Form des selbstständigen Lernens zu ersetzen. Denn auch die Wirksamkeit Hausaufgabenenerledigung ist seit jeher umstritten und konnte auch durch zahlreiche empirische Studien nicht eindeutig nachgewiesen werden (Deckert-Peaceman, 2007; Höhmann & Quellenberg, 2007; Kohler, 2013; Trautwein, 2008). Ein bloßer Wegfall der Hausaufgaben wäre jedoch an einer Ganzttagsschule in Bezug auf die Stoffmenge gar nicht zu kompensieren, da hier nur geringfügig mehr Zeit als an einer Halbtagschule gegeben ist (Gängler & Markert, 2010). Zudem haben Hausaufgaben durch ihre didaktisch-methodische sowie ihre erzieherische Funktion eine Daseinsberechtigung und werden von allen schulischen Akteur\*innen, auch von Erziehungsberechtigten und Schüler\*innen, akzeptiert

und sogar als sinnvoll erachtet, wenngleich dabei die Belastung und der Mehraufwand dabei nicht außer Acht gelassen werden (S.-I. Beutel & W. Beutel, 2011; Nilshon, 1999).

All dies spricht für eine klare Abkehr von dem traditionellen Abarbeiten von Hausaufgaben und für eine qualitätsvolle Gestaltung schulischer Lernzeiten, die pädagogisch verantwortet und differenzsensibel eingebettet ist. Denn die „Kritik an den Hausaufgaben heißt vor allem Kritik am Modell des geschlossenen Lernens“ (Nilshon, 1999, S. 41). Daher reicht die bloße Verlagerung der Hausaufgaben in die Schule, wie es eher an offenen Ganztagschulen praktiziert wird, nicht aus (Gängler & Markert, 2010; StEG-Konsortium, 2010). Vielmehr wird deutlich, dass Ganztagschulen traditionelle Hausaufgabenpraktiken nicht nur verlagern, sondern qualitativ weiterentwickeln müssen, um sie in pädagogisch wirksame Lernarrangements zu überführen.

Ein alternatives Modell stellt in diesem Zusammenhang die Integration der Hausaufgabenfunktion in das schulische Lernen dar (S.-I. Beutel & W. Beutel, 2011; Kaufmann, 2013), das vor allem an gebundenen Ganztagschulen vorzufinden ist (Gängler & Markert, 2010). Gerade die Einbindung in den Unterricht erweist sich dabei als entscheidend (S.-I. Beutel & W. Beutel, 2011), verspricht sogar Auswirkungen auf die Motivation der Schüler\*innen (Trautwein, Niggli, Schnyder & Lüdtke, 2009; Zepp, 2009) und wird dabei auch von dem überwiegenden Teil der Erziehungsberechtigten unterstützt und positiv angenommen (Gängler & Markert, 2010). Für dieses „Hausaufgaben-Modell“, das seit 2009 im Fachdiskurs unter dem Begriff der *Selbstlernzeiten* oder (*individuellen*) *Lernzeiten* diskutiert wird (Nordt, 2010), bietet die gebundene Ganztagschule durch den erweiterten Schullalltag gute Rahmenbedingungen (S.-I. Beutel & W. Beutel, 2011; Kaufmann, 2013). Gleichzeitig stellen die Selbstlernzeiten ein neues Lernsetting dar, das einem neuen Lern- und Förderverständnis folgend diversitätsoffene und individuelle Lerngelegenheiten für die Schüler\*innen bietet sowie Maßnahmen der Individuellen Förderung integriert und damit auch zum Ausgleich sozialer Disparitäten beitragen kann (Balcke, 2024; Missal, 2023). Erste Studien weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Schüler\*innen die Qualität der Aufgaben in den Selbstlernzeiten im Vergleich zu klassischen Hausaufgaben als höher bewerten und zugleich ein geringeres Belastungsempfinden sowie ein gesteigertes Wohlbefinden während der Selbstlernzeiten erleben (B. M. Brisson & Theis, 2020). Außerdem zeigen Befunde, dass das subjektive Kompetenzerleben in diesem Setting ausgeprägter ist. Gleichzeitig ist die Leistungsentwicklung in manchen Fächern nicht so gut wie bei der Bearbeitung von Hausaufgaben (ebd.), was die Notwendigkeit qualitätsvoller Aufgaben und Lerngelegenheiten hervorhebt, die an die individuellen Lernstände und Bedürfnisse angepasst sind. Die qualitätsvolle Gestaltung der Selbstlernzeiten stellt demnach ein zentrales Handlungsfeld bei der Weiterentwicklung von Ganztagschulen dar, an das auch im gymnasii-

alen Kontext, hohe Erwartungen, insbesondere in Bezug auf Etablierung einer neuen heterogenitätssensiblen und zukunftsgerichteten Lehr- und Lernkultur geknüpft sind (Haenisch, 2011; Nordt, 2010; Tabel, 2014; Thurn, 2016).

Im Zentrum der Selbstlernzeiten sollen die Schüler\*innen mit ihren individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen stehen, wobei Angebote des selbstverantworteten und individuellen Lernens in Gemeinschaft auf die Nachhaltigkeit von Lernerträgen zielen. „Mit Lernzeiten sollen Lernarrangements geschaffen werden, in denen Schüler/-innen in ihrer Selbstverantwortung und -steuerung der eigenen Lernprozesse ernstgenommen und unterstützt werden“ (Stötzel & Tabel, 2012a, S. 27). Mit der Ermöglichung von Selbstbestimmtheit und Verantwortungsübernahme kommen die Selbstlernzeiten damit insbesondere der erzieherischen und didaktischen Funktion von Hausaufgaben nach (S.-I. Beutel & W. Beutel, 2011) und können gleichzeitig zukunftsorientiertes Lernen fördern, indem sie die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen wie Selbstregulation, eigenverantwortlichem Arbeiten und kollaborativem Lernen unterstützen (OECD, 2020). Damit leisten sie auch einen wichtigen Beitrag zur wissenschaftspropädeutischen Bildung und zur Vorbereitung auf die Studierfähigkeit (S.-I. Beutel et al., 2015).

#### *1.4.2 Definition, Strukturierung und Qualitätsdimensionen*

Der Runderlass zu Hausaufgaben im Ganzttag in NRW legt zunächst fest, dass die Selbstlernzeiten die bisherigen Hausaufgaben ersetzen und in das Gesamtkonzept des Ganztags eingebunden werden. Weitere spezifische Vorgaben zur pädagogischen, personellen und zeitlichen Gestaltung sowie zur organisatorischen Implementierung der Selbstlernzeiten fehlen an dieser Stelle jedoch. Dies führt zu einem unzureichend geklärten theoretischen Verständnis darüber, wie Selbstlernzeiten sinnvoll in den Ganzttag integriert werden können und welche Funktion sie im Kontext neuer Lern- und Förderformate übernehmen sollen (Balcke, 2024). Hierdurch wird eine systematische Umsetzung erschwert und das Potenzial der Selbstlernzeiten nicht ausreichend genutzt (StEG-Konsortium, 2019).

Gleichzeitig kommt ihnen nicht nur aufgrund der damit verbundenen Erwartungen eine besondere Bedeutung zu, sondern auch, weil „die Organisation und Gestaltung der (Haus-)Aufgabenkultur und -bearbeitung maßgeblich die Selbstdefinition einer Ganzttagsschule bestimmen, denn selbst kleine Veränderungen können große Auswirkungen für die an Schule beteiligten Personen und auf das Schulprogramm haben“ (B. Brisson et al., 2017, S. 21). Dementsprechend wurden seit dem Auf- und Ausbau des Ganzttagsschulwesens sowohl Überlegungen zu möglichen theoretischen Konzepten angestellt als auch empirische Untersuchungen durchgeführt, die eine systematische Übersicht über eine potenzielle Gestaltung dieses Lernsettings bieten und Perspektiven für dessen Weiterentwicklung aufzeigen (Altermann et al., 2018; B. Brisson et al., 2017; Gilsbach, Wehe, Stebner, S.-I. Beutel & Wirth, 2018; Haenisch, 2011;

Nordt, 2010; Stötzel & Tabel, 2012a). Im Folgenden werden diese Konzepte und Studienergebnisse systematisch zusammengeführt und eine Übersicht der Gestaltungsmerkmale von Selbstlernzeiten gegeben.

Im wissenschaftlichen Kontext werden die Selbstlernzeiten zunächst definiert als „ein zentrales und komplexes Gestaltungselement von Ganztagschulen, welches eng mit dem Schulunterricht verwoben ist und vielfältige Organisations-, Ausgestaltungs- und Fördermöglichkeiten bietet“ (Stötzel & Tabel, 2012a, S. 27). Auch hier wird die Mehrdimensionalität des Begriffs der Selbstlernzeiten deutlich. Daraus lässt sich ableiten, dass für eine erfolgreiche Gestaltung der Selbstlernzeiten schulindividuelle Konzepte erforderlich sind, die an die spezifischen Voraussetzungen von Einzelschulen angepasst sind sowie vom gesamten Kollegium mitgetragen, durch eine Steuergruppe koordiniert sowie kontinuierlich evaluiert und weiterentwickelt werden (Brenken, 2016; B. Brisson et al., 2017; Kohler, 2016).

Auf Basis verschiedener Ergebnisse lernzeitenspezifischer Studien und theoretischer Überlegungen lassen sich zentrale Organisations- und Planungsmerkmale zusammenfassen, die gleichzeitig als Qualitätsdimensionen von Selbstlernzeiten verstanden werden können (siehe Abbildung 8).

Konzeptuelle Verankerung	Personaleinsatz, Steuergruppe und Kooperation	Verbindlichkeiten/ Regeln und Rituale	Berücksichtigung von Erkenntnissen aus Entwicklungs- und Lernpsychologie
Planung / zeitliche Struktur	Verzahnung mit Unterricht	Offene Haltung	verschiedene Sozialformen
Gruppengröße und -differenzierung	Transparenz und Kommunikation mit allen Akteuren	Ergebnisqualität und Evaluation	Grad der (Wahl-) Freiheit und Selbständigkeit der SuS
Lernbedingungen (Raumatmosphäre und -ausstattung)	Lernbegleitung	Lehrmittel und kompetenzbasierte Lehrpläne	Individuelle Förderung und Individualisierung

**Abbildung 8: Organisations- und Planungsmerkmale von Selbstlernzeiten (eigene Darstellung)**

Zunächst kann neben der konzeptuellen Verankerung und einer damit verbundenen Formation einer Steuergruppe (S.-I. Beutel & W. Beutel, 2011) die zeitliche Struktur angeführt werden. Damit werden die Selbstlernzeiten nicht nur zu einem Lernformat für Schüler\*innen, sondern

können auch zu einem Motor kollegialer Kooperation werden (S.-I. Beutel et al., 2015). Lehrkräfte sind gefordert, Aufgabenformate gemeinsam zu entwickeln, Absprachen zu treffen und eine abgestimmte Feedbackkultur zu etablieren. Dadurch verändern Selbstlernzeiten auch die professionelle Zusammenarbeit im Kollegium nachhaltig.

Die Selbstlernzeiten können darüber hinaus sowohl hinsichtlich des Umfangs und ihrer Einbettung in den Stundenplan als auch in Bezug auf die Verknüpfung mit einzelnen Fächern variieren. Eine Übersicht zu verschiedenen Modellen von Hausaufgaben beziehungsweise Selbstlernzeiten zeigt die unterschiedlichen Verschränkungsgrade (siehe Abbildung 9).

<b>Externes Modell (I)</b> in der Halbtagsschule	Unterricht	Hausaufgaben „zu Hause“
<b>Additives Modell (II)</b> in der (offenen) Ganztagsschule oder im Hort	Unterricht	Bearbeitung der (Haus-) Aufgaben bzw. Üben (nicht aller Schüler*innen) in Betreuungsangeboten
<b>Teilintegratives Modell (III)</b> in der (gebundenen) Ganztagsschule*	Unterricht	Bearbeitung von Aufgaben bzw. Üben (aller Schüler*innen) in Lern- und Übungszeiten <i>neben dem Unterricht</i>
<b>Integratives Modell (IV)</b> in der Ganztagsschule*	Bearbeitung von Aufgaben bzw. Üben (aller Schüler*innen) in Lern- und Übungszeiten, die vollständig <i>im Unterricht</i> integriert sind	

\* Bei den Modellen III und IV kann auch gelegentlich eine Wochenhausaufgabe gestellt werden.

**Abbildung 9: Modelle von Hausaufgaben zu Selbstlernzeiten nach Grimm und Schulz-Gade (2015) S.34ff.**

Während bei dem additiven Modell in der offenen Ganztagsschule nur die an dem erweiterten Betreuungsangebot teilnehmenden Schüler\*innen in diesem Rahmen ihre Aufgaben bearbeiten, sind an der gebundenen Ganztagsschule die Lern- bzw. Übungszeiten als teilintegratives Modell für alle Schüler\*innen verpflichtend und finden neben dem Unterricht statt (Grimm & Schulz-Gade, 2015). Dagegen bearbeiten die Schüler\*innen in dem integrativen Modell ihre Aufgaben vollständig im Rahmen des Unterrichts, da die Lern- und Übungszeiten hier integriert sind (ebd.).

In diesem Zusammenhang kann die Verzahnung der Selbstlernzeiten mit dem Unterricht als ein wichtiges Qualitätsmerkmale angeführt werden (B. Brisson et al., 2017). Durch die Rückführung der in den Selbstlernzeiten bearbeiteten Aufgaben in den Unterricht können Räume für Anerkennung und Selbstwirksamkeit geschaffen werden (Brenken, 2016; B. Brisson et al., 2017; Schirp, 2014). Somit stellt die Verzahnung der Selbstlernzeiten mit dem Unterricht eine wichtige Voraussetzung für ertragreiches Lernen dar, die gleichzeitig auch eine längerfristige

Planung ermöglicht und Transparenz schafft (Stötzel & Tabel, 2012a). Eine neue Aufgabekultur, die die Selbstlernzeiten mit dem Unterricht verbindet, bedingt jedoch gleichzeitig eine auf die gleichen Ziele ausgerichtete Unterrichtskultur (Gilsbach et al., 2018).

Die Selbstlernzeiten können fachgebunden oder fächerübergreifend in einer oder mehreren Unterrichtsstunden pro Woche organisiert sowie blockweise parallel gestaltet werden. Studien hierzu zeigen, dass sich eine Organisation in 90-Minuten-Blöcken sowie die Verteilung der Selbstlernzeiten auf den Vormittagsbereich an mehreren Tagen in der Woche als günstig erweist, da hierdurch eine bessere Verschränkung mit dem Unterricht möglich ist und der natürliche Biorhythmus der Kinder und Jugendlichen Beachtung findet (Boßhammer & Schröder, 2012; Brenken, 2016; Tabel, 2014).

Weiterhin können die Selbstlernzeiten in verschiedenen Gruppengrößen sowie klassen- bzw. jahrgangintern oder sogar jahrgangsübergreifend in einem Band organisiert sein (Altermann et al., 2018; S.-I. Beutel, 2017; S.-I. Beutel et al., 2019). Die Vorteile eines Lernzeitenbandes ergeben sich vor allem durch die räumliche Flexibilität, indem den Schüler\*innen mehrere Lernräume angeboten werden können, die beispielsweise als Silentium gestaltet sind oder Möglichkeiten zum Austausch, Kooperation und gegenseitiger Unterstützung oder zur Recherche und Projektarbeit bieten, wie zum Beispiel Lernbüros, Selbstlernzentren, Lernflure oder Bibliotheken (Kaufmann, 2013). Boßhammer und Schröder (2012) heben in diesem Kontext hervor, dass Aspekte der Raumqualität wie Akustik, Licht und Temperatur entscheidende Voraussetzungen für effektives Lernen sind.

Darüber hinaus kann die Betreuung in den Selbstlernzeiten über die Möglichkeiten und die Qualität der Verknüpfung mit dem Unterricht sowie der Begegnung der Schüler\*innen entscheiden (Grimmelt & Gaertner, 2014). Kennt die Klassenleitung beispielsweise die Schüler\*innen gut und weiß über anstehende Prüfungen Bescheid, kann durch die Fachlehrkräfte eine bessere fachliche Betreuung sichergestellt werden. Dagegen haben Betreuer\*innen mit anderen Professionen beziehungsweise Referendar\*innen oder Praktikant\*innen gegebenenfalls einen anderen Blick auf die Schüler\*innen und stehen teilweise in keinem Abhängigkeitsverhältnis (ebd.) Idealerweise sind Selbstlernzeiten zudem doppelt besetzt, um den pädagogischen Anforderungen gerecht zu werden (Rabenstein & Podubrin, 2015). Eine gute Kooperation und ein ständiger Austausch unter den Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal ist daher von besonderer Bedeutung. Hier wird deutlich, dass die Selbstlernzeiten nicht allein ein neues strukturelles Element darstellen, sondern ein verändertes Selbstverständnis pädagogischen Handelns sowie ein erweitertes Rollenverständnis der Lehrkräfte erfordern.

Zudem stellt auch die Einbindung und Kommunikation mit den Eltern ein Qualitätsmerkmal der Selbstlernzeiten dar. Diese können etwa durch Hospitationen und Lernbegleitinstrumente wie dem Lernplaner in den Lernprozess miteinbezogen werden (S.-I. Beutel et al., 2015). Außerdem zeigt sich, dass neben einer generellen offenen Haltung gegenüber Veränderungen der in den Selbstlernzeiten tätigen Professionen die Evaluation und Sicherung von Ergebnisqualität für die Gestaltung von Selbstlernzeiten von großer Bedeutung sind, an der auch die Schüler\*innen beteiligt werden sollten (Stötzel & Tabel, 2012a; Vierkant, 2010). Denn die Partizipation der Schüler\*innen spielt eine wesentliche Rolle bei der konzeptionellen Ausgestaltung der Selbstlernzeiten (S.-I. Beutel et al., 2015). Zentral ist des Weiteren die Schaffung von Verbindlichkeiten. Die Selbstlernzeiten können durch klar definierte Regeln, Rituale und Abläufe strukturiert werden und damit auch verlässliche Möglichkeiten für die Umsetzung individueller Fördermaßnahmen für alle Schüler\*innen sicherzustellen (Service Agentur ganztägig lernen, 2009).

Zuletzt zeigt sich die Qualität der pädagogischen Gestaltung über die in Abschnitt 1.2 dargestellten Qualitätsdimensionen nachhaltigen und zukunftsgerichteten Lernens, die auf Erkenntnissen aus der Entwicklungs- und Lernpsychologie beruhen. In diesem Zusammenhang werden der differenzierte Einsatz verschiedener Lehrmittel zur Unterstützung kognitiver Aktivierung, das Lernen in unterschiedlichen Sozialformen, eine kollaborative Lernbegleitung, die Orientierung an kompetenzbasierten Lehrplänen sowie der Grad an Autonomie und Selbstständigkeit als zentrale Gestaltungsaspekte benannt (S.-I. Beutel, 2017, 2020b). Erste Studien weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Schüler\*innen die Qualität der Aufgaben in den Selbstlernzeiten im Vergleich zu klassischen Hausaufgaben als höher bewerten und zugleich ein geringeres Belastungsempfinden sowie ein gesteigertes Wohlbefinden während der Selbstlernzeiten erleben (B. M. Brisson & Theis, 2020).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Qualität der Selbstlernzeiten vor allem von einer gezielten pädagogischen Gestaltung abhängt, die sowohl individuelle Lernprozesse als auch kollaboratives und gemeinschaftliches Lernen berücksichtigt. Die dargestellten Gestaltungsmöglichkeiten und Qualitätsmerkmale verdeutlichen das Potenzial der Selbstlernzeiten, Schule durch ein neues Lehr- und Lernverständnis von innen zu verändern. Ein Lernzeitenkonzept, das diese Gestaltungs- und Planungselemente berücksichtigt, kann didaktisch innovative und auf Kooperation und Kollaboration ausgerichtete Lerngelegenheiten und Lernformate integrieren, die nicht nur zur fachlichen Vertiefung beitragen, sondern auch den Erwerb außercurricularer Kompetenzen sowie soziales und demokratisches Lernen unterstützen. Hierdurch können die Weichen für die Entwicklung zukunftsgerichteter Lernhaltungen gestellt und grundlegende Kompetenzen für eine demokratische, vielfältige und sich wandelnde Gesellschaft gestärkt werden (S.-I. Beutel et al., 2019; Börner, Steinhauer, Stötzel & Tabel, 2012).

Durch die Möglichkeit, Selbstlernzeiten fächer- und jahrgangsübergreifendes zu organisieren, verschiedene Gruppengrößen zu bilden und vielfältige Lernorte mit verschiedenen Ressourcen bereitzustellen und durch eine intensivere Betreuung pädagogisch zu begleiten, entstehen förderliche Bedingungen für ein individualisiertes, selbstbestimmtes und zugleich gemeinschaftlich orientiertes Lernen. Auf diese Weise können Schüler\*innen sowohl in ihrer Eigenverantwortung für den eigenen Lernprozess als auch in kooperativen Lernbeziehungen gestärkt werden (S.-I. Beutel, 2017; S.-I. Beutel et al., 2019). Damit zeigt sich, dass die Selbstlernzeiten auch einen Beitrag zur Förderung zukunftsorientierten Lernens leisten können (OECD, 2020).

Der folgende Abschnitt vertieft diese Dimensionen und zeigt auf, wie Eigenverantwortung und soziale Gemeinschaft in den Selbstlernzeiten gefördert werden können.

#### *1.4.3 Neuinszenierung und Vertiefung von Lernen in den Selbstlernzeiten: Stärkung von Eigenverantwortung und sozialer Gemeinschaft*

Im Fokus der Selbstlernzeiten stehen vor allem die Stärkung von Selbstständigkeit und Verantwortungslernen (Nordt, 2010). „Waren die SchülerInnen bisher Objekte des Lernarrangements so sollen sie jetzt zu Subjekten ihrer eigenen Lernentwicklung werden“ (Nilshon, 1999, S. 41). Hiermit verbunden ist die Zielsetzung der Individuellen Förderung, indem heterogenitätssensible Lernsettings geschaffen werden, die das selbstverantwortete und individuelle, gleichzeitig aber auch das gemeinschaftsorientierte Lernen unterstützen (Althoff, Boßhammer, Eichmann-Ingwersen & Schröder, 2012; Heyl, Gaiser, Kielblock & N. Fischer, 2018). Diese Dimensionen sind zentraler Bestandteil qualitativ hochwertigen Lehrens und Lernens (Gröschner, 2022).

Für das Gymnasium bedeutet die Förderung von Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme zugleich die gezielte Vorbereitung auf Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit (S.-I. Beutel et al., 2015). Indem Schüler\*innen in den Selbstlernzeiten lernen, eigenständig Fragen zu entwickeln, Aufgaben kritisch zu bearbeiten, Ergebnisse zu reflektieren und in peer-gestützte Aushandlungsprozesse einzutreten, werden sie schrittweise an selbstorganisiertes Lernen in Studium und Beruf herangeführt (ebd.). Die Befähigung zur Selbstständigkeit erweist sich damit als Kernanliegen der Selbstlernzeiten am Gymnasium (ebd.). Daraus ergibt sich die Frage, welche didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten und Lernangebote für die Selbstlernzeiten bestehen, die sowohl die Selbstverantwortung als auch die soziale Komponente qualitätsbezogenen Lernens berücksichtigen. Auf diese wird im Folgenden näher eingegangen.

Zunächst kann den Schüler\*innen Verantwortung für ihren Lernprozess übertragen werden, indem ihnen Wahloptionen und die Möglichkeit zur Selbstorganisation eingeräumt werden (Altermann et al., 2018; S.-I. Beutel, 2017; Bundesmann, 2016). Dies umfasst die selbständige

Gestaltung des Lernens, insbesondere durch differenzierte und an die eigenen Bedürfnisse und Interessen angepasste Aufgabenformate, deren Bearbeitung im eigenen Lerntempo, die Auswahl des Lernmaterials sowie der Präsentationsform der Ergebnisse (ebd.).

Im Sinne einer indirekten Förderung können im Rahmen der Selbstlernzeiten zudem Trainings zum selbstregulierten Lernen implementiert werden, was den Schüler\*innen das selbstständige Lernen durch die Unterstützung der Entwicklung von Lernstrategien ermöglichen kann (Stebner, Liska, Siewert, Sperling & Trammer; Stebner et al., 2020). Eine aktuelle Studie von Wirth et al. (2025) belegt in diesem Zusammenhang, dass metakognitive Regulationsfähigkeiten, wie beispielsweise die Steuerung des investierten Lernaufwands, durch gezieltes Training nicht nur verbessert, sondern auch auf unterschiedliche Lernaufgaben übertragen werden können. Selbstlernzeiten stellen aus dieser Perspektive demnach ein geeignetes Lernsetting dar, um neben fachlichen Kompetenzen auch überfachliche Selbststeuerungskompetenzen systematisch zu fördern (ebd.).

Daneben bieten auch der Einsatz von Lernbegleitinstrumenten wie der Lernplaner und Reflektionsbögen Gelegenheiten für verantwortungsbezogenes und selbstorganisiertes Lernen (S.-I. Beutel et al., 2015). Dies kann ebenso durch eine an die Selbstlernzeiten gebundene Lernberatung unterstützt werden, indem gezielte Rückmeldungen zum Lernprozess gegeben und die Schüler\*innen bei ihrer individuellen Zielsetzung von Lernzielen gefördert werden (S.-I. Beutel et al., 2019; S.-I. Beutel, 2020b; Nicolaisen, 2014).

Durch die organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen lassen sich in den Selbstlernzeiten darüber hinaus auch projektorientierte Angebote und didaktische Innovationen wie phänomenbasiertes Lernen<sup>22</sup> realisieren, die der Heterogenität der Schüler\*innen gerecht werden können und individuelle Lernzugänge ermöglichen (S.-I. Beutel & Wehe, 2018; S.-I. Beutel et al., 2019). Hierdurch kann eine Lernumgebung geschaffen werden, in der Schüler\*innen die Lerninhalte und den Lernprozess nach ihren Bedürfnissen und Interessen selbst bestimmen und gestalten können (ebd.).

Die Förderung der Eigenverantwortung kann zudem über die Flexibilisierung von Lernformaten unterstützt werden (ebd.). Durch die Wahl der Lernorte, sowohl in verschiedenen Räumen des Schulgebäudes als auch in digitalen Umgebungen, sowie durch die Wahl der Sozialform, erhalten die Schüler\*innen ihre individuellen Lernstile, die sie im Lernprozess entfalten können

---

<sup>22</sup> Phänomenbasiertes Lernen ist ein interdisziplinäres Unterrichtskonzept, das von lebensweltlichen Phänomenen ausgeht und forschend-entdeckendes, selbstgesteuertes und kooperatives Lernen fördert (<https://www.tmg-oelde.de/f%C3%B6rdern-fordern/in-der-sekundarstufe-i/ph%C3%A4nomenbasiertes-lernen/>)

(ebd.). Insbesondere durch Gruppen-, Projekt- und Wochenplanarbeit können dabei Möglichkeiten für beteiligende Bildungserfahrungen kooperativen und kollaborativen Lernens geschaffen werden (Balcke, 2024; Bastian, 2012; J. Lange, 2014).

Eine zentrale Bedeutung kommt in diesem Kontext Formaten peer-basierter Lernunterstützung, wie dem Peer Helping<sup>23</sup> zu, deren Implementierung vor allem durch die strukturelle Gestaltung der Selbstlernzeiten begünstigt wird (S.-I. Beutel et al., 2019; B. Brisson et al., 2017; Wehe, 2021). Das *Markt-Modell*<sup>24</sup>, das auf freiwilliger Beteiligung und reziproker Unterstützung beruht, bildet dabei exemplarisch einen didaktisch fundierten Rahmen für die konkrete Umsetzung des Peer Helpings (Bastian, 2012; S.-I. Beutel et al., 2015; Gilsbach et al., 2018). Solche Ansätze können die Übernahme von Selbstverantwortung und gemeinschaftsorientiertes Lernen gleichermaßen fördern (Wehe, 2021) und damit zentrale Zielsetzungen des Ganztags, im speziellen der Selbstlernzeiten, aufgreifen (Deci & Ryan, 1993). Aus lerntheoretischer und motivationspsychologischer Perspektive können peer-basierte Unterstützungssysteme dazu beitragen, Erfahrungen von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit zu ermöglichen, indem Schüler\*innen in kooperative Aushandlungsprozesse treten, gemeinsame Lernarrangements mitgestalten und sich in Perspektivwechsel und Verantwortungsübernahme üben (ebd.). Auf diese Weise wird nicht nur ein Mangel an personeller Betreuung kompensiert, sondern zugleich zusätzliche Freiräume für Individuelle Förderung geschaffen (ebd.).

Zusammenfassend zeigt sich, dass das didaktische Format der Selbstlernzeiten im Ganztag vielfältige Potenziale für unterschiedliche Formen des Selbständigkeits- und Verantwortungslernens bietet. Durch Lernarrangements mit individuellen, aber auch kooperativen Elementen eröffnen sie Gelegenheiten, Selbstverantwortung, Reflexionsfähigkeit und gemeinschaftliches Lernen gleichermaßen zu fördern. Gerade am Gymnasium, das traditionell auf vertieftes, wissenschaftspropädeutisches Lernen ausgerichtet ist, können die Selbstlernzeiten damit eine Verbindung zwischen fachlichem Anspruch und Individueller Förderung bilden.

Insbesondere die Integration von Elementen die Verantwortung im individuellen und sozialen Lernen miteinander verbinden, wie beim Peer Helping, kann dabei eine Grundlage für qualitätsvolles und nachhaltiges Lernen bilden. Damit zeigt sich dieser Ansatz nicht nur als methodische Option für die Selbstlernzeiten, sondern als Ausdruck einer demokratiepädagogisch begründeten und zukunftsgerichteten Lernkultur. Gleichzeitig stellt sich die Frage, in welchem Maße diese Potenziale in der gymnasialen Ganztagspraxis tatsächlich eingelöst werden oder ob strukturelle und konzeptionelle Herausforderungen ihrer Umsetzung noch entgegenstehen. Hierauf geht der nachfolgende Abschnitt ein, indem die empirischen Forschungsergebnisse

---

<sup>23</sup> Das Peer Helping wird als zentrale Methode in Kapitel II 3 ausführlich dargestellt und vertiefend analysiert.

<sup>24</sup> Die spezifische Umsetzung des Peer Helpings im Sinne eines Markt-Modells wird in Kapitel II.3 vertiefend erläutert.

zur Gestaltung des Ganztags und der Selbstlernzeiten am Gymnasium aufgezeigt und reflektiert werden.

### *1.5 Neue Lehr- und Lernkultur am Ganzttagsgymnasium: Erkenntnisse aus der Ganzttagsschulforschung zu Selbstlernzeiten und pädagogischer Praxis*

Die Verbindung der durch den Ganzttag geschaffenen neuen Lernorganisation und der erweiterten Zeitstruktur mit einer qualitätsorientierten Schulentwicklung bietet insbesondere für das Gymnasium, das lange an traditionellen und wenig auf die individuellen Bedürfnisse eingehende Lehr- und Lernmethoden festhielt, Chancen zur Entwicklung integrierenden und zukunftsweisender Perspektiven (S.-I. Beutel et al., 2015). Inwieweit Gymnasien im Ganzttag das Potenzial einer ganztägigen Organisation ausschöpfen und Selbstständigkeit und Verantwortungslernen in den Selbstlernzeiten ermöglichen, legen die Ergebnisse aus den vergangenen Jahren der Ganzttagsschulforschung offen (u. a. Altermann et al., 2018; B. Brisson et al., 2021; Gilsbach et al., 2018; StEG-Konsortium, 2019; Stötzel & Tabel, 2012b). Die folgenden Ausführungen beschränken sich daher nicht auf eine reine Darstellung empirischer Befunde, sondern fokussieren auch deren Einordnung in Bezug auf zentrale Entwicklungsaufgaben des Ganzttagsgymnasiums.

In Abschnitt 1.5.1 werden zunächst zentrale Befunde zur Ausgestaltung der Bildungsangebote und konzeptionellen Fundierung an Ganzttagsgymnasien analysiert, insbesondere im Hinblick auf Angebotsvielfalt, Kooperation und Individuelle Förderung. Abschnitt 1.5.2 widmet sich anschließend der pädagogischen und organisatorischen Gestaltung von Selbstlernzeiten und beleuchtet deren Qualität, Nutzung und Potenziale für ein motivationsförderliches, selbstverantwortetes Lernen.

#### *1.5.1 Bildungsangebot und konzeptionelle Fundierung*

Die vorliegenden Forschungsarbeiten machen deutlich, dass die Umsetzung pädagogisch-konzeptioneller Maßnahmen im Ganzttag an Gymnasien bislang weniger weitreichend erfolgt als an anderen Schulformen der Sekundarstufe I (Berkemeyer, Bos, Holtappels, Meetz & Rollett, 2010; Willems & Holtappels, 2014; Willems & Becker, 2015). Dies zeigt sich insbesondere im Bereich der unterrichtsergänzenden Bildungsangebote, die an Gymnasien häufig weniger vielfältig ausgestaltet und schwächer mit dem regulären Unterricht verzahnt sind (ebd.).

Zudem sind diese Angebote sowohl inhaltlich als auch konzeptionell und methodisch weniger in den regulären Unterricht integriert (StEG-Konsortium, 2019). So geben nur knapp ein Drittel der gymnasialen Schulleitungen an, dass eine Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten erfolgt (an anderen Schulen der Sekundarstufe I sowie an Primarschu-

len sind es rund 50 Prozent) (ebd.). Dies betrifft insbesondere die gezielte Vertiefung von unterrichtlichen Themen und Wissensgebieten, die gemeinsame Konzeptentwicklung sowie die inhaltlich-curriculare Abstimmung zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal (StEG-Konsortium, 2019; Willems & Holtappels, 2014). Ergänzend dazu zeigt sich eine allgemein unzureichende Kooperationskultur sowie dem seltenen Austausch von Lehrkräften und pädagogischem Personal, der lediglich an 41 % der Gymnasien erfolgt (Killus & Tillmann, 2014; StEG-Konsortium, 2019; Willems & Holtappels, 2014). Außerdem geben nur 31.4 % der Schulleitungen an, dass die personelle Ausstattung an ihrem Gymnasium den Anforderungen von Inklusion und Integration gerecht wird (StEG-Konsortium, 2019). Diese vergleichsweise zurückhaltende Umsetzung am Gymnasium verweist nicht nur auf organisatorische Herausforderungen, sondern auch auf eine tieferliegende strukturelle Zurückhaltung gegenüber veränderten pädagogischen Anforderungen. Gerade das Gymnasium scheint häufig noch an einem lehrzentrierten Verständnis von Lernen festzuhalten, was im Spannungsverhältnis zu den Zielsetzungen einer ganztägigen Lehr- und Lernkultur steht.

Darüber hinaus wird der Unterricht an 64 % der Gymnasien vornehmlich am Vormittag organisiert, während die weiterführenden Angebote im Nachmittagsbereich angesiedelt sind. An lediglich 12 % der Gymnasien findet eine Verteilung von außerunterrichtlichen Angeboten über den Tag verteilt statt und auch alternative Formen der Rhythmisierung durch Zeitblöcke (50 %) sowie einen offenen Schulschluss (16 %) und -anfang (13 %) werden eher selten realisiert (StEG-Konsortium, 2019).

Ferner nutzen die Schüler\*innen die Ganztagsangebote am Gymnasium deutlich seltener (38 %) als an anderen Schulformen (Gesamt- und Gemeinschaftsschulen rund 80 Prozent, Schulen des Sekundarbereichs I knapp 62 Prozent) (KMK, 2024) und zeigen sich, ebenso wie die Eltern, weniger hiermit zufrieden (Robert Bosch Stiftung GmbH, 2019).

Dies deutet darauf hin, dass sich die vorhandenen Angebote an Ganztagsgymnasien bisher häufig nicht ausreichend an den Bedürfnissen und Interessen der Schüler\*innen orientieren, wodurch die Schiefelage von Angebotsstruktur und tatsächlichem Bedarf offengelegt wird. Demnach ist eine gezieltere konzeptionelle Ausrichtung notwendig.

Daneben zielen rund 54 Prozent der Gymnasien mit ihrem Ganztagskonzept auf die Begabtenförderung und Kompetenzorientierung und fokussieren in den Lern- und Förderangeboten vor allem die Aufarbeitung von Lerndefiziten (82.5 %). Wichtige, die Individuelle Förderung betreffende Bereiche wie soziales Lernen, Persönlichkeitsentwicklung und Gemeinschaftsbildung bilden laut der Schulleitungsbefragung von StEG-Konsortium (2019) an 80.5 % der Gymnasien Schwerpunkte des Ganztags, ähnlich wie an Primarschulen (89.9 %) und weiteren

Schulen der Sekundarstufe I (88.9 %). Auch weiteren Bereichen wird eine ähnlich hohe Bedeutung zugemessen wie an anderen Schulformen. Während an gut der Hälfte der Gymnasien (52.8 %) die Erweiterung der Lernkultur als zentrales Ziel angesehen wird, erfährt die Öffnung der Schule zum Umfeld eine geringere Priorisierung (36.5 %) (StEG-Konsortium, 2019).

Auch wenn der Individuellen Förderung eine hohe Bedeutung beigemessen wird, geht aus den aktuellen StEG Schulleitungsbefragungen hervor, dass Gymnasien den größten Entwicklungsbedarf in diesem Bereich aufweisen (StEG-Konsortium, 2019). Rund 30 Prozent der befragten Schulleitungen sehen eine unzureichende Förderung im Unterricht und ähnlich häufig in Bezug auf die Leistungsförderung (18.8 %) sowie in den ergänzenden Angeboten (19.9 %). Zudem gaben Schüler\*innen in einer etwas älteren Studie von Hertel, Hochweber, Steinert und Klieme (2010) an, dass sie die individuelle Unterstützung durch Lehrkräfte am Ganztagsgymnasium als verbesserungswürdig betrachten (Hertel et al., 2010).

Es lässt sich zusammenfassen, dass sich an Gymnasien hinsichtlich der Umsetzung pädagogisch-konzeptioneller Maßnahmen weiterhin diverse Entwicklungsbedarfe zeigen. Diese betreffen insbesondere die Vielfalt der Angebote, deren Nutzung sowie die Zufriedenheit der Schüler\*innen (KMK, 2024; Robert Bosch Stiftung GmbH, 2019). Zudem erschweren die mangelnde Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten sowie die unzureichende Kooperation zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal die Entwicklung einer gemeinsamen und ganzheitlichen Lehr- und Lernkultur (StEG-Konsortium, 2019). Darüber hinaus ist auch die personelle Ausstattung häufig nicht ausreichend, um den Anforderungen von Individueller Förderung gerecht zu werden (ebd.), wodurch das Potenzial der Ganztagsangebote weiter eingeschränkt ist.

Um den Herausforderungen der Gestaltung einer ganztägigen Bildung gerecht zu werden, bedarf es somit einer gezielteren, bedürfnisorientierten und kooperativen Ausrichtung der Konzepte, die sowohl die strukturellen als auch die didaktisch-pädagogischen Anforderungen an qualitativvolles Lehren und Lernen berücksichtigen. Dies erfordert jedoch nicht nur organisatorische Anpassungen, sondern auch die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und Interessen der Schüler\*innen sowie eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Kooperationskultur an Gymnasien.

In einem weiteren Schritt werden nachfolgend die spezifischen Forschungsbefunde zu den Selbstlernzeiten an Ganztagsgymnasien zusammengetragen und reflektiert.

### *1.5.2 Entwicklung der konzeptionellen und pädagogischen Gestaltung der Selbstlernzeiten*

Die Selbstlernzeiten bilden als neues didaktisches Element des Ganztags einen besonderen Forschungsschwerpunkt der Ganztagschulforschung (S.-I. Beutel et al., 2015; Brenken, 2016; B. Brisson et al., 2021; Buncher, 2012, 2015; Dohrmann, Brisson & Kielblock, 2021; Heyl, 2021; LiGa, 2019). Aktuelle Ergebnisse aus StEG zeigen, dass an 81 % der Gymnasien in Deutschland eine Hausaufgabenbetreuung angeboten wird, während an 46 % der Gymnasien aufgabenbezogene Selbstlernzeiten implementiert sind (StEG-Konsortium, 2019). Die Ergebnisse legen zudem offen, dass Selbstlernzeiten an gebundenen Formen häufiger realisiert werden als an offenen oder teilgebundenen Ganztagsgymnasien (ebd.). Außerdem werden die Selbstlernzeiten an etwa 50 Prozent der untersuchten Gymnasien fachgebunden im Klassenverband organisiert und von der jeweiligen Fachlehrkraft betreut (Altermann et al., 2018; S.-I. Beutel, 2017; S.-I. Beutel et al., 2019). Fächerübergreifende Selbstlernzeiten sowie die koordinierte Abstimmung der Aufgabenstellungen aus den Fächern erweist sich dagegen als nur eingeschränkt umsetzbar (Thurn, 2016). Im Kontext einer zukunftsgerichteten Lernkultur ist dies als problematisch zu bezeichnen, da die Potenziale von Selbstlernzeiten damit auf eine rein organisatorische Funktion reduziert bleiben und ihr Beitrag zu einem qualitätsvollen, fächerverbindenden und sozial eingebetteten Lernen bislang kaum systematisch erschlossen wird.

In Bezug auf die personelle Besetzung der Selbstlernzeiten weisen verschiedene Studien, darunter auch die StEG (2019), auf einen generellen Mangel an qualifiziertem Personal und fachlicher Unterstützung sowie personellen Ressourcen hin, was wiederum die Zusammensetzung von großen Lerngruppen begünstigt (Altermann et al., 2018; Brenken, 2016; Breuer, Schütz & Weide, 2008; Gilsbach et al., 2018; Rother, 2019; StEG-Konsortium, 2019). Hierdurch wird der teambezogene Personaleinsatz sowie eine adäquate fachliche Betreuung und Lernbegleitung der Schüler\*innen erschwert. Untersuchungen zeigen, dass der Fokus dadurch vor allem auf der Quantität der Aufgabenbearbeitung und einem reibungslosen Ablauf der Selbstlernzeiten liegt, während Aspekte wie Qualität und inhaltliche Tiefe weniger berücksichtigt werden (Altermann et al., 2018; Brenken, 2016; B. Brisson et al., 2017; Dohrmann et al., 2021; Heyl & N. Fischer, 2017; Höhmann, 2013; Schirp, 2014; Stötzel & Tabel, 2012a; Tabel, 2014). Damit bleiben auch motivationsrelevante Aspekte, wie Autonomieerleben und soziale Eingebundenheit, weitgehend ungenutzt. Daraus lässt sich ableiten, dass diese strukturellen und personellen Defizite die Entwicklung einer zukunftsorientierten und individuellen Lernkultur stark einschränken und damit das Potenzial der Selbstlernzeiten nur unzureichend ausgeschöpft wird.

Aus pädagogisch-didaktischer Perspektive ist eine zentrale Erwartung, die mit den Selbstlernzeiten verknüpft ist, ist die Umsetzung von Maßnahmen Individueller Förderung, die insbesondere auf das eigenverantwortete und selbstbestimmte Lernen in sozialer Gemeinschaft abzielen (S.-I. Beutel et al., 2019). Aus dem gymnasialen Bereich liegen hierzu bisher nur wenige Studien vor (Altermann et al., 2018; Boßhammer & Schröder, 2012; Gilsbach et al., 2018; Nordt, 2010; Stötzel & Tabel, 2012a; Thurn, 2016). Grundsätzlich zeigt sich, dass sowohl Lehrkräfte als auch Schüler\*innen Partizipation und Selbstbestimmung im Lernen wünschen, dieses förderliche Potenzial jedoch bisher noch nicht ausgeschöpft wird, da den Schüler\*innen wenig Entscheidungsmöglichkeiten angeboten werden (Altermann et al., 2018; Brenken, 2016; Breuer et al., 2008; Gilsbach et al., 2018). Sowohl Leitungs- als auch Lehr- und Fachkräfte beschreiben den Entwicklungsstand dahingehend bei unterschiedlichen Befragungen als unzureichend (Börner, Gerken, Stötzel & Tabel, 2013). Auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler\*innen wird in diesem Zusammenhang lediglich durch die Einführung einer organisatorischen Phasierung der Selbstlernzeiten sowie Möglichkeiten der Lernreflexion eingegangen (Altermann et al., 2018; S.-I. Beutel, 2017; S.-I. Beutel et al., 2019; Gilsbach et al., 2018).

In diesem Zusammenhang existieren im Vergleich zu anderen Schulformen (Sauerwein & Rother, 2022) bislang nur wenige empirische Befunde zur Häufigkeit und Wahrnehmung peer-basierter Unterstützung in Selbstlernzeiten, die wesentlich zum sozialen und verantwortungsstärkenden Lernen beitragen. Hierzu kann lediglich auf die Fallstudie von Heyl et al. (2018) verwiesen werden, in der Schüler\*innen die besondere Bedeutung des gegenseitigen Helfens hervorheben (Heyl et al., 2018). Außerdem zeigt die Fallstudie von (Gilsbach et al., 2018), dass Schüler\*innen spontane Unterstützungsprozesse initiieren. Diese peer-basierte Hilfe erfolgt jedoch ohne eine gezielte didaktische Einbindung oder systematische Einführung in das schulische Konzept.

Diese unzureichende Individualisierung und Bedürfnisorientierung stehen im Widerspruch zu den übergeordneten Zielsetzungen der Selbstlernzeiten, wie sie in bildungspolitischen Konzepten oder pädagogischen Leitbildern verankert sind. Damit bleibt der Anspruch Selbstverantwortung und Partizipation zu fördern, bislang eher programmatisch als praktisch eingelöst. Zusammengefasst liefern die Ergebnisse zu den Selbstlernzeiten an Gymnasien folgende zentrale Befunde:

- häufig Realisierung von Hausaufgabenbetreuung, seltener Selbstlernzeiten
- Organisation der Selbstlernzeiten vor allem fachgebunden und im Klassenverbund
- personelle Betreuung unzureichend
- Fokus auf Aufgabenbearbeitung und reibungslosem Ablauf, weniger auf Qualität und Individueller Förderung
- wenige Erkenntnisse zum Ausmaß selbstständigen und peer-gestützten Lernens

- Förderung von Selbstständigkeit, Verantwortungsübernahme und Partizipation seitens der Schüler\*innen und Lehrkräfte wird angestrebt, jedoch bislang nicht in ausreichendem Maße realisiert
- peer-gestütztes Lernen findet in Form von gegenseitiger Hilfe statt, jedoch ohne didaktische Rahmung

Die Ergebnisse lenken den Fokus auf die Qualitätsdimension der Selbstlernzeiten an Ganztagsgymnasien und verweisen auf eine bestehende Forschungslücke, deren Schließung für eine fundierte Weiterentwicklung des Konzepts erforderlich ist. Sie unterstreichen zugleich die Dringlichkeit, das bislang unzureichend genutzte motivationsförderliche Potenzial der Selbstlernzeiten am Gymnasium vertieft zu analysieren, insbesondere im Hinblick auf gemeinschaftsorientierte Lernformen und deren pädagogisch-didaktische Gestaltungsmöglichkeiten, wie sie im weiteren Verlauf dieser Arbeit näher betrachtet werden.

### *1.6 Zwischenfazit I: Zukunftsperspektiven des Gymnasiums im Rahmen ganztägiger Bildung – Lernkultur im Spannungsfeld von Individualisierung, Verantwortung und Gemeinschaft*

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass das Gymnasium angesichts gesellschaftlicher und schulischer Transformationsprozesse vor bedeutenden Entwicklungsaufgaben steht (W. Klein, 2023). Diese ergeben sich aus der Notwendigkeit, das tradierte Lern- und Leistungsverständnis im Spannungsfeld zwischen der Bewahrung fachlicher Ansprüche und neuen Anforderungen an Vielfalt, Teilhabe und zukunftsgerichtetes Lernen weiterzuentwickeln (S.-I. Beutel et al., 2015).

Die wachsende soziale und kulturelle Vielfalt der Schüler\*innenschaft macht deutlich, dass eine reine Zentrierung auf fachliche Leistungsaspekte nicht ausreicht, um heterogenen Lernvoraussetzungen gerecht zu werden und allen Schüler\*innen angemessene Bildungs- und Entwicklungschancen zu eröffnen. Vielfalt bedeutet, dass Lernende mit unterschiedlichen Erfahrungen, Interessen, Sprachen und Lernstrategien zusammenkommen. Damit Lernen unter solchen Bedingungen gelingt, benötigen sie Lernumgebungen, die im Sinne qualitätsvollen Lehrens und Lernens Verständigung ermöglichen, Kooperation fördern und individuelle Zugänge eröffnen (OECD, 2020). Daraus ergibt sich der Auftrag, Lern- und Erfahrungsräume so zu gestalten, dass Kommunikation, Beteiligung, individuelle Verantwortung und Motivation ebenso bedeutsam sind wie fachliche Leistungen. Dies erfordert keine punktuelle Anpassung von Unterricht, sondern eine systematische Weiterentwicklung schulischer Bildungsprozesse.

Ein zeitgemäßes Verständnis gymnasialen Lernens verbindet daher Individueller Förderung, gelingende Beziehungen, demokratische Teilhabe und fachliche Bildung als gleichwertige Bildungsziele miteinander. So können Lernprozesse entstehen, in denen sich Schüler\*innen als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben, was zentrale Voraussetzungen für motiviertes und nachhaltiges Lernen bildet (Ryan & Deci, 2017). Motivation wird damit zum verbindenden Element zwischen Individualisierung, gemeinschaftsorientiertem Lernen und demokratischer Teilhabe.

Diese Anforderungen markieren zugleich den Orientierungsrahmen für die aktuelle Entwicklung des Gymnasiums. In den vergangenen Jahren haben Gymnasien bereits begonnen, auf die wachsende Vielfalt ihrer Schüler\*innenschaft sowie auf veränderte gesellschaftliche und schulische Rahmenbedingungen zu reagieren, wie innovative Schulen beispielhaft zeigen (Robert Bosch Stiftung GmbH, 2024). Dabei rücken Aspekte wie Kooperation, Verantwortung und gemeinsames Lernen stärker in den Blick. Gleichzeitig bleibt die Aufgabe bestehen, diese Impulse systematisch in die schulische Praxis zu überführen und eine pädagogische Kultur zu etablieren, die individuelles und gemeinschaftliches Lernen nachhaltig miteinander verbindet. Denn trotz der bisherigen Entwicklungen bleibt das Gymnasium eine Schulform, die aufgrund ihrer Selektionslogik und ihrer strukturellen Bedingungen wie verdichteten Lernstoffumfängen, begrenzten zeitlichen Ressourcen für vertieftes Verstehen und Verständigung, einem hohen Fachlichkeitsanspruch sowie Lernen unter Prüfungsdruck in besonderem Maße herausgefordert ist, Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit zu realisieren (Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016; Schwippert et al., 2024).

In diesem Zusammenhang verdeutlichen die Ausführungen die Bedeutung des Ganztags als Entwicklungsfeld für Gymnasien. Durch seine erweiterten personellen, zeitlichen und räumlichen Ressourcen eröffnet er Möglichkeiten, Lernumgebungen zu gestalten, die fachliches Lernen mit sozial-emotionalen, motivationalen und kooperativen Lernprozessen verbinden (Holtappels, 2019). Besonders die Selbstlernzeiten bieten strukturelle Bedingungen, um flexible Lerngelegenheiten zu schaffen, in denen individuelle Interessen verfolgt, fachliche Herausforderungen bearbeitet und kooperative sowie sozial-emotionale Erfahrungen gemacht werden können (Balcke, 2024). Damit verfügen sie über besonderes Potenzial, Lernprozesse zu unterstützen, die individuell, gemeinschaftlich und motivationsförderlich sind (S.-I. Beutel et al., 2015; S.-I. Beutel et al., 2019). Studien zeigen jedoch, dass die Selbstlernzeiten bislang häufig vor allem organisatorisch ausgestaltet sind, während ihr pädagogisches Potenzial als Lern- und Begegnungsraum oft ungenutzt bleibt (Altermann et al., 2018; Brenken, 2016; Breuer et al., 2008; Gilsbach et al., 2018).

Gerade für das Gymnasium ergibt sich daraus die zentrale Entwicklungsaufgabe, die strukturellen Möglichkeiten des Ganztags so zu nutzen, dass Selbstlernzeiten zu Lernsettings weiterentwickelt werden, die individuelles und gemeinschaftliches Lernen ermöglichen und Verantwortungsübernahme fördern und damit der Heterogenität der Schüler\*innenschaft in besonderer Weise gerecht werden. Damit diese ihr Potenzial entfalten können, bedarf es didaktischer Konzepte, die diese Anforderungen adressieren. Peer-basierte Ansätze wie das Peer Helping erweisen sich in diesem Zusammenhang als besonders geeignet, da sie individuelle und soziale Lernprozesse miteinander verknüpfen und Motivation im Sinne der Selbstbestimmungstheorie gezielt anregen können.

Diese Perspektive wird in den folgenden Kapiteln aufgegriffen und vertieft. Zunächst stehen dabei die motivationspsychologischen Grundlagen selbstbestimmten und gemeinschaftlichen Lernens im Mittelpunkt. Anschließend wird das Peer Helping, insbesondere in seiner Ausgestaltung als Markt-Modell, als Ansatz für qualitätsvolle, motivationsfördernde und zukunftsgerichtete Lernprozesse theoretisch vertieft und konzeptionell weiterentwickelt.

## 2. Motivationstheoretische Grundlagen zum selbstbestimmten und gemeinschaftlichen Lernen

Wie in Kapitel 1 gezeigt wurde, stehen Gymnasien vor der Aufgabe, ihre Lehr- und Lernkultur so weiterzuentwickeln, dass sie selbstbestimmtes und gemeinschaftsorientiertes Lernen ermöglicht. Neben der Förderung fachlicher und sozial-emotionaler Kompetenzen kommt dabei der Stärkung der Lernmotivation eine besondere Bedeutung zu. Sie gilt nicht nur als wichtige Voraussetzung erfolgreicher Lernprozesse und Leistungsentwicklung, sondern wird zugleich als eigenständiges Bildungsziel verstanden (Spinath, 2011). Besonders am Ganztagsgymnasium, das sich im Spannungsfeld zwischen traditionellen Leistungserwartungen und dem Anspruch Individueller Förderung bewegt, ist die systematische Förderung von Motivation von hoher Relevanz, da sie eine besondere Rolle dabei spielt, individuelle Lernbedürfnisse, heterogene Voraussetzungen und schulische Leistungsanforderungen in Einklang zu bringen. Studien zeigen, dass Schüler\*innen vor allem dann motiviert lernen, wenn sie sich als selbstbestimmt, kompetent und sozial eingebunden erleben (Ryan & Deci, 2017). Vor diesem Hintergrund entfaltet das folgende Kapitel den motivationstheoretischen Rahmen für selbstbestimmtes und gemeinschaftliches Lernen im schulischen Kontext, der für das Verständnis von Motivation im Ganztagsgymnasium und insbesondere im Zusammenhang mit Selbstlernzeiten und Peer-Formaten wie dem Peer Helping bedeutsam ist.

Dazu wird zunächst eine präzise begriffliche Definition vorgenommen und ein Handlungsmodell vorgestellt (2.1). Im Anschluss werden Konzepte und Theorien intrinsischer Motivationsansätze erläutert (2.2). Der dritte Abschnitt widmet sich der Selbstbestimmungstheorie, die als empirisch fundierte Theorie zur Entstehung menschlicher Entwicklung und Motivation disziplinübergreifend eine zentrale Rolle im Bildungs- und Lernkontext spielt (2.3). Daran anschließend wird erörtert, wie die drei psychologischen Grundbedürfnisse im Rahmen einer an den individuellen Interessen und Bedarfen ausgerichteten Lehr- und Lernkultur Berücksichtigung finden (2.4). Das Kapitel schließt mit einem Zwischenfazit (2.5).

### 2.1 Begriffliche Bestimmung und Handlungsmodell zur Lernmotivation

Um den Begriff der Lernmotivation näher definieren zu können, ist zunächst eine Unterscheidung zwischen *situativer* und *allgemeiner* Motivation zu treffen, die klassischerweise auch mit den Begriffen *Motiv* (überdauernde) und *Motivation* (situative) beschrieben werden (Moschner & Schiefele, 2000). Unter der allgemeinen Motivation werden „personenspezifische Dispositionen“ (Keller, 1981, S. 24) oder „zeitlich relativ konstante und situationsunabhängige Verhaltenstendenzen [gefasst, die], Beweggründe des Handelns“ (Schlag, 2013, S. 11) darstellen. Zu diesen motivationalen Dispositionen zählen beispielsweise das Leistungsmotiv oder das

fachbezogene Interesse (Moschner & Schiefele, 2000)<sup>25</sup>. In diesem Zusammenhang kann die *Anstrengungsbereitschaft*<sup>26</sup> als ein Maß für die Höhe der überdauernden Motivation angeführt werden (E. Wild & Remy, 2002). Die Ausprägung der Anstrengungsbereitschaft kann somit Aufschluss über die Intensität der Motivation geben. Dagegen stellt die situative Motivation eine Art Kraft oder innere Stärke dar, die die Ausführung einer Tätigkeit auslöst beziehungsweise anstößt: „Motivation ist [...] ein Komplex verschiedener Organismus- und Umweltvariablen, deren Funktion in einer allgemeinen Aktivierung und spezifischen Orientierung von Erleben und Verhalten besteht“ (ebd., S. 38). Entsprechend dieser Unterscheidung kann Motivation auf der einen Seite als situationsspezifisch und vorübergehend bezeichnet werden, andererseits aber auch als dauerhafte Disposition, „[...] deren Aktualisierung eine entsprechende aktuelle Motivation hervorruft“ (Moschner & Schiefele, 2000, S. 178). Nach Ryan und Deci (2002) kann sich eine wiederholt erlebte situative Motivation langfristig auch in eine stabilere Form der allgemeinen Motivation übergehen.

Im Rahmen schulischer Lehr- und Lernprozesse kommt der Lernmotivation eine besondere Rolle zu<sup>27</sup>. Diese stellt eine spezifische Form der Motivation dar und wird von Spinath (2011) generell zunächst als „Sammelbegriff für verschiedene Motivationsarten“ (ebd., S. 46) im Bildungsbereich verstanden. In der Literatur finden sich jedoch zahlreiche weitere Definitionen, die Lernmotivation konkreter fassen, aber auch unterschiedliche Aspekte aufgreifen. So beschreibt H. Schiefele (1974) die Lernmotivation in seinen früheren Werken zunächst als „Strukturen und Prozesse, die das Zustandekommen und die Effekte des Lernens beziehungsweise einer Lernhandlung erklären“ (Krapp, 1993, S. 188). Eine ähnliche Definition findet sich bei Krapp (1993), der sich auf Keller (1981) und H. Heckhausen (1980) bezieht. Hiernach geben „psychologische Aussagen zur Motivation [...] Antwort auf die Frage nach dem „Warum“ oder „Wozu“ menschlichen Erlebens und Verhaltens“ (Krapp, 1993, S. 188). Lernmotivation wird demnach also als Ursprung und Erklärung von Lernhandlungen verstanden. Dagegen fokussieren spätere Definitionen eher die Zielgerichtetheit. Während sich nach Urhahne (2008) Theorien der Lernmotivation [...] auf das intentionale, bewusst gesteuerte und auf bestimmte Ziele gerichtete Lernen konzentrieren“ (ebd., S. 151), gelten Menschen nach Deci und Ryan (1993) dann als motiviert, „wenn sie mit dem Verhalten einen bestimmten Zweck verfolgen“ (ebd., S. 224). Auch Rheinberg (2006) liefert eine ähnliche Definition. Nach ihm wird Lernen energetisiert und findet statt, indem „der momentane Lebensvollzug auf einen positiv bewerteten Zustand“ [...] [gerichtet wird]“ (ebd., S. 15). In einer früheren Definition unterscheidet

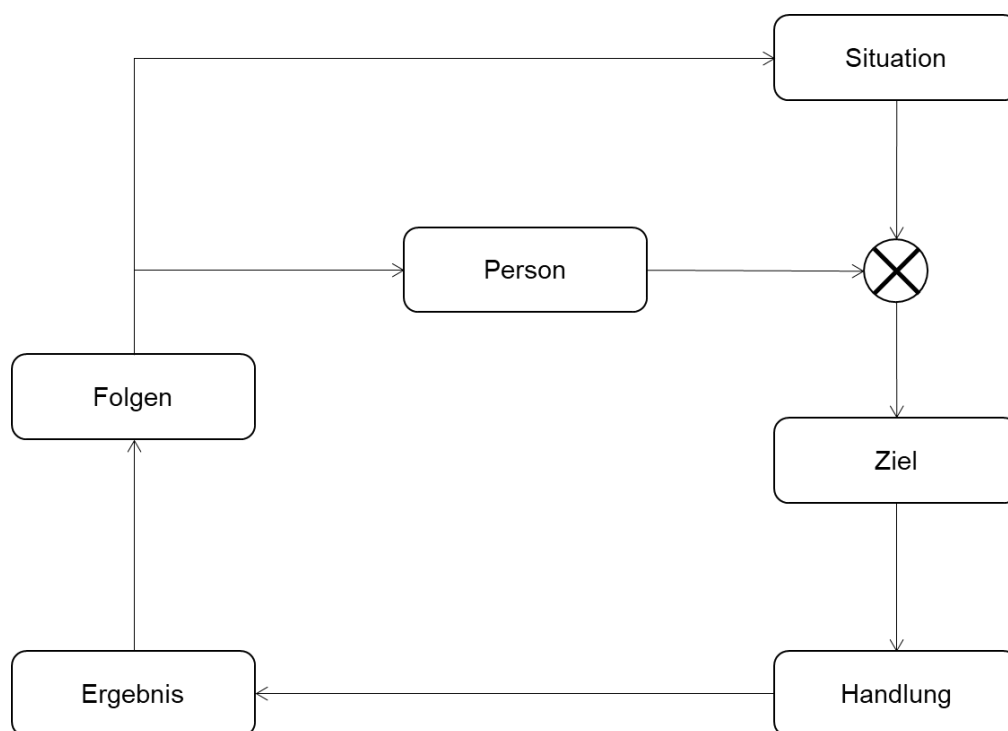
<sup>25</sup> Nähere Ausführungen zu Motiven finden sich beispielsweise bei Schlag (2013, S. 19ff.).

<sup>26</sup> Der Begriff *Anstrengungsbereitschaft* umfasst zwei Aspekte: Auf der einen Seite bezieht er sich auf eine grundsätzliche Bereitschaft, sich für etwas anzustrengen (Beer und Benischek (2018); Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend. Rheinland Pfalz (o. J.). Hierbei geht es demnach um die allgemeine Einstellung gegenüber einer Anforderungssituation. Auf der anderen Seite geht es um die Bereitschaft sich Mühe zu geben (ebd.)

<sup>27</sup> Siehe Abschnitt 1.2.3.

Rheinberg (1996) nach einer Lernmotivation im engeren und im weiteren Sinne. Beide Definitionen beschreiben die Bereitschaft zu Lernaktivitäten, allerdings verspricht sich eine Person nach ersterer hiervon einen Lernzuwachs, während nach der Lernmotivation im weiteren Sinne die Handlungen zwar lernförderlich sind, aber der Lernzuwachs nicht zwingend von der Person beabsichtigt wird (ebd.). Schließlich beinhalten die Definitionen von Hüttenmayr (2011) und U. Schiefele (2009) weitere Aspekte der Lernmotivation, die diese präzisieren: „Lernmotivation ist der Auslöser einer Lerntätigkeit, treibt sie voran, gibt eine Richtung vor und ist für deren Aufrechterhaltung zuständig, die schlussendlich zum Besitz neuer Fähigkeiten führt“ (ebd., S. 12). U. Schiefele (2009) spricht zudem von Lernmotivation als „psychische Kraft“ (ebd., S. 152).

Allen Definitionen ist gemeinsam, dass sie die Entstehung von Lernmotivation als einen Prozess beschreiben, der bestimmten handlungsleitenden Abläufen folgt. Urhahne (2008) hat hierzu auf der Grundlage des Rahmenmodells von J. Heckhausen und Heckhausen (2006) einen dynamischen Handlungskreislauf entwickelt, um zu veranschaulichen, dass die Konsequenzen von Handlungen sowohl die handelnde Person als auch die jeweilige Situation beeinflussen (siehe Abbildung. 10).



**Abbildung 10: Modell zur Darstellung motivierten Handelns (eigene Darstellung nach Urhahne, (2008, S. 151)**

Hierbei findet sich eine Person mit ihren Bedürfnissen, Motiven und Zielen (personenspezifische Faktoren) in einer Situation wieder, die entsprechende Gelegenheiten und Anreize bietet (situationsspezifische Faktoren), sodass sich diese Person bewusst oder unbewusst ein Ziel für ihr Handeln setzt (Urhahne, 2008). Während bei J. Heckhausen und Heckhausen (2018) die Zielbildung als Bestandteil der Reaktion einer Person auf die Situation betrachtet wird, hat

Urhahne (2008) diesen Prozess als eigenständige Handlungsstufe konzipiert und der Handlung als Zwischenschritt vorangestellt. Dies begründet er damit, dass in der Motivationspsychologie die Erklärung zielbezogener Handlungen im Vordergrund steht und daher die Zielbildung eine separate Stufe erfordert (ebd.).

Auf die Zielsetzung folgt dann eine konkrete Handlung, die wiederum zu einem Ergebnis führt. Die Folgen hiervon resultieren dabei aus der Bewertung der Ergebnisse und der Auswirkung auf die entsprechenden langfristigen Ziele der Person, der Selbst- und Fremdbewertung sowie auf die persönliche Einschätzung in Bezug auf Nutzen und Kosten (Urhahne, 2008). Die Handlungsfolgen nehmen darüber hinaus auch Einfluss darauf, wie eine Person sich in zukünftigen Situationen verhält und welche Ziele sie dabei verfolgen wird. Infolgedessen wirken die Konsequenzen auf die jeweilige Situation zurück, wodurch sich neue Handlungsmöglichkeiten und Anreize eröffnen. Das Modell von Urhahne (2008) stellt damit ein generelles Schema und integrativen Rahmen motivierten Handelns dar.

Zusammenfassend verdeutlichen die verschiedenen Definitionen und Modelle, dass Lernmotivation ein komplexer und dynamischer Prozess ist, der durch das Zusammenspiel individueller Dispositionen, situativer Bedingungen und der jeweiligen Zielbildung bestimmt wird. Lernmotivation stellt damit keine statische Eigenschaft dar, sondern entwickelt sich dynamisch im Kontext konkreter Lern- und Handlungssituationen.

Das Modell motivierten Handelns von Urhahne (2008) bietet hierfür einen theoretisch fundierten Rahmen, indem es zeigt, dass Zielbildung, Handlung und Ergebnisbewertung nicht nur auf die handelnde Person zurückwirken, sondern auch zukünftige Handlungssituationen verändern, indem neue Anreize entstehen oder vorhandene Bewertungen internalisiert werden. Motivation wirkt demnach nicht nur auf Lernprozesse, sondern wird zugleich durch diese Lernerfahrungen geformt und weiterentwickelt.

Für selbstbestimmtes und gemeinschaftliches Lernen zeigt sich damit, dass Lernmotivation sowohl die individuelle Verantwortungsübernahme als auch die Bereitschaft zur Interaktion und Kooperation in der Lerngemeinschaft beeinflusst. Sie bildet damit eine zentrale Voraussetzung für die Gestaltung zukunftsorientierter Lernprozesse, insbesondere in Lernsettings, die auf Eigenverantwortung, Partizipation und gegenseitige Unterstützung ausgerichtet sind.

## *2.2 Zentrale Konzepte und Theorien intrinsischer Motivation*

In der psychologischen Forschung wird angenommen, dass die Intensität, Ausdauer und Ausrichtung des Lernverhaltens wesentlich durch affektive und kognitive Faktoren beeinflusst werden, insbesondere durch das Erleben eigener Kompetenz, individuelle Wertzuschreibungen,

Attributionsmuster, Zielorientierungen und soziale Vergleichsprozesse (Schunk, Pintrich & Mecece, 2007). Hierzu findet sich eine Vielzahl an motivationstheoretischen Zugängen, die sich trotz bestehender Überschneidungen differenzieren und unterschiedlichen Ansätzen zuordnen lassen (Urhahne, 2008)<sup>28</sup>. Einen grundlegenden Strang bilden dabei Ansätze zur intrinsischen Motivation. Diese berühren zentrale Anliegen von Unterricht und Erziehung und nehmen insbesondere im Kontext eines konstruktivistischen Verständnisses zur Unterrichtsgestaltung und der Bereitstellung heterogenitätssensibler Lernarrangements eine besondere Stellung ein (U. Schiefele & Schreyer, 1994).<sup>29</sup>

Es existieren verschiedene theoretische Ansätze zur intrinsischen Motivation. Der Begriff *intrinsisch* wird dabei ebenso wie der hiermit in Verbindung stehende Begriff *extrinsisch*, nicht generell gleichbedeutend verwendet (Rheinberg & Engeser, 2018). Grundsätzlich meint das Englische Wort „intrinsic“ zunächst „innerlich dazugehörend, eigentlich wahr oder immanent“ [...], „extrinsic“ [dagegen] ist gleichzusetzen mit „äußerlich, nicht dazugehörend und unwesentlich“ (Rheinberg & Engeser, 2018, S. 425). Der bedeutende Unterschied in der Begriffsverwendung innerhalb der verschiedenen Theorien intrinsischer und extrinsischer Motivation liegt dabei darin, worauf sich „innen“ und „außen“ beziehen (ebd.). Teilweise bezeichnet die intrinsische Motivation die Absicht, eine Tätigkeit um ihrer selbst willen durchzuführen (U. Schiefele & Streblow, 2005). Hingegen liegen die Gründe beziehungsweise die Absicht bei der extrinsischen Motivation in den Konsequenzen dieser Tätigkeit (Spinath, 2011). Die beiden Begriffe werden jedoch je nach theoretischem Ansatz unterschiedlich gefasst.

Nach den interessenstheoretischen Ansätzen von U. Schiefele (1996) beispielsweise kann bei der intrinsischen Motivation der Vollzugsanreiz nicht nur in der Tätigkeit selbst liegen, sondern ebenso durch den Gegenstand (mit-)bestimmt werden. Sofern der Anreizschwerpunkt auf dem Gegenstand liegt, wird die intrinsische Motivation dann als *Interesse* bezeichnet (Rheinberg & Engeser, 2018). Somit stellt Interesse eine spezielle Form intrinsischer Motivation dar. Dagegen betonen Kruglanski (1989) und weitere Autoren (H. Heckhausen, 1980; Shah & Kruglanski, 2000), dass eine Handlung dann als intrinsisch motiviert gilt, wenn zwischen Tätigkeit und Ziel eine enge inhaltliche Übereinstimmung besteht. Ob eine Motivation als ‚innen‘ oder ‚außen‘ eingeordnet wird, entscheidet sich demnach danach, ob das angestrebte Ziel derselben Thematik zuzuordnen ist wie die Handlung selbst oder davon abweicht (Rheinberg & Engeser, 2018). Intrinsisch wird hier demnach verstanden als eine Übereinstimmung von Mittel und Zweck. Wiederum wird bei der Theorie der Zielorientierung zwischen Lernziel- und Performanzzielorientierung unterschieden (Dweck, 1986). Bei diesem Verständnis von intrinsischer Motivation gilt ein Lernziel, also das Ziel, sich Wissen und Kompetenzen anzueignen,

---

<sup>28</sup> Eine detaillierte Darstellung der Theorien findet sich u. a. bei Urhahne (2008), Spinath (2011), J. Heckhausen und Heckhausen (2018).

<sup>29</sup> Siehe Abschnitt 2.4

als intrinsisch, Performanzziele hingegen, nach denen vornehmlich die Darstellung der eigenen Fähigkeiten im Vordergrund steht, sind extrinsischer Natur (Rheinberg & Engeser, 2018).

Als „bedeutsamste moderne Theorie der intrinsischen Motivation“ (U. Schiefele, 2009, S. 157) gilt die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993). Nach dieser Theorie basiert die intrinsische Motivation auf der Erfüllung angeborener Bedürfnisse nach Autonomie, sozialer Eingebundenheit und Kompetenz, sodass umgekehrt Handlungen, die nicht oder als nur wenig selbstbestimmt wahrgenommen werden und kein oder nur ein geringes Kompetenz- und Gemeinschaftserleben evozieren, extrinsisch motiviert sind (ebd.). Gerade im erziehungswissenschaftlichen Kontext ist die Selbstbestimmungstheorie überaus ergiebig (Brügelmann, 2006; Heymann, 2008; Krapp, 1999; Núñez & León, 2015; Schulz, 2001).

Als Theorie der Selbstbestimmung bildet sie eine geeignete theoretische Basis zur Begründung für die „Eröffnung von Räumen für Autonomie und Partizipation von Schüler\*innen, für ein von demokratischen Prinzipien geprägtes Leben und Lernen in der Schule“ (Rohlf, 2011, S. 98). Vor diesem Hintergrund erweist sie sich auch als anschlussfähig für die Analyse von zukunftsgerichteten Lernformaten, die auf Selbstverantwortung, Motivation und partizipative Lernkulturen im Ganztagsgymnasium zielen und bildet damit eine zentrale Bezugstheorie für die vorliegende Arbeit.

### *2.3 Die Selbstbestimmungstheorie: Autonomie, Kompetenz und soziale Einbindung als Determinanten von Motivation*

Die Selbstbestimmungstheorie ist eine empirisch fundierte Theorie zur Entstehung und Entwicklung der Motivation, die das individuelle Lernen in sozialer Eingebundenheit fokussiert (Ryan & Deci, 2017). In diesem Abschnitt wird die Theorie tiefergehend erläutert, indem zunächst ihre grundlegenden Prinzipien und inhaltliche Ausrichtung dargelegt werden (2.3.1). Daran anschließend erfolgt eine Darstellung der für diese Arbeit relevanten Teiltheorien, einschließlich der psychologischen Grundbedürfnisse sowie der Internalisierung extrinsischer Motivation (2.3.2).

#### *2.3.1 Grundzüge und inhaltliche Ausrichtung*

Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993) ist eine aktuelle Theorie der Lernmotivation, die in den 1980er Jahren aufgestellt und seither weiterentwickelt wurde (Ryan & Deci, 2017). Im Kontext qualitätsvollen Lehrens und Lernens, bildet sie eine zentrale Bezugstheorie insbesondere im Hinblick auf die erfolgreiche Beziehungsgestaltung (Alp Christ et al., 2024).

Grundsätzlich stellt die Selbstbestimmungstheorie eine auf Basis empirischer Methoden entwickelte prozess- und inhaltsorientierte Motivationstheorie dar, die ein erweitertes Verständnis von Motivation liefert und dabei die soziale und emotionale Perspektive integriert (Ryan & Deci, 2000). Sie „ermöglicht eine differenzierte Sicht hinsichtlich [der] [...] Ursachen [von Motivation] und ihrer emotionalen Qualität“ (Korner, Schmidt & Hopf, 2018, S. 745). Damit grenzt sie sich einerseits von anderen rein kognitiven Motivationstheorien zum intrinsisch motivierten Handeln ab, da die Entwicklung des Selbst mit seinen Bedürfnissen innerhalb sozialer Systeme fokussiert wird (Bieg & Mittag, 2005; Rohlf, 2011). Andererseits wird der Zusammenhang von Motivation und Lernen neu interpretiert, indem die Selbstbestimmungstheorie die Motivation im Vergleich zu anderen Theorien (Bandura, 1977; Heider, 1958; Seligman, 1975) nicht als einheitliches Konzept versteht, sondern mehrdimensional betrachtet und Unterschiede in der Qualität und Orientierung motivierten Handelns, vor allem aber im Grad der Selbstbestimmtheit einer Tätigkeit postuliert (Deci & Ryan, 1993; Rohlf, 2011).

Deci und Ryan beschreiben ihre Theorie, die durch ihren Fokus auf das Individuum und dessen Bedürfnisse zugleich eine Theorie des Selbst darstellt, als *organismisch* und *dialektisch*. Der Begriff organismisch bezeichnet in diesem Kontext die Neigung des Menschen, seine eigene Entwicklung kontinuierlich zu integrieren (Deci & Ryan, 1993). Dabei handelt er in seiner internen und externen Umwelt, um effektiv zu sein (Deci & Ryan, 2008). Die hierfür notwendige psychische Energie generiert sich dabei aus physiologischen Bedürfnissen und Emotionen, vor allem aber aus den psychologischen Bedürfnissen nach Kompetenz und Autonomie, die wiederum Einfluss auf die Steuerung der beiden ersten Quellen nehmen (Deci & Ryan, 1993).

Dagegen wird die Theorie als *dialektisch* bezeichnet, weil diese Integrationsprozesse des Selbst in einer ständigen interaktiven Beziehung mit den Einflüssen der sozialen Umwelt stehen (Deci & Ryan, 1991). Die organismische Integration fördert demnach einerseits zur Veränderung und Erweiterung des Selbst, während sie gleichzeitig das Selbst durch die fortwährende Auseinandersetzung mit der sozialen beeinflusst und verfeinert. Hierdurch stellt das Selbst nicht nur das Ergebnis dieser organismischen Dialektik dar, sondern ebenso den Prozess der Entwicklung selbst: „Thus the self is not simply an outcome of social evaluations and pressures but instead is the very process through which a person contacts the social environment and works toward integration with respect to it“ (Deci & Ryan, 1991, S. 238).

Die Selbstbestimmungstheorie geht zudem davon aus, dass sich die Steuerung des Verhaltens von Menschen mit dem Konzept der Intentionalität erklären lässt (Deci & Ryan, 1985, 1991; Deci, 1992). Danach „[gelten] Menschen dann als motiviert, wenn sie [...] mit dem Verhalten einen bestimmten Zweck verfolgen [...] [und] [d]ie Intention [...] auf einen zukünftigen Zustand [zielt]“ (Deci & Ryan, 1993, S. 224). Dagegen bezeichnen sie Verhalten ohne Intention

oder erkennbares Ziel als amotiviert (ebd.). Derartige Tätigkeiten sind folglich nicht Gegenstand der Selbstbestimmungstheorie.

Bei intentionalen Handlungen unterscheiden Ryan und Deci (2000) angelehnt an DeCharms (1968) Begriff der *internalen und externalen Handlungsverursachung* (locus of causality) weiter zwischen *intrinsischer* und *extrinsischer Motivation*. Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen werden hier als interessensgeleitete Handlungen definiert, die keine äußeren Anreize oder Konsequenzen erfordern, um diese aufrechtzuerhalten (ebd.). Hingegen liegt extrinsische Motivation vor, wenn eine Handlung aufgrund einer instrumentellen Absicht durchgeführt wird und auf das Eintreten von Konsequenzen zielt, die außerhalb der Handlung liegen (ebd.). „Für die Lernmotivation kann gefolgert werden, dass solche Lernhandlungen als intrinsisch motiviert gelten können, deren Anreize wesentlich auf der Qualität des Erlebens während der Handlungsausführung beruhen“ (U. Schiefele, 2009, S. 157), während bei der extrinsischen Motivation „die Funktion der Handlung für die Erfüllung letztgültiger Ziele“ (ebd., S. 157) ausschlaggebend ist.

Diese beiden Formen der Motivation werden häufig aufgrund verschiedener Studien (Deci, 1971, 1972; Deci, Koestner & Ryan, 1999; Lepper, Greene & Nisbett, 1973; Ross, 1975) als Antagonisten dargestellt. Mit dem Unterminierungseffekt (Deci, 1971) konnte gezeigt werden, dass Spaß und Freude einer Tätigkeit abnehmen, sobald hierfür eine Belohnung in Aussicht gestellt wird. Nach DeCharms (1968) findet eine Verschiebung des wahrgenommenen Ortes der Handlungsverursachung von innen nach außen statt (Deci & Ryan, 1993). Die intrinsische Motivation setzt hierdurch aus beziehungsweise wird durch die extrinsische Motivation überlagert (ebd.). Allerdings zeigen verschiedene Metaanalysen (Cameron & Pierce, 1994; Deci et al., 1999; Eisenberger & Cameron, 1996), dass diese Befunde keine Allgemeingültigkeit besitzen und der Effekt nur unter bestimmten Bedingungen zu beobachten ist. Zudem konnte man in weiteren Untersuchungen nachweisen, dass unter anderen Voraussetzungen die intrinsische Motivation durch extrinsische Anreize aufrechterhalten wird (Harackiewicz, 1979; Ryan, 1982; Ryan, Mims & Koestner, 1983). Insgesamt geht man daher davon aus, dass sich die Einflüsse intrinsischer und extrinsischer Motivation in vielen Situationen einander ergänzen und beide Motivationsformen nebeneinander stehen können (Lepper & Henderlong, 2000).

Insgesamt zeigt sich, dass die Selbstbestimmungstheorie ein differenziertes, empirisch fundiertes Verständnis von Lernmotivation bietet, das sowohl individuelle als auch soziale Einflussfaktoren berücksichtigt und damit eine tragfähige Grundlage für die Analyse schulischer Lehr- und Lernprozesse darstellt.

Der nachfolgende Abschnitt widmet sich daher vertiefend den beiden für diese Forschungsarbeit zentralen Mini-Theorien der Selbstbestimmungstheorie: der Theorie der psychologischen

Grundbedürfnisse und der Theorie der Internalisierung extrinsischer Motivation, anhand derer die motivationsförderlichen Bedingungen schulischen Lernens differenziert analysiert werden können.

### 2.3.2 Psychologische Grundbedürfnisse und Internalisierung extrinsischer Motivation

Die Selbstbestimmungstheorie unterscheidet sich insbesondere von anderen Theorien dadurch, dass sie die für motivierte Handlungen erforderliche psychologische Energie nicht als selbstverständlich betrachtet. Vielmehr sehen Deci und Ryan (1993) diese in Abhängigkeit von der Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse nach *Kompetenz*, *Autonomie* und *sozialer Eingebundenheit*. Die Erfüllung dessen wird dabei als Voraussetzung für die Entstehung von Lernmotivation verstanden (ebd.). Diese auch vielfach empirisch belegten Annahmen werden in der *Theorie der psychologischen Grundbedürfnisse*, einer der sechs Mini-Theorien der Selbstbestimmungstheorie, aufgegriffen (Ryan & Deci, 2017). Durch die enge Verknüpfung mit den zentralen Qualitätsdimensionen von Unterricht und den Zielsetzungen ganztägiger Bildung, insbesondere im Hinblick auf Selbstbestimmung, Verantwortung und gemeinschaftsorientiertes Lernen (siehe Kapitel I 1), erscheint die Theorie daher als besonders geeignet, um motivationsförderliche Bedingungen schulischer Lernprozesse differenziert zu analysieren.

Darüber hinaus werden im Kontext der Selbstbestimmungstheorie motivierte Tätigkeiten weiter aufgeschlüsselt. So unterscheiden sich Qualität und Orientierung einer Handlung „nach dem Grad ihrer Selbstbestimmung beziehungsweise nach dem Ausmaß an Kontrolliertheit“ (Deci & Ryan, 1993, S. 225). Selbstbestimmung und Kontrolliertheit bilden hierbei Endpunkte eines Kontinuums zur Einordnung motivierter Handlungen (ebd.). Eine vertiefte Betrachtung dieses Zusammenhangs erfolgt in einer weiteren Teiltheorie, der *Theorie der Internalisierung extrinsischer Motivation*. Diese liefert theoretische Anknüpfungspunkte für die Gestaltung von Lernsettings, die auf eine langfristige und selbstbestimmte Lernbereitschaft abzielen. Besonders im Hinblick auf die Förderung überdauernder Lernmotivation ist sie bedeutsam, da sie modellhaft aufzeigt, wie sich der Grad an Selbstbestimmung auf die Qualität und Stabilität intrinsischer Motivationsprozesse auswirken kann.

Mit dieser inhaltlichen Fokussierung werden daher die beiden Teiltheorien herangezogen, um die motivationalen Voraussetzungen und Entwicklungsdynamiken lernförderlicher Umgebungen theoretisch zu erfassen und deren Potenziale für die Schul- und Unterrichtsentwicklung im Ganztagsgymnasium sichtbar zu machen. Im Folgenden werden diese daher näher betrachtet, um ihre Anschlussfähigkeit für die vorliegende Untersuchung herauszuarbeiten.

### Theorie der drei psychologischen Grundbedürfnisse

Im Zentrum der Selbstbestimmungstheorie steht das Selbst mit seinen psychologischen Bedürfnissen, die die Energiequelle für motivierte Handlungen liefern. Nach diesem Konzept werden Handlungen als „von innen gesteuert [und] durch innere Ressourcen geleitet“ (Mittag et al., 2009, S. 272) erlebt. Mit diesem Ansatz der Bedürfnisorientierung stützen sich Deci und Ryan auf die bedürfnistheoretische Auffassung intrinsischer Motivation von White (1959), der davon ausgeht, dass der Mensch ein angeborenes psychologisches Bedürfnis danach hat, die Anforderungen der Umwelt effektiv zu bewältigen und dies als Wirksamkeitsmotivation bezeichnet (U. Schiefele & Streblow, 2005).

Deci und Ryan (1993) haben dabei im Zuge ihrer empirischen Untersuchungen insgesamt drei Grundbedürfnisse identifiziert, die sich für die Integration der Entwicklung des Selbst als essentiell erweisen, zur konstruktiven sozialen Entwicklung und zum persönlichen Wohlbefinden beitragen und damit motivationale Prozesse vorantreiben (Deci & Ryan, 1999; Ryan & Deci, 2000, 2017): das Bedürfnis nach *Kompetenz* (Harter, 1978; White, 1963), nach *Autonomie* (DeCharms, 1968; Deci, 1975) und nach *sozialer Eingebundenheit* (Baumeister & Leary, 1995; Harlow, 1958; Reis, 1994). Diese können gewissermaßen als „»Nährstoffe« verstanden werden, die für eine gesunde Entwicklung wesentlich sind“ (U. Schiefele, 2009, S. 157), wenngleich diese von Kritikern infrage gestellt werden (Rheinberg, 1993, 1996; Rheinberg & Engeser, 2018; U. Schiefele & Köller, 2006; Stops & Gröpel, 2016).

Das *Autonomieerleben* beschreibt dabei das Bedürfnis danach, das eigene Denken und Handeln als selbstbestimmt zu erleben und somit verantwortlich für das eigene Verhalten zu sein. „[Autonomy] refers to feeling willingness and volition with respect to one’s behaviors (DeCharms, 1968; Deci & Ryan, 1985; Ryan & Connell, 1989). The need for autonomy describes the need of individuals to experience self-endorsement and ownership of their actions – to be self-regulating“ (Ryan & Deci, 2017, S. 88).

Ryan und Deci (2017) verweisen hierbei darauf, dass sich Autonomie nach ihrem Verständnis nicht auf das Erleben von Unabhängigkeit bezieht, da das Phänomen der Abhängigkeit, Unabhängigkeit und Interdependenz sowohl autonom als auch fremdbestimmt motiviert sein kann. Im sozialen Kontext kann das Erleben von Autonomie besonders durch selbstständigkeitsfördernde Maßnahmen und Rückmeldungen, die Wahlfreiheit und Eigeninitiative ermöglichen, unterstützt werden (Deci & Ryan, 1991). „Autonomy support (as opposed to control) describes a context that provides choice, minimizes pressure to perform in specified ways, and encourages initiation“ (ebd., S. 245). Das Anbieten von Wahlmöglichkeiten als eine Auswahl unter vorgegebenen Optionen wird dabei jedoch als nicht förderlich beschrieben (Moller, Deci & Ryan, 2006; Reeve, Nix & Hamm, 2003). Vielmehr geht es um einen Perspektivwechsel,

indem Optionen angeboten werden, die sich an den Interessen und Bedürfnisse der Zielpersonen orientieren, denn für eine hohe Lernqualität ist das Interesse am Lerngegenstand von großer Bedeutung (Deci & Ryan, 1991). Gleichzeitig können Kontrollmaßnahmen wie beispielsweise benotete Leistungsprüfungen die Befriedigung des Bedürfnis nach Autonomie vermindern (Ryan & Deci, 2017). Studien, die hierzu u. a. von Deci und Ryan durchgeführt wurden, zeigen, dass die Berücksichtigung der Interessen, Bedürfnisse und Lebensbezüge der Schüler\*innen bei der Unterrichtsgestaltung zu mehr Neugier und Eigenständigkeit sowie einer besseren Selbsteinschätzung der Schüler\*innen führen als in einem Unterricht, der stark kontrollierend konzipiert ist (Deci & Ryan, 1993; Ryan & Grolnick, 1986).

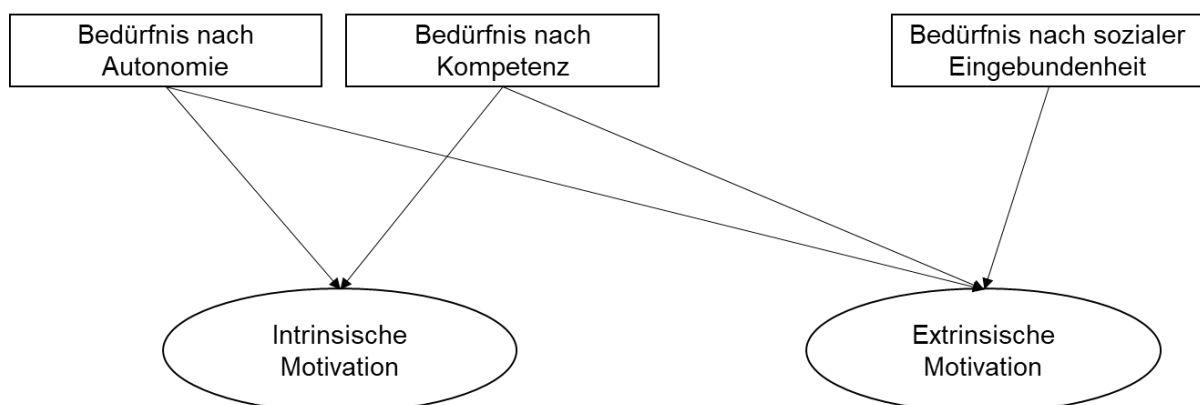
Trotz dieser empirisch gut abgesicherten Annahmen, lassen sich in Bezug auf das Konzept des Autonomieerlebens Einschränkungen für den schulischen Kontext identifizieren. So stehen hierbei vor allem die individuellen Bedürfnisse im Fokus, während institutionell Rahmenbedingungen wie Zeitdruck, standardisierte Leistungsanforderungen oder hierarchische Machtverhältnisse, die das Autonomieerleben im Schulalltag einschränken können, weniger Berücksichtigung finden (Hascher, Sutter-Brandenberger & Liechti, 2020).

Daneben meint das Bedürfnis nach *Kompetenz* die Erfahrung der eigenen Fähigkeiten, indem die eigenen Grenzen durch das Handeln in der Welt erweitert werden. Es geht dabei darum sich als handlungsfähig zu erleben und die Anforderungen selbstständig und aus eigener Kraft bewältigen zu können (Lüftenegger, Schober, Finsterwald, Wagner & Spiel, 2011). "*Competence refers to feeling effective in one's interactions with the social environment – that is, experiencing opportunities and supports for the exercise, expansion, and expression of one's capacities and talents*" (Ryan & Deci, 2017, S. 88). Im sozialen Kontext kann die Erfahrung von Kompetenz besonders durch Transparenz von Erwartungen und Möglichkeiten sowie autonomieförderndes und konstruktives Feedback unterstützt werden (Deci & Ryan, 1993; Ryan & Deci, 2017). Auch die Einschätzung von sowie der Vergleich mit anderen stellen Möglichkeiten zur Erfüllung des Bedürfnisses von Kompetenzerleben dar (Reeve & Deci, 1996). Zudem kann intrinsische Motivation auch durch ein optimales an individuellen Kompetenzen orientiertes Anforderungsniveau befördert werden (Deci & Ryan, 1993; Ryan & Deci, 2000). Studien hierzu zeigen, dass die Erfahrung von Kompetenz und Selbstwirksamkeit nur in Kombination mit der Erfahrung von Autonomie Einfluss auf die Entstehung intrinsischer Motivation hat (Ryan, 1982).

Bei dem dritten Bedürfnis nach *sozialer Eingebundenheit* geht es um das Streben von Menschen nach der Erfahrung von Zugehörigkeit und Gemeinschaft (Urhahne, 2008). Zugehörigkeit bezieht sich dabei sowohl darauf andere Menschen als einfühlsam und aufmerksam zu erleben als auch auf die Fähigkeit anderen gegenüber einfühlsam und sensibel zu sein, also

sich einerseits mit anderen verbunden zu fühlen und gleichzeitig ein Gefühl der Zugehörigkeit zu haben (Baumeister & Leary, 1995; Ryan & Deci, 2000). Dieses Gefühl der Zugehörigkeit wird sowohl im Akt des „Sich-Kümmerns“ um andere als auch im Gegenzug, wenn Fürsorge von anderen gegenüber einem selbst erfahren wird, erlebbar (Ryan & Deci, 2000). Demnach wird dieses Grundbedürfnis sowohl erfüllt, wenn andere ihr Interesse beziehungsweise ihre Fürsorge gegenüber einem Individuum zeigen, als auch, wenn das Individuum selbst die Möglichkeit hat, sich um andere zu sorgen, da beide Richtungen der Fürsorge das Gefühl von Zugehörigkeit stärken (Ryan & Deci, 2017). Insgesamt geht es dabei um das Gefühl von sozialer Einbindung, gegenseitiger Wertschätzung und Respekt (Deci & Ryan, 1991).

Basierend auf diversen Studien zu dem Zusammenhang der Grundbedürfnisse und intrinsischer Motivation<sup>30</sup>, stellen die Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie den Kern der Selbstbestimmungstheorie dar, während die soziale Eingebundenheit eher eine untergeordnete Rolle einnimmt (Ryan & Deci, 1999). Dies ist damit begründet, dass eine Person auch ohne das Streben nach Zugehörigkeit mit einer hohen intrinsischen Motivation eine Handlung ausführen kann (Urhahne, 2008). Während demnach für die Entstehung intrinsisch motivierter Verhaltensweisen vor allem das Bedürfnis nach Kompetenz und Autonomie zentral sind (Deci, 1975), ist für extrinsische Handlungen zusätzlich auch die Erfahrung von sozialer Einbindung bedeutend (siehe Abbildung 11) (Deci & Ryan, 1991; Ryan, 1991). Durch die Differenzierung der Bedürfnisse bietet die Theorie ein besseres Verständnis der Zielauswahl und Intentionenbildung und ermöglicht zudem deren Verknüpfung mit dem sozialen Kontext (Rohlf, 2011).



**Abbildung 11: Einfluss der Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse auf die Entstehung intrinsischer und extrinsischer Motivation (eigene Darstellung angelehnt an Deci & Ryan, 1991)**

Damit nun die Grundbedürfnisse eines Individuums möglichst erfüllt werden können, bedarf es eines entsprechenden Umfeldes (Ryan & Deci, 2000). Dabei sind die Umgebung und die soziale Umwelt von großer Relevanz, denn diese können die intrinsische Motivation und die

<sup>30</sup> U. a. Chirkov und Ryan (2001); Hayamizu (1997); K.-P. Wild und Krapp (1995); Yamauchi und Tanaka (1998).

Integration extrinsischer Motivation befördern oder auch behindern: „If the social contexts in which such individuals are embedded are responsive to basic psychological needs, they provide the appropriate developmental lattice upon which an active, assimilative, and integrated nature can ascend“ (Ryan & Deci, 2000, S. 76).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Theorie der psychologischen Grundbedürfnisse eine differenzierte Grundlage für die Analyse motivationsförderlicher Bedingungen im Lernprozess bietet. Sie liefert damit nicht nur eine Erklärung für die Entstehung und Qualität von Lernmotivation, sondern eröffnet auch konkrete Ansatzpunkte für die Gestaltung lernförderlicher schulischer Umgebungen. Ihre besondere Relevanz zeigt sich damit vor allem im Kontext eines qualitativvollen und zukunftsgerichteten Lernens am Ganztagsgymnasium.

### *Theorie der Internalisierung extrinsischer Motivation*

Die Theorie der Internalisierung extrinsischer Motivation beschreibt den Zusammenhang von Bedürfnisbefriedigung mit extrinsischer Motivation. Sie liefert zudem eine Erklärung, wie autonomieunterstützende Bedingungen in selbstbestimmte Lernmotivation überführt werden können (Mittag et al., 2009). Wie zuvor dargelegt, werden extrinsische und intrinsische Motivation oft als Gegensätze dargestellt. Deci und Ryan (1993) widersprechen dieser Annahme mit der Ausdifferenzierung extrinsischen Verhaltens nach dem Grad der Selbstbestimmung und stellen damit gleichzeitig die Vermutung auf, dass auch extrinsische Handlungen selbstbestimmt sein können: „Unlike some perspectives that view extrinsically motivated behavior as invariably nonautonomous, SDT [Self-Determination Theory] proposes that extrinsic motivation can vary greatly in its relative autonomy“ (Ryan & Deci, 2000, S. 71). Dies ist möglich durch die Prozesse der *Internalisation* und *Integration* (ebd.). Während bei dem Prozess der Internalisation externe Werte in die internalen Regulationsprozesse eines Menschen integriert werden, gliedert der Prozess der Integration die internalisierten Werte und Regulationsprinzipien weiter in das individualisierte Selbst ein (Deci & Ryan, 1991, 1993; Meissner, 1981; Schafer, 1968).

Um einen Regulationsmechanismus zu integrieren, muss seine Bedeutsamkeit gänzlich aufgenommen und mit den eigenen Werten und Zielen korrelieren: „To integrate a regulation, people must grasp its meaning and synthesize that meaning with respect to their other goals and values“ (Ryan & Deci, 2000, S. 74). Zudem müssen die äußeren Gegebenheiten des sozialen Umfeldes diese Verhaltenstendenzen unterstützen (Deci & Ryan, 1985, 1991), denn der Mensch versucht grundsätzlich durch die organismische Integration die verschiedenen Regulationsprinzipien seiner Umwelt zu internalisieren, um seinem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit nachzukommen (Deci & Ryan, 1993). Auf diese Weise ermöglicht sich der Mensch im Grunde selbst auch externe Werte und Ziele als eigene wahrzunehmen und sich dabei als selbstbestimmt zu erleben (ebd.). Die Tatsache, dass Menschen viele Handlungen

durchführen, weil diese Verhaltensweisen von anderen, zu denen sie in Beziehung stehen oder stehen möchten, vorgelebt oder wertgeschätzt werden, unterstützt die Annahme, dass die soziale Eingebundenheit für den Prozess der Internalisation zentral bedeutend ist (Ryan & Deci, 2000).

Ryan und Deci (2000) haben hierzu ein Kontinuum der Selbstbestimmung aufgestellt, nach dem die verschiedenen Typen extrinsischer Verhaltensregulation nach dem Grad ihrer Selbstbestimmung angeordnet sind (siehe Tabelle 1).

**Tabelle 1: Selbstbestimmungskontinuum extrinsischer und intrinsischer Motivation (eigene Darstellung nach (Ryan & Deci, 2000, S. 72))**

Grad der Selbstbestimmung						
Motivation	Amotivation	Extrinsische Motivation				Intrinsische Motivation
Regulationsart	Keine Regulation	Externale Regulation	Introjierte Regulation	Identifizierte Regulation	Integrierte Regulation	Intrinsische Regulation
wahrgenommener Ort der Handlungsverursachung	impersonal	external	eher external	eher internal	internal	internal
Relevante regulative Prozesse	nicht intendiertes Verhalten	Handeln aufgrund von externem Druck (Belohnung, Bestrafung)	Internalisierung eines Handlungsziels ohne Identifizierung	Identifizierung mit einem Handlungsziel, aber vorhandenem Konflikt mit anderen Zielen	Identifizierung mit einem Handlungsziel, ohne vorhandenem Konflikt mit anderen Zielen	Handeln aufgrund von handlungsbegleitenden Anreizen

Unterschieden werden hier vier Stufen der Regulation; *die externale, die introjierte, die identifizierte und die integrierte Regulation* (Ryan & Deci, 2000). Dabei sind Handlungen nach der externalen Regulation am wenigstens selbstbestimmt. Verhaltensweisen, die dieser Regulationsart zugeordnet sind, werden durch Kontingenzen reguliert, die der Mensch nicht direkt beeinflussen kann (ebd.). Zwar sind seine Handlungen intentional, sie werden jedoch von äußeren Faktoren beeinflusst wie zum Beispiel Belohnungen oder Bestrafungen (Deci & Ryan, 1993).

Bei der introjierten Regulation hingegen folgt das Individuum einem inneren Druck eine Handlung auszuführen, um die Selbstachtung zu erhalten, da man sonst zum Beispiel ein schlechtes Gewissen hat oder weil eine bestimmte Verhaltensweise als angemessen angesehen wird (ebd.). Zwar sind hier keine äußeren Handlungsanstöße vorhanden, jedoch liegen die Regulationsmechanismen außerhalb des Selbst (ebd.). Innere Kräfte kontrollieren Verhaltensweisen, die einem externalen Ort der Handlungsverursachung zugeschrieben werden (Deci & Ryan, 1993).

Hingegen werden Verhaltensweisen der identifizierten Regulation zugeordnet, die vom Selbst als persönlich wichtig anerkannt werden (ebd.). Das Individuum identifiziert sich mit den zugrundeliegenden Werten und Zielen und integriert diese in sein Selbstkonzept (ebd.). Zuletzt

liegt bei der integrierten Regulation der höchste Grad an Selbstbestimmung durch extrinsische Motivation vor (ebd.). Hierbei wurden die Ziele, Normen und Regulationsmechanismen bereits in das kohärente Selbstkonzept integriert und der Mensch identifiziert sich hiermit gänzlich (Deci & Ryan, 1993). In einer Untersuchung konnte dazu gezeigt werden, dass extrinsisch motivierte Handlungen umso stärker internalisiert und integriert wurden, je stärker die drei grundlegenden Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit berücksichtigt wurden (Mittag et al., 2009).

Die integrierte Regulation der extrinsischen Motivation wird dabei von den gleichen Bedürfnissen getragen wie die intrinsische Motivation und bildet daher gemeinsam mit dieser die Grundlage für selbstbestimmtes Handeln (Deci & Ryan, 1993; U. Schiefele, 2009). „Der Unterschied ist, daß intrinsisch motivierte Verhaltensweisen autotelischer Natur sind, während integriertes (extrinsisches) Verhalten eine instrumentelle Funktion besitzt, aber freiwillig ausgeführt wird, weil das individuelle Selbst das Handlungsergebnis subjektiv hoch bewertet“ (Deci & Ryan, 1993, S. 228).

Im unterrichtlichen Kontext kann die Theorie der Internalisierung extrinsischer Motivation insbesondere im Zusammenhang mit der Förderung der überdauernden Motivation betrachtet werden. Ryan und Connell (1989) konnten in einer Studie belegen, dass eine Korrelation zwischen Anstrengungsbereitschaft, die als ein messbarer Indikator überdauernder Lernmotivation gilt, und intrinsischen beziehungsweise identifizierten Gründen zum Lernen besteht. Hierzu wurden Schüler\*innen verschiedener Altersstufen nach ihren Gründen zur Hausaufgabenbearbeitung gefragt. Die wählbaren Gründe entsprachen dabei den vier Regulationsformen. Während der externe Grund über das Item „Because the teacher will yell“ (Ryan & Connell, 1989, S. 752) (weil ich Ärger von der Lehrkraft bekomme) und der identifizierte Grund mit „Because I'd be ashamed“ (ebd.) (weil ich mich sonst schämen würde) erfasst wurde, entsprach der identifizierte Grund der Aussage „Because I want to learn“ (ebd.) (weil ich lernen möchte) und schließlich die intrinsische Begründung dem Item „Because it's fun“ (ebd.) (weil es mir Spaß macht). Die Anstrengungsbereitschaft war dabei positiv korreliert mit allen nicht externalen Gründen (Brandstätter, Schüler, Puca & Lozo, 2013).

Insgesamt stellt sich im Kontext von schulischem Lernen jedoch die Frage, unter welchen Bedingungen Schüler\*innen Möglichkeiten für die Entwicklung identifizierter oder integrierter Regulation bereitgestellt werden. Denn die Förderung dieser Prozesse verlangt vor allem geeignete pädagogische Settings und Beziehungskulturen (Mittag et al., 2009). Deutlich wird dabei, dass die Theorie der Internalisierung extrinsischer Motivation indirekt auf förderliche Kontexte angewiesen ist, was in der Theorie nur bedingt berücksichtigt wird. Daher bietet die

Theorie wichtige Perspektiven, jedoch bedarf es in Bezug auf eine realistische Anwendung einer kontextbezogenen Reflektion.

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Theorie zeigt, dass auch extrinsisch motiviertes Verhalten, unter der Voraussetzung der erfolgreichen Integration zugrunde liegender Werte und Ziele in das eigene Selbst, als selbstbestimmt erlebt werden kann. Damit bietet die Theorie, insbesondere im Hinblick auf die überdauernde Lernmotivation einen wichtigen Beitrag zum Verständnis von motivationalen Entwicklungen. Ihre schulische Relevanz zeigt sich vor allem im Kontext der Gestaltung von Lernumgebungen, die durch die Unterstützung von Autonomie und sozialer Eingebundenheit die Überführung externaler Lernanreize in selbstbestimmtes Handeln begünstigen. Gleichzeitig bedarf es dabei der Reflexion von Möglichkeiten zur Schaffung der dafür notwendigen Rahmenbedingungen. Damit verweist die Theorie auch auf bestehende pädagogische und strukturelle Entwicklungsbedarfe, wie sie insbesondere im Kontext der qualitätsvollen Gestaltung von Selbstlernzeiten an Ganztags-gymnasien deutlich werden.

#### *2.4 Motivation durch Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit – Die Selbstbestimmungstheorie im schulischen Lernen*

Nach der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2014) sind die Erfüllung der Grundbedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Autonomie und Kompetenz zentrale Bedingungen für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Motivation. Aufbauend auf die im ersten Kapitel dargestellte Bedeutung von Lernmotivation als zentralem Indikator für die Qualität von Lehr- und Lernprozessen sowie der Rolle der psychologischen Grundbedürfnisse als deren förderliche Bedingungen, wird die Selbstbestimmungstheorie in diesem Abschnitt auf ihre Eignung als motivationstheoretischer Bezugsrahmen für selbstbestimmtes und verantwortungsbezogenes Lernen in sozialer Gemeinschaft hin untersucht. Dabei wird analysiert, wie eine neue Lehr- und Lernkultur durch die gezielte Förderung von Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit Erfahrungsräume für Motivation im Sinne der Selbstbestimmungstheorie eröffnet.

##### *Erfahrungsräume für Autonomieerleben im schulischen Kontext*

Im bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Kontext wird Autonomie als die Fähigkeit, Entscheidungen selbstständig und selbstbestimmt zu treffen sowie eigeninitiativ und selbstreguliert zu handeln, mit dem Ziel, das eigene Handeln als selbstverursacht zu erleben, beschrieben (Deci & Ryan, 1993). Zudem gelten die Fähigkeit zum kritischen Reflektieren und zur eigenverantwortlichen Steuerung von Lernprozessen als Teilaspekte von Autonomie, da sie das selbstbestimmte Lernen im schulischen Kontext wesentlich prägen (S.-I. Beutel, 2025;

Klafki, 1996; Radetzky, 2025). Habermas (1981) betrachtet Autonomie darüber hinaus auch als Voraussetzung für die Entwicklung von Mündigkeit und kritischem Denken. In diesem Sinne bildet Autonomie nicht nur eine psychologische Grundvoraussetzung für Motivation, sondern auch ein zentrales Ziel demokratischer Bildung, das auf die Befähigung zur selbstverantwortlichen Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen zielt und zudem eine Fähigkeit darstellt, die in den aktuellen Bildungsdiskursen als eine wichtige Zukunftskompetenz diskutiert wird (S.-I. Beutel, 2025; Nölte, 2025).

Im schulischen Kontext kann das Konzept von Autonomie als ambivalent bezeichnet werden (W. Beutel, Gloe & Reinhardt, 2022). Zum einen kommt der Schaffung von Räumen für Selbst- und Mitbestimmung auch aus demokratiepädagogischer Perspektive eine große Bedeutung zu (S.-I. Beutel, 2025; DeGeDe, 2020). Gleichzeitig unterliegen Schulen grundsätzlich keinen demokratiehaltigen Grundstrukturen, sodass das Maß an Selbstbestimmung der Schüler\*innen zwangsläufig durch institutionelle Vorgaben und die Schulpflicht begrenzt ist (Baumgardt, 2022). So erfolgt weder die Anwesenheit der Schüler\*innen in der Schule, noch ihre Teilnahme am Unterrichtsgeschehen auf freiwilliger Basis (ebd.). Zudem obliegt die Entscheidung darüber, inwieweit partizipative Elemente in der Schule ermöglicht werden, denjenigen, die über die Macht verfügen und können jederzeit widerrufen werden (ebd.). Aus diesem Grund muss Schule „zu einer demokratisch gehaltvollen Atmosphäre, Lern- und Lebenswelt zuallererst entwickelt werden“ (S.-I. Beutel, W. Beutel & Gloe, 2022, S. 78). So können durch die Etablierung von partizipativen Formen und Arrangements demokratischen Lernens Möglichkeiten und Erfahrungsräume für das Erleben von Autonomie und Selbstbestimmung geschaffen werden, auch im Sinne einer demokratischen Schulkultur (S.-I. Beutel, 2025).

In diesem Zusammenhang kommt auch der Theorie der Internalisierung extrinsischer Motivation eine hohe Bedeutung zu, nach der auch extrinsische Handlungen als selbstbestimmt wahrgenommen werden können (Ryan & Deci, 2017). So argumentieren Ryan und Deci (2017), dass positive Autonomieerfahrungen insbesondere durch selbstständigkeitsfördernde Maßnahmen und konstruktives Feedback begünstigt werden, die Wahlmöglichkeiten eröffnen, Eigeninitiative unterstützen und sich zugleich an den individuellen Interessen und Bedürfnissen der Lernenden orientieren (ebd.).

Im Sinne zukunftsgerichteter Lehr- und Lernprozesse umfasst Autonomie im Unterricht demnach zunächst auch die didaktisch-organisatorische Ebene, wie Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der Aufgaben, der Bearbeitungsreihenfolge, des Zeitpunktes, der Sozialform, des Lernortes (analog oder digital), der Betreuungsperson oder der Bearbeitungsdauer (S.-I. Beutel, 2025; Lüftenegger et al., 2011). Durch diese Wahlfreiheit kann eine situationsangemessene Passung zwischen den Anforderungen der Aufgaben und dem individuellen Entwicklungsstand der Schüler\*innen sowie individuelle Zugangsweisen ermöglicht werden (DeGeDe, 2020). Gerade in zunehmend digitalen Lernumgebungen eröffnen sich neue Möglichkeiten für

selbstgesteuertes und kollaboratives Lernen, wie beispielsweise durch digital gestützte Peer-Formate wie Online-Lernbüros oder Feedback-Tools (S.-I. Beutel, 2025; Nölte, 2025; Radetzky, 2025) wie sie beispielweise an der Preisträgerschule Städtische Gesamtschule Münster-Mitte genutzt werden und die flexible Lernwege ermöglichen (Deutsches Schulportal, 2022).

Darüber hinaus geht es jedoch nicht nur um eine didaktisch abgesicherte Selbststeuerung und die Ermöglichung von selbstbestimmten Entscheidungen. Vielmehr kann die Beteiligung der Schüler\*innen allgemein „als Grundlage einer Strategie individueller und gemeinschaftlicher Verantwortungsübernahme und Lernförderung“ (S.-I. Beutel & Pant, 2020, S. 12) verstanden werden. Schüler\*innenseitige und motivationsförderliche Autonomie im Unterricht ist demnach nicht als gänzlich unbegleitete Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zu verstehen (Lüftenegger et al., 2011), sondern vielmehr als Mitbestimmung und Partizipation an der „Navigation und Organisation des eigenen Lernens“ (S.-I. Beutel, 2020a, S. 178). Es geht demnach auch um die Erfahrung von Autonomie im sozialen Austausch und im Miteinander (ebd.). Im Sinne der Theorie der Internalisierung extrinsischer Motivation (Ryan & Deci, 2002) können Schüler\*innen Autonomie erleben, indem sie sowohl im analogen als auch im digitalen Raum aktiv in die Gestaltung ihrer individuellen Lernprozesse eingebunden werden (S.-I. Beutel, Marx & Pant, 2022). Dieser Prozess kann durch Absprachen sowie durch kontinuierliche Reflexions- und Evaluationsphasen unterstützt werden, die auf regelmäßigen Rückmeldungen und Feedback basieren und sowohl gemeinschaftlich als auch peer-basiert erfolgen (ebd.)

Dabei können Lehrkräfte das Autonomieerleben stärken, indem sie eine regelhafte und gleichberechtigte Verständigung mit den Schüler\*innen über ihre Lern- und Leistungsperspektiven anbieten und hierbei den individuellen Fortschritt dokumentieren (S.-I. Beutel & Ruberg, 2019). Dazu gehören zum Beispiel Lernverträge, in denen gemeinsam Leistungsanforderungen geklärt und am individuellen Entwicklungsstand orientierte Ziele vereinbart werden, aber auch die Beteiligung an Projektarbeit, die kooperativ und arbeitsteilig mit den Mitlernenden gestaltet wird (DeGeDe, 2020; Nölte, 2025). Auf diese Weise können die Schüler\*innen die Bedeutsamkeit für ihr eigenes Lernen erkennen und mit den eigenen Werten und Zielen abgleichen, so dass sie die Regulationsmechanismen integrieren können. Die Unterstützung der Klasse und der Lehrkraft kann hierzu einen Beitrag leisten (Deci & Ryan, 1985, 1991).

Gleichzeitig können Schüler\*innen durch die systematische Einbeziehung bei der Unterrichtsentwicklung und die Mitbestimmung bei sozialen Entscheidungsprozessen, wie zum Beispiel in digitalen Feedbacksystemen oder durch die Beteiligung in schulischen Gremien, sowohl auf Unterrichtsebene als auch institutionell in Klassenräten und Schüler\*innenparlamenten Autonomieerfahrungen machen (S.-I. Beutel & Pant, 2020; Lüftenegger et al., 2011). Im unterrichtlichen Kontext und erweiterten Lernangeboten wie den Selbstlernzeiten im Ganztag kommt peer-gestützten Lernsettings wie zum Beispiel dem Peer Helping, eine besondere Rolle zu,

bei dem die Schüler\*innen Verantwortung übernehmen und dabei selbstbestimmt ihre Lehr- und Lernprozesse regeln<sup>31</sup> (Bohn, 2013; Hagstedt, 1995). Gerade durch die Verbindung von Partizipation und gemeinschaftlichem Lernen werden auch zukunftsbezogene Kompetenzen wie Eigenverantwortung, Perspektivübernahme und kritisches Denken angesprochen (S.-I. Beutel, 2025; OECD, 2020).

Insgesamt kann damit das schulische Lernen durch vielfältige Wahlmöglichkeiten, Mitbestimmung und Feedbacksysteme so gestaltet werden, dass Schüler\*innen Autonomie im Sinne der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) erleben und so zentrale Voraussetzungen für die Entstehung intrinsischer Motivation geschaffen werden. Vor diesem Hintergrund kann die qualitätsvolle (Weiter-)Entwicklung der Selbstlernzeiten an Ganztagsgymnasien als ein Ansatz gelten, der demokratiepädagogisch gehaltvolle und autonomiefördernde Lernumgebungen unterstützt.

#### *Erfahrungsräume für Kompetenzerleben im schulischen Kontext*

Im Bildungskontext lassen sich Kompetenzen nach Weinert (2001) zunächst als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (ebd., S. 27) definieren. Unter Kompetenzerleben wird dabei Gefühl von Wirksamkeit und Handlungsfähigkeit innerhalb sozialer Kontexte verstanden (Ryan & Deci, 2000). Die Weiterentwicklung und Entfaltung der eigenen Fähigkeiten können dabei durch geeignete Rahmenbedingungen und gezielte Unterstützung gefördert werden. In diesem Zusammenhang wird die Relevanz von konstruktivem, peer-basiertem Feedback, klar definierten Erwartungen sowie Anforderungsniveaus, die auf die individuellen Fähigkeiten und Entwicklungspotenziale der Lernenden abgestimmt sind, betont (S.-I. Beutel, 2025; Reeve & Deci, 1996; Ryan & Deci, 2017).

Die Ermöglichung von Kompetenzerfahrungen stellt im ein bedeutendes Reformthema, insbesondere im Kontext einer entwicklungsgerechten Leistungsbeurteilung dar (S.-I. Beutel & Ruberg, 2021; Radetzky, 2025). Nach Fullan und Langworthy (2013) ist dafür vor allem das Konzept des *Deep Learning* bedeutsam. Hierbei steht die Gestaltung von vielfaltsstärkenden Lernarrangements im Fokus, die nicht nur fachliche Vertiefung, sondern auch die Aneignung von Zukunftskompetenzen wie Problemlösefähigkeit, Selbstreflexion und kooperative Zusammenarbeit fördern (ebd.). Ein Beispiel hierfür stellen die im ersten Kapitel diskutierten Selbstlernzeiten dar, die auf selbstbestimmtes und gemeinschaftliches Lernen ausgerichtet sind und

---

<sup>31</sup> Das Peer Helping wird in Kapitel II 3 umfassend dargestellt und analysiert.

Lernende zur eigenverantwortlichen Bearbeitung komplexer Aufgabenstellungen befähigen sollen (Balcke, 2024).

Die Lernprozesse sind dabei eng mit der Lebenswelt der Schüler\*innen verknüpft und berücksichtigen ihre individuellen Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten (ebd.). „Wenn Schüler\_innen für die Themen des Unterrichts einen Lebensbezug herstellen können, dann ergibt das für sie einen Sinn, dann stellen sie ihre Fragen und können so beraten werden, was sie dafür an Wissen brauchen, was sie dafür können müssen, um entsprechend zu handeln“ (Ruberg, Beutel & Espermüller-Jug, 2022, S. 762).

Gelegenheiten für Selbstwirksamkeitserfahrungen und die Weiterentwicklung individueller Fähigkeiten können dabei geschaffen werden, indem Aufgaben und Arbeitsmaterialien mit variablen Schwierigkeitsgraden bereitgestellt werden, die unterschiedliche Lernwege ermöglichen (S.-I. Beutel, 2025). Zudem wird durch die Förderung projektbasierter und forschender Lernformen ein weiterer Raum für selbstbestimmtes Lernen eröffnet (DeGeDe, 2020; Ruberg et al., 2022). Im Rahmen von digitalen Lernumgebungen können dabei digitale Lerninstrumente wie E-Portfolios, interaktive Lernplattformen und kollaborative Schreibtools zum Einsatz kommen, die individuelle Lernfortschritte sichtbar machen und gleichzeitig zur Förderung von Medienkompetenz beitragen können (A. Kuhn, 2023b).

An diese Ansätze schließt der Einsatz von ressourcenorientierten Lernbegleitinstrumenten wie Log- und Lerntagebüchern an, die Schüler\*innen selbstständig nutzen können, indem sie ihr ganzheitliches Lernen und Leisten dokumentieren (S.-I. Beutel & W. Beutel, 2014; S.-I. Beutel, 2020a). Diese stellen als Elemente einer differenzsensiblen Lernbegleitungspraxis eine Kommunikationsgrundlage dar und eröffnen gerade im Hinblick auf das übergeordnete Ziel der Selbstständigkeitsförderung und Unterstützung von Verantwortungslernen Möglichkeiten, die eigenen Kompetenzstände sichtbar zu machen und zu reflektieren. In diesem Zusammenhang kann auch „eine konstruktive Feedbackkultur, die die dialogische Reflexion als Kern der Verständigung für planvolles erfolgreiches Lernen ansieht“ (S.-I. Beutel, 2020a, S. 158) hinsichtlich des Kompetenzerlebens besonders motivierend und zielführend sein (S.-I. Beutel, 2025).

Darüber hinaus kann eine vielfaltsgerechte Praxis der Leistungsbeurteilung, die u. a. auf Instrumente wie Lernweghefte, Lernzielmauern, Lernbegleitgespräche und Kompetenzpässe zurückgreift und Kompetenzerfahrungen durch kommunikative Beteiligung fördert, das Kompetenzerleben nachhaltig stärken (S.-I. Beutel & Ruberg, 2021; S.-I. Beutel, Fauser & Stebner, 2025). Ergänzend zeigen auch Reflexionsinstrumente wie Lerntagebücher oder Logbücher, dass durch partizipative Einbindung und formatives Feedback selbstreguliertes Lernen und Kompetenzerfahrungen gefördert werden können (Weber, Schuster, Göritz & Stebner, 2022). Hiermit kann zugleich ein Beitrag zur Stärkung von Eigenverantwortung und zur Vorbereitung

auf die Anforderungen einer immer komplexer werdenden Gesellschaft geleistet werden (S.-I. Beutel, 2025).

Das Erleben von Kompetenz und Selbstwirksamkeit entfaltet sich jedoch nicht nur durch die erfolgreiche Anwendung und Effektivität der eigenen Fähigkeiten, sondern insbesondere durch deren Anerkennung und Wertschätzung durch Lehrkräfte, Peers und weiteren Akteur\*innen im Bildungsprozess (DeGeDe, 2020; Haußmann, 2025). So können gerade der Austausch mit Mitschüler\*innen und die Präsentation und (Schul-)Öffentlichkeit der eigenen Leistung entscheidende Impulse für ein positives Kompetenzerleben geben (S.-I. Beutel, 2020a, 2025; Reeve, 2002; Seidel, Rimmel & Prenzel, 2005).

Peer-gestützte Lernformen wie Peer Helping oder Peer Tutoring können in diesem Kontext vielfältige Lerngelegenheiten eröffnen, in denen Schüler\*innen durch gegenseitige Unterstützung Anerkennung erfahren und dabei Kompetenzerfahrungen machen (Bardowicks, 2005; Föh, 2013). Diese Form der Zusammenarbeit kann auch einen Beitrag zu demokratischem Handeln leisten, da die Schüler\*innen hierbei Verantwortung übernehmen, kooperativ zusammenarbeiten und die Lernprozesse von sich und ihren Mitlernenden aktiv und selbstbestimmt mitgestalten (S.-I. Beutel & W. Beutel, 2017).

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass eine lernförderliche Umgebung, die differenzierte Anforderungen stellt, gezieltes Feedback gibt und Reflexionsinstrumente sowie peer-basierte Unterstützungs- und Anerkennungssysteme integriert, bedeutsame Erfahrungen von Selbstwirksamkeit ermöglichen kann, die zentral sind für die Aufrechterhaltung der Lernmotivation und das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit.

#### *Erfahrungsräume für das Erleben sozialer Eingebundenheit im schulischen Kontext*

Das Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit umfasst das Streben nach Wertschätzung, Respekt, Zugehörigkeit und Zuwendung zu und von anderen (Ryan & Deci, 2017). Für das Erleben von qualitativ hochwertigen Beziehungen steht nach der Selbstbestimmungstheorie dabei die Erfahrung sozialer Eingebundenheit in enger Verbindung mit dem Kompetenz- und Autonomieerleben (ebd.). Demensprechend können die dargelegten Möglichkeiten für Kompetenz- und Autonomieerfahrungen jeweils auch als Gelegenheiten für die Erfahrung sozialer Einbindung verstanden werden.

Grundsätzlich sind gute Beziehungen, stabile Bindungen zu anderen sowie die Erfahrung emotionaler Stabilität und Fürsorge bedeutend für Emotionen und Wohlbefinden im Unterricht (Hascher & Hagenauer, 2018). Es geht hierbei jedoch nicht nur um gute Beziehungen, sondern auch, wie zuvor erwähnt, um die Einbindung in Verantwortungsgemeinschaften (ebd.). So steht aus inklusionspädagogischer Perspektive vor allem die gleichberechtigte Teilhabe an

gemeinschaftlichen Prozessen sowie die Akzeptanz und Wertschätzung im Fokus (S.-I. Beutel, 2025; Heimlich & Kahlert, 2012).

Von besonderer Bedeutung ist dabei die die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden (Hascher & Hagenauer, 2018). Fürsorge und ein respektvoller und wertschätzender sowie empathischer Umgang mit den Schüler\*innen bilden dabei die Grundlage für eine positive Beziehung (Knierim, Raufelder & Wettstein, 2016; Wentzel, 2016; Zurbriggen & Venetz, 2016). Dabei ist ein verändertes Rollenverhältnis entscheidend. „Mehrperspektivität und Dialog werden zu Grundprinzipien der Zusammenarbeit und des Zusammenlebens - bis hin zur Leistungsbeurteilung“ (DeGeDe, 2020, S. 8). Schüler\*innen können sich demnach durch eine kommunikativ und dialogisch angelegte Lernbegleitung und Leistungsbeurteilung als sozial eingebunden und von der Lehrkraft wertgeschätzt und respektiert erleben (S.-I. Beutel & Pant, 2020; S.-I. Beutel, 2025; Radetzky, 2025).

Regelmäßige Rückmeldungen unter Einsatz dialogischer Feedbackverfahren und -instrumente, auch digital gestützt, können dabei Teil einer pädagogischen Beziehungsgestaltung sein und damit das Wohlbefinden der Schüler\*innen stärken (ebd.). Aufbauend auf den damit einhergehenden positiven Emotionen können Werte und Ziele der Lehrkraft übernommen und im Sinne der Selbstbestimmungstheorie internalisiert und demzufolge auch die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff als selbstbestimmt wahrgenommen werden (Mittag et al., 2009).

Darüber hinaus können auch aus demokratiepädagogischer Perspektive kooperative Projektarbeit und Service Learning sowie die Beteiligung in Verantwortungsgremien wie dem Klassenrat oder dem Schüler\*innenparlament Beziehungen zwischen den Lernenden stärken und Erfahrungen von Anerkennung, Teilhabe, Autonomie und Wertschätzung ermöglichen (DeGeDe, 2020). Hier können sich die Schüler\*innen als aktive Mitgestalter\*innen erleben, was das Gefühl von Zugehörigkeit stärkt und gleichzeitig demokratische Handlungskompetenzen ausbildet (ebd.).

Auch im unterrichtlichen Kontext und offenen Lernformaten wie den Selbstlernzeiten, kann die Einbindung in das soziale Gefüge der Klasse motivationsfördernd wirken, indem der Austausch zwischen den Mitschüler\*innen von Anerkennung, Respekt, Zusammenhalt und Zuneigung geprägt ist (Hascher & Hagenauer, 2018; Heyl et al., 2018). Peer-Freundschaften und die soziale Akzeptanz innerhalb einer Lerngruppe sind bedeutende Faktoren für das Wohlbefinden und die Entstehung von Lernmotivation (Alivernini et al., 2019).

Regelmäßiges Peer-Feedback sowie kooperative Lernformen, bei denen sich die Lernenden gegenseitig unterstützen und austauschen, können nicht nur den Lernerfolg, sondern auch die soziale Kohäsion innerhalb der Lerngruppe fördern (S.-I. Beutel & Pant, 2020; DeGeDe, 2020). Peer-gestützte Lernsettings wie das Peer Helping erweisen sich in diesem Kontext besonders

als besonders wirksam, da sie eine dialogische Form der Zusammenarbeit ermöglichen und zugleich den Zusammenhalt und die soziale Eingebundenheit der Schüler\*innen durch wechselseitige Anerkennung und Verantwortungsübernahme fördern (Wehe, 2021). Solche kooperativen Lernformate des gegenseitigen Helfens können demnach nicht nur Erfahrungsräume für soziale Einbindung, sondern auch für die aktive Gestaltung der Lernprozesse eröffnen und sind damit ein wichtiger Bestandteil schulischer Zukunftsbildung. Daraus lässt sich schließen, dass die Erfahrung von Zugehörigkeit, Wertschätzung und Teilhabe in sozialen Lernprozessen insgesamt eine wichtige Voraussetzung für das Wohlbefinden und die Motivation von Schüler\*innen darstellt (Ryan & Deci, 2000) und insbesondere durch eine dialogische Lehr- und Lernkultur sowie peer-gestützte Formate gezielt gefördert werden kann.

Es lässt sich zusammenfassen, dass durch verschiedene einer neuen Lehr- und Lernkultur folgende Lernsettings und Unterstützungssysteme sowie demokratische Beteiligungsformate Erfahrungsräume für Selbstbestimmung im gemeinschaftlichen Lernen eröffnet werden können, in denen Schüler\*innen Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit erfahren. Der Austausch und die gegenseitige Unterstützung von Schüler\*innen, wie sie im Rahmen des Interaktionsansatzes des Peer Helping praktiziert werden, weisen dabei Potenziale zur Erfüllung aller drei Grundbedürfnisse auf. Damit stellt Peer Helping ein vielversprechendes Lernarrangement dar, das sowohl Selbstbestimmung als auch soziale Einbindung und Kompetenzerleben fördern kann. Sie kann daher als effektive Strategie zur Motivationssteigerung im Lernprozess gelten und schafft eine wichtige Voraussetzung für nachhaltiges und zukunftsbezogenes Lernen in der Schule, auch wenn deren Umsetzung im Schulalltag oft nicht durchgängig realisiert werden kann. Damit legt dieser Abschnitt die theoretische Grundlage für die in Kapitel II 3 folgende Auseinandersetzung mit peer-gestützten Lernformaten, insbesondere dem Peer Helping als potenziell motivationsförderlichem Lernarrangement im schulischen Kontext.

### *2.5 Zwischenfazit II: Die Selbstbestimmungstheorie als anschlussfähige Motivationstheorie für qualitätsvolle Lernprozesse im Ganztag*

Wie bereits im ersten Kapitel dargelegt wurde, ist die Förderung nachhaltiger Lernmotivation ein zentrales Element zukunftsgerichteter Bildungsprozesse, da sie nicht nur auf die reine Wissensvermittlung zielt, sondern auch auf die Stärkung von Selbstverantwortung, Partizipation und sozialem Lernen in Gemeinschaft. Die Lernmotivation bildete damit den Ausgangspunkt für die in diesem Kapitel erfolgte theoriegeleitete Auseinandersetzung mit den motivationspsychologischen Grundlagen selbstbestimmten Lernens auf Basis der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993; 2017).

Die Ausführungen dieses Kapitels zeigen, dass die Theorie einen tragfähigen Bezugsrahmen bietet, um motivationsförderliche Prozesse systematisch zu analysieren. Dabei ist die zentrale Annahme, dass die Erfüllung der drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit zur Steigerung der Lernmotivation führt (Deci & Ryan, 1993). Darüber hinaus veranschaulicht die Theorie, wie auch extrinsische Anreize durch Prozesse der Internalisierung in selbstbestimmtes Lernen überführt werden können. Als empirisch fundierter Ansatz lässt sie sich demnach zur Analyse sowohl formaler Unterrichtsssettings als auch informeller Lerngelegenheiten wie die Selbstlernzeiten am Ganztagsgymnasium heranziehen, um diese unter motivationalen Gesichtspunkten zu betrachten und im Sinne schulischer Entwicklungsprozesse zukunftsorientiert weiterzuentwickeln.

Insbesondere im Kontext aktueller gesellschaftlicher und schulischer Herausforderungen, wie der Notwendigkeit zur Entwicklung einer demokratiestärkenden, partizipativen und vielfaltsbezogenen Lehr- und Lernkultur, liefert die Theorie wertvolle Impulse für die Gestaltung motivations- sowie lernförderlicher Erfahrungsräume. In diesem Kapitel wurden daher konkrete schulpraktische Möglichkeiten beleuchtet, wie die drei psychologischen Grundbedürfnisse im schulischen Alltag gezielt adressiert werden können. Dies umfasst zum einen die Bereitstellung von Wahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten zur Förderung des Autonomieerlebens, zum anderen individualisierte Unterstützungs- und Rückmeldesysteme zur Stärkung des Kompetenzerlebens sowie Formen gemeinschaftlichen Lernens zur Förderung sozialer Eingebundenheit. Besonders Formate wie das Peer Helping, die Partizipation, Verantwortung und gegenseitige Unterstützung in den Mittelpunkt stellen, erscheinen aus motivationspsychologischer Sicht besonders geeignet, um positive Erfahrungsräume im Sinne der Selbstbestimmungstheorie zu schaffen. Die Selbstlernzeiten am Ganztagsgymnasium können in diesem Zusammenhang durch ihre flexible Struktur und Öffnung pädagogisch wertvolle Gelegenheiten für autonomes, kompetenzorientiertes und sozial eingebundenes Lernen bieten.

Insgesamt konnte gezeigt werden, dass die Selbstbestimmungstheorie nicht nur eine theoretisch fundierte Grundlage zur Analyse motivationsförderlicher Lernprozesse bietet, sondern auch als Leitkonzept für die gymnasiale Weiterentwicklung von Lernkulturen, die auf Eigenverantwortung, Partizipation und gemeinschaftliches Lernen im Ganztagsziel, herangezogen werden kann.

Aufbauend auf diesen Überlegungen wird im folgenden Kapitel das Peer Helping im Marktmodell sowohl unter theoretischen als auch unter didaktischen Gesichtspunkten vertiefend betrachtet. Dabei wird analysiert, inwiefern peer-gestützte Lernsettings motivationsförderliche Prozesse im schulischen Lernen unterstützen und zu einer zukunftsgerichteten Lernkultur beitragen können.

### **3. Motivation im Miteinander: Peer Helping zwischen Selbstbestimmung, Gemeinschaft und Zukunft. Theoriegeleitete und empirische Perspektiven**

Eine neue Lehr- und Lernkultur fokussiert nicht nur die Förderung individuellen Lernens, sondern ebenso dessen Einbettung in soziale Kontexte (OECD, 2020). Sie „erfordert differenzierte Lernangebote, neue Formen des Lehrens und eine zunehmende Selbststeuerung von Lernprozessen durch die Lernenden. Individuelles Lernen muss durch gemeinsames und gegenseitig unterstützendes Lernen in Gruppen ergänzt werden“ (Arbeitsstab Forum Bildung, 2002, S. 7).

Für Gymnasien, die sich in einem Entwicklungsprozess hin zu einer stärker selbstbestimmten, gemeinschaftsorientierten und zukunftsbezogenen Lehr- und Lernkultur befinden, kommt solchen Lernformen besondere Bedeutung zu. Peer-basierte Ansätze wie das Peer Helping können dabei innovative Perspektiven auf Lernen in sozialer Gemeinschaft und auf die Förderung motivationssteigernder Prozesse eröffnen. Bereits in Kapitel II.1.4 wurde das Peer Helping als vielversprechender Ansatz zur Förderung selbstbestimmten Lernens in sozialen Gemeinschaften vorgestellt. Daran anknüpfend untersucht Kapitel II.3 dieses Konzept vertiefend im Hinblick auf sein lern- und motivationsförderliches Potenzial im Kontext nachhaltigen und zukunftsgerichteten Lernens.

Nach einer definitorischen Klärung, begrifflichen Einordnung und inhaltlichen Abgrenzung des Peer Helpings von anderen peer-basierten Lernformen (Abschnitt 3.1), erfolgt dessen didaktische Grundlegung als Markt-Modell (Abschnitt 3.2). Anschließend wird in Abschnitt 3.3 die Entwicklung und Einordnung des Peer Helpings im Kontext schulischer Transformationsprozesse und veränderter Zielperspektiven von Lernförderung beleuchtet. Sodann werden zentrale lerntheoretische Perspektiven auf die Methode dargelegt, die insbesondere die Bedeutung des sozialen Bezugs und der Selbstbestimmung für den Lernprozess hervorheben (Abschnitt 3.4). Diese in den vorangehenden Abschnitten dargestellten lerntheoretischen Überlegungen werden in Abschnitt 3.5 in den Zusammenhang von Motivation und Peer Helping gestellt. Darauf aufbauend wird in Abschnitt 3.6 ein Analysemodell entwickelt, anhand dessen das Potenzial des Peer Helpings zur Förderung der Lernmotivation analysiert wird. In Abschnitt 3.7 folgt eine Darstellung der aktuellen Forschungsbefunde zu den Auswirkungen peer-basierter Lernunterstützung auf die Lernmotivation. Abschließend werden die zentralen Erkenntnisse in einem Zwischenfazit zusammengeführt (Abschnitt 3.8).

#### *3.1 Definitorische Klärung, begriffliche Einordnung und inhaltliche Abgrenzung des Peer Helpings*

Das *Peer Helping* ist ein verständigungsorientiertes Lehr- und Lernsetting, bei dem sich Schüler\*innen systematisch gegenseitig bei der Bearbeitung ihrer Lernaufgaben unterstützen und

helfen (Wehe, 2021). Als eine Form des peer-basierten Lernens, stellt es zunächst eine spezifische Form der *Peer Education* dar (Faller, 2006).

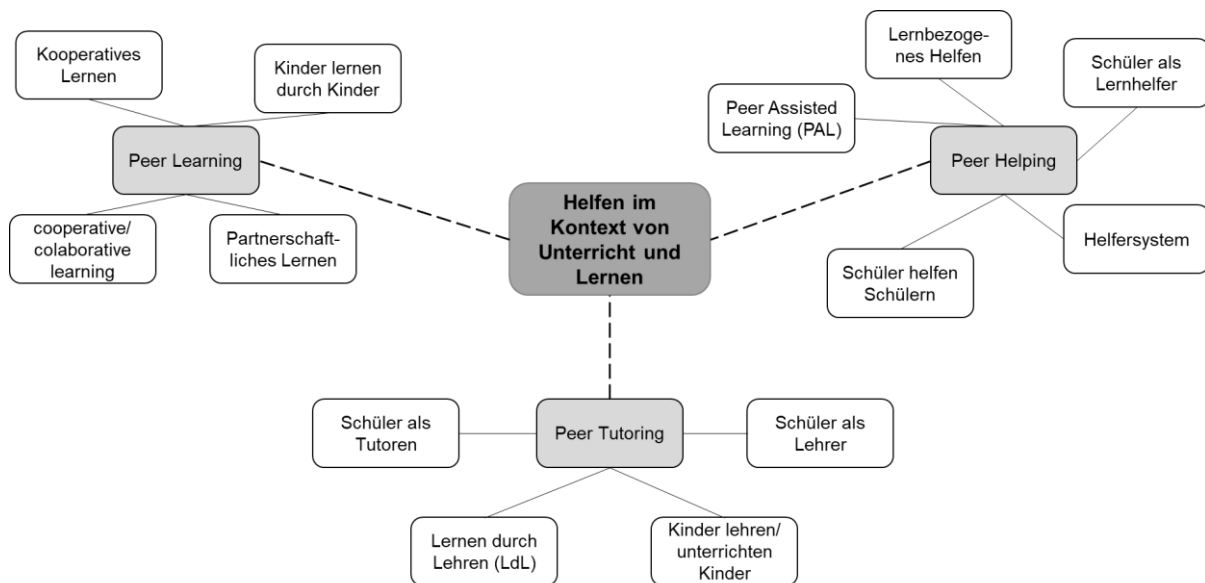
Dabei kann der englische Begriff *Peer* mit *Gleichaltrig*, *Gleichgestellt* oder *Mitschüler\*in* übersetzt werden und leitet sich von dem altfranzösischen Wort *per* ab, was so viel bedeutet wie *gleich sein* oder *gleicher Rang* (Nörber, 2003). *Education* ist das englische Wort für *Bildung* und *Erziehung*. Unter dem Begriff *Peer Education* wird eine „pädagogische Methode [verstanden], die auf der Beziehung und dem Interaktionssystem von Gleichaltrigen oder Gleichgesinnten (Personen mit gleichem Rang/Status/Interesse/Ziel/...) aufbaut, um Erziehungs- und Bildungsprozesse bei diesen anzuregen und zu steuern“ (Kempen, 2007, S. 30).

Dieser Ansatz beruht auf Erkenntnissen aus der Soziologie, nach denen Peers die zentrale Bezugsgruppe für Kinder und Jugendliche darstellt (Nörber, 2013). Durch gemeinsame Merkmale wie Altern sozialer Status, sexuelle, ethnische, soziale oder kulturelle Identität, die Ortsbezogenheit oder eine organisatorische Zugehörigkeit wie beispielsweise zu einer Schulklasse, bilden sie eine Referenzgruppe, die in ihrer Lebensrealität vergleichsweise nah ist (ebd.). Diese Gemeinsamkeiten bieten Bezugs- und Orientierungspunkte für Entwicklungsprozesse (Kempen, 2007). Kinder und Jugendlichen werden durch Peers in ihren Verhaltensweisen geprägt und bieten Orientierungspunkte zur subjektiven Selbsteinschätzung für die Ausbildung und Übernahme von Werten und Normen (Nörber, 2013; Opp, 2006). So gelten sie als wichtige Sozialisationsinstanzen und können zur Identitätsfindung und -bildung beitragen (ebd.). „Die Gruppe der Peers verfügt damit über ein erhebliches Bildungs- und Erziehungspotenzial“ (Nörber, 2013, S. 340f.).

Bei peer-basierten Ansätzen partizipieren Kinder und Jugendliche, indem sie ihre Peers beraten, unterstützen, aufklären, Informationen und Wissen vermitteln oder ihnen beim Lernen helfen (Backes, 2004). Im Fokus der *Peer Education* steht vor allem die Selbstbestimmung der Schüler\*innen sowie die Verantwortungsübernahme für sich selbst und andere (Faller, 2006). Demnach geht es auch beim *Peer Helping* darum, die Lernenden in einem didaktisch vorbereiteten Rahmen systematisch an das reziproke Lernen heranzuführen, sie zu begleiten und ihnen hierbei durch Selbstbestimmung und Selbstorganisation Verantwortung für ihre Lernaufgaben und das Lernen ihrer Mitschüler\*innen zu übertragen. Durch das Geben und Nehmen von Peer-Hilfestellungen werden damit „didaktische und soziale Lerngelegenheit miteinander verknüpft“ (R. Hinz & Sommerfeld, 2004, S. 172).

In der Literatur finden sich diverse Begriffe, die häufig synonym zu dem *Peer Helping* verwendet werden. Besonders im englischsprachigen Raum werden Hilfestellungen durch Mitschüler\*innen unter anderem mit Begriffen wie *Peer Tutoring*, *Peer Learning*, *Peer-Assisted Learning (PAL)*, oder *Cooperative / Colaborative Learning* beschrieben. In der deutschen Literatur

finden sich zumeist Termini wie *lernbezogenes Helfen*, *Schüler als Lernhelfer*, *Kinder lernen durch Kinder*, *partnerschaftliches Lernen*, *Schüler helfen Schülern*, *Schüler als Lehrer / Kinder lehren / unterrichten Kinder* oder *Lernen durch Lehren (LdL)* (Schumacher, 2008). Obwohl diese Begriffe das gleiche Konzept zu beschreiben scheinen, divergieren die zugrundeliegende Modelle je nach Kontext und Autor\*innen. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, zunächst eine begriffliche Einordnung und Abgrenzung vorzunehmen. Insgesamt lassen sich drei Hauptkategorien differenzieren, denen sich die angeführten Begriffe zuordnen lassen: das Peer Learning, das Peer Tutoring und das Peer Helping (siehe Abbildung 12).



**Abbildung 12: Begriffe und Konzepte für Peer-Unterstützung im Kontext von Lernen und Unterricht (eigene Darstellung)**

Diese können hinsichtlich der Beziehungsstruktur, der Initiative der Hilfestellungen, des Zwecks der Interaktion, des äußeren Strukturierungsgrads sowie des theoretischen Hintergrunds unterschieden werden (Campana Schleusener, 2012). Tabelle 2 zeigt eine Übersicht zu den zentralen Unterschieden in diesen Bereichen.

**Tabelle 2: Kategorien von Hilfeleistungen im Unterricht (eigene erweiterte Darstellung in Anlehnung an Campana Schleusener, 2012, S. 72)**

	Peer Learning	Peer Tutoring	Peer Helping
Beziehungsstruktur	Symmetrisch	Asymmetrisch	Asymmetrisch oder Symmetrisch
Initiative	Meist von der Lehrperson über eine konkrete Aufgabe initiiert	Von der Lehrperson initiiert	Von den Schüler*innen selbst initiiert
Zweck der Interaktion	Gemeinsam eine Aufgabe lösen	Dem/ der Mitschüler*in etwas beibringen	Den/ die Mitschüler*in in seinem/ihrem Lernen unterstützen und selbst lernen
Äußerer Strukturierungsgrad	Eher hoch	Hoch	Eher niedrig
Theoretischer Hintergrund	prozess- oder outputorientiert	outputorientiert	prozess- und outputorientiert

Unter dem Peer Learning wird hier die gemeinsame Bearbeitung einer übergreifenden Aufgabenstellung gefasst, bei der sich die Schüler\*innen gegenseitig helfen und kooperativ zu einer Lösung kommen (Friedrich, 2012). Dabei besteht in der Regel eine symmetrische Beziehungsstruktur. Die Lehrperson initiiert das kooperative Lernen mit dem Zweck der Aufgabenlösung und gibt eine äußere Struktur vor, indem beispielsweise vorgegeben wird, wer mit wem in welchem Umfang kooperiert. Es geht somit vor allem um gemeinsames Lernen auf Augenhöhe und bedingt die aktive Teilnahme jedes Gruppenmitgliedes, um die Aufgabe erfolgreich zu bewältigen (Friedrich, 2012). Insgesamt kann hierbei entweder der Kompetenzerwerb auf inhaltlicher Ebene (Outputorientierung) oder die Förderung kooperativen Lernens an sich (Prozessorientierung) im Fokus stehen.

Das Peer Tutoring wird hier verstanden als Unterstützungssystem, bei dem zumeist jahrgangsübergreifend ältere Schüler\*innen als Lernhelfer\*innen, jüngeren beim Lernen helfen (Feldmann & Wendebourg, 2016). Die Beziehung der Lernenden ist dabei durch Asymmetrie geprägt, da hier in der Regel im Vorfeld von der Lehrkraft festgelegt wird, wer Hilfe anbietet und wer sie empfängt. Außerdem kann ein asymmetrisches Verhältnis durch die Altersstruktur gegeben sein kann. Häufig werden die Tutor\*innen vorher ausgebildet und die Hilfestellungen entsprechend in Dyaden interpersonal reguliert (Hagstedt, 1995). Dadurch besteht ein hoher

äußerer Strukturierungsgrad. Im Fokus des Peer Tutorings steht zudem die Vermittlung von Lernstoff (Outputorientierung)<sup>32</sup>.

Schließlich werden hier unter Peer Helping verschiedene Formen von lernbezogenen Hilfestellungen im Unterricht gefasst. Im Gegensatz zum prosozialen Helfen, zu dem auch alltägliche Hilfestellungen, wie das Verleihen von Schreibmaterial, zählen (Faller, 2007; Wagner, 2004; Zornemann, 1999), sind hiermit Hilfestellungen gemeint, die als Lernunterstützung von den Mitschüler\*innen angeboten werden. Hierzu gehören zum Beispiel die Hilfe bei inhaltlichen Fragestellungen und Aufgaben, die wechselseitige Absicherung der Qualität von Lernprodukten oder -beiträgen sowie das Erläutern von Lehranweisungen (Friedrich, 2012). Während der Hilfestellungen besteht zwischen den Schüler\*innen zunächst ein asymmetrisches Verhältnis. Jedoch können sich die Rollen der Lernenden im Rahmen einer Unterrichtsstunde oder Lernzeit abhängig von individuellen Bedarfen und Interessen theoretisch dynamisch verändern. Dadurch kann sich die gesamte Lerngruppe in einem potenziell symmetrischen Beziehungsgefüge bewegen. Bei dieser Form des gegenseitigen Helfens liegt der Fokus sowohl auf der Unterstützung der Mitschüler\*innen bei ihren Lernaufgaben als auch auf dem prozessorientierten Lernen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Peer Helping ein flexibles und dynamisches Lernarrangement darstellt, das nicht nur auf die Unterstützung bei konkreten Lernaufgaben abzielt, sondern auch eine prozessorientierte Entwicklung von Kooperation und Verantwortung fördert, wobei die Reziprozität zwischen den Schüler\*innen einen zentralen Bestandteil des gesamten Lernprozesses bildet. Im Folgenden wird dieses Konzept als Markt-Modell didaktisch konzipiert, bei dem diese zentralen Prinzipien des Peer Helpings auf ein strukturiertes System angewendet werden, das sowohl die wechselseitige Unterstützung der Lernenden als auch die Förderung von Autonomie und Verantwortung in einem systematischen Interaktionsrahmen integriert.

### *3.2 Didaktische Grundlegung des Peer Helpings als Markt-Modell*

In diesem Abschnitt wird zunächst das didaktische Konzept des Markt-Modells als strukturierte Ausgestaltungsform des Peer Helpings vorgestellt. Daran anschließend werden zentrale didaktische und strukturelle Gelingensbedingungen für die Umsetzung des Markt-Modells thematisiert, (3.2.2), bevor in einem weiteren Schritt kompetenzbezogene Voraussetzungen für das Lernen mit einem Markt-Modell auf Seiten der Schüler\*innen aufgezeigt werden (3.2.3).

---

<sup>32</sup> Es existieren verschiedene, teils offenere Formen des Peer Tutorings, bei denen die Rollen wechseln oder Lernende im Rahmen eines „Ämter-Modells“ feste Ansprechpartner\*innen für bestimmte Themen sind oder eine Helferkette gebildet wird. Eine ausführliche Beschreibung findet sich bei Wehe (2021).

### 3.2.1 Das Konzept des Markt-Modells

Peer Helping kann im Lernprozess sowohl initiativ als auch strukturell begleitet und umgesetzt werden. Eine solche äußere Struktur bietet das *Markt-Modell*. Hierbei werden die Hilfestellungen zwar von den Schüler\*innen selbst initiiert und gestaltet, jedoch wird ein didaktischer Rahmen geschaffen, der die Organisation und Struktur des Lernprozesses vorgibt und unterstützt (Hagstedt, 2007a). Dieser Struktur der didaktischen Rahmung kommt dabei als entscheidendes Element qualitätvollen Lehren und Lernens<sup>33</sup> eine zentrale Bedeutung zu, da Studien belegen, dass Unterricht dann selbstbestimmtes und autonomieunterstützendes Lernen ermöglicht, wenn er gut strukturiert ist und innerhalb dieser Strukturen Handlungsspielräume für Schüler\*innen wahrt (Kramer, 2002; Reeve, Bolt & Cai, 1999; Reeve, 2002; Schumann, 2010). Daraus lässt sich schließen, dass die Balance zwischen Struktur und Autonomie einen wichtigen Beitrag zur Förderung von Selbstbestimmung und intrinsischer Motivation im Lernprozess leistet.

Im Markt-Modell kann die Nutzung eines *Hilfemarktes* Teil einer solchen äußeren Struktur darstellen (Hagstedt, 2007a). Die Rollenverteilung ist dabei dynamisch und situativ. Schüler\*innen, die ihre Lernaufgaben abgeschlossen haben oder über die nötigen zeitlichen Ressourcen und Kompetenzen verfügen, können ihre Hilfe auf diesem Markt anbieten (Bohn, 2013). Umgekehrt haben Lernende, die Hilfe benötigen, die Freiheit selbst zu entscheiden, von wem sie diese in Anspruch nehmen (ebd.). Diese Selbstbestimmung ermöglicht es den Schüler\*innen, ihre Lehr-Lernbeziehung nach dem Prinzip von Angebot und Nachfrage selbst zu gestalten (Bohn, 2013; Hagstedt, 1995). Die Hilfestellungen sind dabei situativ-selbstorganisiert, sodass jede\*r selbst entscheiden kann, wann und von wem Hilfe angenommen oder angeboten wird (ebd.). Dabei werden die Hilfestellungen auf dem Helfermarkt, einem Plakat o. Ä., im Klassenraum durch das Anbringen des eigenen Namensschildes angeboten (ebd.).

Eine Besonderheit des Markt-Modells besteht in seiner Offenheit und der bedarfsorientierten Teilnahme, die allen Schüler\*innen ermöglicht, sowohl Hilfe zu leisten als auch Hilfe zu erhalten (Bohn, 2013). Dadurch können auch leistungsschwächere Schüler\*innen positive Kompetenzerfahrungen sammeln, ohne ausgegrenzt zu werden. Gleichzeitig können leistungsstärkere Schüler\*innen von der Hilfe anderer profitieren: „Wenn alle Schüler im Laufe ihrer Schullaufbahn beide Rollen übernehmen, können ein Defizitansatz und damit verbundene Stigmatisierungen vermieden werden [...]“ (Feldmann & Wendebourg, 2016, S. 114).

Während die Schüler\*innen dabei mehr Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen, nimmt die Lehrkraft vor allem eine moderierende und unterstützende Rolle ein (Föh, 2012). Zu

---

<sup>33</sup> Siehe Kapitel I 1.2

ihren Aufgaben gehört zum einen die Vorbereitung der Lernumgebung einschließlich der Materialien sowie die Einführung des Hilfesystems, zum anderen die kontinuierliche didaktische Begleitung und Evaluation (ebd.) (siehe Abschnitt 3.2.2).

Aus der beschriebenen Struktur des Markt-Modells ergeben sich verschiedene pädagogische Potenziale, die im Kontext von Motivations- und Lernförderung bedeutsam sind. Durch die Verbindung des organisatorischen Rahmens mit selbstbestimmten Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten sowie durch die flexible und bedarfsorientierte Ausgestaltung des Hilfesystems können Lernumgebungen entstehen, in denen die Schüler\*innen Unterstützung zur passenden Zeit und in angemessener Intensität erhalten. Dadurch kann das Modell Handlungsspielräume eröffnen, die das Erleben von Autonomie begünstigen können. Gleichzeitig kann die damit verbundene Selbstständigkeit im Kontext der Peer Interaktionen positive Selbst- und Gruppenerfahrungen ermöglichen. Die Offenheit des Markt-Modells, Hilfe sowohl anzubieten als auch in Anspruch zu nehmen, erweitert diese Erfahrungsräume zusätzlich und stärkt den verantwortungsvollen Umgang mit eigenen und fremden Lernprozessen. Auf dieser Grundlage kann das Markt-Modell dazu beitragen, Lernprozesse individuell zu begleiten, Verantwortungsübernahme zu fördern sowie Selbstwirksamkeit und soziale Eingebundenheit zu stärken. Im folgenden Abschnitt werden die strukturellen und didaktischen Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung des Markt-Modells näher betrachtet.

### 3.2.2 Strukturelle und didaktische Gelingensbedingungen für Peer Helping

In verschiedenen empirischen Studien zur peer-basierten Lernunterstützung wurde das Peer Helping in Unterrichtskontexte integriert, die sowohl organisatorisch als auch didaktisch fundiert vorbereitet und strukturiert wurden (Feldmann, 1980; Feldmann & Wendebourg, 2016; Schumacher, 2008). In diesen Forschungsarbeiten wurden insgesamt acht zentrale Bereiche identifiziert, die für die effektive Vorbereitung der Lernsituation von Bedeutung sind (siehe Abbildung 13).



**Abbildung 13: Zentrale Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Markt-Modells (eigene Darstellung)**

#### *Lernumgebung*

Das Lernen mit einem Markt-Modell erfordert ein spezifisches Lernsetting, das auf die Förderung der Selbstständigkeit der Schüler\*innen ausgerichtet ist und gleichzeitig durch offene

Strukturen Raum für selbstorganisierte Hilfestellungen der Lernenden bietet. Altermann et al. (2018) zeigen, dass Hilfesysteme verstärkt genutzt werden, wenn selbstverantwortetes Lernen zum Beispiel in Bezug auf die Aufgabenwahl und Selbstkontrolle ermöglicht wird (ebd.). Vor diesem Hintergrund erweisen sich gerade die offenen, wenig lehrerzentrierten Strukturen der Selbstlernzeiten als geeignet, da sie Räume für selbstorganisierte Unterstützungsprozesse schaffen, die das Markt-Modell begünstigen.

Darüber hinaus sollten für die Hilfestellungen Rückzugsmöglichkeiten wie Lernnischen sowie Raum für Austausch und Bewerbung zur Verfügung stehen (Feldmann & Wendebourg, 2016; Schumacher, 2008). Eine weitere Unterstützung der Schüler\*innen kann durch die Bereitstellung geeigneter Lernmaterialien erfolgen (ebd.). Zudem ist auch die Platzierung und Zugänglichkeit des Marktplakates von Bedeutung, um die Nutzung der Hilfestellungen zu fördern (Altermann et al., 2018).

### *Aufgabenformate*

Für das Lernen mit einem Markt-Modell eignen sich Lerndokumentations- und Organisationsformate wie Wochenpläne, Lerntage- oder Logbücher, da auch hierbei die Selbstverantwortung der Schüler\*innen im Fokus steht (Feldmann & Wendebourg, 2016; Kaufmann, 2013; Schumacher, 2008). Während Wochenpläne in der Regel Aufgaben verschiedener Fächer beinhalten, die von den Schüler\*innen im Rahmen der Unterrichtseinheit eigenständig bearbeitet und kontrolliert werden, dienen Lerntage- oder Logbücher als Reflexions- und Planungsinstrumente (S.-I. Beutel & Pant, 2024). Sie können die Übernahme von Verantwortung im eigenen Lernprozess fördern, indem die Schüler\*innen individuelle Lernziele formulieren, ihren Lernfortschritt reflektieren und hierüber in einem kontinuierlichen Dialog mit der Lehrkraft treten (ebd.).

Das Peer Helping mit dem Markt-Modell kann hieran anschließen, indem die eigenverantwortliche Entscheidung für selbstorganisierte Hilfestellungen systematisch in den Planungs- und Lernprozess der Schüler\*innen integriert und dokumentiert wird. Aus didaktischer Perspektive kann die Selbstkontrolle der Arbeitsergebnisse beispielsweise als optionaler Zwischenschritt eingebunden oder kooperatives Lernen durch gegenseitige Hilfestellungen als verbindlicher Bestandteil der Aufgabenstruktur verankert werden.

### *Lernkultur*

Günstige Rahmenbedingungen für das Lernen mit dem Markt-Modell entstehen zudem aus einem respektvollen Miteinander sowie einer etablierten Feedback- und Anerkennungskultur (Bastian, 2012).

*In einer Lernkultur, in der gegenseitige Hilfe Teil des Zusammenlebens ist [...], die nicht von Selektion oder Leistungsdruck geprägt ist und in der soziale Fähigkeiten genauso wie fachliches Können anerkannt werden, lassen Kinder und Jugendliche ihre Mitschüler gern an ihrem Können und Wissen teilhaben. Unterstützt wird diese Bereitschaft durch das Zutrauen, in einem Bereich Experte zu sein und anderen mit dem eigenen Wissen und Können helfen zu können. (Föh, 2012, S. 10f.)*

Darüber hinaus stellt ein gemeinsamer Austausch über die Erfahrungen mit dem Markt-Modell, ergänzend zu der individuellen Selbstreflexion am Ende jeder Unterrichtseinheit, beispielsweise mit einem Lernplaner, eine sinnvolle Erweiterung des Lernprozesses dar (Bardowicks, 2005; Föh, 2013; Skischus & Thies, 2003).

### *Lernbegleitung durch die Lehrkraft*

Lehrkräfte tragen die Verantwortung dafür, Lernprozesse so zu gestalten und zu begleiten, dass das selbstständige Lernen mit dem Markt-Modell gelingen kann (Föh, 2012). Demnach erfordert es eine „systematisch entfaltete, diagnostisch (in Blick auf die Lernenden) wie didaktisch (in Blick auf das Lernen) ausgewiesene Lernbegleitung [...]“ (S.-I. Beutel & Pant, 2020, S. 12). Hierzu gehören die Anwendung und Nutzung von partizipationsstärkenden sowie kommunikativen Instrumenten und Verfahren der Selbstreflexion wie Lerntage- und Logbücher<sup>34</sup>, aber auch eine dialogische Feedbackkultur (S.-I. Beutel & Porsch, 2015; S.-I. Beutel, 2024a).

Gerade in Bezug auf das Lernen mit dem Markt-Modell erscheint es nicht nur auf individueller, sondern ebenso auf Peerebene bedeutsam, das peer-gestützte Lerngeschehen regelmäßig und gemeinsam zu reflektieren. Dies sollte mit pädagogisch gehaltvollen Unterrichtsgesprächen initiiert und moderiert werden, um mögliche Änderungswünsche und Verbesserungsvorschläge der Schüler\*innen aufzugreifen und in didaktisch sinnvolle Modifikationen des Markt-Modells zu überführen. Die Beteiligung der Schüler\*innen ist dabei „als Grundlage einer Strategie individueller und gemeinschaftlicher Verantwortungsübernahme und Lernförderung zu verstehen“ (S.-I. Beutel & Pant, 2020, S. 12).

Damit übernimmt die Lehrkraft eine beratende und begleitende Rolle im individuellen Lernen (Ruberg et al., 2022). Darüber besteht die Aufgabe der Lehrkraft auch darin, während der Phase des selbstständigen Lernens die Lernprozesse zu beobachten sowie bei Bedarf pädagogische Interventionen vorzunehmen, insbesondere bei der Entwicklung von diskriminierenden Mechanismen und Dynamiken sowie bei der Bearbeitung und Moderation von Konflikten.

---

<sup>34</sup> Detaillierte Ausführungen zur Lernbegleitung finden sich u. a. bei S.-I. Beutel und Pant (2020); S.-I. Beutel und W. Beutel (2014).

Schließlich muss Lernbegleitung als kontinuierliche professionelle Aufgabe der Schul- und Unterrichtsentwicklung verstanden entsprechend konzeptionell sowie systematische auf Schulebene verankert werden (S.-I. Beutel & Ruberg, 2019). Vor dem Hintergrund dieser vielfältigen Aufgaben und Verantwortungsbereiche der Lehrkräfte erfordert die Implementation des Markt-Modells eine Fortbildung zur Professionalisierung der Lehrkräfte.

### *Ziel*

Grundsätzlich ist bei der Einführung des Markt-Modells eine präzise Klärung der intendierten Zielsetzung erforderlich. Eine häufige Kritik an peer-gestützten Hilfesystemen ist der Verlust zeitlicher Ressourcen und damit verbunden die erschwerte Bewältigung von Lernstoff (Feldmann, 1980; Saldern, 2011). Geht es beispielsweise daher schwerpunktmäßig darum, das inhaltliche Lernen zu unterstützen, können eingeschränkte Phasen des Helfens sinnvoll sein, damit das Pflichtpensum trotz Hilfestellungen noch bewältigt werden kann. Gerade zu Beginn der Sekundarstufe I erfährt das soziale Lernen eine erhöhte pädagogische Aufmerksamkeit, da es zur Stärkung der Klassengemeinschaft beiträgt und kooperative Lernprozesse fördert (Föh, 2013). Liegt der Fokus demnach hierauf, können die Schüler\*innen sich während der gesamten Lernzeit gegenseitig helfen. Weitere Schwerpunkte, wie beispielsweise die Sprachförderung oder das Training selbstregulativer Fähigkeiten, erfordern spezifische Modifikationen in der Planung und Umsetzung des Markt-Modells.

### *Transparenz*

Feste Rituale, Abläufe und Strukturen können den Lernprozess in der Selbstlernzeit unterstützen. Der kollegialer Austausch und verbindliche Rahmenbedingungen für die Unterrichtseinheit, in der mit dem Markt-Modell gelernt werden soll, wie etwa die Selbstlernzeiten, stellen daher Gelingensbedingungen dar (Föh, 2013). Angesichts kritischer Rückmeldungen und möglicher Vorbehalte gegenüber dem Markt-Modell ist daneben auch eine transparente Kommunikation mit den Eltern und Erziehungsberechtigten von Bedeutung, um sowohl den fachlichen als auch sozialen Lerngewinn nachvollziehbar zu machen (Bohn, 2013; Föh, 2013). Dies kann durch ein Informationsschreiben oder im Rahmen von Elternabenden gewährleistet werden. Auch Transparenz gegenüber Schüler\*innen kann insbesondere in Bezug auf die Akzeptanz und die Umsetzung des Markt-Modell förderlich sein.

### *Herausforderungen*

Studien belegen, dass Schüler\*innen grundsätzlich in der Lage sind adäquate Hilfestellungen anzubieten und ihre Lehr- Lernbeziehungen selbstständig zu regeln (Blendinger & Diehnel, 2003; Campana Schleusener, 2012; Feldmann, 1980; Kettwig, 1986; Kucharz & Wagener, 2005; Naujok, 2000; Schumacher, 2008). Gleichzeitig birgt das peer-gestützte Lernen in Form

gegenseitiger Hilfestellungen auch das Potenzial unerwünschte Verhaltensweisen zu begünstigen (Britz, 2018). Daher erscheint es sinnvoll, potenzielle Herausforderungen im Vorfeld zu identifizieren, um ihnen durch eine gezielte Vorbereitung präventiv begegnen und gegebenenfalls adäquat darauf reagieren zu können. Das (kurzzeitige) asymmetrische Verhältnis während der Hilfestellungen kann Konkurrenzdenken, Überlegenheitsmechanismen oder sogar Mobbing begünstigen beziehungsweise verstärken (Laging, 2003a; Maheady, 1998; Traub, 2004). Kauke und Auhagen (1996) haben hierzu in einer Studie Hilfestellungen wie das Zurechtweisen, Aushandeln von Hilfe gegen anderweitige Leistungen oder die Verweigerung von Hilfe ohne Angabe eines Grundes identifiziert, die sich als problematisch erweisen. Auch zeigen Krappmann und Oswald (1988) schwierige Empfängerstrategien, wie die Abwehr gegen unerbetene Hilfe oder Schuldzuweisungen im Falle einer gescheiterten Hilfestellung, auf, die auch auf ein asymmetrisches Hierarchieverhältnis zurückzuführen sind. Die vorherige Thematisierung angemessener Verhaltensweisen und guter Hilfestellungen ist daher grundlegend.

Darüber hinaus können die Hilfesituationen zu emotional-psychischen Auswirkungen bei den Helfer\*innen, etwa durch den hierdurch entstehenden Leistungsdruck, führen (Maheady, 1998; Traub, 2004). Hiermit verbunden ist auch die Frage nach der Eignung der Schüler\*innen zur Übernahme der Helfer\*innenrolle sowie die Problematik bei einem möglichen Mangel an erforderlichen Vermittlungs- und Sozialkompetenzen (Krueger, 1975). Dieser könnte zur Einschränkung des Lerngewinns beziehungsweise zur Stagnation des Lernfortschritts oder der Vermittlung falscher Inhalte führen (Feldmann, 1980; Maheady, 1998). Studien zeigen in diesem Zusammenhang, dass sich Hilfestellungen häufig auf das Ausfüllen von Arbeitsblättern, die Reproduktion bereits erarbeiteter Ergebnisse oder die Kontrolle der Richtigkeit beschränken. Dadurch leisten sie nur begrenzt einen Beitrag zu einer schüler\*innenorientierten Lehr- und Lernkultur beitragen, da der Fokus selten auf dem Verständnis und dem eigenständigen Nachvollzug von Wissen liegt (Bardowicks, 2005; Bennewitz & Breidenstein, 2004). Auch können die Gesprächsphasen in Hilfesituationen als Ablenkung von unterrichtlichen Inhalten für private Belange genutzt werden, was zu Unruhe führen kann (Bardowicks, 2005). Zuletzt könnte es durch die positiven Anreize des Helfens zur Vernachlässigung eigener Lernaufgaben kommen (Feldmann, 1980; Saldern, 2011). Auch vor diesem Hintergrund erscheint eine gezielte Vorbereitung der Schüler\*innen pädagogisch sinnvoll, um die Lernenden sowohl im Hinblick auf fachliche sowie methodische und soziale Kompetenzen auf das peer-gestützte Lernen mit einem Markt-Modell vorzubereiten.

#### *Didaktische Vorbereitung der Schüler\*innen auf das Peer Helping im Markt-Modell*

Als zentrale Qualitätsdimension erfolgreichen Lernen stellen eine klare Struktur und Transparenz auch wichtige Voraussetzungen für motivationale Prozesse, da durch das Offenlegen der Relevanz und Bedeutung für das eigene Lernen autonomieunterstützend wirken können

(Assor, Kaplan & Roth, 2002; U. Schiefele, 2004; Schumann, 2010). Vor dem Hintergrund der angeführten Herausforderungen und ‚Gefahren‘ bei gegenseitigen Hilfeprozessen von Peers erscheint eine Vorbereitung der Schüler\* auf das Lernen mit einem Markt-Modell sinnvoll (Laging, 2007; Milburn, 1995; Turner & Shepherd, 1999). Diese sollte idealerweise fest im Schulcurriculum verankert sein und von allen Klassen durchlaufen werden, in denen das Markt-Modell zur Anwendung kommt (Bastian, 2012). Der nachfolgende Abschnitt greift diesen Qualitätsaspekt tiefergehend auf.

Zusammenfassend wird deutlich, dass das Peer Helping im Markt-Modell auf klar definierte strukturelle und didaktische Voraussetzungen angewiesen ist, die in der Vorbereitung berücksichtigt werden müssen. Dazu gehören neben der Gestaltung einer förderlichen Lernumgebung und der Nutzung geeigneter Aufgabenformate (Feldmann & Wendebourg, 2016) auch die Etablierung einer positiven Lernkultur (Bastian, 2012) sowie eine gezielte Lernbegleitung durch die Lehrkraft (S.-I. Beutel & Pant, 2024). Diese Faktoren können als wichtige Rahmenbedingungen betrachtet werden, die den Erfolg des Peer Helpings begünstigen und sowohl motivationale als auch soziale Lernprozesse unterstützen.

Im nachfolgenden Abschnitt wird daran anknüpfend der Fokus auf die Steigerung der Interaktionsqualität im Peer Helping durch eine kompetenzbasierte Vorbereitung der Schüler\*innen gelegt. Dabei werden zentrale Kompetenzbereiche thematisiert, die für das Gelingen der peer-basierten Unterstützung von entscheidender Bedeutung sind.

### 3.2.3 *Interaktionsqualität steigern: Kompetenzbasierte Vorbereitung des Peer Helpings im Markt-Modell*

Im Kontext peer-basierter Interaktionen, die primär auf gegenseitige fachbezogene Hilfeleistungen ausgerichtet sind, tragen verschiedene vorhandene Kompetenzen wesentlich zum Gelingen der Unterstützungsleistung bei und nehmen damit auch Einfluss auf individuelle Lernprozesse und die Interaktionsqualität (Bardowicks, (2005). Damit steht der Interaktionsansatz des Peer Helpings jedoch in einem didaktischen Spannungsverhältnis. Denn einerseits setzt es verschiedene Kompetenzen voraus, während das Peer Helping gleichzeitig auf deren Förderung abzielt. Daher kommt einer vorbereitenden Einführung des Peer Helpings eine hervorgehobene Bedeutung zu, da hierbei wichtige Lernbereiche thematisiert werden, die dann bei der nachfolgenden Anwendung vertieft gefördert werden können (Bastian, 2012; Föh, 2012; Schumacher, 2008).

In der einschlägigen Literatur finden sich einzelne Beispiele und didaktische Rahmenbedingungen für eine solche Vorbereitung. Zunächst hat Bardowicks (2005) hierzu eine *Theorie des Helfens* entwickelt, die sie in einem ‚Lotus Diagramm‘ veranschaulicht (siehe Abbildung 14). Dieses differenziert vier zentrale Kompetenzbereiche, die das Peer Helping aus Perspektive

der Helfer\*innenrolle unterstützen können: die *Organisationskompetenz*, die *Sachkompetenz* und die *Sozial-* sowie die *Reflexionskompetenz*.

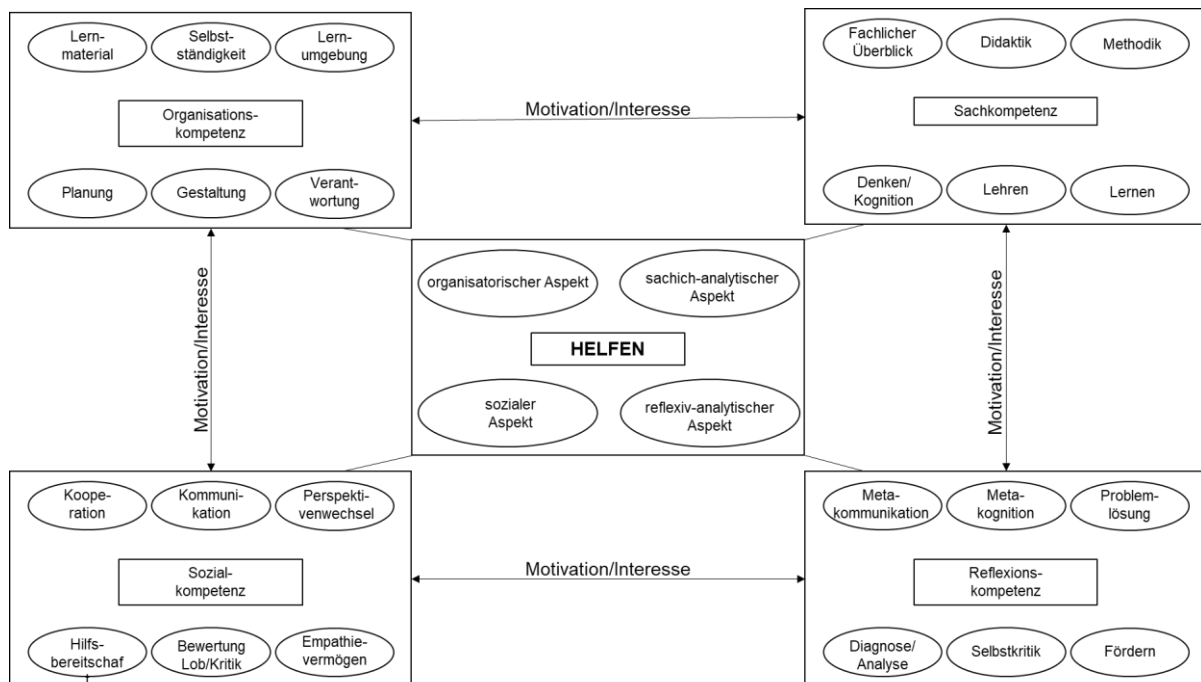


Abbildung 14: Lotus Diagramm zur Theorie des Helfens (Bardowicks, 2005, S. 32)

Unter der Organisationskompetenz versteht Bardowicks (2005) die Fähigkeit der Helfenden die Hilfestellung eigenverantwortlich und selbstständig zu planen und zu gestalten. Dazu gehört die Auswahl einer angemessenen Lernumgebung und Lernmaterialien wie beispielsweise verschiedene Visualisierungshilfen (Bastian, 2012; Bohn, 2013; Föh, 2012).

Fachliches sowie methodisches und didaktisches Wissen fasst sie unter der Sachkompetenz zusammen und verweist darauf, dass die Schüler\*innen vor allem den Verlauf der Hilfe und den Einsatz von eventuellen Hilfsmitteln didaktisch gut planen müssen und so den gemeinsamen Lernprozess entwickeln (Saldern, 2011). Das fachliche sowie methodische Wissen lässt sich darüber hinaus auch weiter ausdifferenzieren. So sollten neben dem Fachwissen auch sprachliche Kompetenzen vorhanden sein (Bastian, 2012; Bohn, 2013; Föh, 2012) ebenso wie die Fähigkeit, Rückfragen zu antizipieren, Wissen zu reflektieren (Campana Schleusener, 2014; Hagstedt, 2007b) und aktiv zuhören zu können (Trautmann, 2002). Auch die Beherrschung von Gesprächsregeln und richtiges Nachfragen stellen wichtige Sachkompetenzen für Helfende dar (ebd.).

Im Bereich des Methodenwissens ist es für einen gelingenden Hilfsprozess weiterhin förderlich, wenn die Lernenden Wissen verständlich darstellen und Lernstrategien sowie Methoden der Selbstregulation vermitteln können (Bastian, 2012; Hagstedt, 2007b; Saldern, 2011). Auch die Fähigkeit die Intensität der Hilfestellung an die Kompetenz der Hilfe suchenden Schüler\*in anzupassen und angemessen darauf einzugehen, etwa durch eine schrittweise Vermittlung

eigener Erkenntnisse sowie die Unterscheidung zwischen relevanten Beobachtungen und bei­läufigen Bemerkungen des Gegenübers, lässt sich dem methodischen Wissen zuordnen (Campana Schleusener, 2014; Saldern, 2011; Wagener, 2007).

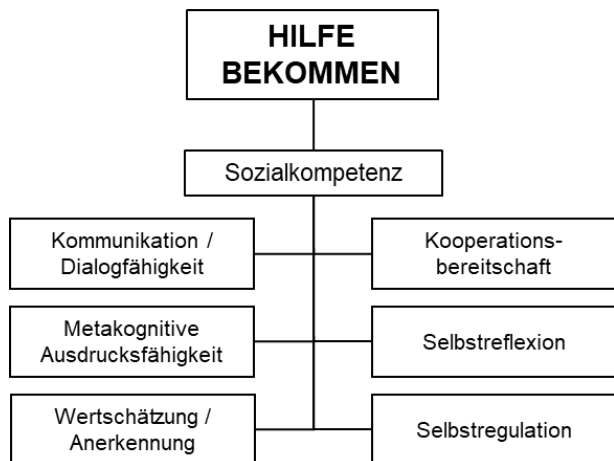
Zu dem dritten Bereich, der Sozialkompetenz, gehört nach Bardowicks (2005) die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und zur Empathiefähigkeit. Die Studie von Carlo, Knight, Eisenberg und Rotenberg (1991) hat hierzu gezeigt, dass Schüler\*innen, die empathisch handeln und die Perspektive anderer einnehmen können, häufiger helfen. Daneben fasst Bardowicks (2005) unter diesen Bereich auch interaktive Kompetenzen wie Kooperations- und Kommuni­kationsfähigkeit sowie die grundsätzliche Bereitschaft, Hilfe zu leisten und dabei zugleich konstruktiv loben beziehungsweise kritisieren zu können (ebd.). Auch hier lassen sich weitere Aspekte ergänzen. So begünstigen prosoziales, moralische und wertschätzendes Handeln einen gelingenden Hilfsprozess, indem die Lernvoraussetzungen der Mitlernenden respektiert werden (Bastian, 2012; Bohn, 2013; Föh, 2012). Insbesondere für Helfer\*innen ist es bedeutsam, souverän mit Zweifeln, Widersprüchen, Besserwisserei und Themenwechseln umzugehen (Hagstedt, 2007b). Gleichzeitig erfordert die Rolle Kritikfähigkeit sowie die Fähigkeit, das eigene Hilfsangebot zurückzuziehen, wenn der eigene Lernprozess dadurch beeinträchtigt wird (Bastian, 2012; Föh, 2012; Trautmann, 2002).

Schließlich bezieht sich der vierte Bereich auf die *Reflexionskompetenz*, die für die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln nach der geleisteten Hilfestellung erforderlich ist (Bardowicks, 2005). Zu den zentralen Aspekten zählen hierbei insbesondere die Fähigkeit zur Selbstkritik, zur Diagnose und zur Entwicklung geeigneter Problemlösestrategien. Ergänzt wird dieser Bereich durch die Kompetenz zur Metakommunikation und Metakognition.

Übergreifend nennt Bardowicks (2005) die grundsätzliche Motivation und Bereitschaft zur helfen als grundsätzliche Voraussetzung, die mit den vier dargestellten Kompetenzbereichen in wechselseitiger Beziehung steht.

Interaktionen erfordert generell die aktive Beteiligung beider Parteien, weshalb im Rahmen des Peer Helpings auch die Hilfe suchenden Schüler\*innen bestimmte Voraussetzungen mitbringen sollten, um den Lernprozess erfolgreich zu gestalten (Höhne & Niemann, 2022). Jedoch wird diese Perspektive in der einschlägigen Literatur zu der Vorbereitung peer-basierter Unterstützung, wie auch Bardowicks (2005), nur marginal oder gar nicht berücksichtigt. Daher

soll in diesem Zusammenhang auf die relevanten Kompetenzen der hilfesuchenden Schüler\*innen eingegangen werden.



**Abbildung 15: Kompetenzen beim Hilfebekommen**

gung mit Mitschüler\*innen, eine zentrale Grundlage für eine konstruktive Hilfestellung (ebd.). Darüber hinaus erweist sich die Fähigkeit zur Selbstregulation als bedeutsam, da sie Schüler\*innen ermöglicht, ihren Lernprozess zu reflektieren und den eigenen Unterstützungsbedarf realistisch einzuschätzen (Schulz von Thun, 1989) (siehe Abbildung 15).

Zusammenfassend fokussiert Bardowicks Theorie des Helfens wichtige Kompetenzbereiche für die Ausübung der Helfer\*innenrolle, die um die Perspektive des Hilfe Bekommens ergänzt werden kann. Darüber hinaus sind jedoch im Hinblick auf die vorbereitende Einführung eines Markt-Modells nicht nur die Förderung von Fähigkeiten zur Wissensvermittlung, sondern ebenso der Aufbau einer offenen, toleranten und wertschätzenden Haltung gegenüber Mitschüler\*innen sowie der kompetente Umgang mit eigenen Schwächen, bedeutsam. Schumacher (2008) hat in ihrer Studie ein Interventionsprogramm entwickelt, bei dem die Schüler\*innen einer Grundschule in acht Schulstunden für das peer-gestützte Lernen mit einem Hilfesystem vorbereitet wurden. Diese Schulung deckt wichtige Kompetenzbereiche, die von Bardowicks (2005) aufgeführt wurden, ab und konkretisiert diese auf pädagogisch-didaktischer Ebene (siehe Tabelle 3).

**Tabelle 3: Schulungsinhalte nach Schumacher (2008) zur Einführung eines Hilfesystems (eigene Darstellung)**

Thema	Inhaltliche Konkretisierung
Thematisierung persönlicher Stärken und Schwächen	Was ich im Allgemeinen am liebsten mag / gut kann, was ich (noch) nicht so gut kann
Reflektion fachlicher Kompetenzen	Was ich im Fach Deutsch am liebsten mag / gut kann, was ich schwierig finde und / oder noch nicht so gut kann.

Aufbau von Frustrationstoleranz und Empathie	Es ist nicht schlimm, wenn ich etwas nicht kann; keiner kann alles
Aufbau einer positiven Fehlerkultur	Fehler helfen uns beim Lernen
Merkmale gelingender Hilfestellungen	Zum Beispiel Was muss beim Helfen vermieden werden Vorsagen, Abschreiben etc.
Kompetenzen zum Hilfe annehmen	Was muss ich beachten beziehungsweise wie sollte ich mich verhalten, während mir von einer*m Mitschüler*in geholfen wird?
Kompetenzen zum Hilfe geben	Was muss ich beachten, damit ich einen Klassenkameraden beim Lernen möglichst gut unterstützen kann?

So wird durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen sowie den fachlichen Kompetenzen die metakognitive Fähigkeit zur Selbstreflexion gestärkt und zugleich inhaltlich auf die Rollen des Helfens und Hilfe-Annehmens vorbereitet. Hieran schließt auch die Förderung sozialer Kompetenzen wie Frustrationstoleranz und Empathiefähigkeit und einer positiven Fehlerkultur an. Schließlich werden durch die Thematisierung der Voraussetzungen für das Geben und Empfangen von Hilfe sowie durch die Merkmale gelingender Hilfestellungen auch organisatorische und methodisch-didaktische Kompetenzen adressiert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Vorbereitung des Peer Helpings auf verschiedenen Kompetenzbereichen aufbaut, die sowohl die Rolle des Helfens als auch des Hilfeempfangens umfassen. Die Theorie von Bardowicks (2005) hebt dabei die Bedeutung von Organisations-, Sach-, Sozial- und Reflexionskompetenzen hervor, die entscheidend für den Erfolg des Lernarrangements sind. Darüber hinaus wurde durch die Schulungsinhalte von Schumacher (2008) aufgezeigt, wie eine gezielte Einführung das Verständnis und die Fähigkeiten der Schüler\*innen fördern kann, um den Peer-Helping-Prozess erfolgreich zu gestalten.

Mit dieser fundierten Vorbereitung kann das Peer Helping nicht nur als individuelle Lernhilfe verstanden werden, sondern darüber hinaus auch als sozial integrativer und partizipativer Teil der Lehr- und Lernkultur. Damit gewinnt es auch in Bezug auf demokratisches Handeln und zukunftsgerichtetes Lernen an Bedeutung. Die Perspektive der Förderung von Verantwortung und sozialen Erfahrungsqualitäten rückt damit zunehmend in den Fokus.

Im nächsten Abschnitt wird die Bedeutung des Peer Helpings im schulischen Wandel betrachtet, wobei der Fokus vor allem auf der Lernförderung, Partizipation und einer zukunftsgerichteten Bildungskultur liegt.

### 3.3 Peer Helping im schulischen Wandel: Lernförderung, Partizipation und zukunftsgerichtete Bildung

Im Kontext von Schule und Lernen wird peer-gestützten Hilfestellungen seit der Antike ein hoher Stellenwert beigemessen (Kästner, 2003; Kempen, 2007; Naudascher, 2003). Die hiermit verbundenen Zielsetzungen haben sich jedoch über die Jahrhunderte, insbesondere im Laufe des 20. Jahrhunderts zunehmend verändert (siehe Abbildung 16). So stand während der Industrialisierung aufgrund des Lehrkräftemangels primär die Entlastung der Lehrkraft im Vordergrund (Krueger, 1975)<sup>35</sup>.



**Abbildung 16: Motiv der Hilfe (angelehnt an Krueger, (1975), S. 22)**

Mit dem Wandel der schulischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verlagerte sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts der Fokus jedoch zunehmend auf die Förderung der Schüler\*innen selbst (Steinig, 1990). So versuchte man in den 1960er Jahren in den USA mit Lernhelfer\*innen aus höheren Jahrgangsstufen der Unlust an Schule und Lernen sowie dem gleichzeitigen Leistungsdruck entgegenzuwirken (ebd.). Dieser Übergang von einer bloßen Entlastung der Lehrkräfte hin zu einem stärkeren Fokus auf die Lernförderung spiegelt einen grundlegenden Wandel im Bildungsverständnis wider (Hasselhorn, Decristan & Klieme, 2019). Im Laufe des 20. Jahrhunderts wurden die Zielsetzungen für Peer Helping weiter differenziert, vor allem durch die zunehmende Bedeutung von Individueller Förderung (ebd.).

Der durch überfüllte Klassen und Lehrkräftemangel geprägte Unterricht konnte vor allem sozial benachteiligten Schüler\*innen sowie Kindern und Jugendlichen mit diagnostischem Förderbedarf nicht gerecht werden (Wellenreuther et al., 1979). In Reaktion darauf begann man die Lernunterstützung durch Tutor\*innen als eine gezielte Maßnahme zur Individuellen Förderung und Verbesserung der schulischen Leistungen zu nutzen (ebd.). Die zunehmende Anerkennung der Bedeutung sozialer und emotionaler Kompetenzen in der Entwicklung von Schüler\*innen verschob sich der Fokus jedoch weiter (ebd.). In diesem Zusammenhang wurde erkannt, dass auch das Potenzial für die Persönlichkeitsentwicklung der Tutor\*innen von Bedeutung ist, sodass deren Förderung sozialer Kompetenzen zunehmend stärker in den Fokus rückte (Gartner, Kohler & Riessman, 1971; Kettwig, 1986; Wellenreuther et al., 1979).

<sup>35</sup> Im Zuge der Industrialisierung im 19. Jahrhundert wurde erstmals auch Kindern und Jugendlichen der Zugang zu Bildung ermöglicht, wodurch zunächst ein großer Mangel an Lehrkräften herrschte. Bell (1753 - 1832) und Lancaster (1778 - 1838) sind in diesem Kontext als Vorreiter zu nennen, die ihren Unterricht mit der Unterstützung von Schülerhelfern gestaltet haben Kästner (2003)

Dieser Verschiebung zu einer ganzheitlichen Förderung aller am Lernprozess beteiligten Schüler\*innen, knüpft an reformpädagogische Vorstellungen von Montessori (1972) und Petersen (1963) an, die eine Lernkultur forderten, in der soziales Lernen und die Förderung individueller Potenziale im Mittelpunkt stehen<sup>36</sup> (Laging, 2003c; Reichmann, 2010; Stach, 1981). Gerade im Kontext zukunftsgerichteten Lehrens und Lernens erhalten diese reformpädagogischen Ansätze neue Aktualität. Peer-gestützte Hilfestellungen, wie sie beim Peer Helping praktiziert werden, sehen Rabenstein, Reh und Steinwand (2012) als „konstitutives Element eines individualisierten Unterrichts“ (Rabenstein et al., 2012, S. 32). Diverse Studien aus unterschiedlichen Domänen, Fächern, Leistungs- und Altersgruppen bestätigen in diesem Zusammenhang die positive Wirkung auf verschiedene Bereiche der Persönlichkeits- und Lernentwicklung.<sup>37</sup>

Diese Perspektiven sind nicht nur in der praktischen Umsetzung von Peer Helping zu finden, sondern auch in der Entwicklung ganzheitlicher, sozial integrierter Lernumgebungen, die die Verantwortung der Lernenden stärken.

Durch seine dialogische und auf Beteiligung ausgerichtete Struktur bietet das Peer Helping damit nicht nur eine Möglichkeit zur Individuellen Förderung, sondern kann auch als eine Interaktionsansatz zur Förderung von Partizipation betrachtet werden, indem die Schüler\*innen Verantwortung im Lernprozess übernehmen, Solidarität lernen und das soziale Miteinander mitgestalten können (Braun et al., 2024). Hierdurch kann die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen und Haltungen im schulischen Alltag gefördert werden, die besonders wichtig sind für das Leben in einer demokratischen Gesellschaft (S.-I. Beutel, 2016; Pant, 2020).

Mit der zunehmenden Globalisierung und der fortschreitenden Digitalisierung eröffnen sich auch im Kontext digitaler Lernumgebungen neue Gestaltungs- und Umsetzungsmöglichkeiten für Peer Helping. Dabei können digitale Werkzeuge und Plattformen dazu beitragen, Unterstützungsformate und -beziehungen ortsunabhängig, niederschwellig und flexibel zu gestalten, indem beispielsweise kollaborative Lernumgebungen oder Feedbacksysteme, die das gegenseitige Unterstützen und Kooperieren fördern, genutzt werden. Dadurch können die Schüler\*innen nicht nur mehr Verantwortung im Lernprozess übernehmen, sondern gleichzeitig in

---

<sup>36</sup> Petersen gilt als der bedeutendste Praktiker peer-gestützter Hilfesysteme. Er hat an der Jenaplan Schule (1927) ein Stammgruppensystem im jahrgangsgemischten Unterricht in Anlehnung an Comenius (1592-1670) implementiert (Wellenreuther et al. (1979).

<sup>37</sup> Vgl. u. a. AbdulRaheem, Yusuf und Odutayo (2017); Bardowicks (2005); Blendinger und Diehnelt (2003); Bowman-Perrott, Burke, Zhang und Zaini (2014); Kamps, Barbetta, Leonard und Delquadri (1994); Korner, Schmidt und Hopf (2018); Kucharz und Wagener (2007); McMaster, Fuchs und Fuchs (2006); Spörer (2009) zu positiven Auswirkungen auf das Leseverständnis, das phonologische Bewusstheit, das mathematische Problemlösen, das physikalische Verständnis, die Leistung, das Lernverhalten, das Klassenklima, soziale Kompetenzen sowie die Reflexionsfähigkeit.

ihrer medialen Kompetenzentwicklung gestärkt werden. Damit werden zentrale Bereiche einer zukunftsgerichteten Lehr- und Lernkultur integriert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Peer Helping im schulischen Kontext sowohl einen individualitätsfördernden als auch einen gemeinschaftsstärkenden Ansatz darstellt, der in seiner Flexibilität und Vielseitigkeit zukunftsgerichtetes und demokratisches Lernen unterstützt. Es verbindet klassische Ziele der Lernförderung mit den Anforderungen an eine zeitgemäße Bildung, die Partizipation, soziale Eingebundenheit und Selbstwirksamkeit fördert. Im Kontext der vorliegenden Arbeit wird Peer Helping damit als ein zentraler Ansatz zur Stärkung motivationsförderlicher Lernkulturen im Kontext von Selbstlernzeiten im Ganztagsgymnasium verstanden.

Im folgenden Abschnitt wird das Peer Helping anhand lerntheoretischer Ansätze aus verschiedenen Forschungsdisziplinen betrachtet, um die Wirkungsweise und das Förderpotenzial dessen zu ergründen.

### *3.4 Lerntheoretische Ansätze zum Peer Helping: Perspektiven aus Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie*

Dass sich erfolgreiches Lernen nicht ausschließlich als individueller Prozess darstellt, sondern auch den sozialen Kontakt und den Austausch mit anderen Lernenden benötigt, wurde bereits in Kapitel 1.2.2 dargelegt. Aus entwicklungspsychologischen Studien ist hinreichend bekannt, dass Peers beziehungsweise Gleichaltrige grundsätzlich bedeutende Bezugspersonen in der sozialen wie auch kognitiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen darstellen (Harris, 1995; Kleiber & Appel, 2001). Dabei können sie nicht nur einen großen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung durch beispielsweise die Übernahme von Einstellungen, Verhaltensweisen und Werten von Gleichaltrigen oder die gemeinsame Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ausüben, sondern stellen auch wichtige Instanzen im Kontext von Lernen und Kompetenzerwerb dar (Kempen, 2007; Kern-Scheffeldt, 2005; Nörber, 2013). Für die Unterrichtsgestaltung, in der das Peer Helping zur Anwendung kommt, sind diese Erkenntnisse bedeutend. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden verschiedene theoretische Modelle aus Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie herangezogen, die das Potenzial des Peer Helpings im Markt-Modell theoriebasiert konstatieren. Die unterschiedlichen Zugänge stehen dabei nicht in Ambivalenz zueinander, sondern liefern in gegenseitiger Ergänzung ein mehrperspektivisches Verständnis von peer-gestützten Hilfestellungen (Wagener, 2014).

Zunächst werden Piagets individualpsychologischer Ansatz der kognitiven Konflikte (3.3.1) sowie die Theorie der kognitiven Elaboration nach Slavin (3.3.2) erläutert. Im Anschluss wird Vygotskys Modell der Zone der nächsten Entwicklung skizziert (3.3.3), bevor das Modell des

Peer-Assisted Learning von Topping und Ehly vorgestellt wird (3.3.4). Danach erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Peers für den Lernprozess gemäß den Ausführungen von Youniss (3.3.5). Abschließend werden Krummheuers soziologisch-interaktionistische Theorie (3.3.6) sowie das Konzept des Lernens als situierte soziale Praxis nach Wiesemann (3.3.7) präsentiert.

#### *3.4.1 Piagets individualpsychologischer Ansatz der kognitiven Konflikte*

Piagets Ansatz stellt eine konstruktivistische Lerntheorie (1932/1983) dar, nach der sich kognitive Strukturen (Schemata) durch Interaktion und aktives Handeln mit der Umwelt entwickeln. „Es handelt sich [bei dieser Theorie] um eine evolutionäre, individuumszentrierte Variante des Konstruktivismus“ (Vollmers, 1997, S. 80), d. h. das Individuum bildet hierbei die alleinige Konstruktionsinstanz und passt somit seine individuelle Erkenntnispotenz an die äußere Umwelt an und modifiziert sie (ebd.). Dies geschieht in einem dialektischen Prozess von Assimilation und Akkommodation (Wagener, 2014). Die Assimilation ist dabei nach innen gerichtet, während die Akkommodation einen nach außen gelenkten Prozess meint. Bei der Assimilation werden Erfahrungen bereits bestehenden Schemata zugeordnet und demzufolge als neue Erkenntnisse abgespeichert, die sich in bereits vorhandene Strukturen einordnen lassen. Demnach wird die Bedeutung der in der Umwelt wahrgenommenen Situation den vorhandenen Schemata entsprechend angepasst, um Kohärenz zu schaffen. Bei der Akkommodation hingegen reichen die Schemata des Individuums nicht für eine Bedeutungs- bzw. Sinnzuschreibung aus. Daher werden die kognitiven Strukturen zur Bewältigung des Konfliktes angepasst und ausdifferenziert (ebd.). Die subjektive Kognition wird also im Wechsel von Akkommodation und Assimilation auf Viabilität geprüft, wodurch schließlich Wissensstrukturen aufgebaut und weiterentwickelt werden (Brandt, 2009).

Konstruktivistische Lerntheorien wie die von Piaget heben die Eigenaktivität des lernenden Subjektes hervor, indem eine Wissenskonstruktion durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt beziehungsweise dem Lerngegenstand stattfindet (Vollmers, 1997). Auch wenn die Außenwelt bei Piaget als passiv konzipiert wird und er die Prägung der Wirklichkeit durch zwischenmenschliche Interaktionen außer Acht lässt, erweist sich sein Ansatz im Kontext Peer Helping als äußerst ergiebig. Hier wird der Gedanke des Erkenntnisgewinns durch den Austausch mit der Umwelt aufgegriffen, indem peer-basierte Interaktionen als Anlass für die Entstehung und Lösung kognitiver Konflikte gesehen werden und hierdurch Wissen generiert werden kann (Konrad, 2007). Wenn Konflikte konstruktiv bearbeitet werden, treten häufig Wissenslücken oder Verständnisprobleme auf und unterschiedliche Interpretationen sowie Einschätzungen werden sichtbar (ebd.). Insbesondere vor dem Hintergrund, dass Kinder „mit fortschreitendem Alter ihren frühkindlichen Egozentrismus überwinden und durch Kooperation un-

tereinander eigenständig ihre kognitive, soziale und moralische Entwicklung aktivieren“ (Wagner, 2014, S. 55), können Peer Interaktionen fruchtbare Anlässe und Gelegenheiten für kognitive Konflikte, wie sie bei Piaget beschrieben werden, darstellen, die zur kognitiven Entwicklung, gerade durch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Sichtweisen, beitragen können (ebd.).

Im Kontext des Peer Helpings in Form eines Markt-Modells können die Schüler\*innen hieran anknüpfend Wissen generieren, indem sie ihre Sichtweise als eine unter vielen wahrnehmen und diese in gemeinsamer Aushandlung verständlich machen, sie verteidigen und die eigenen Argumente auf ihre Widerspruchslosigkeit und Folgerichtigkeit überdenken und kontrollieren, während der Standpunkt des Gegenübers nachvollzogen werden muss (Lompscher & Klewitz, 1997; Piaget, 1932/1983). Dementsprechend finden beim Peer Helping Dialoge zwischen Gleichaltrigen über den Lerngegenstand oder zur Klärung bestehender Lernschwierigkeiten oder Verständnisprobleme zur Bewältigung sozio-kognitiver Konflikte statt, wodurch entsprechend kognitive Strukturen aufgebaut werden können (Brandt, 2009; Trautmann, 2002).

### 3.4.2 *Slavins Theorie der kognitiven Elaboration*

Slavin (1993) schließt an die kognitionstheoretischen Überlegungen von Piaget an und greift die Perspektive der kognitiven Elaboration durch Versprachlichung auf. Nach Wittrock (1978) kann Wissen im Gedächtnis verankert werden, indem eine „Art kognitive [...] Umstrukturierung oder Elaboration des Materials“ (Slavin, 1993, S. 160) stattfindet. Dies lässt sich vor allem durch die Versprachlichung im Sinne einer Strukturierung und didaktischen Reduzierung des Lernstoffs für jemand anderen erreichen (R. Hinz & Sommerfeld, 2004). Dadurch werden Informationen in bereits bestehende Schemata eingegliedert und gefestigt. Aus lernbiologischer Sicht kommt es dabei zur Verdichtung neuronaler Netze (Bohn, 2013). Studien aus der Sprachwissenschaft belegen die Wirksamkeit der Versprachlichung auf die Erinnerung von Gelerntem (Bird, Keidel, Ing, Horner & Burgess, 2015; Forrin & MacLeod, 2018). So kann die mündliche Produktion von Lernstoff nach Forrin und MacLeod (2018) zu einem besseren Behalten im Gedächtnis beitragen, da diese zwei Komponenten den motorischen Sprachakt und den selbstreferentiellen auditiven Input beinhalten. Wenn Lernende in Dialogen, wechselseitigen Erklärungen und ausführlichen Frage-Antwort-Sequenzen erkennen, wie ihr Wissen hinterfragt und überprüft wird, sind sie besser in der Lage, dieses Wissen zu reflektieren und ein tieferes Verständnis zu entwickeln (Konrad, 2007; Webb, Troper & Fall, 1995).

Dementsprechend kann auch die Versprachlichung im Hilfeprozess durch Erklärungen und Diskussionen über den Lernstoff zur Verfestigung von Wissensstrukturen führen. Trautmann (2002) weist in diesem Kontext auf das Dilemma eines vollständig individualisierten Unterrichts hin: „Aus der Hirnforschung wissen wir, dass [auf Vereinzelung abzielendes Aufgabenlösen],

meist stumme Lernvollzüge [nach sich ziehen, die] nicht die erwünschten Verankerungen (Clusterbildungen) im Gehirn bilden“ (ebd. S. 10). Letztlich fördert das Erklären auch die Sprachbildung, was vor dem Hintergrund der zunehmenden Heterogenität der Schüler\*innen-schaft einen wichtigen Aspekt in Bezug auf die ganzheitliche Förderung aller Schüler\*innen (Bastian, 2012; Benholz, Gürsoy & Mavruk, 2011; Boßhammer & Schröder, 2011).

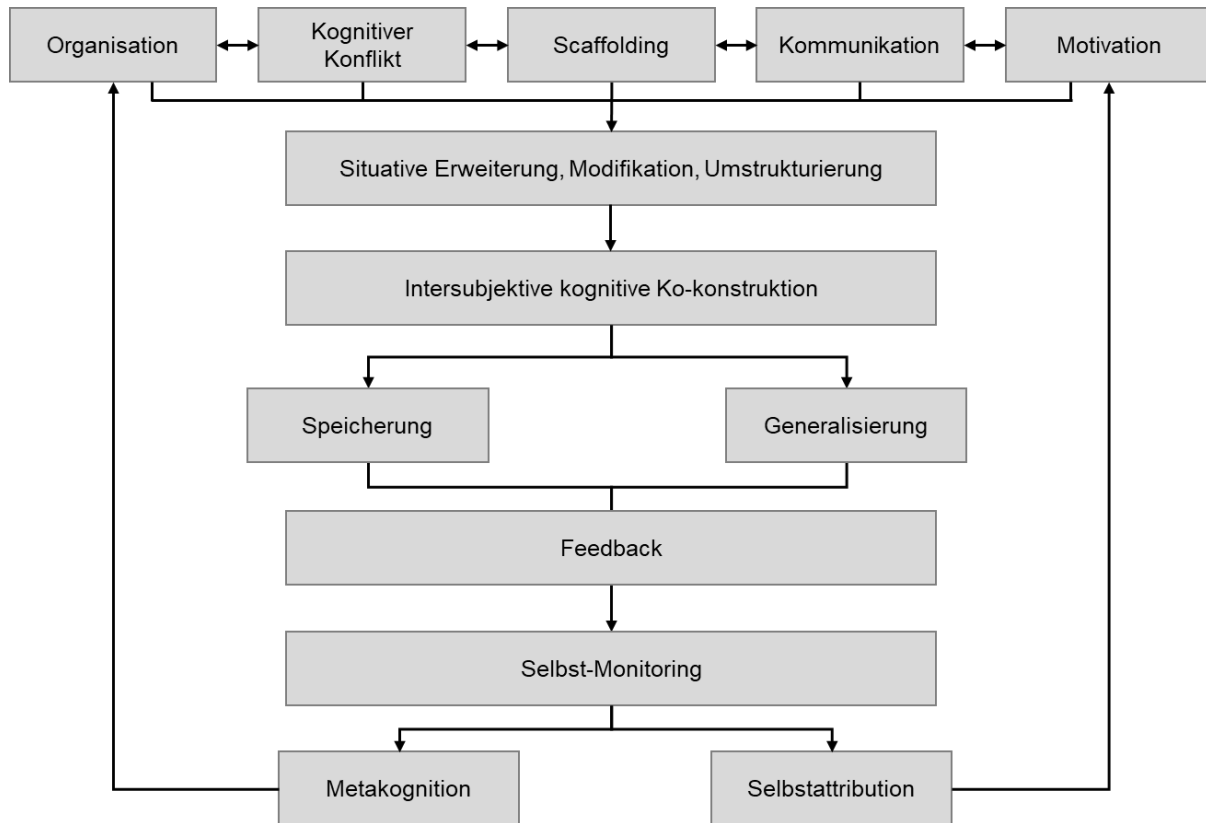
### 3.4.3 Vygotskys Modell der Zone der nächsten Entwicklung

Auch aus sozial-konstruktivistischer Perspektive bildet die Interaktion ein konstitutives Element für den Lernprozess (Brandt, 2009). Nach Vygotskys sozio-kultureller Theorie stellt Lernen beziehungsweise das Aneignen von Wissen und das Ausbilden kognitiver Strukturen keinen Prozess dar, der vom Individuum selbst und alleine vollzogen wird beziehungsweise werden kann, sondern geht davon aus, dass erst durch den sozialen und kontextuellen Bezug Lernen ermöglicht wird. Vygotsky leitet daraus ab, dass sich das Individuum folglich erst durch die sozialen und kulturellen Interaktionen zu einem selbstständigen Menschen entwickelt. Dabei spielen Menschen mit einem Wissensvorsprung, also Kompetentere, eine wesentliche Rolle. Vygotsky beschreibt die Entwicklung eines Kindes, indem er voraussetzt, dass sich jeder auf einem aktuellen Entwicklungsniveau befindet, das durch Interaktion erweitert wird. Dieses Entwicklungsniveau wird dadurch bestimmt, dass das Kind Handlungen vollkommen selbstständig und ohne jegliche Hilfe bewältigen kann. Um das Kompetenzniveau nun zu erweitern, muss das Kind interagieren. Er beschreibt diesen Lernprozess als *Zone der nächsten Entwicklung* (Vygotsky, 1987). Diese bildet die Distanz zwischen dem aktuellen und dem potenziellen Entwicklungsniveau. Letzteres umfasst im Gegensatz zu dem aktuellen Entwicklungsniveau Aufgabenstellungen, die das Kind noch nicht alleine, jedoch mit Unterstützung und unter Anleitung einer kompetenteren Person lösen kann. Diese Person leitet das Kind gewissermaßen durch die Zone der nächsten Entwicklung bis das Kind das potenzielle Kompetenzniveau erreicht hat und dieses infolgedessen dann wiederum das aktuelle Kompetenzniveau darstellt. „Die Entwicklung ist [demnach] als ständiges Wechselspiel zwischen bereits Erreichtem und darüber hinausgehend Möglichen zu verstehen“ (Wagener, 2014, S. 61). Unterstützung erfährt das Kind dadurch, dass die kompetentere Person das Kind durch den Lernprozess führt, indem sie Handlungsanweisungen sowie die Planung und Steuerung übernimmt und dem Kind Denkwerkzeuge an die Hand gibt, die vom Kind im Lernprozess internalisiert und dadurch von der sozialen auf die psychologische Ebene gelangen und gespeichert werden.

Daraus lässt sich schließen, dass im Kontext peer-basierter Unterstützung Schüler\*innen, die den Lernstoff bereits verstanden haben, ihre Mitschüler\*innen durch gezielte Hilfestellungen bei der eigenständigen Lösungsfindung unterstützen können und so deren aktuelles Entwicklungsniveau im Hinblick auf den Lerninhalt wirksam fördern können.

### 3.4.4 Topping & Ehlys Modell zum Peer-Assisted-Learning

Anknüpfend an die Theorien von Piaget und Vygotsky haben Topping und Ehly (2001) ein eigenes Modell zur Aneignung kognitiver Strukturen entwickelt, das in Abbildung 17 vereinfacht dargestellt ist.



**Abbildung 17: Vereinfachtes theoretisches Modell des Peer-Assisted-Learning (angelehnt an Topping, 2005, S. 636)**

Dieses greift nicht nur die Bedeutung von sozialem Austausch für den Lernprozess auf, sondern nimmt auch die selbstorganisatorischen und -regulativen Aspekte beim peer-gestützten Lernen in den Blick. Die oberen fünf Aspekte stehen in Wechselwirkung zueinander und bedingen den Verlauf sowie den Erfolg der Hilfestellungen. Zu den organisatorischen beziehungsweise strukturellen Bedingungen gehören das Setzen individueller Ziele und Pläne auf Seiten der helfenden und Hilfe bekommenden Schüler\*innen sowie die tatsächlich benötigte Zeit, in der sich die Lernenden mit dem Lernstoff befassen, also die *echte* Lernzeit, aber auch die Möglichkeit für unmittelbares Feedback, die Individualisierung von Lernen und die Varianz an Lernmöglichkeiten durch verschiedene Interaktionsformen (Topping, 2005).

Daneben braucht es kognitive Konflikte und die Unterstützung durch Scaffoldingmaßnahmen von einem Kompetenteren, um das nächste Entwicklungsniveau zu erreichen. Zudem müssen insbesondere die helfenden Schüler\*innen kommunikative Kompetenzen, wie beispielsweise

Zuhören, Erklären, Nachfragen, Simplifizieren, Verdeutlichen, Veranschaulichen oder Zusammenfassen, beherrschen, um adäquate Hilfestellungen geben zu können (ebd.). „[H]erein lies much of the cognitive exercise and benefit for the helper“ (Topping & Ehly, 2001, S. 124). Schließlich nehmen auch die Motivation, die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, die Selbstsicherheit und die Beziehung, in der sich die Lernenden zueinander verhalten, Einfluss auf die Art und Weise sowie den Verlauf der Hilfestellung (ebd.).

Nach dem Modell von Topping und Ehly (1998) bilden diese fünf Bereiche also Teilprozesse beim peer-gestützten Lernen, die gleichzeitig Voraussetzungen und Konsequenzen der Interaktionen darstellen. Die Hilfesituation selbst bietet den helfenden und Hilfe bekommenden Schüler\*innen die Möglichkeit, ihr Wissen situativ zu überprüfen, zu erweitern, zu modifizieren und umzustrukturieren (Britz, 2018). Die beiden interagierenden Lernenden erzeugen hierdurch in Ko-Konstruktion ein gemeinsames Verständnis des Lerngegenstandes, das dann an die intersubjektiven kognitiven Strukturen angepasst und adaptiert und als neues Wissen abgespeichert wird. Durch diesen Prozess werden Fähigkeiten nicht nur erweitert, sondern ebenso gefestigt (Topping, 2005). Gleichzeitig beziehungsweise anschließend kann der Austausch auch zu dem Verständnis ganzer Konzepte anhand von Beispielen führen, sodass es auf kognitiver Ebene zur Generalisierung kommt. Häufig erhalten die Lernenden bereits während der gemeinsamen Konstruktion von Wissen ein indirektes oder direktes Feedback, das dann im Selbst-Monitoring verarbeitet und internalisiert wird. Die Lernenden beziehen diese positiven wie negativen Rückmeldungen, die auf verbaler und / oder nonverbaler Ebene kommuniziert werden, in ihren Reflexionsprozess mit ein, was sich wiederum in der Metakognition zeigt und zu entsprechenden Selbstattributionen führt. Idealerweise entwickeln sowohl die helfenden als auch die Hilfe bekommenden Schüler\*innen durch die Hilfesituation mehr Bewusstsein für ihren eigenen Lernprozess und können dadurch vor allem auch Lernstrategien für verschiedene Kontexte ausbilden. Dadurch können sie Selbstvertrauen gewinnen und sich als selbstwirksam. Diese Erfahrungen können letztlich Einfluss auf die anfangs genannten fünf Aspekte nehmen, sodass ein iterativer Lernkreislauf entsteht, in dem ein tieferes Verständnis von Lernen bei jedem Durchlauf generiert wird: [...] [T]he model should continue to apply as the learning moves [...] from the declarative into the procedural and conditional [level]“ (ebd. S. 638).

### 3.4.5 Bedeutung von Peers für den Lernprozess nach Youniss

Peers nehmen darüber hinaus auch deshalb eine besondere Rolle im Lernprozess ihrer Mitschüler\*innen ein, da sie sich auf einem ähnlichen Lernstand wie diese befinden und dadurch Anknüpfungspunkte bei den Gleichaltrigen finden und somit Inhalte zielgruppengerechter vermitteln können (Bastian, 2012; Brandt, 2009; Unger, 2011). Lernende, die ihren Mitschüler\*in-

nen helfen, setzen sich zudem oft intensiver, vielseitiger und vertiefter mit dem Lerngegenstand auseinander (ebd.). Sie erhalten bessere Einblicke in die Motivation, Lernausgangslage und Lernschwierigkeiten ihrer Mitschüler\*innen, wodurch sie Herangehensweisen besser nachvollziehen können (ebd.). Diese Einsichten ermöglichen es ihnen oft, gerade im Kontext des Markt-Modells, adäquatere Hilfestellungen zu geben als ihre Lehrkräfte (Bohn, 2013; Unger, 2011). Dies lässt sich auch mit der Rollentheorie begründen, nach der die Rollendistanz zwischen den interagierenden Schüler\*innen in Hilfesituationen trotz des kurzzeitig bestehenden asymmetrischen Beziehungsgefüges verringert ist, da das Macht- und Kompetenzverhältnis relativ ausgeglichen ist und dadurch nicht einem Verhältnis von Lehrkraft und Lernenden gleichkommt (Feldmann & Wendebourg, 2016).

Youniss (1982) betrachtet dieses Verhältnis unter Lernenden aus sozial-konstruktivistischer Perspektive und spricht in Anlehnung an Piaget von Ko-Konstruktion. Für ihn ist die Beziehung von Peers vor allem durch die Egalität und die symmetrische Reziprozität gekennzeichnet (Youniss, 1982). Die Schüler\*innen können demnach auf Augenhöhe interagieren und sich als gleichberechtigte Partner\*innen erleben (Traidler, Westphal & Stroot, 2014; Wagener, 2014). „Peers sind einander in Alter, Fähigkeiten, Status und anderen Charakteristika ähnlich und ebenbürtig“ (Unger, 2011, S. 291). Daher können sie ihre Gedanken und Überlegungen zu den Lerngegenständen gemeinschaftlich und in Ko-Konstruktion austauschen, darüber diskutieren und verhandeln und so zu einer umfassenden Perspektive, die beide Realitätssichten miteinschließt, gelangen. Sie eignen sich daher aus konstruktivistischer Sicht gerade deshalb als Lernhelfer\*in, da sie ohne Machtverhältnis in einer gemeinsamen Konstruktionsleistung Wissen generieren, was im Lehrkraft-Schüler\*in-Verhältnis so nicht möglich wäre. Gleichzeitig kann eine Sensibilisierung für die Heterogenität ihrer Mitschüler\*innen durch die Perspektivübernahme im Konstruktionsprozess im Sinne einer Theory of Mind<sup>38</sup> stattfinden (Krüger & Grunert, 2008; Wagener, 2014; Youniss, 1982).<sup>39</sup>

### *3.4.6 Krummheuers soziologisch-interaktionistische Theorie: Verständnis durch Partizipation und Autonomie*

Im Rahmen der soziologisch-interaktionistischen Theorie von Krummheuer (2002) steht vor allem das Lernen durch aktive Partizipation in gemeinschaftlichen Prozessen im Mittelpunkt. Er versteht den Unterricht als Interaktionsraum, den er mit Bezug auf Soeffner (1989) als „Anpassungs-, Handlungs-, Planungs- und Erlebnisraum“ (ebd. S. 42) beschreibt. In der Interaktion nehmen die Beteiligten aufeinander Bezug, tauschen sich über Meinungen, Kontroversen in den Wissensbeständen und Sinnkonstruktionen aus (Kaiser & Lüschen, 2014), begegnen

<sup>38</sup> Die Theory-of-Mind beschreibt das Vermögen, mentale Zustände bei anderen wahrzunehmen (Kißgen und Schleiffer (2002). Tiefergehende Ausführung hierzu siehe bei Byom und Mutlu (2013).

<sup>39</sup> Auch aus kulturell heterogener sowie inklusiver Perspektive kann dies bedeutend sein.

sich in verschiedenen Beziehungsgefügen und können so partizipieren: „Unterrichtsalltag ist in seiner Entwicklung ein offener, situationell emergierender sozialer Prozess, der durch den Ablauf aufeinander Bezug nehmender Handlungen der Beteiligten erzeugt und strukturiert wird“ (ebd., S. 42). Die Schüler\*innen gestalten also den Interaktionsraum aktiv mit und erfahren diesen als durch von ihren Mitlernenden gestaltet (ebd.). Brandt (2009) spricht hier von einer „tätig-produktiven Partizipation im Sinne eines Ideenaustauschs“ (ebd., S. 1). Dabei durchlaufen sie mit der Zeit einen Entwicklungsprozess und gewinnen an Autonomie, wodurch sich ihre Rolle immer mehr von rezipierenden, Sinnhaftigkeit suchenden und Verhältnisse verstehenden Lerner\*innen zu am Unterrichtsgeschehen partizipierenden Personen verändert. Durch die Partizipation und gemeinsame Bedeutungsaushandlung können Wissensstrukturen aufgebaut werden, indem die Gültigkeit der subjektiven Kognition überprüft und angepasst wird (ebd.). Die gemeinsame Bedeutungsaushandlung bietet dabei allen Schüler\*innen vielfältige Zugänge und eröffnet Perspektiven und Einsichten, die zu einem besseren Verständnis führen. Schüler\*innen lernen hierbei ihren Standpunkt zu begründen, ihre Ansichten zu erklären und andere davon zu überzeugen. Die Praxis des Erklärens, Begründens und Überzeugens ermöglicht dabei nicht nur methodisches, sondern ebenso inhaltliches Lernen (Wagener, 2014). Das Peer Helping kann so gesehen auch als „eine Form der dialogischen Wissensgewinnung“ (Kaiser & Lüschen, 2014, S. 30), verstanden werden.

### 3.4.7 Lernen als situierte soziale Praxis nach Wieseemann

Daneben betrachtet Wieseemann (2006) das Lernen aus einer praxistheoretischen Perspektive und folgt einem situationistischen Verständnis von Lernen, indem sie dieses als *situierte soziale Praxis* konzipiert. Das unterrichtliche Handeln von Lernenden und Lehrenden stellt dabei den Lernprozess dar und wird von Wieseemann (2000) in drei Dimensionen von schulischen Lernsituationen eingeteilt: Das Zeigen / Aufzeigen, das Tun und das Formulieren. Während der Akt des Zeigens verbale und gestische Aufforderungen, Belege für Aussagen sowie das Erzählen von Begebenheiten zur Weiterarbeit beinhaltet, umfasst das Tun konkrete Handlungen mit dem Lerngegenstand oder in der Lernsituation. Das Formulieren hingegen beschreibt Erzähl- und Argumentationstechniken im Sinne einer Verbalisierung von Lösungsstrategien beziehungsweise Vorgehensweisen bei der Bearbeitung einer Lernaufgabe. Nach Wieseemann (2000) findet Lernen nicht isoliert, sondern kontextgebunden und in sozialem situierten Austausch statt, was sich in den drei hier genannten Handlungsformen konkretisiert. „Diese dialektische Beziehung [zwischen Individuum und Gesellschaft] wird in konkreten Situationen ausgelotet mit dem (Lern-)Ziel, den Grad der Teilnahme an realen Situationen zu erweitern“ (Wieseemann, 2006, S. 173). Das übergeordnete Ziel besteht also darin, Handlungsfähigkeit zu erlangen, um in gesellschaftlichen realen Situationen partizipieren zu können (Wagener, 2014). Im Kontext des Peer Helpings wird der Gedanke des situierten Lernens durch die drei

Handlungsformen aufgriffen, indem die Schüler\*innen gerade bei den gegenseitigen Hilfestellungen Unterstützung geben, indem sie Aufgabenstellungen erklären oder auf Hilfsmittel verweisen, den Lerngegenstand umstrukturieren und diskutieren und ihren Standpunkt beziehungsweise ihren Lösungsweg erklären und rechtfertigen.

Auch wenn die hier dargestellten lerntheoretischen Perspektiven zentrale Ansatzpunkte für eine motivationsförderliche Gestaltung sozialen Lernens bieten, zeigt sich in der schulischen Realität, dass die Umsetzung nicht immer gelingt. Durch mangelnde zeitliche Ressourcen, fehlende didaktische Vorbereitungen oder unklare Rollenzuweisungen kann sich die Wirkung der Potenziale zur Förderung der Lernmotivation durch Perspektiv- und Verantwortungsübernahme, Aushandlungsprozesse oder gegenseitige Unterstützung nur bedingt entfalten (Hasselhorn & Gold, 2022).

Vor diesem Hintergrund richtet sich der Blick im folgenden Abschnitt auf die konkrete Verknüpfung dieser theoretischen Einsichten mit dem Peer Helping im Rahmen des Markt-Modells. Es wird aufgezeigt, inwieweit dieses Modell geeignet ist, die psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialen Eingebundenheit (Deci & Ryan, 1993) zu fördern, um somit die Lernmotivation der Schüler\*innen im Rahmen einer strukturierten schulischen Praxisform zu steigern.

### *3.5 Lernmotivation als verbindende Perspektive*

Die in Abschnitt 3.4 dargestellten interdisziplinären lerntheoretischen Ansätze verdeutlichen, dass durch das Peer Helping verschiedene lernförderliche Prozesse angeregt werden. Dabei sind vor allem der soziale Austausch und die Ko-Konstruktion zentral, die Anlässe für Verantwortungsübernahme im eigenen Lernprozess und bei den Mitschüler\*innen bieten und Gelegenheiten für Perspektivwechsel eröffnen. Peers sind bedeutende Sozialisationsinstanzen und Lernpartner\*innen, die zur Unterstützung und Förderung von Lernprozessen beitragen können (Youniss, 1982). Kinder und Jugendliche können sich im sozialen Miteinander ausprobieren, Sichtweisen reflektieren und sich als selbstwirksam erleben (ebd.). Gleichzeitig sind auf individueller Ebene die Erfahrung von Partizipation und Selbstwirksamkeit bedeutend, um Lernprozesse anzuregen (Wiesemann, 2006; Krummheuer, 2002).

Diese Aspekte stellen auch im Kontext motivationssteigernder Prozesse zentrale Kriterien dar (Deci & Ryan, 1999; Ryan & Deci, 2000, 2017). Demnach wird durch die Integration der verschiedenen Perspektiven aus Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaft auf das Peer Helping deutlich, dass sich das Lernen in Gemeinschaft nicht nur positiv auf die Lernleistung, sondern auch auf die Lernmotivation auswirken kann.

Insbesondere vor dem Hintergrund der schulischen Anforderungen einer sich wandelnden Gesellschaft, der wachsenden Heterogenität der Schüler\*innenschaft sowie dem Rückgang der

Motivation vieler Schüler\*innen, braucht es Lernumgebungen, die auch die Förderung der Lernmotivation miteinschließen (OECD, 2020). Das Peer Helping wird im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht nur als didaktische Methode betrachtet, sondern als Lernsetting, das Erfahrungsräume für Selbstbestimmung, Selbstwirksamkeit und soziale Einbindung eröffnen kann und damit auch ein hohes Potenzial zur Motivationsförderung aufweist. Damit wird die Lernmotivation zum zentralen Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit.

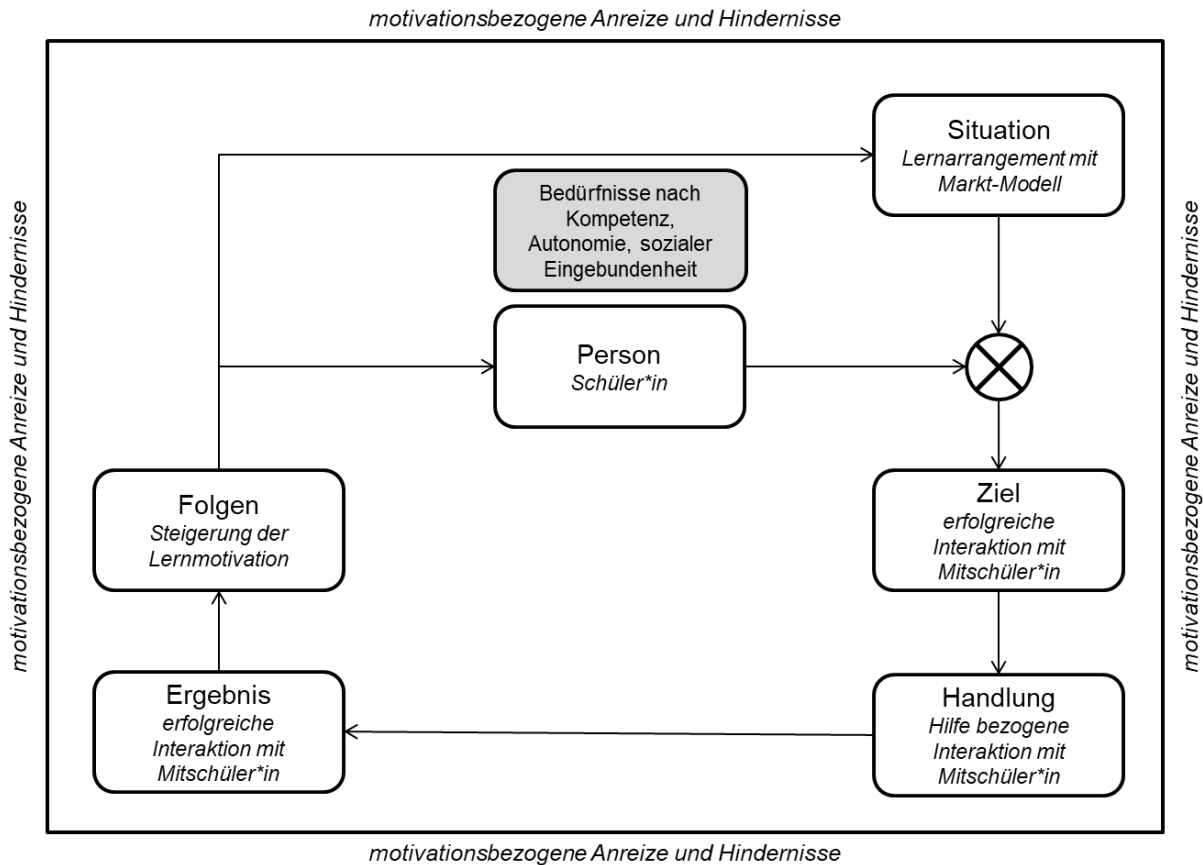
Vor dem Hintergrund der in Kapitel II.2 dargelegten motivationstheoretischen Grundlagen sowie der zuvor angeführten gesellschaftlichen und schulischen Herausforderungen, kann die Lernmotivation an dieser Stelle als Verbindung von Theorie und Praxis verstanden werden. Der Fokus des folgenden Abschnitts liegt insbesondere auf der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993), die als theoretischer Bezugsrahmen dient, um die Wirkung des Peer Helpings auf die Lernmotivation systematisch zu analysieren.

### *3.6 Motivationales Potenzial des Peer Helpings – Ein Analysemodell*

In diesem Abschnitt wird ein Analysemodell zur motivationalen Wirkung des Peer Helpings entwickelt, um zentrale Gelingensbedingungen und mögliche Einschränkungen für die Entstehung von Lernmotivation im Markt-Modell zu identifizieren und damit das Potenzial des Peer Helpings offenzulegen. Dieses versteht sich als theoriebasiertes, kontextspezifisches Strukturierungsinstrument zur systematischen Untersuchung motivationsförderlicher und -hemmender Bedingungen im Peer Helping. Hierdurch wird das Markt-Modell sowohl theoretisch verortet als auch empirisch anschlussfähig gemacht. Dabei wird der Frage nachgegangen inwiefern das Peer Helping Erfahrungsräume für Schüler\*innen zur Erfüllung der drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit ermöglicht, um damit zur Förderung intrinsischer Lernmotivation beizutragen. Hierfür wird das Peer Helping in Form des zuvor skizzierten Markt-Modells innerhalb einer spezifischen Lernsituation als dynamischer Handlungsprozess dargestellt und analysiert. Dieser Prozess lässt sich als strukturiertes Analysemodell konzipieren, das auf dem Rahmenmodell zum motivierten Handeln von Urhahne (2008) basiert<sup>40</sup>. Dieses ist in Abbildung 18 dargestellt.

---

<sup>40</sup> Das Rahmenmodell von Urhahne (2008) wird in Kapitel II.2.1 näher erläutert.



**Abbildung 18: Motivationsförderung durch Peer Helping übertragen auf das Rahmenmodell von Urhahne (2008) (eigene erweiterte Darstellung)**

Im Rahmen dieses Modells wird die Person als Schüler\*in betrachtet, der die drei Grundbedürfnisse nach Urhahne (2008) als dispositionale Merkmale zugeordnet sind. Der\*/die Schüler\*in befindet sich in einer Lernsituation, die mithilfe des Peer Helpings gestaltet wird, welche hier als Markt-Modell konzipiert ist. Die Schüler\*in nimmt an diesem Lernarrangement teil mit dem übergeordneten Ziel der erfolgreichen Interaktion mit einem\*r Mitschüler\*in. Darauf folgt die Handlung in Form einer Hilfe bezogenen Interaktion mit einem\*r Mitschüler\*in. Das Ergebnis dieser Interaktion manifestiert sich in einer erfolgreichen Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Lernenden. Im Falle einer gelungenen Interaktion kann eine Steigerung der Lernmotivation als Folge betrachtet werden.

Die Darstellung dieser subjektiven Handlung umfasst beide Perspektiven einer Hilfesituation: Sie zeigt sowohl Schüler\*innen, die Hilfe anbieten möchten, als auch jene, die über das Markt-Modell Unterstützung von Mitschüler\*innen suchen. Die Ziele und Ergebnisse dieser Interaktionen können dabei variieren. Je nach Intention und Bedürfnis der Schüler\*innen kann das Streben nach Kompetenz- oder Autonomieerleben im Vordergrund stehen, während auch der soziale Kontakt eine parallele oder gleichwertige Rolle einnehmen kann. Übergreifend können in allen Handlungsschritten sowohl motivationsfördernde als auch hemmende Anreize auftreten. Diese sollen im Folgenden näher untersucht und identifiziert werden.

### *Autonomieerleben durch das Peer Helping im Markt-Modell*

Anknüpfend an das aktuelle Verständnis von Autonomie in Schule und Unterricht aus Abschnitt 2.2.4 lassen sich auch beim Peer Helping mit einem Markt-Modell Möglichkeiten zur Autonomieförderung im unterrichtlichen Kontext bestimmen. Grundsätzlich bietet dieses zunächst durch seine Offenheit die Möglichkeit für alle Schüler\*innen ihre Hilfe anzubieten, da die Hilfestellungen auf Freiwilligkeit basieren und die Lernenden nach dem Prinzip von Angebot und Nachfrage ihre Lehr-Lernbeziehungen selbst regeln (Hagstedt, 1995). Dadurch können sich die Schüler\*innen als Teil einer Verantwortungsgemeinschaft erleben und sich dadurch Gelegenheiten zur gemeinsamen Mitgestaltung des Unterrichts und zur Mitbestimmung des eigenen Lernens ergeben. Das Grundprinzip basiert demnach auf der hohen Selbstständigkeit der Lernenden und kann damit Autonomieerfahrungen ermöglichen (Krappmann & Oswald, 1995; Naujok, 2000; Stier, 2008). Umgekehrt kann eine Ergebniskontrolle durch die Lehrkraft als Voraussetzung für das Anbieten von Hilfestellungen zugleich das Autonomieerleben der Lernenden erheblich einschränken. Auch hier stellt sich die Frage, inwiefern die Schüler\*innen sich dabei tatsächlich als unabhängig erleben, da die Lernsituation mit dem Markt-Modell vorgegeben ist und hiermit ebenso der Aspekt der sozialen Erwünschtheit sowie die Erwartungshaltung der Lehrkraft verbunden sein können, dieses zu nutzen. Dementsprechend sehen Neumann-Braun et al. (2012) beispielsweise die Gefahr der Instrumentalisierung zu Bildungszwecken. Im Kontext der Selbstbestimmungstheorie entspricht dies der externalen oder introjizierten Regulation und kann damit als extrinsisch motiviert bezeichnet werden (Deci & Ryan, 1993).

Darüber hinaus besteht für die Schüler\*innen, die ihre Hilfe auf dem Helfermarkt anbieten möchten beziehungsweise können, die Wahlfreiheit, ob sie diese Möglichkeit wahrnehmen oder an ihren eignen Lernaufgaben weiterarbeiten möchten (Feldmann, 2002). Hierbei können sie ihren Lernprozess auf metakognitiver Ebene reflektieren und u. a. auf dieser Grundlage eigenständig Entscheidungen zu dem Einsatz ihrer zeitlichen Ressourcen treffen.

Zugleich können sie sich im Hilfsprozess durch die aktive und selbstbestimmte sowie selbstorganisierte Gestaltung des Instruktionsprozesses als autonom erleben und nach jeder Hilfesituation erneut entscheiden, ob sie ihre Hilfe ein weiteres Mal anbieten möchten oder nicht (Büttner, Warwas & Adl-Amini, 2012; Kaiser & Lüschen, 2014; Krappmann & Oswald, 1995; Langermann, 1992). Das Anbieten von Hilfestellungen ist dabei zwar grundsätzlich für alle Lernenden möglich, jedoch bleibt die Teilnahme gerade für leistungsschwache Schüler\*innen theoretisch dadurch erschwert, dass sie den Lernstoff generell eher selten verstanden haben, keine oder nur eine geringe Vermittlungskompetenz aufweisen oder die zeitlichen Ressourcen nicht aufwenden können. Daher ist das Helfen so gesehen auch als eine Art Privileg zu ver-

stehen und kann damit das Leistungsgefälle in der Lerngruppe sichtbar machen. Dadurch können gerade für leistungsschwachen Schüler\*innen Erfahrungen von Fremdbestimmung statt Autonomie begünstigt werden. Zudem kann eine zu intensive Inanspruchnahme der helfenden Schüler\*innen die Eigentätigkeit und damit den eigenen Lernprozess begrenzen (Kucharz & Wagener, 2005; Naujok, 2000).

Auch Schüler\*innen, die im Rahmen des Markt-Modells Hilfe in Anspruch nehmen, können ein gewisses Maß an Autonomie erfahren. Wie in Kapitel II 3.3 dargelegt wurde, besteht zwischen Peers eine geringe Rollendistanz, sodass sie häufig in einem symmetrischen Verhältnis interagieren (Bastian, 2012; Feldmann & Wendebourg, 2016). Dadurch kann die Hemmschwelle bei dem Ersuchen von Hilfestellungen deutlich niedriger sein, sodass Lernende diese möglicherweise schneller und häufiger in Anspruch nehmen. Auch die zielgruppengerechtere Vermittlung von Lerninhalten sowie die Annahme, dass sich Peers oft besser in die Motivations- und Lernausgangslage ihrer Mitschüler\*innen versetzen können (Bastian, 2012; Bohn, 2013; Brandt, 2009; Unger, 2011), kann für die Lernenden Anreize bieten, sich Hilfe über den Helfermarkt zu holen und sich dadurch als unabhängig und autonom zu erleben. Gerade Rückmeldungen von Peers und die gemeinsame Reflexion können an dieser Stelle Erfahrungen von Autonomie begünstigen. Mit dem Angebot alternativer Hilfestellungen können zudem zeitliche Ressourcen effizienter genutzt werden, da die Schüler\*innen nicht grundsätzlich auf die Hilfe der Lehrkraft angewiesen sind (Stötzel & Tabel, 2012b). Darüber hinaus bietet das Markt-Modell Wahlmöglichkeiten, indem die Lernenden selbst entscheiden können, von wem sie sich helfen lassen möchten (Wagener, 2007). Dies kann jedoch auch Ausgrenzungserfahrungen und Mobbing begünstigen<sup>41</sup>.

Schließlich kann die Selbstständigkeit und damit der Autonomiezuwachs durch Hilfestellungen, die zum selbstständigen Arbeiten anregen, befördert werden (ebd.). Umgekehrt kann es zu Einschränkungen der Eigentätigkeit durch „Überhilfe“ der helfenden Schüler\*innen kommen und damit das Autonomieerleben gehemmt werden (Naujok, 2000).

#### *Kompetenzerleben durch das Peer Helping im Markt-Modell*

In Bezug auf Möglichkeiten für Kompetenzerfahrungen kann das Lernen mit einem Markt-Modell vor allem Chancen durch die Selbstständigkeit sowie den Austausch und die Kooperation mit den Mitschüler\*innen und die Präsentation der eigenen Leistung bieten (Föh, 2013). Im Austausch mit den Mitlernenden können konstruktive und individuelle Hilfestellungen angeboten und informierenden Rückmeldungen auf beiden Seiten eingeholt werden (ebd.).

---

<sup>41</sup> Siehe hierzu die weiter unten folgenden Ausführungen zum Erleben sozialer Eingebundenheit im Markt-Modell.

Die reflektierte Entscheidung, Hilfestellungen anzubieten, kann auf metakognitiver Ebene eine differenzierte Selbstreflexion über die eigenen Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten fördern (Bastian, 2012; Stier, 2008). Dieser Prozess ermöglicht es den Schüler\*innen bereits vor der aktiven Partizipation im Markt-Modell ein Bewusstsein für ihre eigene Expertise zu entwickeln (ebd.). Da Kinder grundsätzlich gerne ihre Fähigkeiten zeigen (Föh, 2013), „können [sie] sich dabei als jemand darstellen, der erworbenes Wissen weitergeben kann, dessen Kenntnisse auf Verstandenem beruhen“ (Skischus & Thies, 2003, S. 115). Dieses Lehrprivileg kann die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz bestärken und damit motivationsfördernd in Bezug auf das eigene Lernbedürfnis wirken (Bohn, 2013; Hagstedt, 2007a). Aus theoretischer Perspektive ist jedoch ebenso denkbar, dass Schüler\*innen, die den Lernstoff noch nicht oder nicht ausreichend verstanden haben, im Prozess der Selbstreflexion auch negative Kompetenzerfahrungen machen, was insbesondere im Kontext des Markt-Modells motivationshemmend wirken kann.

Daneben lassen sich verschiedene kompetenzstärkende Wirkungen von Hilfshandlungen identifizieren. Durch die intensive Kommunikation und den inhaltsbezogenen Austausch können Gelegenheiten zur Reflektion und Elaboration des eigenen Wissens entstehen (Campana Schleusener, 2014; Kaiser & Lüschen, 2014; Wagener, 2007). Während der Hilfestellung kann dabei nach Slavin (1990) eine Versprachlichung sowie Reorganisation des Lernstoffs stattfinden, die sowohl an die individuelle Lernsituation als auch an die Mitschüler\*innen, die Hilfe benötigen, angepasst sind (Stier, 2008). Durch diese vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lernstoff kann das bereits Erlernte überprüft, gesichert sowie gefestigt und darüber hinaus die kognitive Weiterentwicklung der Wissensstrukturen unterstützt werden (Campana Schleusener, 2014; Kaiser & Lüschen, 2014; Stier, 2008). In diesem Prozess können die Schüler\*innen eine Validierung ihrer eigenen Kompetenz erfahren, wodurch sowohl Selbstwirksamkeitserfahrungen als auch die Wahrnehmung ihrer individuellen Leistungsfähigkeit ermöglicht werden (Büttner et al., 2012; Johnson & Johnson, 1999; Tolmie et al., 2010). Bei erfolgreichen Hilfestellungen kann diese Erfahrung durch positive Rückmeldungen von den Schüler\*innen, denen geholfen wurde, unterstützt werden. So können die Lernenden Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten gewinnen (Bardowicks, 2005; Föh, 2013). Hilfestellungen, die zu einem unbefriedigenden Ergebnis geführt haben, können dagegen auch das Erleben von Inkompetenz begünstigen. Mangelndes Wissen, begrenzte Vermittlungskompetenz sowie unzureichend konstruktive Rückmeldungen der Mitschüler\*innen im Falle inadäquater Hilfestellungen können Gefühle von Inkompetenz und subjektivem Versagen hervorrufen. Im Gegensatz dazu kann konstruktive Kritik eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt initiieren und somit positive Kompetenzerfahrungen ermöglichen.

Das Peer Helping kann darüber hinaus im Markt-Modell auch für hilfeschuchende Schüler\*innen Gelegenheitsstrukturen zur Gewinnung von Kompetenzerfahrungen bereitstellen. Bereits der Prozess der Inanspruchnahme des Markt-Modells kann als Anreiz zur metakognitiven Selbstreflexion dienen. Durch die bewusste Entscheidung, Unterstützung einzuholen, wird eine adaptive Lernstrategie angewendet, die es den Schüler\*innen ermöglicht, trotz wahrgenommener Inkompetenz lernmotiviert zu bleiben. Jedoch können sich die Lernenden an dieser Stelle auch aus verschiedenen Gründen dazu entscheiden, trotz der Lernschwierigkeiten keine Hilfe in Anspruch zu nehmen. Diese Entscheidung kann gekoppelt sein an die Sichtbarkeit der eigenen Leistung beziehungsweise des Nicht-Könnens und steht damit in direkter Verbindung zu der Erfahrung von sozialer Eingebundenheit und Ausgrenzung.

Daneben können die individuellen Erklärungen und konstruktiven Rückmeldungen im Rahmen der Hilfestellungen den Lernzuwachs positiv beeinflussen und die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten bestärken (Bjørkvold, 1993; Campana Schleusener, 2014). Hierdurch kann bei gelingenden Hilfestellungen die Situation der Hilflosigkeit und Verzweiflung aufgelöst werden und neue Motivation durch das peer-gestützte Feedback sowie die Kommunikation und Kooperation mit den Mitschüler\*innen entstehen (ebd.). Durch die Entscheidung sich Hilfe zu holen, können sie Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen, sich damit mehr mit dem Lernstoff auseinandersetzen und sich hierbei als selbstwirksam erfahren (Kaiser & Lüschen, 2014; Unger, 2011). Zuletzt kann die Möglichkeit, sein Wissen weitergeben zu können, auch die Motivation der Schüler\*innen, die Hilfe in Anspruch nehmen, zur Wissens- und Fertigkeitenaneignung steigern (Bjørkvold, 1993; Zoglowek, 1997).

#### *Erleben sozialer Eingebundenheit durch das Peer Helping im Markt-Modell*

Gerade das Markt-Modell, für das die soziale Interaktion zwischen den Lernenden obligatorisch ist, kann Möglichkeiten für die Erfahrung sozialer Einbindung bieten, jedoch birgt es gleichzeitig auch Potenzial für Ausgrenzungsmechanismen.

Zunächst können die Schüler\*innen, die ihre Hilfe anbieten, durch die positive Anerkennung ihres Engagements innerhalb des Klassenverbands Erfahrungen von sozialer Eingebundenheit machen (Föh, 2013). Jedoch kann der Anreiz zu helfen, um Bestärkung zu bekommen, zum einen auch Konkurrenzdenken bestärken und zum anderen negativ aufgefasst und von den Lernenden als Druck wahrgenommen werden. Demnach basiert das gegenseitige Helfen nicht unbedingt immer auf Freiwilligkeit, sondern kann zum Teil „als wünschenswerte Verhaltensnorm [der Lern- und Unterrichtskultur]“ (Wagener, 2007, S. 125) angenommen werden. Bieten Schüler\*innen demnach ihre Hilfe nicht an, können sie den Verlust der Gunst der Lehrkraft riskieren. Diese Form der Motivation ist extrinsischer Natur, da hier externale beziehungsweise introjizierte Regulationsmechanismen die Handlungsweise determinieren. Gleichzeitig

können durch das Markt-Modell Konkurrenzdenken, Neid und Mobbing begünstigt werden. Gerade leistungsstarke Schüler\*innen, die grundsätzlich gerne helfen, können dabei negative Erfahrungen von Ausgrenzung machen. Dies gilt auch insbesondere für weniger in die Klassengemeinschaft integrierte Schüler\*innen. Auf der anderen Seite können sich für gerade diese Lernenden Chancen zur sozialen Integration ergeben.

Darüber hinaus können auch positive und konstruktive Rückmeldungen, ein respektvoller Umgang sowie die Anerkennung von Schüler\*innen, die Hilfe bekommen, die Lernmotivation positiv verstärken, weil sie sich hierdurch nicht nur als kompetent, sondern ebenso als sozial eingebunden erleben (Bohn, 2013; Föh, 2013; Hagstedt, 1995). Damit einhergehend ist die generelle Wahrnehmung von Zugehörigkeit zu einer Verantwortungsgemeinschaft, die wiederum eine erhöhte Hilfsbereitschaft begünstigen kann. Aus der Perspektive sozialer Kohäsion resultiert die Bereitschaft der Schüler\*innen zur Unterstützung primär aus ihrem Interesse an der Aufrechterhaltung und Stärkung des Gruppenzusammenhalts (Altermann et al., 2018; Naujok, Brandt & Krummheuer, 2008; Schumacher, 2008). Schüler\*innen berücksichtigen bei ihren Handlungen oft die Bedürfnisse ihrer Mitlernenden und versuchen ihnen zum Erfolg zu verhelfen (Slavin, 1993).

Umgekehrt können nicht erfolgreich verlaufende Hilfssituationen dysfunktionale Interaktionen begünstigen und zu zwischenmenschlichen Konflikten sowie einem beeinträchtigten sozialen Verhältnis führen (Altermann et al., 2018; Heyl et al., 2018). Ebenso kann der Misserfolg einer Hilfestellung Kompromittierung und negativen Empfindungen begünstigen (Maheady, 1998; Traub, 2004). Schließlich birgt das Markt-Modell auch Risiken für Ausgrenzungsmechanismen und Mobbing, wenn Helfer\*innen bevorzugt ausgewählt werden, während die Hilfe andere selten oder gar nicht in Anspruch genommen wird (Altermann et al., 2018; B. Brisson et al., 2017; Deci & Ryan, 1993).

Für die Lernenden, die sich Hilfe holen, können daneben ebenfalls Gelegenheiten für die Erfahrung von sozialer Eingebundenheit entstehen. Auf der einen Seite können diese Schüler\*innen durch das Zustandekommen einer Hilfestellung Zugehörigkeit und Zuwendung erleben und lernen, dass ihre Mitschüler\*innen ihre Bedürfnisse wahrnehmen und diesen nachkommen möchten (Feldmann, 1980). Auf der anderen Seite kann das Vertrauen und die Beziehung als Folge einer gelungenen Interaktion gestärkt werden und damit motivationssteigernd wirken (Bennewitz & Breidenstein, 2004; Tolmie et al., 2010; Topping, 2005). Auch das generelle Bedürfnis, anderen zu helfen und sich dadurch als sozial eingebunden zu erfahren, kann die Motivation steigern, sich zunächst Hilfe zu holen (Altermann et al., 2018; Naujok et al., 2008; Slavin, 1998). Negative Erfahrungen der sozialen Eingebundenheit können Lernende, die sich Hilfe holen, umgekehrt dadurch begünstigt werden, dass misslungene Hilfestellungen und destruktive Rückmeldungen zu Konflikten führen können (Altermann et al., 2018; Heyl et al.,

2018). Schüler\*innen, die ihre Hilfe anbieten, können darüber hinaus das kurzzeitig asymmetrische Verhältnis der Abhängigkeit ausnutzen, indem sie ihre Überlegenheit demonstrieren (Bierhoff, 2018; Laging, 2003b; Nadler & Fisher, 1986; Wagner, 2004). Hierdurch kann insbesondere für die Lernenden, die sich Hilfe holen, das Gefühl von Zugehörigkeit und Akzeptanz beeinflusst sein, da sie in dieser Situation die untergeordnete Rolle in dem Machtgefüge einnehmen. Vergleichbar negative Erfahrungen können die Schüler\*innen, die sich Hilfe holen, durch Prozesse der Etikettierung und Stigmatisierung als inkompetent (Benkmann, 2004) machen, was potenziell zu persönlicher Demütigung führen kann (Krappmann & Oswald, 1995; Laging, 2003b). Derartige Erfahrungen können sowohl während der Inanspruchnahme von Hilfestellungen als auch infolge ausbleibender Unterstützung entstehen.

Zusammenfassend kann das Markt-Modell einen strukturgebenden Rahmen bieten, innerhalb dessen die Schüler\*innen partizipieren und sich als selbstbestimmt erleben können. Damit eröffnet das Peer Helping Potenziale für die Erfahrung der drei Grundbedürfnisse. Dies gilt sowohl für Schüler\*innen, die ihre Hilfe über einen Helfermarkt anbieten, als auch für diejenigen, die diese Hilfe in Anspruch nehmen.

In Bezug auf die Erfahrung von Autonomie konnte gezeigt werden, dass das Markt-Modell sowohl für Schüler\*innen, die ihre Hilfe anbieten, als auch für Lernende, die die Mitschüler\*innenhilfe in Anspruch nehmen möchten, verschiedene autonomiefördernde Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen kann. So können sie durch dessen Offenheit selbst entscheiden, ob, wann und wie häufig sie ihre Hilfe anbieten beziehungsweise in Anspruch nehmen und wie und mit wem sie diese gestalten. Diese erlebte Unabhängigkeit von der Lehrkraft und Selbstbestimmung sowie gemeinsame Reflexion des Lernprozesses können das Autonomieerleben fördern und damit positiv auf die Lernmotivation wirken. Jedoch kann das Lernen mit dem Markt-Modell auch Erfahrungen von Ausgrenzung begünstigen und Ungleichheitsdynamiken offenlegen. Ebenso können Kontrollmechanismen der Lehrkraft als autonomieeinschränkend erlebt werden. Dies verweist auf das Spannungsverhältnis, das Deci und Ryan (1993) in der Selbstbestimmungstheorie im Prozess der Internalisierung extrinsischer Motivation beschreiben. Demnach kann zu viel Kontrolle die Autonomieerfahrung der Schüler\*innen beeinträchtigen und dadurch die Internalisierung extrinsischer Motivation erschweren.

Möglichkeiten zum Kompetenzerleben ergeben sich für alle Schüler\*innen durch die Selbstständigkeit, den peer-gestützten Austausch sowie konstruktive und positive Rückmeldungen nach der Hilfesituation. Zudem können die Lernenden, die helfen, ihre eigene Leistung reflektieren und sich als Expert\*innen wahrnehmen. Durch die Hilfestellungen wird ihre Leistung darüber hinaus für die Mitschüler\*innen, aber auch teilweise für die Lehrkraft sichtbar. Die genannten Potenziale für positive Kompetenzerfahrungen bergen jedoch zugleich das Risiko,

das Gefühl von Inkompetenz zu verstärken, was in einigen Fällen mit einem erhöhten Schamgefühl oder einer negativen Selbstwahrnehmung einhergehen kann. Dies kann insbesondere dann der Fall sein, wenn die Hilfestellung nicht erfolgreich war oder durch das Markt-Modell der Fokus auch auf die Schwächen gelenkt wird.

Schließlich können insbesondere durch peer-gestütztes Lernen im Rahmen des Markt-Modells Erfahrungen sozialer Einbindung gefördert werden. Sowohl beim Helfen als auch beim Hilfeerhalt haben die Schüler\*innen die Möglichkeit, sich als Teil einer Gemeinschaft zu erleben, indem sie Zuwendung und Unterstützung erfahren. Positives Feedback während und nach den Hilfestellungen kann die Wahrnehmung sozialer Einbindung auf beiden Seiten verstärken. Darüber hinaus kann die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse der hilfeschuchenden Lernenden das Gefühl von Zugehörigkeit weiter stärken. Andererseits besteht jedoch die Gefahr, dass das Markt-Modell Konkurrenzdenken, Mobbing und Ausgrenzung begünstigt, insbesondere wenn Rückmeldungen destruktiv ausfallen oder das Machtgefüge innerhalb der Gruppe ausgenutzt wird.

Damit das motivationsförderliche Potenzial des Peer Helpings im schulischen Alltag wirksam werden kann, sind unterstützende Rahmenbedingungen wie eine vorbereitende Schulung der Schüler\*innen, ausreichend Zeitressourcen sowie eine Lernkultur erforderlich, die auf Vertrauen, Kooperation und Selbstverantwortung basiert. Insgesamt zeigt sich, dass die Lernsituation mit einem Markt-Modell Voraussetzungen schaffen kann, um affektiv motivationssteigernde Prozesse anzuregen. Zugleich konnte auch aufgezeigt werden, dass das Peer Helping im Rahmen eines Markt-Modells auf unterschiedlichen Ebenen ebenso negative Erfahrungen begünstigen kann.

Im Kontext des Peer Helpings mit einem Markt-Modell entstehen dadurch verschiedene Spannungsfelder, die für die Entwicklung von Lernmotivation entscheidend sind. Dazu gehören die Dichotomien zwischen Instrumentalisierung und der Balance von Fremd- und Selbstbestimmung, das Erleben von Erfolg und Misserfolg sowie Selbstwirksamkeit versus Selbstunwirksamkeit, ebenso wie die Dynamiken von Ausgrenzung und Integriertheit.

Die hier entwickelte theoretische Rahmung bildet die Grundlage für die empirische Analyse in den folgenden Kapiteln. Im nächsten Abschnitt werden hieran anschließend die Forschungsbefunde zu den Auswirkungen des Peer Helpings auf die Lernmotivation detailliert dargelegt, um das herausgearbeitete Potenzial dieses Ansatzes weiter zu beleuchten.

### *3.7 Forschungsbefunde zur motivationalen Wirkung des Peer Helpings*

In der Fachliteratur wird Peer Helping ein hohes motivationssteigerndes Potenzial zugesprochen. Empirisch sind die motivationalen Auswirkungen von peer-gestützten Hilfspraktiken im

Unterricht jedoch weniger gut abgesichert als beispielsweise soziale oder kognitive Auswirkungen<sup>42</sup> (Büttner et al., 2012). Studien aus dem Kontext des jahrgangsübergreifenden und kooperativen Unterrichts (Peer Learning) sowie verschiedener Tutor\*innenprogramme (Peer Tutoring) befassen sich mit den Auswirkungen auf den affektiv-motivationalen Bereich des Lernens und erscheinen im Hinblick auf die motivationsförderliche Wirkung von Peer Helping im Rahmen eines Markt-Modells als besonders relevant.

In der Studie von Bardowicks (2005) wurden die Auswirkungen gegenseitiger Hilfestellungen im jahrgangsgemischten offenen Unterricht zweier Lerngruppen an einer Ganztagsgrundschule (Jahrgang 1 bis 3) über ein Jahr hinweg im Rahmen des BLK Modellversuchs „Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule – Seminar – Universität“ wissenschaftlich begleitet und untersucht. Im Rahmen der qualitativen Befragung berichteten die teilnehmenden Lehrkräfte von positiven Effekten auf das Klassenklima sowie auf die Lernmotivation der Schüler\*innen. Auch Schumacher (2008) hat in einem vergleichbaren Unterrichtsetting im Primarbereich das gegenseitige Helfen im Rahmen eines Hilfesystems qualitativ untersucht und hebt die motivationsförderlichen Effekte sowohl für Helfende als auch Hilfeempfänger\*innen hervor.

Darüber hinaus zeigen die internationalen Studien von Johnson und Johnson (1989) und Slavin (1995), dass die motivationssteigernde Wirkung auch im Kontext von Hilfestellungen im Rahmen von kooperativem Lernen nachzuweisen ist. Die teilnehmenden Schüler\*innen weisen eine erhöhte intrinsische Lernmotivation auf und führen ihre Lernerfolge überwiegend auf eigenes Engagement statt auf Zufall zurück (ebd.). Saleh, Lazonder und Jong Ton de (2005) haben daneben untersucht, inwiefern sich die motivationalen Überzeugungen beim kooperativen Lernen in leistungshomogenen von leistungsheterogenen Lerngruppen unterscheiden. Dazu wurden vor und nach der Intervention die Einschätzung der Schüler\*innen zu verschiedenen motivationsrelevanten Bereichen wie der Lernertrag, die soziale Einbindung und die Lernhaltung erfragt. Hierbei zeigte sich, dass leistungsschwache Schüler\*innen in allen Bereichen von leistungsheterogenen Lerngruppen profitieren, während für andere Schüler\*innen keine signifikanten Unterschiede in Abhängigkeit von der Gruppenstruktur festgestellt wurden. Verschiedene Untersuchungen belegen darüber hinaus, dass kooperative Lernsettings das Autonomie- und Kompetenzerleben von Schüler\*innen fördern und somit positive Auswirkungen auf die intrinsische Motivation haben (Büttner et al., 2012; P. A. Cohen, Kulik & Kulik, 1982; Dillon & Swinbourne, 2007; Foot, Morgan & Shute, 1990; Hänze & Berger, 2007; Maher,

---

<sup>42</sup> Zu Studien mit Befunden zu kognitiven und sozialen Wirkungen siehe u. a. Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo und Miller (2003); Johnson, Johnson und Stanne (2000); Korner und Hopf (2017); Topping (2001); Chu, Chen und Tsai (2017); McMaster et al. (2006); Wagener (2014).

Maher & Thurston, 1998; Reeve, Jang, Carrell & Jeon, 2004; Reeve, Deci & Ryan, 2004; Wellenreuther et al., 1979).

In einer aktuellen Studie wurde das kooperative Lernen und seine Wirkungsweise auch im Kontext der Selbstlernzeiten beziehungsweise Hausaufgabenbetreuung von Ganztagschulen untersucht (Altermann et al., 2018). Hierbei gaben Lehrkräfte von Sekundar- und Gesamtschulen in einer qualitativen Befragung an, dass sie einen positiven Einfluss der Partner\*innenarbeit auf die Motivation der teilnehmenden Schüler\*innen der siebten und achten Jahrgangsstufe festgestellt haben.

Nationale und internationale Studien aus dem Bereich des Peer Tutorings liefern dagegen verschiedene Befunde. In einer frühen Studie von Kettwig (1978), die er im Rahmen seiner Diplomarbeit durchgeführt hat, zeigten sich keine motivationssteigernden Auswirkungen des untersuchten Tutor\*innenprogramms, das im Deutschunterricht in der fünften und siebten Klasse durchgeführt wurde. Zu gleichen Ergebnissen kamen auch Lippitt, Lippitt und Eiseman (1971). Im Rahmen eines dreijährigen Programms erhielten leistungsschwächere Schüler\*innen der vierten bis sechsten Klassen dreimal wöchentlich fachliche Unterstützung durch Tutor\*innen aus den Jahrgangsstufen sieben und acht in den Bereichen Lesen, Mathematik und sprachliche Ausdrucksfähigkeit. Die Evaluation zeigte ebenfalls keine Auswirkungen auf die Lernmotivation. Als mögliche Ursachen wurden ungeeignete Messinstrumente sowie eine unzureichende Schulung und Vorbereitung der Tutor\*innen genannt. Hieran knüpfen auch die Ergebnisse einer Studie von Korner und Hopf (2017) zum Einsatz von Peer Tutor\*innen im Physikunterricht an. Insgesamt konnte bei den 10- bis 14-jährigen keine Steigerung der Lernmotivation festgestellt werden. Die Autor\*innen erklären diese Ergebnisse mit Schwierigkeiten bei der Adaption der Englischen Skala zum *Intrinsic Motivation Inventory*, die hierfür ins Deutsche übersetzt wurde.

Dagegen konnten Rohrbeck et al. (2003) in einer Metaanalyse die positiven Auswirkungen von Peer Tutoring Interventionen auf die intrinsische Motivation von Grundschüler\*innen belegen. Hierbei wurden ausschließlich experimental und quasi-experimentelle Studien berücksichtigt (ebd.). Dabei zeigt sich zudem, dass ein hohes Maß an Selbstständigkeit die Lernmotivation der Helfenden positiv beeinflusst (ebd.). Auch Wellenreuther et al. (1979) und Gomez (1972) konnten im Rahmen ihrer Untersuchungen eine Motivationssteigerung feststellen. Während bei (Gomez, 1972) die positive Auswirkung auf die Motivation der Schüler\*innen von den Lehrkräften wahrgenommen wurde, hat Wellenreuther et al. (1979) in einem Prä-Post Design mit Kontrollgruppe die Motivation vor und nach der zweiwöchigen Intervention erhoben. Dabei hat sich gezeigt, dass die Motivation der Tutees der Experimentalgruppe nach der Intervention signifikant höher waren als vorher, während dies auf die Kontrollgruppe nicht zutrifft. Allerdings

konnte auch eine leichte Beeinflussung durch die Vortestergebnisse in beiden Gruppen festgestellt werden. Zudem bestand eine hohe Erwartungshaltung an das Programm durch die beteiligten Akteure, sodass die Ergebnisse entsprechend interpretiert werden müssen.

Das Teilprojekt StEG-Tandem hat sich ebenfalls mit den Auswirkungen von Peer Tutoring auf die Lernmotivation befasst. Hierbei haben Peer Mentor\*innen<sup>43</sup> aus der achten bis zehnten Jahrgangsstufe Fünftklässler\*innen in den Selbstlernzeiten von integrierten Gesamtschulen begleitet. Die Ergebnisse der standardisierten Schüler\*innenbefragung zeigen, dass die Schüler\*innen des fünften Jahrgangs, die Unterstützung durch Mentor\*innen in den Selbstlernzeiten hatten, im Vergleich zur Kontrollgruppe keine signifikant höhere Motivation aufweisen (Dohrmann et al., 2021). Allerdings wird der Motivationsgewinn höher eingeschätzt, je höher die Beziehungsqualität zwischen den Fünftklässler\*innen und ihren Mentor\*innen ist. Die soziale Einbindung scheint demnach ein zentraler Faktor für die wahrgenommene Motivation in den Selbstlernzeiten darzustellen. Diesen Befund untermauern auch die Ergebnisse der Fallstudie von Heyl et al. (2018). Aus Sicht der befragten Schüler\*innen eines Ganztagsgymnasiums ist in der jahrgangsübergreifenden Hausaufgabenbetreuung das Gefühl von Gemeinschaft durch die gemeinsame Bearbeitung der Lernaufgaben und gegenseitige Hilfestellungen besonders bedeutsam (ebd.). Auch internationale Studien bestätigen, dass Peer-Beziehungen einen zentralen Beitrag zur Lernmotivation leisten können. So zeigen (Kiefer, Alley & Ellerbrock, 2015) am Beispiel von Siebtklässler\*innen in den USA, dass wahrgenommene Unterstützung durch Mitschüler\*innen signifikant mit schulischer Motivation, Engagement und dem Gefühl von Zugehörigkeit zusammenhängt.

Insgesamt liegen verschiedene Studien zu jahrgangsübergreifendem Unterricht, kooperativen Lernsettings und Peer Tutoring vor, die aufschlussreiche Hinweise auf das motivationsförderliche Potenzial von Peer Helping geben. Einige qualitative Untersuchungen zeigen die positive Auswirkung auf die Lernmotivation. Allerdings basieren diese auf der subjektiven Wahrnehmung der involvierten Lehrkräfte, während die Perspektive der Schüler\*innen keine Beachtung findet. Darüber hinaus konnte die motivationssteigernde Wirkung auch im Rahmen einiger Interventionsstudien mithilfe quantitativer Verfahren nachgewiesen werden. In diesem Zusammenhang wird auch auf die Bedeutung von Kompetenz- und Selbstständigkeitserleben sowie einer positiven Beziehung zwischen den Peers hingewiesen.

Jedoch liegen auch Studien vor, die diese Auswirkungen nicht bestätigen. Zurückgeführt werden diese Befunde häufig auf verschiedene Problematiken des Untersuchungsdesigns, wie ungeeignete Messinstrumente oder eine fehlende Vorbereitung der Schüler\*innen. Insgesamt liegen kaum Ergebnisse vor, die differenzierte Erkenntnisse in Bezug auf die Beteiligungsart

---

<sup>43</sup> Der in der Studie verwendete Begriff des Peer Mentorings entspricht dem in dieser Arbeit beschriebenen Konzept des Peer Tutorings.

liefern. Lediglich zwei Erhebungen (Dohrmann et al., 2021) fokussieren die Lernmotivation der Hilfe bekommenden Schüler\*innen, wobei die Ergebnisse divergieren. Zudem erschließt sich nicht, inwiefern die aufgeführten Studien die situative oder die überdauernde Lernmotivation fokussieren. Aufgrund der Anlage der Studien ist jedoch anzunehmen, dass hier grundsätzlich die Auswirkungen auf die situative Lernmotivation untersucht wurden.

Gerade im Hinblick auf die schulpraktische Umsetzung motivationsförderlicher Peer-Formate stellt die mangelnde Differenzierung nach Beteiligungsrollen sowie nach situativer und überdauernder beziehungsweise allgemeiner Lernmotivation ein zentrales Forschungsdesiderat dar. Dabei rückt vor allem die Schüler\*innenperspektive in den Fokus, die bisher kaum Berücksichtigung gefunden hat.

### *3.8 Zwischenfazit III: Selbstbestimmung, Zugehörigkeit und Selbstwirksamkeit erfahren mit dem Markt-Modell: Motivationsförderung durch Peer Helping*

Das in diesem Abschnitt analysierte Peer Helping stellt in der strukturierten Ausgestaltung als Markt-Modell ein zukunftsorientiertes Lernformat dar, das individuelles Lernen mit sozialer Verantwortung verbindet. Auf der Grundlage der besonderen Beziehungsstrukturen unter Gleichaltrigen entstehen hierbei vielfältige Gelegenheiten für selbstbestimmtes und gemeinschaftsorientiertes Lernen. Durch die didaktische Rahmung können Schüler\*innen gezielt Verantwortung für ihr eigenes Lernen und das ihrer Mitschüler\*innen übernehmen (Wehe, 2021). Die so entstehende aktive Beteiligung kann Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, Partizipation und Zugehörigkeit ermöglichen, die zentrale Voraussetzungen für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Lernmotivation darstellen (Deci & Ryan, 1993).

Für das Gymnasium gewinnt das Peer Helping damit besondere Relevanz. Es stellt ein pädagogisches Konzept dar, das darauf abzielt, individuelles und gemeinschaftliches Lernen miteinander zu verbinden und dadurch Motivation, Verantwortungsbereitschaft und soziale Eingebundenheit zu fördern. Gerade im Spannungsfeld zwischen Leistungsanspruch und Vielfaltssensibilität eröffnet das Peer Helping Ansatzpunkte für eine neue Lehr- und Lernkultur, die selbstbestimmtes und gemeinschaftsorientiertes Lernen in den Mittelpunkt stellt (S.-I. Beutel, 2024b; Espermüller-Jug, Beutel & Pant, 2019). Durch diese Verbindung adressiert es zentrale Entwicklungsaufgaben des Gymnasiums und liefert Impulse für ein zukunftsbezogenes Verständnis schulischer Bildung.

Das dem Markt-Modell zugrundeliegende pädagogische Verständnis geht dabei über die reine Wissensvermittlung hinaus, indem es soziale und emotionale Prozesse berücksichtigt und die Ressource sozialer Beziehungen gezielt für Lernprozesse nutzt (Wehe, 2021). Es verbindet Prinzipien der Individualisierung mit sozialer Verantwortung und bietet Erfahrungsräume für

Selbstwirksamkeit, Zugehörigkeit und Selbstbestimmung in heterogenen Lerngruppen (ebd.). Dadurch kann das Peer Helping im Markt-Modell nicht nur kurzfristig motivierend wirken, sondern auch langfristig zur Entwicklung sozialer und motivationaler Kompetenzen beitragen.

Mit dieser Ausrichtung werden Kompetenzen wie Perspektivübernahme, Teamfähigkeit und Selbstregulation angesprochen, die nicht isoliert vermittelt, sondern im aktiven Hilfegeben und -empfangen gezielt angewendet und eingeübt werden. Damit kann Peer Helping Schule als Verantwortungsgemeinschaft konkret erfahrbar machen und zur Entwicklung einer zukunftsgerichteten Lernkultur beitragen, die demokratische Grundprinzipien wie Mitbestimmung, Anerkennung und Verantwortung integriert (S.-I. Beutel & W. Beutel, 2017). Damit das Peer Helping seine Wirkung entfalten kann, bedarf es einer veränderten Rolle der Lehrkräfte, die als Moderator\*innen und Lernbegleitende die Rahmenbedingungen für gelingende Unterstützungsprozesse im Sinne einer lernförderlichen Unterrichtsqualität didaktisch gestalten (Wehe, 2021).

In diesem Kapitel wurden verschiedene disziplinübergreifende Ansätze aus Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft für die theoretische Fundierung des Peer Helpings hinzugezogen. Neben der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993), die für die Analyse des motivationsförderlichen Potenzials des Peer Helpings zentral ist, liefern auch Theorien wie Piagets Konzept der kognitiven Konflikte, Vygotskys Zone der nächsten Entwicklung, Slavins Theorie der kognitiven Elaboration und Toppings Modell des Peer-Assisted Learning wichtige Einsichten in die Wirkungsweise und didaktische Rahmung peer-gestützter Lernprozesse. Gemeinsam betonen sie die Bedeutung sozialer Beziehungen und Interaktionen für die kognitive, emotionale und motivationale Entwicklung von Lernenden. Diese Zusammenführung verschiedener theoretischer Perspektiven legitimiert das Peer Helping nicht nur als didaktisches Format, sondern bildet zugleich die Grundlage für das nachfolgende Analysemodell, das sein motivationsförderliches Potenzial im Markt-Modell systematisch erschließt.

Das Analysemodell wurde aufbauend auf dem Modell zum motivierten Handeln von Urhahne (2008) entwickelt und in die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) eingebettet. Es zeigt auf, inwiefern das Peer Helping im Rahmen des Markt-Modells Erfahrungen von Autonomie, sozialer Eingebundenheit und Kompetenz ermöglichen kann und damit die drei psychologischen Grundbedürfnisse anspricht, die zentrale Voraussetzungen für intrinsische Motivation und selbstbestimmtes Lernen darstellen (Deci & Ryan, 1993). Dabei wird das Peer Helping nicht nur als methodisches Instrument verstanden, sondern als dynamischer Interaktionsprozess, in dem Schüler\*innen sowohl in der Rolle der Hilfegebenden als auch der Hilfeempfangenden aktiv am Lernprozess beteiligt sind.

Durch diese Rollenübernahme entstehen Erfahrungsräume, in denen Individuelle Förderung, soziale Verantwortung und kooperative Lernprozesse eng miteinander verschränkt sind. Gleichzeitig zeigen sich hier Spannungsfelder zwischen Fremd- und Selbstbestimmung, Erfolg und Misserfolg sowie sozialer Inklusion und Exklusion. Besonders im Hinblick auf das Bedürfnis nach Autonomie wird deutlich, dass die Schüler\*innen im Markt-Modell zwar entscheiden können, ob, wann und von wem sie Hilfe in Anspruch nehmen beziehungsweise inwiefern sie ihre Hilfe anbieten möchten, diese Entscheidungen jedoch in schulische Strukturen eingebettet sind, wodurch die Freiwilligkeit des Handelns begrenzt bleibt. Diese strukturellen Einschränkungen durch curriculare Vorgaben, Leistungsanforderungen und soziale Erwartungen verdeutlichen das Spannungsverhältnis zwischen intendierter Autonomieförderung und institutionellen Rahmenbedingungen, das bei der Analyse des motivationalen Potenzials des Peer Helpings berücksichtigt werden muss.

Insgesamt liefert das Analysemodell eine theoretisch fundierte Grundlage für die nachfolgende empirische Untersuchung und adressiert bestehende Forschungslücken hinsichtlich der motivationalen Wirkmechanismen des Peer Helpings im Markt-Modell. Trotz dieser theoretischen Fundierung zeigen sich aus forschungspraktischer Perspektive jedoch weiterhin deutliche Desiderate. Bisher liegen nur wenige empirisch belastbare Forschungsbefunde vor, die die motivationsförderlichen Wirkmechanismen des Peer Helpings im Markt-Modell systematisch untersuchen. Insbesondere fehlt es größtenteils an differenzierten Studien, die zwischen den Rollen der Helfenden und Hilfeempfangenden unterscheiden. Zudem findet die Perspektive der Schüler\*innen in den meisten Untersuchungen keine Berücksichtigung. Auch wenn erste Befunde zu kooperativen Lernformen und Peer Tutoring positive Effekte auf die Lernmotivation und die soziale Einbindung offenlegen, bleibt das spezifische Wirkgefüge des Peer Helpings im Markt-Modell bislang weitgehend unerforscht. Demnach bleibt die Frage, welche Bedingungen und Strukturen das Potenzial zur Motivationsförderung des Peer Helpings freilegen, bislang abschließend unbeantwortet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Peer Helping, insbesondere in der strukturierten Form als Markt-Modell, ein besonderes Potenzial zur Verbindung von Individueller Förderung, sozialem Lernen und zukunftsbezogener Kompetenzentwicklung aufweist. Als Teil einer neuen Lehr- und Lernkultur kann es Verantwortung, Partizipation und Selbststeuerung der Schüler\*innen stärken und damit im Kontext einer zunehmend komplexen, digitalen und diversen Gesellschaft einen zukunftsgerichteten Ansatz schulischer Bildung darstellen. Gleichzeitig besteht die Notwendigkeit, das motivationsförderliche Potenzial des Markt-Modells empirisch differenziert zu untersuchen. In den anschließenden Kapiteln wird diese Fragestellung aufgegriffen, indem die Wirkungen des Peer Helpings im Markt-Modell auf die Lernmotivation auf

Basis der Selbstbestimmungstheorie sowohl in quantitativen als auch qualitativen Teilstudien und unter Einbezug der Perspektive der Schüler\*innen untersucht werden.

#### 4. Forschungsdesiderate und Erhebungskontext

Nach einer differenzierten Betrachtung der für diese Forschungsarbeit relevanten theoretischen Ansätze und empirischen Forschungsbefunde erfolgt an dieser Stelle die Zusammenführung der zentralen Erkenntnisse aus den vorangegangenen Abschnitten. Darauf aufbauend lassen sich bestehende Forschungslücken identifizieren sowie Desiderate für die weitere Forschung und forschungsleitende Fragen ableiten (4.1). Dazu findet in Abschnitt 4.2 eine Einordnung der Forschungsarbeit in das Schulentwicklungsprojekt *Ganz In. Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW* statt.

##### 4.1 Bilanz der theoretischen Erkenntnisse, Ziele und zentrale Fragestellungen

In diesem Kapitel werden die zentralen theoretischen Erkenntnisse systematisch zusammengeführt und im Hinblick auf das Forschungsdesiderat reflektiert. Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass sich die Entwicklungsperspektiven des Gymnasiums nur im Zusammenhang mit grundlegenden Fragen qualitätsvollen Lehrens und Lernens erschließen. Besonders zentral sind dabei Selbstverantwortung, gemeinschaftliches Lernen, Lernmotivation sowie die Gestaltung ganztägiger Bildungsangebote in einer zunehmend heterogenen Schüler\*innenschaft.

Die theoretischen Kapitel verdeutlichen, dass das Gymnasium vor der Aufgabe steht, sein traditionelles Selbstverständnis anspruchsvollen Lernens unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen weiterzuentwickeln. Die wachsende soziale, kulturelle und leistungsbezogene Vielfalt der Schüler\*innenschaft macht deutlich, dass eine rein fächerzentrierte Ausrichtung nicht ausreicht, um heterogenen Lernvoraussetzungen gerecht zu werden. Damit entsteht ein Spannungsfeld zwischen hohen Leistungsansprüchen und der Notwendigkeit, Lernprozesse stärker differenziert, eigenverantwortlich und kooperativ auszurichten.

Vor diesem Hintergrund haben Gymnasien ihre zeitlichen und pädagogischen Strukturen erweitert, um Lern- und Begegnungsräume zu schaffen, die Individuelle Förderung, Verantwortungsübernahme und Kooperation ermöglichen. Gleichzeitig wird deutlich, dass fortbestehende strukturelle Herausforderungen wie verdichtete Lernstoffumfänge, eng gefasste Lernzeitfenster, hoher Prüfungsdruck und begrenzte Gelegenheiten für Beziehungsgestaltung die Schaffung von Lernumgebungen erschweren, die nachhaltig motivieren und der Vielfalt der Lernenden entsprechen.

Insgesamt wird in diesem Zusammenhang deutlich, dass neue pädagogische Ansätze in eine qualitätsbezogene und zukunftsfähige Lernkultur überführt werden müssen, die sowohl auf gesellschaftliche Transformationen als auch auf heterogene Lernvoraussetzungen reagiert. Im Mittelpunkt steht daher dabei die Frage, wie Lernen so gestaltet werden kann, dass es alle Schüler\*innen erreicht und für sie nachhaltig wirksam ist.

Um diese Anforderungen einzulösen, rücken die Bedingungen motivierten Lernens in den Fokus. Entscheidend ist, dass Wissen nicht isoliert, sondern in sozialen und gemeinschaftlichen Kontexten angewendet, geteilt und reflektiert wird (Diesing & W. Beutel, 2025). Lerngelegenheiten, die Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit fördern, adressieren die zentralen psychologischen Grundbedürfnisse der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) und gelten als wesentliches Qualitätsmerkmal schulischer Lernprozesse (Bleck & Lipowsky, 2019). Werden diese Bedürfnisse gezielt unterstützt, entstehen Bedingungen für vielfältige Lernzugänge, unter denen Motivation, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme gestärkt und damit auch Leistungsentwicklung positiv beeinflusst werden kann (Alp Christ et al., 2024; Praetorius, et al., 2025).

Vor diesem Hintergrund macht die theoretische Analyse deutlich, dass der Ganzttag einen bedeutenden Entwicklungsraum für eine motivierende und heterogenitätssensible Lernkultur eröffnet. Durch erweiterte personelle, zeitliche und räumliche Ressourcen können hier Lernumgebungen geschaffen werden, die fachliche, soziale und motivationale Aspekte systematisch verbinden (Holtappels, 2019). Der Ganzttag bietet damit besondere Möglichkeiten für individuelle Förderung, kooperatives Lernen und die Übernahme von Verantwortung und schafft zugleich vielfältige Settings, in denen Motivation, Selbstbestimmung und Verständigung gestärkt werden können (S.-I. Beutel et al., 2015). Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang den Selbstlernzeiten zu, die an Gymnasien wichtige Entwicklungsprozesse gesetzt haben. Sie können den Schüler\*innen Gelegenheiten eröffnen, ihr Lernen zunehmend eigenverantwortlich zu gestalten, Unterstützung durch Peers oder Lehrkräfte gezielt zu nutzen und individuelle Lernstrategien weiterzuentwickeln (S.-I. Beutel et al., 2019). Damit können sie zur Förderung von Autonomie, Verantwortungsübernahme und gemeinschaftlichem Lernen beitragen (Stötzel & Tabel, 2012a).

Gleichzeitig zeigen empirische Befunde jedoch, dass das Potenzial der Selbstlernzeiten bislang nur begrenzt ausgeschöpft wird (Arnoldt et al, 2021). Sowohl strukturelle Bedingungen, wie die Raumgestaltung, personelle Ausstattung oder Rhythmisierung, als auch zum Teil unzureichende didaktische Konzepte begrenzen ihre Wirksamkeit. Besonders die systematische Integration von selbstbestimmtem Lernen und sozialer Verantwortung erfolgt dabei nur selten (Altermann et al., 2018; S.-I. Beutel, 2017; S.-I. Beutel et al., 2019; Gilsbach et al., 2018). Dadurch bleiben nicht nur Potenziale der Selbstlernzeiten ungenutzt, sondern auch wichtige Chancen Individueller Förderung. Die qualitative Weiterentwicklung der didaktischen Gestaltung der Selbstlernzeiten erscheint daher als zentrales Anliegen für eine zukunftsgerichtete Lehr- und Lernkultur am Ganztagsgymnasium.

In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass das Peer Helping in Form eines partizipativ angelegten Markt-Modells des gegenseitigen Helfens einen vielversprechenden Ansatz darstellt,

das Lernen in den Selbstlernzeiten nachhaltig zu fördern. Dieses Interaktionsmodell verbindet selbstbestimmtes Lernen und Verantwortungsübernahme in sozialer Gemeinschaft, indem Schüler\*innen aktiv in die Rolle von Helfenden oder Hilfeempfangenden treten (S.-I. Beutel & Wehe, 2023; Wehe, 2021). Dadurch können die in den Selbstlernzeiten angelegten Potenziale Individueller Förderung und gemeinschaftlichen Lernens gezielt gestärkt werden. Die theoretischen Ausführungen machen damit deutlich, dass Peer Helping aus lern- und motivations-theoretischer Sicht ein erhebliches motivationsförderliches Potenzial besitzt.

Auf Grundlage der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) wurde hierzu ein motivationspsychologisches Analysemodell entwickelt, das die Potenziale des Peer Helpings im Markt-Modell offenlegt. Anhand dieses Modells werden Erfahrungsräume entlang der spezifischen Strukturmerkmale des Markt-Modells wie der didaktischen Gestaltung der Freiwilligkeit, der Flexibilität in der Rolleneinnahme sowie der sozialen Verantwortungsübernahme, sichtbar, die zur Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit (Deci & Ryan, 1993) beitragen können.

Gleichzeitig zeigt der Forschungsstand, dass diese motivationsbezogenen Potenziale empirisch bislang nur unzureichend belegt sind. Zwar weisen verschiedene Studien zum tutoriellen und kooperativen Lernen auf positive Effekte insbesondere auf die fachliche Leistung hin (Altermann et al., 2018; Johnson & Johnson, 1989; Rohrbeck et al., 2003; Slavin, 1995), doch bleibt die spezifische motivationalen Wirkung des Peer Helpings, insbesondere in Selbstlernzeiten an Gymnasien, weitgehend ungeklärt. Qualitative Einschätzungen von Lehrkräften deuten zwar auf Stärkungen von Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein hin (Bardowicks, 2005), jedoch mangelt es diesen Befunden häufig an systematischer theoretischer Fundierung.

Hinzu kommt, dass die Perspektive der Schüler\*innen in bisherigen Studien selten berücksichtigt wurde, obwohl sie als Expert\*innen ihres eigenen Lernens wichtige Einsichten in die motivationalen Wirkmechanismen des Peer Helpings bieten könnten. Insbesondere fehlen Studien, die die Bedeutung der unterschiedlichen Rollen des Helfens und Hilfeempfangens für das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit differenziert in den Blick nehmen. Ebenso liegen bislang keine empirisch gestützten Analysen vor, die motivationsförderliche und -hinderliche Einflussfaktoren im Sinne der Selbstbestimmungstheorie herausarbeiten.

Insgesamt wird deutlich, dass eine empirisch fundierte Untersuchung des Peer Helpings aus Schüler\*innenperspektive bislang aussteht. Daraus ergibt sich eine Forschungslücke, die sowohl Wirkungen auf die situative und allgemeine Lernmotivation als auch die motivationalen

Anreize und Hindernisse der unterschiedlichen Rollen im Peer Helping umfasst. Die vorliegende Studie setzt an dieser Lücke an und untersucht diese Aspekte systematisch in einem Mixed-Methods-Design, das sowohl quantitative Veränderungen als auch subjektive Erfahrungen der Schüler\*innen erfasst.

Wie aus den Forschungsdesideraten hervorgeht, besteht das übergeordnete Ziel dieser Arbeit darin, das Potenzial des Peer Helpings zur Förderung der Lernmotivation von Schüler\*innen in den Selbstlernzeiten an Ganztagsgymnasien tiefergehend zu analysieren.

Ausgehend von dieser Zielsetzung ergibt sich die grundlegende Forschungsfrage dieser Arbeit:

**Hauptfrage: Wie wirkt sich Peer Helping im Rahmen eines Markt-Modells auf die Lernmotivation von Schüler\*innen aus?**

Die daran anschließenden Teilfragen differenzieren die Untersuchung weiter.

Auf Basis der dargelegten Forschungslage und den theoretischen Annahmen formuliert sich die erste Fragestellung, die sich auf die quantitativen Veränderungen der situativen Lernmotivation durch die Teilnahme am Peer Helping im Markt-Modell konzentriert. Diese Frage ist von zentraler Bedeutung, da die situative Motivation unmittelbar mit der aktiven Teilnahme und dem Engagement im Lernprozess zusammenhängt.

**Teilfrage 1: Welche quantitativen Veränderungen in der situativen Lernmotivation ergeben sich durch die Teilnahme am Peer Helping mit einem Markt-Modell während der Selbstlernzeiten?**

- a. Führt die Teilnahme am Peer Helping im Rahmen eines Markt-Modells zu einer signifikanten Steigerung der situativen Lernmotivation im Vergleich zu Nicht-Teilnehmenden?
- b. Inwiefern unterscheiden sich die motivationalen Effekte in Abhängigkeit von der Beteiligungsform (als Helfende\*r, Hilfeempfänger\*in, Helfende\*r und gleichzeitig Hilfeempfänger\*in oder als Nicht-Teilnehmende)?

Die zweite Teilfrage untersucht darüber hinaus, welche langfristigen Auswirkungen das Peer Helping auf die allgemeine Lernmotivation hat. So lässt sich ein umfassenderes Bild der Motivationsentwicklung der Schüler\*innen erschließen.

**Teilfrage 2: Welche quantitativen Veränderungen in der allgemeinen Lernmotivation ergeben sich durch die Teilnahme am Peer Helping mit einem Markt-Modell?**

- a. Führt die Teilnahme am Peer Helping im Rahmen eines Markt-Modells zu einer signifikanten Steigerung der allgemeinen Lernmotivation im Vergleich zu Nicht-Teilnehmenden?
- b. Inwiefern unterscheiden sich die motivationalen Effekte in Abhängigkeit von der Teilnahmeform (als Helfende\*r, Hilfeempfänger\*in, Helfende\*r und gleichzeitig Hilfeempfänger\*in oder als Nicht-Teilnehmende)?

In der dritten Teilfrage liegt der Fokus auf den subjektiven Erfahrungen der Schüler\*innen mit dem Peer Helping im Rahmen des Markt-Modells. Da Schüler\*innen als Expert\*innen ihres eigenen Lernens gelten, ist es entscheidend, ihre Perspektive einzubeziehen, um die Motivationsfaktoren aus ihrer Sicht nachzuvollziehen.

**Teilfrage 3: Welche subjektiven Erfahrungen machen Schüler\*innen mit Peer Helping im Markt-Modell in Bezug auf ihre Lernmotivation?**

Die vierte Teilfrage untersucht, welche motivationsfördernden und -hinderlichen Faktoren im Rahmen des Peer Helpings im Markt-Modell, unter Bezugnahme auf die Selbstbestimmungstheorie und das darauf basierende Analysemodell, identifiziert werden können.

**Teilfrage 4: Welche motivationsfördernden oder -hinderlichen Faktoren lassen sich vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie aus den Erfahrungen der Schüler\*innen im Peer Helping identifizieren?**

- a. Inwiefern fördert oder hemmt das Peer Helping die Erfüllung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit?
- b. Inwiefern fördert oder hemmt das Peer Helping die Erfüllung des Bedürfnisses nach Kompetenz?
- c. Inwiefern fördert oder hemmt das Peer Helping die Erfüllung des Bedürfnisses nach Autonomie?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde die Untersuchung als Mixed-Methods-Studie angelegt, in der quantitative Fragebogenerhebungen durch qualitative Interviews ergänzt werden. Dabei werden durch die Triangulation sowohl Wirkungen und Wirkmechanismen als auch subjektive Deutungen erfasst. Dies ermöglicht es, wichtige Erkenntnisse zum motivationsförderlichen Potenzial des Peer Helpings zu gewinnen und eine mögliche Gestaltungsoption heterogenitätssensiblen und zukunftsbezogenen Lernens in den Selbstlernzeiten am Ganztagsgymnasium aufzuzeigen. Im folgenden Abschnitt erfolgt die Verortung der Studie im Untersuchungskontext.

## 4.2 Verortung im Schulentwicklungsprojekt *Ganz In. Mit Ganzttag Mehr Zukunft.*

### *Das neue Ganztagsgymnasium NRW*

Die vorliegende Untersuchung wurde im Rahmen des Schulentwicklungsprojektes *Ganz In. Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW* durchgeführt und greift u. a. auf die im Projektverlauf erhobenen Daten zurück. *Ganz In* ist ein gemeinsames Schulentwicklungsprojekt der Stiftung Mercator, des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) sowie des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS), das stellvertretend für die drei am Projekt beteiligten Hochschulen der Ruhrallianz (UAMR) beteiligt ist. Die Zielsetzung lag dabei darin, Gymnasien bei ihrer Entwicklung zu gebundenen Ganztagschulen zu begleiten und zu unterstützen.

Dabei geht das Vorhaben unter anderem aus verschiedenen bildungs- und schulpolitischen Reformen hervor, die auf die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA folgten (Wendt & Bos, 2015). Im Fokus standen neben bildungspolitischen und pädagogischen Zielen vor allem die Förderung leistungsstarker Schüler\*innen, die Verbesserung von Chancengerechtigkeit sowie der Abbau von sozialer Ungleichheit und Fachkräftemangel (ebd.). Adressiert wurden dabei insbesondere Schüler\*innen mit hohem Potenzial aus sozioökonomisch benachteiligten Familien (Berkemeyer et al., 2010). Gleichzeitig bestand das wesentliche Projektziel darin, die Anzahl erfolgreicher Schulabschlüsse, vor allem von Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus und Schüler\*innen mit Migrationshintergrund und insbesondere der Allgemeinen Hochschulreife, zu steigern bei Beibehaltung des bisherigen Leistungsniveaus der Schüler\*innen am Gymnasium (Wendt & Bos, 2015).

### *Projektstruktur und Projektphasen*

Aus insgesamt 115 Bewerberschulen in Nordrhein-Westfalen, die bereits an der Ganztags-offensive NRW<sup>44</sup> teilgenommen hatten, wurden 30 Gymnasien für *Ganz In* ausgewählt. Die Projektlaufzeit betrug zunächst sechs Jahre und wurde im Jahr 2016 um weitere vier Jahre verlängert.

Während in der ersten Projektphase (2010–2014) der Schwerpunkt auf dem Auf- und Ausbau ganztägiger Schulstrukturen sowie der Begleitung von Schulentwicklungsprozessen lag, rückten in der zweiten Projektphase (2015–2018) die Unterrichtsentwicklung im Rahmen themenspezifischer Angebote und einzelner Fachbereiche stärker in den Fokus (siehe Abbildung 19). Zudem wurden Strukturen für projektinterne Netzwerkarbeit geschaffen, um den Gymnasien

---

<sup>44</sup> Zu der Ganztagsoffensive für die Sekundarstufe I zählen die Programme „1000 Schulen“, „Geld oder Stelle“ und „Gebundene Ganztagsgymnasien und Ganztagsrealschulen“. Nähere Informationen finden sich unter [https://www.ganztagschulen.org/de/service/archiv/\\_documents/nordrhein-westfalen.html](https://www.ganztagschulen.org/de/service/archiv/_documents/nordrhein-westfalen.html)

spezifische Fortbildungs- und Austauschmöglichkeiten zu gemeinsamen Themen bereitzustellen. Zentrales Anliegen der zweiten Projektphase war dabei die Entwicklung von Transferstrategien, um innovative Konzepte und erprobte organisatorische Ganztagsstrukturen innerhalb des Projektverbunds sowie landesweit in Nordrhein-Westfalen für andere Schulen verfügbar zu machen.

Die vorliegende Studie stützt sich u. a. auf die Daten der Schüler\*innenbefragung aus der zweiten Projektphase (Erhebung Februar 2016), auf die in Abschnitt IV 1 näher eingegangen wird.

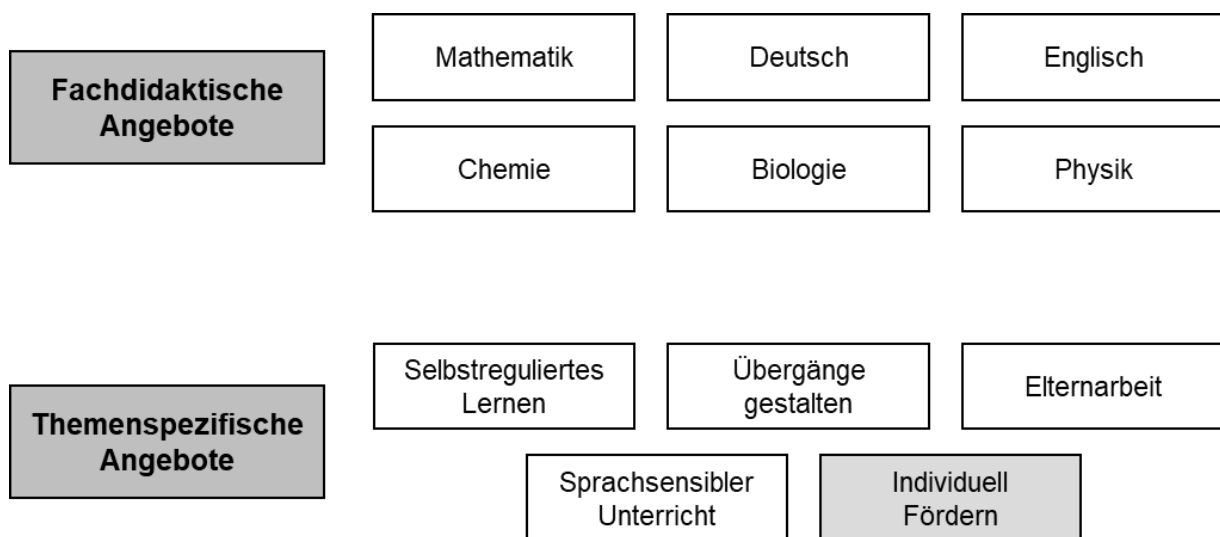


Abbildung 19: Angebotsstruktur des Teilprojektes Individuell Fördern

#### *Das Teilprojekt Individuell fördern im Ganztag – Vielfältige Zugänge zum Lernen schaffen*

Die vorliegende Untersuchung wurde im Rahmen des Themenspezifischen Vertiefungsangebot (TVA) Individuell fördern im Ganztag – Vielfältige Zugänge zum Lernen schaffen durchgeführt. Das Ziel dieses Teilprojekts lag darin, Konzepte zu etablieren, die die Schüler\*innen mit ihren individuellen Bildungsbiographien in den Mittelpunkt stellen, ihre Stärken fokussieren und ihnen differenzierte Angebote zur individuellen Entwicklung bereitstellen.

Da es um die Entwicklung und frühzeitige Verankerung nachhaltiger Konzepte Individueller Förderung geht, lag der Fokus auf Jahrgangsstufe 5, um die Schüler\*innen einerseits direkt zum Start an der weiterführenden Schule mit den neuen Konzepten vertraut zu machen und gleichzeitig die Wirksamkeit der Konzepte über die gesamte Schullaufbahn „hochwachsen“ zu lassen.

Im Rahmen des Teilprojekts hat die wissenschaftliche Begleitforschung mit einer Steuergruppe der jeweils teilnehmenden Schulen kooperiert, die sich aus Lehrkräften verschiedener

Fachbereiche, Mitgliedern der Schulleitung sowie Ganztagskoordinator\*innen zusammensetzte. Inhaltlich wurde dann an einem oder mehreren Entwicklungsfeldern verschiedener Module gearbeitet (siehe Abbildung 20).

Modul 1	Modul 2	Modul 3	Modul 4	Modul 5
<b>Individuelle Lernbegleitung und förderliche Leistungsbeurteilung</b>	<b>Leistungsvielfalt und Kompetenzbreite</b>	<b>Selbstständigkeit und Verantwortungslernen</b>	<b>Curriculare Transparenz und didaktisch-diagnostische Passung</b>	<b>Kollegiale Verständigung, Teambildung, Professionalisierung</b>
Beispiele: Zielgespräche, Lernvereinbarungen, kompetenzorientierte Rückmeldeformate	Beispiele: Wettbewerbe, Zertifikate, projektorientiertes Lernen	Beispiele: didaktische Formate des Selbstlernens, Peer Education	Beispiele: Kompetenzportfolios, Fördermodule, individuelle Lernstandserhebungen	Beispiele: Teamentwicklung, kollegiale Evaluation, Professionalisierung

**Abbildung 20: Modulstruktur im TVA Individuell Fördern**

Aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung bildete Modul 3 den Rahmen für die vorliegende Studie. Dieses fokussiert die Förderung von Selbstständigkeit, Verantwortungsübernahme und Partizipation der Schüler\*innen. Dabei standen vor allem die Selbstlernzeiten im Fokus der Entwicklungsvorhaben mit dem Schwerpunkt auf der Entwicklung und Implementation von didaktischen Formaten des Selbstlernens und der Selbstregulation wie dem Peer Learning.

Die Studie wurde daher mit ausgewählten Schulen durchgeführt, die dieses Modul als Entwicklungsschwerpunkt gewählt hatten.

### III Konzeption und Vorbereitung der Intervention

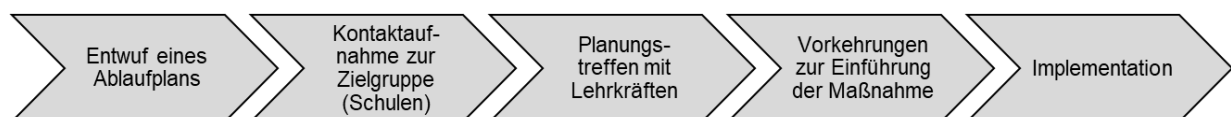
Um die empirischen Studien durchführen zu können, war die Entwicklung einer theoretisch fundierten und schulpraktisch anschlussfähigen Konzeption des Peer Helpings in Form eines Markt-Modells erforderlich. Dieses Kapitel stellt die zentrale Vorbereitungsarbeit der in dieser Arbeit durchgeführten Interventionsstudie sowie deren konkrete Umsetzung vor.

In Abschnitt III 1 werden zunächst die Planungsschritte zur Einführung des Markt-Modells beschrieben, einschließlich der organisatorischen Abstimmung mit den beteiligten Schulen und Lehrkräften sowie der Einordnung des Vorgehens im Rahmen der Interventions- und Evaluationsforschung. Abschnitt III 2 skizziert die strukturellen und didaktischen Rahmenbedingungen der Selbstlernzeiten, in denen das Modell implementiert wurde. Daran anschließend beschreibt Abschnitt III 3 die Konzeption und den Ablauf der vorbereitenden Schüler\*innenschulung, die die Lernenden auf den Einsatz des Markt-Modells vorbereitete und die Grundlage für die Umsetzung der Intervention bildete.

#### 1. Planungsschritte zur Einführung des Markt-Modells

Da die vorliegende Studie auf die Untersuchung der Wirkungen des Peer Helpings auf die Lernmotivation abzielt und das entsprechende Unterstützungsformat im Rahmen der Erhebung implementiert sowie prozessbegleitend durchgeführt wurde, kann sie dem Bereich der Interventionsforschung zugeordnet werden. Nach Döring und Bortz (2006) untersucht die Interventionsforschung „Aktivitäten, die auf die Entwicklung von Maßnahmen oder Interventionen ausgerichtet sind“ (ebd., S. 102). Jedoch kann die Interventionsforschung nicht unabhängig von der Evaluationsforschung betrachtet werden, da mit der Entwicklung und Durchführung von Interventionen immer auch gleichzeitig die Evaluation der Maßnahme einhergeht, die wiederum auf die Planung der Intervention abgestimmt sein muss (ebd.). Somit liegen beide Forschungsbereiche eng beieinander und werden im Rahmen dieser Arbeit insbesondere im Hinblick auf die Anlage dieser Studie als Geflecht eines Forschungsgebietes betrachtet.

Die nachfolgende Vorgehensweise wird auf Basis zentraler Erkenntnisse aus der Interventions- und Evaluationsforschung theoretisch fundiert und methodisch begründet (Döring & Bortz, 2006) (siehe Abbildung. 21).



**Abbildung 21: Ablauf der Vorbereitung von Interventionsstudien (eigene Darstellung in Anlehnung an Döring und Bortz, 2006, S. 102f.)**

Im Rahmen der Studie wurde das Markt-Modell in den Selbstlernzeiten an drei Ganztagsgymnasien eingeführt. Hierfür wurde ein Dreivierteljahr vor Beginn der Intervention ein Plan erstellt, in dem alle wichtigen Abläufe und Termine operationalisiert wurden. Eine Absprache zwischen den verschiedenen Akteuren der Intervention, wie es bei Interventionsstudien grundsätzlich der Fall ist, war im Rahmen dieser Untersuchung nicht notwendig, da die Studie von einer Person alleine koordiniert und durchgeführt wurde (Schritt 1).

Der Untersuchungsplan sieht als ersten Schritt nach der Erarbeitung des Forschungsinteresses und der Festlegung der Forschungs- sowie Evaluationsmethoden vor, Kontakt zu der Zielgruppe aufzunehmen, indem Einzelgespräche zur Durchführbarkeit der Intervention geführt werden, damit anschließend gegebenenfalls noch Modifikationen vorgenommen werden können (Döring & Bortz, 2006). Dementsprechend wurden im Zeitraum von August bis November 2015 zunächst Erstgespräche mit den betreffenden Schulleitungen sowie Ganztagskoordinatorinnen und -koordinatoren der teilnehmenden Schulen geführt, da das Markt-Modell in den ganztagspezifischen Selbstlernzeiten eingeführt werden sollte (siehe Tabelle 4) (Schritt 2).

**Tabelle 4: Planungsschritte der Intervention**

Schritte	Zeitpunkt
Entwurf eines Ablaufplans	April 2015
Kontaktaufnahme zur Zielgruppe (Schulen)	1. Treffen: Mai 2015 2. Treffen September- Oktober 2015
Planungstreffen mit Durchführenden (Lehrkräften)	1. Treffen: Dezember 2015 2. Treffen: Januar 2016 3. Treffen: Februar 2016
Vorkehrungen zur Einführung der Maßnahme (Schulung, 1. Erhebung)	Februar bis März 2016
Implementation des Markt-Modells	Februar bis April 2016

Nachdem die Umsetzungsmöglichkeiten geklärt und der zeitliche Rahmen grob abgesteckt wurden, fanden in einem nächsten Schritt Gespräche mit den durchführenden Personen, in diesem Fall den Lehrkräften, statt, die die Selbstlernzeiten im nachfolgenden Schuljahr betreuen würden (Schritt 3). Da die Lehrkräfte für die Dauer der Intervention die Verantwortlichen für die konkrete Umsetzung vor Ort darstellten, mussten diese nicht nur umfassend über die Intervention informiert, sondern auch im Hinblick auf die fortlaufende Erhebung in den Selbstlernzeiten sowie konkreten Regeln und dem Umgang mit verschiedenen Szenarien geschult werden. Nicht zuletzt musste auch das Ziel der Intervention im Rahmen dieser Gespräche verdeutlicht werden. Entsprechend fanden im Zeitraum von November 2015 bis Februar 2016

mehrere Treffen mit den teilnehmenden Lehrkräften statt, um die Intervention adäquat vorzubereiten. In gemeinsamen Planungsgesprächen sind bei Interventionsstudien grundsätzlich einige Fragen zu klären (Döring & Bortz, 2006) (Schritt 4). Die für diese Intervention relevanten Fragen sollen im Folgenden kurz erläutert und beantwortet werden:

1. *Welche Vorkehrungen sollen getroffen werden, um die Zielgruppe zu erreichen?*
2. *Wie soll kontrolliert werden, ob die Gruppe erreicht wurde?*
3. *Wie wird überprüft, ob für die Durchführung der Maßnahme vorgesehene Dienste / Personen / Institutionen etc. richtig funktionieren?*
4. *An welchem Ort, zu welchem Zeitpunkt, mit welchem Hilfspersonal etc. können die für die Evaluation benötigten Daten erhoben werden?*
5. *Besteht die Gefahr, dass die für die Evaluationsstudie erforderlichen Aktivitäten die Akzeptanz der Maßnahme beeinträchtigen?*
6. *Anhand welcher Daten soll die Abwicklung der Maßnahme laufend kontrolliert werden?* (Döring & Bortz, 2006, S. 131)

Diese Fragen wurden in den Gesprächen mit den Lehrkräften besprochen und entsprechende Vorkehrungen getroffen<sup>45</sup>. Um die Zielgruppe zu erreichen (Frage 1), wurden zunächst die rechtlichen Voraussetzungen geklärt. Da die Intervention in den Selbstlernzeiten von fünften Klassen, also mit minderjährigen Schüler\*innen, durchgeführt werden sollte, mussten Einverständniserklärungen geprüft werden, die die Schüler\*innen im Rahmen des Projektes Ganz In bereits eingereicht hatten, sowie Informationsbriefe an die Eltern, Erziehungsberechtigten und Lehrkräfte verschickt beziehungsweise verteilt werden, bevor die Intervention starten konnte. Zudem wurde eine Schulung konzipiert, die die Schüler\*innen auf den Umgang mit der Maßnahme vorbereiten<sup>46</sup>.

Um die Anforderungen von Frage 2, 3 und 6 nach der tatsächlichen kontinuierlichen Umsetzung und Kontrolle der Maßnahme zu erfüllen (Manipulation Check), fand ein regelmäßiger Austausch durch Mailkontakt und Telefonate mit den Lehrkräften sowie vor Ort Besuche statt. Zudem haben die Lehrkräfte die Selbstlernzeiten regelmäßig protokolliert, um nachzuhalten, wann in welchem Ausmaß geholfen wurde. Auch wurden die Schüler\*innen im Nachhinein dazu befragt. Den Lehrkräften wurde bei den Planungstreffen ebenfalls eine Informationsmappe mit dem Untersuchungszeitplan vorgelegt, der die Zeiträume für die entsprechenden Erhebungen am Ende der Intervention vorgegeben hat (Frage 4). Die genauen Zeiten wurden dann im Laufe der Intervention festgesetzt und geplant. Frage 5 fragt nach der Gefährdung der Akzeptanz der Maßnahme durch die erforderlichen Aktivitäten. Hier wurden bei der Vorbereitung zunächst keine Einflussfaktoren identifiziert. Bei den Interviews mit den Schüler\*innen zeigte sich jedoch später, dass für sie das Ausfüllen der interventionsbegleitenden Bögen

---

<sup>45</sup> Eine ausführliche Erläuterung findet sich in Abschnitt III.2.

<sup>46</sup> Eine ausführliche Erläuterung findet sich in Abschnitt III.3.

vor und nach jeder Selbstlernzeit über den gesamten Erhebungszeitraum mit großem Aufwand und entsprechender Anstrengung verbunden war. Dies ist bei der Auswertung und Interpretation der Studie daher zu berücksichtigen.

Nachdem die Fragen in den Vorgesprächen geklärt und entsprechende Vorkehrungen getroffen wurden, folgte bis Februar 2016 die Einführungsphase durch die Schulung. Im Anschluss daran wurde die Intervention an den drei teilnehmenden Schulen bis Juli 2016 über insgesamt 17 Wochen durchgeführt und evaluiert (Schritt 5).

## 2. Vorkehrungen zu den Kontextbedingungen in den Selbstlernzeiten

Mit Bezug auf die in den theoretischen Ausführungen erläuterten strukturellen und didaktischen Gelingensbedingungen für die Einführung eines Markt-Modells (Kapitel II 3.2.2) wurden vor Beginn der Intervention Absprachen mit den verantwortlichen Lehrkräften getroffen. Die Umsetzung der förderlichen Rahmenbedingungen in den jeweiligen Bereichen ist in Tabelle 5 systematisch zusammengefasst.

**Tabelle 5: Rahmenbedingungen in den Selbstlernzeiten der Untersuchungsklassen**

Bereich	Umsetzung
Lernumgebung	Hilfestellungen in separatem Raum, in einer Nische im Klassenzimmer oder am Platz
Aufgabenformate	Wochenpläne
Lernkultur	Klare Regeln und Abläufe
Lehrer*innenrolle und Kooperation	Teilweise Selbstkontrolle oder Kontrolle durch Lehrkraft vor Angebot von Hilfestellungen
Ziel	Motivationsförderung
Transparenz	Elternbrief, Schulung
Herausforderungen	Informationen für Lehrkräfte und vorbereitende Schulung
Schulung	Konzeption der drei Selbstlernzeiten

Für die Hilfestellungen wurden in den teilnehmenden Klassen unterschiedliche räumliche Möglichkeiten geschaffen. Während in einer Klasse ein separater Nebenraum zur Verfügung stand, konnten sich die Schüler\*innen aus anderen Klassen im hinteren Teil des Klassenzimmers für die Hilfestellungen aufhalten. Dagegen wurden die Hilfestellungen in weiteren Klassen direkt am Arbeitsplatz durchgeführt.

In allen Klassen wurde mit Wochenplänen gelernt. Der Ablauf der Selbstlernzeit und die Regeln für das Helfen blieben immer gleich, sodass sich die Schüler\*innen in allen Klassen während der gesamten Selbstlernzeit helfen konnten. In der Schulung wurden bestimmte Regeln

für Hilfestellungen thematisiert. Diese wurden zuvor in Absprache mit den Lehrkräften aufgestellt. Insgesamt galten folgende Regeln:

- *Alle, die helfen können und möchten, dürfen helfen.*
- *Alle, die Hilfe benötigen, können sich diese über den **Helfermarkt** holen.*
- *Alle achten darauf, dass sie trotzdem genug Zeit für die **eigenen Aufgaben** haben.*
- *Wir fragen die Lehrkraft **erst**, wenn niemand uns helfen kann.*
- *Wir machen uns nicht über Mitschüler\*innen lustig und sind **freundlich** zueinander.*
- *Wir geben gute und **sinnvolle Hilfestellungen**.*
- *Wenn wir helfen, reden wir **leise**.*

Im Vorfeld wurde mit den Lehrkräften auch über ihre Rolle gesprochen und Kontrollmöglichkeiten diskutiert. In der Regel wurden den Schüler\*innen Möglichkeiten zur Selbstkontrolle gegeben oder es fand keine Kontrolle statt. In einer Klasse galt die Regel, die fertigen Aufgaben zunächst vorzeigen zu müssen, bevor die Hilfe angeboten werden darf. Das Ziel war in diesem Fall durch das Untersuchungsdesign klar, sodass es keiner weiteren Modifikationen bedurfte. Die Transparenz wurde durch die Schulung sowie entsprechende Elternbriefe geschaffen. Zuletzt wurden die Herausforderungen in den Gesprächen mit den Lehrkräften thematisiert.

Am Ende der Schulung wurden Interventionsmappen an alle Schüler\*innen verteilt. Hierin enthalten waren einerseits die Regeln sowie eine Checkliste für gute Hilfestellungen sowie interventionsbegleitende Reflexionsbögen für die ersten fünf Wochen, die für die nächsten Selbstlernzeiten benötigt wurden.

### 3. Die Schüler\*innenschulung: Konzeption und didaktische Umsetzung

Auf Grundlage der theoretischen Ausführungen zu förderlichen Kompetenzbereichen (u. a. Bardowicks, 2005) und des Schulungskonzepts von Schumacher (2008) sowie vor dem Hintergrund der empirischen Befundlage zur Wirksamkeit peer-gestützter Hilfestellungen wurde eine vorbereitende Schulung konzipiert. Diese ging der Implementierung des Markt-Modells im Rahmen der vorliegenden Intervention voraus. Insgesamt unterliegt diese einer fünfteiligen Struktur und setzt sich aus den in Abbildung 22 angeführten Phasen zusammen:

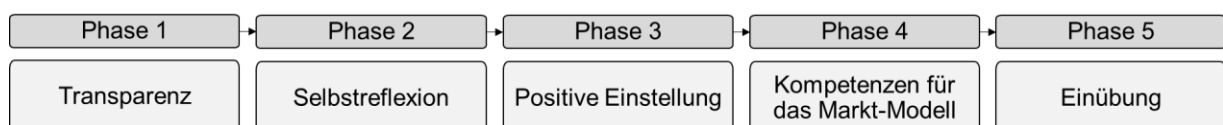


Abbildung 22: Struktur der Schüler\*innenschulung für das peer-gestützte Lernen im Markt-Modell (eigene Darstellung)

Der Themenbereich *Transparenz* umfasst die Einführung in das Konzept des Markt-Modells sowie die evidenzbasierten Potenziale peer-gestützter Hilfestellungen. Im Bereich zur *Selbstreflexion* liegt der Fokus auf der Auseinandersetzung individueller Stärken und Schwächen der Schüler\*innen. Ziel ist die Förderung einer konstruktiven Fehlerkultur sowie die Sensibilisierung für die Bedeutung einer heterogenen Schüler\*innenschaft im Lernprozess (Bardowicks, 2005; Schumacher, 2008). Dadurch soll die Akzeptanz individueller Unterschiede in Stärken und Schwächen unterstützt und ein offener Umgang mit Fehlern und Unsicherheiten gestärkt werden. Hieran anknüpfend finden Übungen zur *positiven Einstellung* statt, die auf die Empathiefähigkeit, Frustrationstoleranz sowie die positive Fehlerkultur zielen. Schließlich thematisiert der vierte Lernbereiche die *Kompetenzen*, die helfenden Schüler\*innen und diese, die sich Hilfe holen möchten (ebd.). Außerdem werden geeignete Hilfestrategien praxisbezogen diskutiert. Den Abschluss bildet eine Phase des *Einübens*, bei der die Lernenden den Umgang mit dem Markt-Modell erproben können.

Die auf der fünfteiligen Grundstruktur basierende Schulung der Schüler\*innen wurde aufgrund der begrenzten zeitlichen Ressourcen für drei Schulstunden konzipiert, wobei die dritte Stunde ausschließlich als Einübungsphase genutzt wurde. Tabelle 6 zeigt die fünf Bereiche mit der jeweiligen didaktischen Ausgestaltung und Aufgabenstellungen, die im Folgenden detailliert erläutert werden.

Der erste Themenblock zur *Transparenz* umfasste die Vorstellung des Markt-Modells und seine Vorteile für die Klasse im Plenum. Der zweite Themenblock zur *Selbstreflexion* beinhaltete eine Warm-Up-Übung, bei dem es um die Erkennung und Zuordnung von Fotos verschiedener Berühmtheiten sowie ihrer besonderen Eigenschaften geht<sup>47</sup>. Anschließend stand die Reflektion der eigenen Stärken und Schwächen im Vordergrund. In diesem Abschnitt der Schulung identifizierten die Schüler\*innen auf einem Arbeitsblatt zwei ihrer individuellen Stärken sowie einen Kompetenzbereich, in dem sie persönlichen Entwicklungsbedarf sehen. Anschließend stellten die Schüler\*innen sich im Rahmen eines Stuhlkreisgesprächs gegenseitig mit ihren Stärken und Schwächen vor, indem immer zwei Lernenden eine Lerneinheit bildeten.

Daran schloss eine gemeinsame Reflexionsphase an, die dazu diente die Schüler\*innen für die Heterogenität individueller Kompetenzen innerhalb ihrer Klasse zu sensibilisieren (Stebner et al., 2015). Die bewusste Auseinandersetzung mit den Stärken und Schwächen aller Schüler\*innen der Klassengemeinschaft sollte auf metakognitiver Ebene dazu führen, dass die Ler-

---

<sup>47</sup> Aufgabe aus Stebner et al. (2015, S. 22).

nenden ein Verständnis dazu entwickeln, dass sie sich in ihren Fähigkeiten wechselseitig ergänzen können, sodass auf dieser Basis gegenseitige Unterstützungspotenziale entstehen konnten.

**Tabelle 6: Ablaufplan der Schulung zum Peer Helping im Markt-Modell**

Themenblock	Aufgabe	Beschreibung
1. Transparenz	<i>Kennenlernen</i> <i>Das Markt-Modell:</i> <i>Was ist das denn?</i>	Den SuS wird das Markt-Modell vorgestellt und erklärt sowie erläutert, wozu dies nützlich ist
2. Selbstreflexion	<i>Ich, Ich, Ich!</i> <sup>48</sup>	Den SuS werden drei berühmte Persönlichkeiten gezeigt und nach ihren Stärken gefragt. Im Anschluss sollen die Schüler*innen auf einem Arbeitsblatt zwei ihrer eigenen Stärken und eine Schwäche von anhand eines Balkens darstellen. Im nächsten Schritt tauschen sie ihr Arbeitsblatt mit eine*r Mitschüler*in und stellen sich gegenseitig mit ihren Stärken und Schwächen im Stuhlkreis vor. Ziel ist es, den SuS die Heterogenität an Stärken und Schwächen in ihrer Klasse aufzuzeigen
3. Positive Einstellung	<i>Kurzgeschichte: Auch Helden...</i>	Den SuS wird eine Kurzgeschichte mit Comic-Bildern vorgelesen, in der es um einen Superhelden geht, der am Ende auch Hilfe von seiner Nichte benötigt. Ziel ist es den Schüler*innen aufzuzeigen, dass es auch Vorteile hat, sich Hilfe zu holen, wenn man nicht weiterkommt
4. Kompetenzen für das Markt-Modell	<i>Das können wir auch!</i>	Es werden Karten zu guten und schlechten Eigenschaften eines Helfers beziehungsweise gute und schlechte Hilfestellungen an die Tafel gehängt, die entsprechend den „Dos und Don'ts“ in Partnerarbeit zugeordnet werden sollen.
		Die Schüler*innen bekommen ein Schülerbeispiel aus dem Fach Mathematik, zu dem sie versuchen sollen auf Grundlage der vorherigen Übungsaufgabe eine gute Hilfestellung zu geben.
		Es werden Karten an die Tafel geheftet, die entsprechend der Reihenfolge zugeordnet werden sollen, wie man sich in den Selbstlernzeiten verhält, wenn man mit seinen Aufgaben nicht weiterkommt. Ziel ist es, den Schüler*innen aufzuzeigen, dass das Markt-Modell nur genutzt werden soll, wenn sie keine eigene Lösung finden.
5. Einübung	<i>Ausprobieren des Markt-Modells</i>	In einer Lernzeit erproben die Schüler*innen das Lernen mit dem Markt-Modell

Der dritte Themenblock *positive Einstellung* fokussierte eine positive Fehlerkultur sowie den offenen Umgang mit Schwächen. In der Literatur wird empfohlen, die Einführung des Markt-Modells mit hypothetischen Beispielen (Geschichten) zu gestalten (Föh, 2013; Stolper, 2000; Wagner, 2004). Dementsprechend wurde hierfür eine Kurzgeschichte verfasst, in der ein Superheld in einer riskanten Situation Hilfe von seiner Nichte benötigt. Der zentrale Erkenntnisgewinn aus diesem Comic bestand darin, dass prinzipiell alle Lernenden auf Unterstützung

<sup>48</sup> Aufgabe aus Stebner et al. (2015, S. 22).

angewiesen sein können. Demnach implizierte diese Geschichte, dass die Inanspruchnahme von Hilfe als selbstverständlicher Bestandteil im Lernprozess verstanden werden sollte.

Schließlich wurden in dem vierten Block *Kompetenzen für das peer-gestützte Lernen im Markt-Modell* die erforderlichen Fähigkeiten und die adäquate Umsetzung erfolgreicher Hilfesituationen fokussiert. In der Literatur werden für die Thematisierung von Anforderungen und Rollenerwartungen das Anführen konkreter Anlässe, die gemeinsame Aufstellung einer Liste mit guten Hilfestellungen oder Rollenspiele mit Checklisten empfohlen (Föh, 2013; Stolper, 2000; Wagner, 2004). Darüber hinaus bot sich an, in Partner\*innenarbeit oder im Plenum Beispielsituationen zu veranschaulichen beziehungsweise nachzuspielen und gute Hilfestellungen zu reflektieren (Stier, 2008). Für die Schulung wurde eine Aufgabenstellung konzipiert, bei der verschiedene Eigenschaften guter und ungeeigneter Hilfeleistungen an der Tafel angebracht werden, die die Schüler\*innen dann entsprechend einordnen sollen. Diese wurden im Anschluss im Plenum diskutiert. Es folgte ein Beispiel aus dem Mathematikunterricht, bei dem ein\*e Schüler\*in Hilfe benötigt. Die Lernenden sollten im Plenum versuchen, die Hilfestellungen, die sie in der Aufgabe zuvor als gut identifiziert haben, auf diese Aufgabe zu transferieren, um den praktischen Bezug zu den Selbstlernzeiten und ihren Aufgaben herzustellen.

Zuletzt wurden Regeln und Abläufe besprochen (Bastian, 2012). Hierbei wurde ebenfalls darauf eingegangen, dass vor der Inanspruchnahme einer Hilfestellung zunächst verschiedene Strategien zur eigenständigen Lösungsfindung angewendet werden sollen. Die einzelnen Schritte wurden als Aufgabe an der Tafel gemeinsam erarbeitet.

Im Anschluss an die Schulung wurden in einer Selbstlernzeit das Gelernte reflektiert (Föh, 2013; Poppe, 2011; Stolper, 2000) sowie das Erhebungsinstrument (Reflexionsbogen) eingeführt. Außerdem diente eine weitere Stunde der Selbstlernzeit zur Erprobung des Markt-Modells.

Mit der theoretischen Fundierung des Markt-Modells und seiner didaktisch-strukturellen Umsetzung liegen die notwendigen Voraussetzungen vor, um die empirischen Wirkungen des Peer Helpings auf die Lernmotivation systematisch zu untersuchen. Das folgende Kapitel beschreibt daher das Forschungsdesign, die eingesetzten Erhebungsinstrumente und die konkreten Auswertungsschritte, mit denen die motivationale Wirkung des Markt-Modells im Rahmen der drei Teilstudien analysiert wird.

## IV Empirische Untersuchung: Drei Mixed-Method-Einzelstudien zur Wirkung von Peer Helping

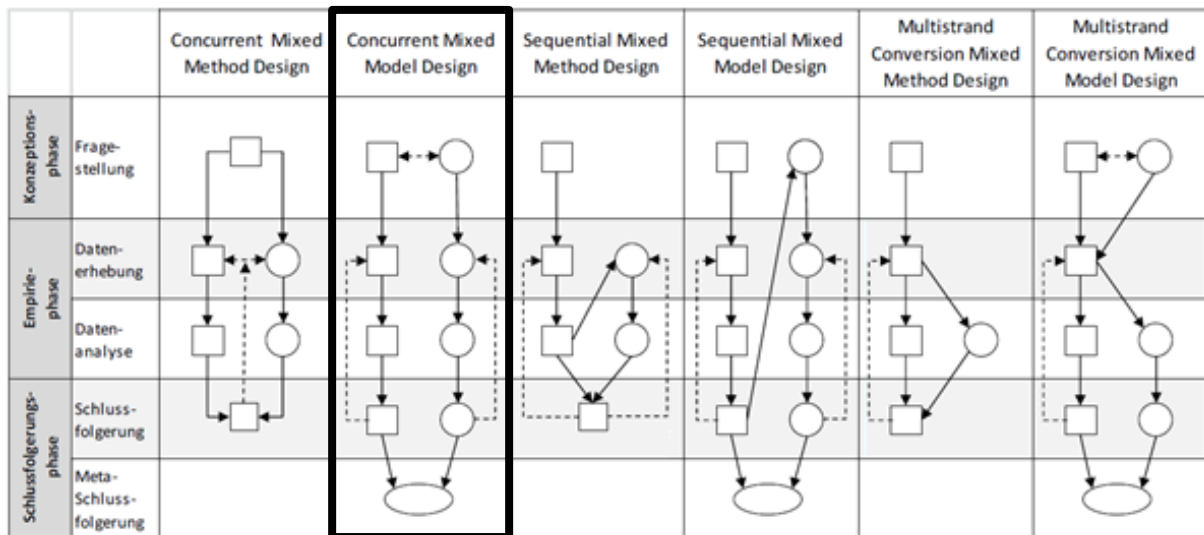
### 1. Anlage und Forschungsdesign der Studie

Die vorliegende Studie zielt darauf ab, erste empirische Erkenntnisse in Bezug auf das Potenzial des Peer Helpings im Markt-Modell zur Förderung der Lernmotivation zu erhalten. Dabei soll Aufschluss darüber gewonnen werden, inwiefern sowohl die situative als auch die allgemeine Lernmotivation, jeweils differenziert nach den Rollen des Helfens, des Hilfe Bekommens und der Kombination beider Rollen, durch das Peer Helping im Rahmen eines Markt-Modells positiv beeinflusst werden können. Darüber hinaus wird untersucht, welche Bedeutung die Erfahrungen von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit in den Hilfesituationen für motivationale Entwicklungsprozesse besitzen. Damit rückt neben den motivationalen Veränderungen auch die subjektive Bedeutungsebene der Hilfesituationen in den Fokus.

Um diese Forschungsziele zu erreichen, wurde ein *Mixed-Methods-Ansatz* ausgewählt, bei dem qualitative und quantitative Forschungsmethoden kombiniert werden (Kuckartz, 2014). Dabei werden beide Datenarten erhoben, ausgewertet und systematisch miteinander verknüpft (ebd.). Auf dieser Grundlage lassen sich einerseits mittels quantitativer Verfahren Aussagen zu den Auswirkungen der Teilnahme am Markt-Modell auf die Lernmotivation treffen. Andererseits bieten die Narrationen der Schüler\*innen die Möglichkeit einer vertiefenden Analyse der Bedeutung von Autonomie-, Kompetenz- und Zugehörigkeitserfahrungen für motivationale Entwicklungsprozesse (ebd.). Dieses multimethodische Vorgehen trägt zugleich zu einer verständlicheren und zugänglicheren Darstellung der statistischen Zusammenhänge bei und liefert durch die Kontextualisierung ein mehrperspektivisches und umfangreicheres Bild des Untersuchungsgegenstandes (Kuckartz, 2014; Tashakkori & Teddlie, 2003). Die Verknüpfung qualitativer und quantitativer Zugänge schafft zudem eine wechselseitige Absicherung der Ergebnisse und erweitert die empirische Fundierung der Befunde (Burzan, 2010).

Bei dieser Arbeit erfolgte dementsprechend keine qualitative oder quantitative Schwerpunktsetzung, sondern es wurde versucht, einen möglichst hohen Erkenntnisgewinn durch die Kombination und Integration beider Forschungsstränge zu generieren (QUANT + QUAL). Hierfür wurden drei Teilstudien (zwei quantitative und eine qualitative) im Sinne eines Multistrand-Designs (Tashakkori & Teddlie, 2003) durchgeführt. Dabei handelt es sich um eine Mixed-Model-Study, in der unterschiedliche methodologische Zugänge zur Beantwortung jeweils eigenständiger Fragestellungen herangezogen wurden. Die Kombination erfolgt im Sinne eines Concurrent Designs, bei dem alle Stränge parallel erhoben und unabhängig analysiert werden, bevor eine zusammenführende Interpretation stattfindet.

Bei den Multistrand-Designs differenzieren (Tashakkori & Teddlie, 2003) zwischen ‚Mixed-Method-‘ und ‚Mixed-Model-Studies, die sich hinsichtlich der Anzahl der Fragestellung und der methodologischen Ausrichtung unterscheiden. Beide Formen lassen sich wiederum in die Designkategorien ‚Concurrent‘, ‚Sequential‘ und ‚Conversion‘ unterteilen, die sich durch die Art und den Zeitpunkt der methodischen Verknüpfung innerhalb des Forschungsprozesses unterscheiden (siehe Abbildung 23).<sup>49</sup>

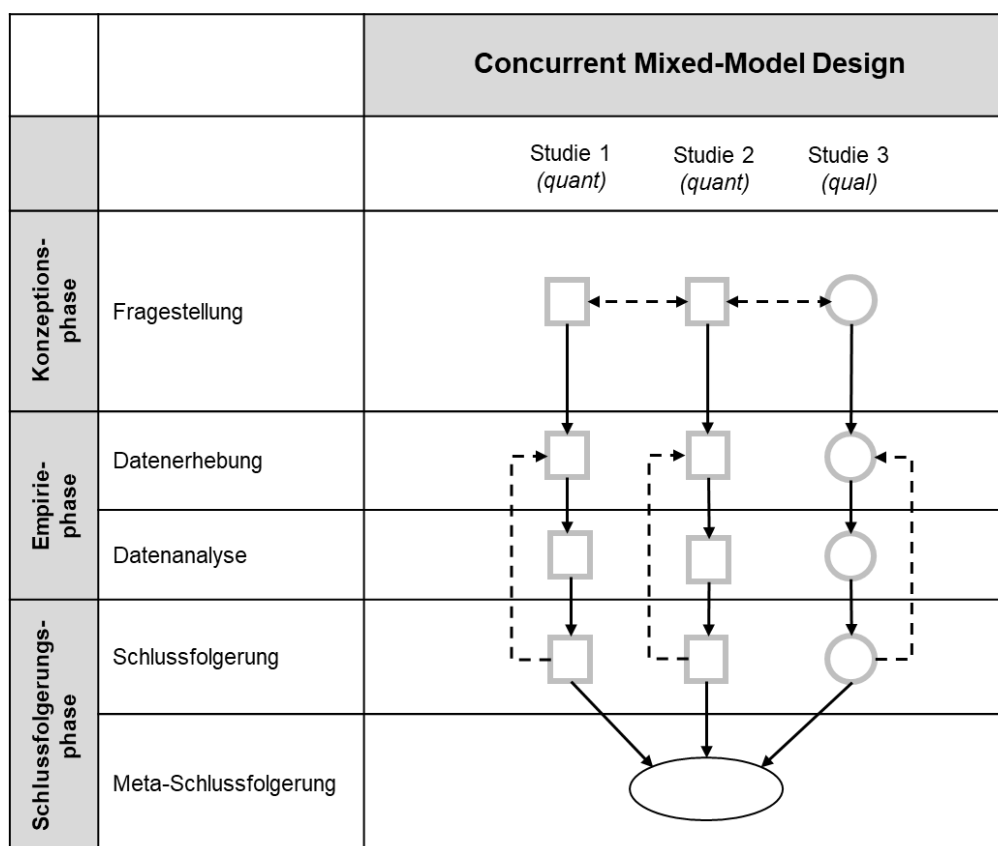


Die geometrischen Formen (Rechteck und Kreis) stehen dabei symbolisch für den qualitativen bzw. quantitativen Forschungsansatz. Die gestrichelte Linie signalisiert die Option einer Wiederholung einzelner Prozessschritte.

**Abbildung 23: Einordnung des Untersuchungsdesign in eine vergleichende Darstellung verschiedener Mixed-Methods-Designs (eigene Darstellung nach Glesemann, (2018), in Anlehnung an Tashakkori und Teddlie, (2003) sowie Forscht, Angerer & Swoboda, 2007).**

Aufgrund der Zielsetzung wurde die vorliegende Untersuchung als Concurrent Mixed Model Design angelegt. Hierbei sind die qualitative Studie und die quantitativen Erhebungen parallelgeschaltet und damit unabhängig in der Reihenfolge (Creswell & Plano Clark, 2018; Kuckartz, 2014). Dementsprechend sind hier beide Forschungsstränge vertreten, mit denen jeweils unterschiedliche Fragestellungen beantwortet werden (Tashakkori & Teddlie, 2003). Die Datenerhebung sowie -analyse sowie die Schlussfolgerung der Untersuchungen erfolgen danach ebenfalls über den jeweiligen Forschungszugang, sodass diese zunächst als eigenständige und unabhängige Studien zu betrachten sind. Die Methodenmischung wird bei diesem Design in der Zusammenführung und der gegenseitigen Bezugnahme der Ergebnisse am Ende der Gesamtuntersuchung vorgenommen (ebd.).

<sup>49</sup> Eine detaillierte Erläuterung der verschiedenen Designtypen nach Tashakkori und Teddlie (2003) findet sich ebenda auf S. 686ff.



Die geometrische Form (Rechteck oder Kreis) repräsentiert hier den qualitativen beziehungsweise den quantitativen Forschungsansatz. Die gestrichelte Linie verweist auf die Möglichkeit eines wiederholten Prozessschrittes.

**Abbildung 24: Darstellung des Forschungsdesigns der eigenen Untersuchung (eigene Darstellung in Anlehnung an Tashakkori und Teddlie, (2003) und Forscht et al., (2007).**

Abbildung 24 zeigt die Anlage dieser Forschungsarbeit mit ihren drei Teilstudien. Anhand der jeweiligen Forschungsfragen wird für die qualitative Studie und die quantitativen Studien entsprechend expliziert, welche Aspekte des Forschungsgegenstandes jeweils fokussiert werden. Mit der Untersuchung dieser Forschungsarbeit sollen demnach zum einen Erkenntnisse zu den Auswirkungen durch die Teilnahme am Peer Helping im Markt-Modell sowohl auf die situative (Studie 1) als auch auf die allgemeine Lernmotivation (Studie 2) gewonnen werden. Zur Überprüfung der hierzu aus der Literatur abgeleiteten Hypothesen wurde der quantitative Zugang für beide Forschungsschwerpunkte gewählt.

Zum anderen wird zusätzlich parallel eine qualitative Befragung durchgeführt (Studie 3), um die quantitativen Befunde zu validieren. Außerdem kommt der qualitativen Studie eine Lupenfunktion zu, indem sie die Bedingungen zur Entstehung der Lernmotivation in den Blick nimmt (T. Kühn & Koschel, 2018). Hierdurch können weitere Daten zum Erkenntnisgewinn generiert und damit ein tiefergehender Einblick in die Hilfsprozesse gewonnen werden, die mögliche Erklärungen für die Entwicklung der Lernmotivation bei peer-gestützten Hilfestellungen liefern und zur Plausibilisierung der quantitativen Ergebnisse beitragen.

**Tabelle 7: Übersicht zur Studienanlage**

	Studie 1	Studie 2		Studie 3
<b>Zugang</b>	quantitativ	quantitativ		qualitativ
<b>Design</b>	interventionsbegleitend Prä-Post	Prä-Post		Interviewstudie
<b>Datengrundlage</b>	eigene Erhebung	Prä-Daten Ganz In Ausgangs- erhebung	Post-Daten eigene Erhebung	eigene Erhebung
<b>Messzeitpunkt</b>	Februar - Juni 2016	Februar / März 2016	Juni /Juli 2016	Juni 2016

Tabelle 7 zeigt eine Übersicht über die Anlage der Mixed-Methods-Studie. Studie 1 ist als ein interventionsbegleitendes Prä-Post-Design angelegt, bei dem wöchentlich vor sowie nach jeder Selbstlernzeit ein standardisierter Reflexionsbogen von den Schüler\*innen ausgefüllt wird. Auch Studie 2 entspricht einem Prä-Post-Design, wobei hier jeweils vor der Gesamtintervention sowie im Anschluss eine quantitative Befragung durchgeführt wird. Zuletzt werden in der qualitativen Studie 3 im Anschluss an die Intervention Gruppeninterviews mit den Schüler\*innen geführt.

Die drei Teilstudien wurden im Rahmen dieses Forschungsdesigns als eigenständige methodische Zugänge behandelt und damit jeweils Erkenntnisse und Einsichten aus allen Studien unabhängig voneinander gewonnen. Eine zentrale Anforderung besteht darin, den gemeinsamen Gegenstandsbezug der aus diesem Spannungsverhältnis eruierten Ergebnisse im Anschluss in den Fokus zu stellen und die Zusammenhänge aufzuzeigen. Zur Nachvollziehbarkeit und um den jeweiligen Studien einen adäquaten Raum zu geben, werden die Anlagen sowie die Ergebnisse und Diskussionen der Teilstudien zunächst in getrennten Kapiteln dargestellt (Kapitel IV 2, Kapitel IV 3 und Kapitel IV 4). Die Kapitelreihenfolge spiegelt dabei keine Wertigkeit wider, sondern wurde aufgrund der zeitlogischen Abfolge der Studie so aufgebaut.

#### *Datenschutz und Einverständniserklärungen*

Die Datenerhebungen der drei Teilstudien fanden im Rahmen des Gesamtprojekts Ganz In. Mit Ganztags Mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW statt. Die erforderlichen Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten wurden zentral über das Gesamtprojekt eingeholt. Da die vorliegende Untersuchung vollständig in dieses Projekt eingebettet ist, war es nicht notwendig, zusätzliche eigene Einverständniserklärungen einzuholen. Die entsprechenden Unterlagen liegen beim Gesamtprojekt vor und können bei Bedarf jederzeit nachgewiesen werden.

## 2. Studie 1: Auswirkungen auf die situative Lernmotivation

Dieser Abschnitt widmet sich der ersten Teilstudie, die die Auswirkungen der Teilnahme am Peer Helping mit einem Markt-Modell auf die situative Lernmotivation von Schüler\*innen untersucht. In Abschnitt 2.1 wird in die Zielsetzung der Studie 1 eingeführt und darauf aufbauend die Hypothesen theoriebasiert formuliert. Die eingesetzten Erhebungsmethoden und Untersuchungsinstrumente werden in Abschnitt 2.2 beschrieben und begründet. Gegenstand von Abschnitt 2.3 ist die Zusammensetzung der Stichprobe. Anschließend wird in Abschnitt 2.4 auf die Durchführung der Studie eingegangen, indem die methodischen Auswertungsverfahren, und Gütekriterien dargelegt sowie die Güte der Studie überprüft wird. Sodann werden die empirischen Ergebnisse präsentiert (Abschnitt 2.5) und in Abschnitt 2.6 abschließend interpretiert und diskutiert.

### 2.1 Zielsetzung, forschungsleitende Fragestellung und Hypothesen

In bisherigen Studien zum peer-gestützten Lernen wird der Einfluss auf die Lernmotivation meist ohne Differenzierung zwischen situativer und allgemeiner Motivation betrachtet. Die vorliegende Teilstudie gliedert sich in die Gesamtuntersuchung zur Analyse motivationsförderlicher Lernarrangements im Kontext schulischer Partizipation ein und fokussiert daher gezielt die situative Lernmotivation. Damit greift sie die in Kapitel II.4.1 formulierte übergeordnete Fragestellung auf und untersucht tiefergehend inwiefern das Peer Helping im Rahmen eines Markt-Modells während der Selbstlernzeiten auf die situative Lernmotivation von Schüler\*innen kurzfristig motivationssteigernd wirkt (Teilfrage 1). Den Fokus bildet dabei insbesondere die Differenzierung nach Beteiligungsformen, um deren jeweilige Wirkung zu untersuchen.

Demnach liegt das Ziel der ersten Teilstudie darin, mithilfe quantitativer Verfahren zu analysieren, inwiefern sich eine Steigerung der Lernmotivation im Prä-Post-Vergleich während der Selbstlernzeiten mit peer-gestützten Hilfestellungen zeigt und damit erste quantitative Hinweise auf kurzfristige Effekte des Peer Helpings zu gewinnen.

Die Teilstudie ist theoriebasiert im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (2017) verortet und schließt an bestehende Forschung zum peer-gestützten Interaktionen und lernförderlichen sozialen Dynamiken an (Altermann et al., 2018; Bardowicks, 2005; Gomez, 1972; Rohrbeck et al., 2003; Wellenreuther et al., 1979). Angenommen wird, dass sich sowohl das Geben als auch das Erhalten von Hilfe motivationsfördernde Effekte entfalten kann. Zur Umsetzung der Untersuchung wurde ein Konzept für das Lernen mit einem Markt-Modell des Helfens konzipiert (siehe Kapitel III), in dem sich Schüler\*innen freiwillig bei Lernaufgaben unterstützen.

Die Studie folgt einem quasi-experimentellen Design mit einem Prä-Post-Vergleich natürlich entstandener Gruppen.

Ausgehend von den dargelegten Annahmen ergeben sich zur Beantwortung der ersten Teilfrage folgende zwei Hypothesen zu den Auswirkungen des Peer Helpings auf die situative Lernmotivation der Schüler\*innen, die jeweils unterschiedliche Aspekte der Teilnahme am Markt-Modell fokussieren:

**H1:** Die Teilnahme am Peer Helping im Rahmen eines Markt-Modells hat einen positiven Einfluss auf die situative Lernmotivation von Schüler\*innen.

**H1a:** Die situative Lernmotivation von Schüler\*innen, die am Peer Helping teilnehmen, ist nach der Selbstlernzeit signifikant höher als zuvor.

**H1b:** Die situative Lernmotivation steigt bei Teilnehmenden am Peer Helping im Verlauf der Selbstlernzeit signifikant stärker als bei Nicht-Teilnehmenden.

Damit zielt die erste Hypothese auf die grundsätzliche Wirksamkeit des Peer Helpings durch die Teilnahme am Markt-Modell ab und wird durch einen Vergleich der Gruppen von Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden überprüft.

**H2:** Die Veränderung der situativen Lernmotivation unterscheidet sich in Abhängigkeit von der Form der Beteiligung am Peer Helping.

**H2a:** Die situative Lernmotivation ist bei Helfer\*innen nach der Selbstlernzeit signifikant erhöht.

**H2b:** Die situative Lernmotivation ist bei Schüler\*innen, die sowohl geholfen als auch Hilfe bekommen haben, nach der Selbstlernzeit signifikant erhöht.

**H2c:** Die situative Lernmotivation ist bei Hilfeempfänger\*innen nach der Selbstlernzeit signifikant erhöht.

**H2d:** Bei Nicht-Teilnehmenden zeigt sich nach der Selbstlernzeit keine systematische Veränderung der situativen Lernmotivation.

Mit dieser zweiten übergeordneten Hypothese wird geprüft, welchen Einfluss die Art der Teilnahme in Form verschiedener Rollen auf die situative Motivation hat und ob sich diese voneinander unterscheiden.

Die Analyse erfolgt über Kovarianzanalysen mit nachgelagerten Post-hoc Vergleichen sowie ergänzend durch t-Tests auf Basis gemittelter personenbezogener Werte und explorative t-Tests mit fallbezogenen Rollenzuordnungen.

## 2.2 Erhebungsmethode und Untersuchungsinstrumente

Zur Erfassung der situativen Lernmotivation in Abhängigkeit von der Teilnahmeart wurde eine schriftliche Befragung in Form eines standardisierten Schüler\*innenfragebogens eingesetzt. Die Lernmotivation wurde dabei sowohl vor als auch nach der Selbstlernzeit erhoben. Aus ökonomischen Gründen<sup>50</sup> wurde hierfür eine Single-Item-Skala verwendet, das aus der Fragebatterie von Stebner et al. (2015) zum selbstregulierten Lernen generiert wurde<sup>51</sup>. Der Fragebogen wurde als DIN A5 Blatt gestaltet und gliedert sich in die zwei Hauptbereiche:

Angaben zur

1. Lernmotivation (Vorderseite)
2. Teilnahme (Rückseite)

Die Vorderseite umfasste den ersten Bereich, in dem die Selbsteinschätzung zur Lernmotivation jeweils vor und nach der Selbstlernzeit erfragt wurde (siehe Tabelle 8)<sup>52</sup>.

**Tabelle 8: Items der Vorderseite des Fragebogens zur Einschätzung der Lernmotivation**

Item.Nr.	Item	Skala	Skalen Abstufungen
1	Wie hoch ist heute deine Motivation für die Lernzeit?	4-stufige Likert-Skala	niedrig, eher niedrig, eher hoch, hoch
2	Wie hoch war heute deine Motivation insgesamt <u>während</u> der heutigen Lernzeit?	4-stufige Likert-Skala	niedrig, eher niedrig, eher hoch, hoch

Das erste Item des Bogens bezieht sich auf die Einschätzung der Lernmotivation vor der Selbstlernzeit und sollte entsprechend zu Beginn der Stunde beantwortet werden. Das zweite Item erfragt die Einschätzung der Lernmotivation während der Selbstlernzeit. Mit den Schüler\*innen wurde hierzu im Rahmen der Schulung ausführlich über das Konstrukt der Motivation gesprochen, sodass den Schüler\*innen das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis von Lernmotivation deutlich war. Die Antwortoptionen sind bei beiden Fragen gleich und umfassen jeweils vier Stufen auf einer Likert Skala von „niedrig“ über „eher niedrig“ zu „eher hoch“ und

<sup>50</sup> Der Fragebogen wurde je nach Schule und Klasse mindestens zweimal pro Woche über einen Zeitraum von mehreren Wochen ausgefüllt. Um die Handhabung zu erleichtern, wurde er möglichst übersichtlich gestaltet. Aufgrund der begrenzten Bearbeitungszeit während der Selbstlernzeiten wurde zudem auf die Verwendung einer Multiple-Item-Skala verzichtet.

<sup>51</sup> Der Einsatz von Single-Item-Skalen wird in der Literatur zur Erfassung psychischer Merkmale empfohlen, wenn die Integration einer Mehr-Item-Skala aus ökonomischen Gründen schwierig ist (Eichhorn (2019), zit. n. Beierlein, Kovaleva, László, Kemper und Rammstedt (2014); Konrath, Meier und Bushman (2014).

Ergebnisse aus der Methodenforschung belegen zudem, dass zentrale Testgütekriterien auch mit Einzelitems erfüllt werden können und die Testgüte von Single-Items teilweise sogar höher ausfällt als bei Multiple-Item-Skalen (Bergkvist und Rossiter (2007); Michalos und Maurine Kahlke (2010); Nagy (2002).

<sup>52</sup> Weitere Aspekte der Lernmotivation wurden mithilfe der Fragebatterie zum Selbstregulierten Lernen von Stebner et al. (2015) erhoben. Aufgrund ihres Umfangs wurden diese in der Auswertung der vorliegenden Forschungsarbeit jedoch nicht berücksichtigt.

„hoch“. Diese wurde zum einen ausgewählt, um eine Verringerung der analytischen Varianz durch die Tendenz zur Mitte zu vermeiden. Zum anderen wurde bei der Auswahl der Itemanzahl das Alter der Schüler\*innen im Hinblick auf die Komplexität des Fragebogens und dessen Umfang berücksichtigt. Der Fragebogen wurde darüber hinaus optisch so gestaltet, dass den Schüler\*innen die Antwortauswahl durch die Farbgebung erleichtert werden sollte<sup>53</sup>.

**Tabelle 9: Items der Rückseite des Fragebogens zur Erfassung der Teilnahmeangaben**

Item-Nr.	Item	Skala
9	Hast du heute jemandem geholfen?	dichotom: ja / nein
		1-mal, 2-mal, 3-mal, 4-mal, mehr als 4-mal <sup>54</sup>
12	Hat dir heute jemand geholfen?	dichotom: ja / nein
		1-mal, 2-mal, 3-mal, 4-mal, mehr als 4-mal

Den zweiten Hauptbereich des Fragebogens bildet die Rückseite und gliedert sich in zwei thematische Abschnitte (siehe Tabelle 9)<sup>55</sup>. Auf der linken Seite wird nach der Teilnahmehäufigkeit in Bezug auf das *Geben von Hilfestellungen* gefragt (Item 9), während die rechte Seite Fragen zur Teilnahmehäufigkeit in Bezug auf das *Erhalten von Hilfestellungen* umfasst (Item 12).

### 2.3 Stichprobe

Die Auswahl der Stichprobe erfolgte im Rahmen des zuvor vorgestellten themenspezifischen Vertiefungsangebots *Individuell fördern im Ganztag – Vielfältige Zugänge zum Lernen schaffen* des Projekts *Ganz In* und war projektgebunden. Aus den hier teilnehmenden zehn Gymnasien in Nordrhein-Westfalen wurden diejenigen ausgewählt, die bestimmte strukturelle und organisatorische Kriterien erfüllten. Ziel war es, Schulen mit möglichst ähnlichen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Gestaltung der Selbstlernzeiten zu identifizieren. Dabei wurden insbesondere folgende Aspekte berücksichtigt:

- die zeitliche Struktur der Selbstlernzeiten,
- die Möglichkeiten zur Umsetzung gemeinschaftsorientierter Lernformen,
- die organisatorische Verankerung der Selbstlernzeit (klassenintern vs. klassen- oder jahrgangsübergreifend).

<sup>53</sup> Eine kritische Betrachtung dieser Darstellung erfolgt in Kapitel IV 2.4.3 zu Güte und Grenzen der Studie.

<sup>54</sup> Die Teilfrage zur Häufigkeit wurde aufgrund des Umfangs bei der Datenanalyse nicht berücksichtigt. Sie wird hier dennoch aufgeführt, da anhand dieser Items die Reliabilität der dichotomen Frage noch einmal zusätzlich überprüft wurde.

<sup>55</sup> Hier wurden weitere Details zur Hilfestellung erhoben, die sich auf die Art und Weise, Häufigkeit, Beweggründe sowie die Einschätzung des Gelingens beziehen. Diese Items wurden aufgrund des Umfangs in der Datenanalyse nicht berücksichtigt. Für die Auswertung waren lediglich Item 9 und 12 relevant.

Zudem wurde aus praktischen und ökonomischen Gründen die Erreichbarkeit der Schulen in die Auswahl einbezogen. Voraussetzung für die Teilnahme war außerdem ein grundlegend vorhandenes Interesse der Schulen an der Durchführung der Untersuchung. Auf Grundlage dieser Kriterien wurden schließlich drei Schulen für die Teilnahme ausgewählt.

Weiterhin wurde in Abstimmung mit den Schulleitungen sowie den interessierten Lehrkräften der drei beteiligten Schulen eine Auswahl an Klassen für die Teilnahme an der Intervention getroffen. Die Entscheidung, die Intervention in der fünften Jahrgangsstufe durchzuführen, basiert auf entwicklungspsychologischen sowie didaktischen Überlegungen. So befinden sich Schüler\*innen diesen Alters in einer sensiblen Phase sozialer Entwicklung, in der grundlegende soziale Kompetenzen besonders gut gefördert werden können (Petillon, 2017). Daher erscheint die Einführung eines Markt- Modells in Jahrgang fünf besonders geeignet. Zudem eröffnet die Implementation in der Eingangsstufe des Gymnasiums aus didaktischer Perspektive Potenzial für eine spätere Ausweitung auf höhere Jahrgänge.

Während an zwei Schulen die Teilnahme zweier Klassen durch die interessierten Klassenlehrer\*innen gesetzt war, fand die Auswahl der zwei Klassen an der dritten Schule durch die Unterstufenkoordinatorin statt. Insgesamt haben demnach pro Schule jeweils zwei Klassen an der Intervention teilgenommen. Somit bestand die Stichprobe aus Schüler\*innen von insgesamt sechs Schulklassen des fünften Jahrgangs. Die Klassen wurden dabei nicht nach bestimmten Merkmalen der Schüler\*innen ausgesucht, sondern nach der Teilnahmebereitschaft und dem Interesse der Lehrkräfte, sodass es sich hier um ein Convenience Sampling handelt.

Im Rahmen des Projekts Ganz In II wurden bereits zu Projektbeginn schriftliche Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten für die Teilnahme an wissenschaftlichen Erhebungen eingeholt. Dementsprechend wurden nur Daten von Schüler\*innen des fünften Jahrgangs erhoben, deren Einverständniserklärungen vorlagen. Die Teilnahme an der Intervention selbst war davon unabhängig und stand allen Schüler\*innen der Interventionsgruppe offen, ungeachtet ihrer Teilnahme an der wissenschaftlichen Untersuchung dazu.

Der Schutz der Anonymität der teilnehmenden Schüler\*innen wurde durch eine konsequente Pseudonymisierung der erhobenen Daten gewährleistet. Zur langfristigen Zuordnung der Daten über mehrere Messzeitpunkte hinweg wurde jedem\*r Schüler\*in ein individueller, pseudonymisierter Code zugewiesen. Hierfür wurden Zuordnungslisten erstellt, die in den jeweiligen Schulen verblieben sind und die Namen der Schüler\*innen sowie deren Codes beinhalten. Die Codes wurden ausschließlich in der Schule zu Beginn der Befragung für eine kurze Zeit mit den Namen der Schüler\*innen zusammengebracht, damit alle Schüler\*innen die für sie vorgesehenen Unterlagen erhielten. Die Verfasserin dieser Studie erhielt dabei keinen Zugang zu den Namen der Schüler\*innen.

### Stichprobengröße

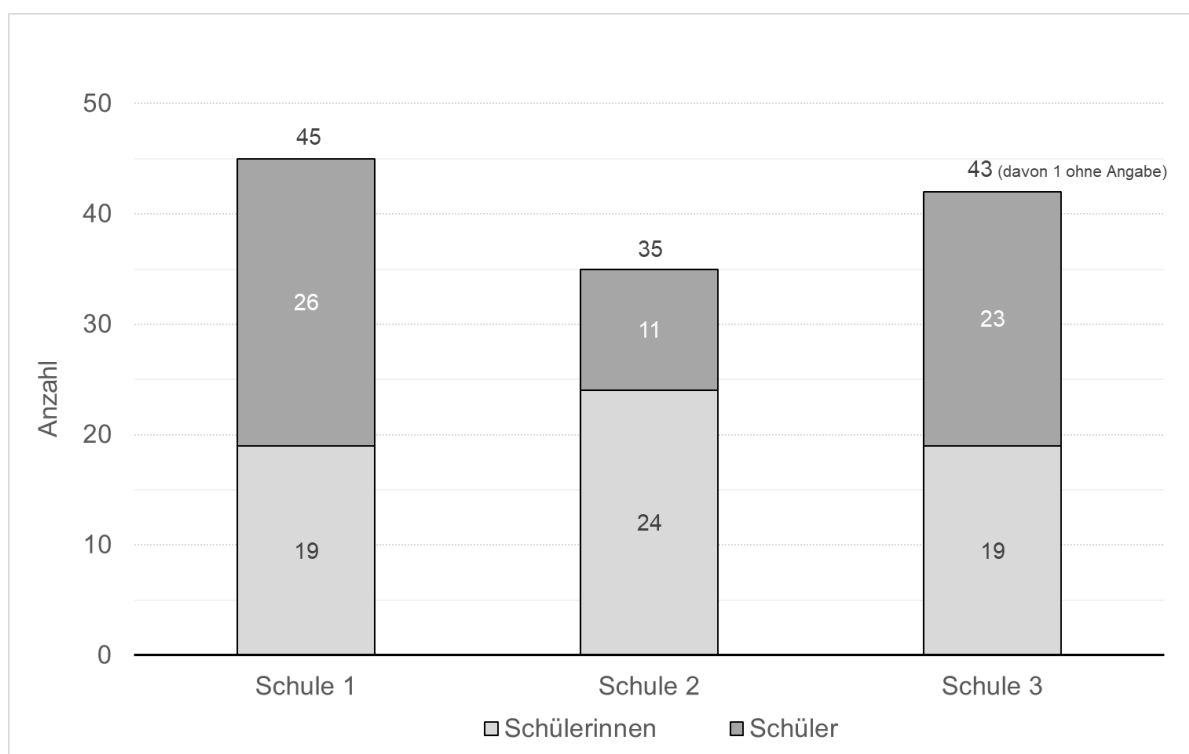
Die Datenerhebung erstreckte sich über einen Zeitraum von insgesamt 17 Wochen: von Februar 2016 (Kalenderwoche 9) bis Juni 2016 (Kalenderwoche 27). Aufgrund schulinterner organisatorischer Unterschiede begannen und endeten die Erhebungen jedoch nicht an allen Schulen in denselben Kalenderwochen (siehe Tabelle 10).

**Tabelle 10: Zeitraum der Intervention an den einzelnen Schulen**

Schule	Start	Ende	Wochen	Selbstlernzeiten / Woche ( <i>N</i> )
Schule 1	KW 9	KW 27	17	2
Schule 2	KW 9	KW 26	16	6
Schule 3	KW 14	KW 27	14	3

Zudem variierte die Anzahl der Selbstlernzeiten pro Woche zwischen den teilnehmenden Schulen. Für eine bessere Vergleichbarkeit war ursprünglich angestrebt worden, nur Schulen mit einer identischen Anzahl wöchentlicher Selbstlernzeiten und vergleichbarer fachlicher Ausrichtung einzubeziehen. Durch die Begrenzung auf die Projektschulen war dies jedoch nicht möglich. An Schule 1 wurden zwei Mathematik-Selbstlernzeiten pro Woche angeboten, sodass hier entsprechend zwei Bögen pro Woche ausgefüllt werden konnten. Schule 3 führte drei fächerübergreifende Selbstlernzeiten pro Woche durch. An Schule 2 fanden wöchentlich jeweils zwei Selbstlernzeiten in den drei Hauptfächern Mathematik, Englisch und Deutsch statt, sodass dort potenziell bis zu sechs Bögen pro Schüler\*in pro Woche ausgefüllt werden konnten. Daraus ergibt sich eine standortabhängige Varianz in der Anzahl potenziell ausfüllbarer Erhebungsbögen.

Eine detaillierte Gesamtübersicht der Stichprobenverteilung auf die drei teilnehmenden Schulen sowie nach Geschlecht liefert Abbildung 25. Ursprünglich haben  $N = 143$  Schüler\*innen an der Studie teilgenommen. Durch den Drop-out von Fragebögen (Missing Completely at Random) bestand die Stichprobe aus  $N = 123$  Schüler\*innen aus sechs Klassen der drei teilnehmenden Gymnasien, was einer Rücklaufquote von 86.03 % entspricht.



**Abbildung 25: Verteilung der Stichprobe nach Schule und Geschlecht**

Diese verteilen sich nahezu gleichmäßig auf die drei Schulen. Auch sind mit 60 männlichen und 62 weiblichen Teilnehmenden die Geschlechter gleich vertreten<sup>56</sup>. Tabelle 11 stellt den detaillierten Rücklauf an Fällen sowie der Bögen numerisch und prozentual dar.

**Tabelle 11: Übersicht über die Stichprobe der Studie 1**

	Studie 1					
	Schüler*innen <i>N</i>	Schüler*innen Rücklauf <i>N</i>	Schüler*innen Rücklauf <i>Prozent</i>	Bögen <i>N</i>	Bögen Rücklauf <i>N</i>	Bögen Rücklauf <i>Prozent</i>
Schule 1	48	45	93.75%	1,536	444	28.91%
Schule 2	48	35	72.92%	4,608	759	16.47%
Schule 3	47	43	91.49%	1,833	868	47.35%
<b>Gesamt</b>	<b>143</b>	<b>123</b>	<b>86.03%</b>	<b>7,977</b>	<b>2,071</b>	<b>25.96%</b>

Insgesamt wurden bei den wöchentlichen Erhebungen 7,977 Bögen ausgegeben. Ausgefüllt wurden hiervon 2,071 Bögen, was einem Rücklauf von 25.86 % entspricht. Da die vorliegende Untersuchung nicht auf die Abbildung eines individuellen zeitlichen Verlaufs abzielte, wurden die Daten im Anschluss nach den jeweils vorliegenden Messzeitpunkten geordnet und ausgewertet. Nicht ausgefüllte Bögen wurden nicht in die Datengrundlage aufgenommen, sodass

<sup>56</sup> Bei einer Person wurde kein Geschlecht mit angegeben

somit nur diejenigen Erhebungszeitpunkte berücksichtigt wurden, zu denen ein ausgefüllter Bogen der einzelnen Schüler\*innen vorlag. Begründet wird dieses Vorgehen damit, dass sich bei der Durchsicht der Reflexionsbögen zeigte, dass die Schüler\*innen häufig ein falsches Datum innerhalb der jeweiligen Kalenderwoche eintrugen. Gleichzeitig wurden in manchen Fällen auch zuvor nicht verwendete Bögen (etwa aufgrund von Unterrichtsausfall oder Krankheit) nachträglich in späteren Wochen ausgefüllt, sodass es zu inkonsistenten zeitlichen Zuordnungen kam. Um durch diese teils zufälligen Auslassungen (*missing at random, MAR*) systematische Lücken im Datensatz zu vermeiden, erfolgte die Zuordnung der Messzeitpunkte ausschließlich auf Basis der vorliegenden Reihenfolge der Bögen pro Schüler\*in. Demnach wurde der erste vorliegende Bogen als Messzeitpunkt 1 gewertet, der nächste als Messzeitpunkt 2 usw. Insgesamt ergab sich hierdurch eine maximale Anzahl von 33 Messzeitpunkten, sodass die Anzahl an ausgefüllten Bögen pro Schüler\*in zwischen einem und 33 variiert.

## 2.4 Durchführung

Der folgende Abschnitt beinhaltet die Darlegung der Auswertungsverfahren sowie die Bestimmung der für diese Untersuchung relevanten Variablen (2.4.1). Außerdem werden die allgemeinen Gütekriterien quantitativer Forschung beschrieben (2.4.2), um darauf aufbauend die Güte der vorliegenden Studie zu bewerten und ihre methodisch bedingten Grenzen zu reflektieren (2.4.3).

### 2.4.1 Auswertungsverfahren und Variablen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden im Rahmen dieser Studie zunächst Kovarianzanalysen (ANCOVA) für die Messzeitpunkte 1 bis 24 durchgeführt, um mögliche Unterschiede der situativen Lernmotivation zwischen den Teilnahmearten zu identifizieren. Hierbei wurde jeweils die vor der Selbstlernzeit gemessene Motivation als Kovariate zur Kontrolle individueller Ausgangsniveaus sowie für einen kontextbezogenen Vergleich veränderter Motivationswerte einbezogen. Da die Fallzahl ab Messzeitpunkt 24 aufgrund leicht variierender Teilnahmedauer an der Intervention und Frequenz der Selbstlernzeiten an den drei beteiligten Schulen unterhalb der methodisch sinnvollen Mindestgröße ( $N > 30$ ) lag (Mascha & Vetter, 2018; Shieh, 2020), wurden die Messzeitpunkte 25 bis 33 nicht mehr in die inferenzstatistischen Analysen einbezogen.

Daran anschließend wurden für die Messzeitpunkte, die Auffälligkeiten durch Signifikanz oder tendenzielle Effekte aufwiesen, Post-hoc-Tests (Bonferroni) durchgeführt.

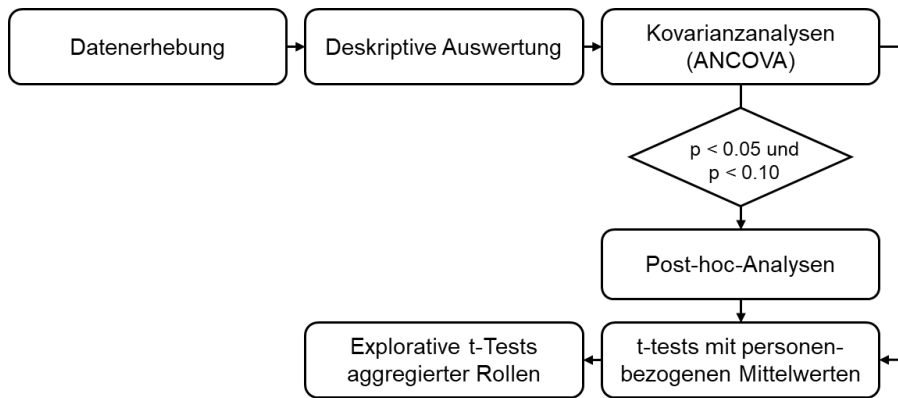
Obwohl Daten über mehrere Messzeitpunkte hinweg vorlagen, konnte keine einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt werden, da der feste Faktor (Teilnahmeart) nicht über alle Messzeitpunkte hinweg konstant ist, sondern in jeder Selbstlernzeit variieren

kann. Daher wurden zusätzlich t-Tests für verbundene Stichproben mit aggregierten personenbezogenen Mittelwerten verwendet. Mit dieser Analyse wurden übergeordnete Entwicklungen über alle Messzeitpunkte hinweg geprüft.

Abschließend wurden in einer ergänzenden Analyse die Motivationswerte nach Teilnahmeart fallbezogen aggregiert, um durch eine erhöhte Fallzahl mögliche übergreifende motivationale Unterschiede zwischen den Teilnahmearten zu identifizieren (t-Tests). Aufgrund der Unabhängigkeit der Personenzugehörigkeit ergab sich eine hohe Anzahl nicht unabhängiger Fälle. Hierdurch ist die Annahme unabhängiger Messwerte formal verletzt, was zu einer Unterschätzung des Standardfehlers führen und dadurch die Signifikanz der Testergebnisse möglicherweise höher als unter einer korrekt berücksichtigten Datenstruktur erscheinen kann. Da bei der Durchführung mehrerer Einzeltests zudem das Risiko einer Alpha-Fehler-Kumulierung besteht, wurde zur Kontrolle dieses Fehlerrisikos eine Bonferroni-Korrektur vorgenommen. Dabei wurde das festgelegte Signifikanzniveau durch die Anzahl der durchgeführten Tests dividiert, um das Risiko zufällig signifikanter Ergebnisse zu minimieren (Kowalski & Enck, 2010). Die hierbei aufgezeigten signifikanten Unterschiede zwischen den Motivationslagen vor und nach der Selbstlernzeit sowie zwischen den jeweiligen Teilnahmearten sind jedoch nicht als inferenzstatistisch abgesichert im engeren Sinne zu interpretieren, sondern als explorativ, das heißt sie geben Hinweise auf Tendenzen.

Die Durchführung eines Mehrebenenmodells (Mixed-Model) wurde in dieser Studie nicht vorgenommen. Neben forschungsökonomischen Gründen, die mit den hierfür notwendigen zusätzlichen Verarbeitungsschritten, wie der Umstrukturierung des Datensatzes in ein Long Format sowie der Aufbereitung und dem Einbezug weiterer Kovariaten (z.B. Geschlecht, schulische Leistung, allgemeine Motivation, Selbstkonzept, Klassenklima) verbunden gewesen wären, sprechen auch mehrere methodische Aspekte gegen den Einsatz eines Mehrebenenansatzes. Obwohl die Daten grundsätzlich in Schulen beziehungsweise in Klassen verschachtelt waren, umfasste die Stichprobe mit nur sechs Klassen als potenzielle Clustereinheiten eine zu geringe Anzahl, um die Varianzkomponenten eines Mehrebenenmodells zuverlässig schätzen zu können. Zusätzlich erschwerte die variierende Teilnahmeart innerhalb der Personen eine klare hierarchische Strukturierung der Daten. Daher wurde aufgrund dieser zu kleinen und strukturell ungeeigneten Stichprobe auf ein Mehrebenenmodell verzichtet und stattdessen mit Verfahren gearbeitet, die der vorliegenden Datenlage entsprechen (ANCOVA, t-Tests).

Zur Übersichtlichkeit sind die Analyseschritte der Untersuchung in einem Ablaufdiagramm dargestellt (siehe Abbildung 26).



**Abbildung 26: Analyseschritte der quantitativen Datenauswertung in Studie 1**

### *Abhängige Variable:*

Als abhängige Variable wurde die situative Lernmotivation der Schüler\*innen nach der jeweiligen Selbstlernzeit erfasst. Diese stellt den zentralen Zielwert zur Einschätzung der Wirksamkeit des Peer Helpings im Rahmen der Intervention dar.

### *Unabhängige Variable*

Die unabhängige Variable ist in dieser Studie die Art der Teilnahme am Markt-Modell. Im Rahmen jeder Selbstlernzeit bestand für die Schüler\*innen die Möglichkeit, ihren Mitschüler\*innen bei den Lernaufgaben zu helfen, Hilfe von anderen in Anspruch zu nehmen, beide Rollen einzunehmen oder sich gar nicht zu beteiligen. Demnach bilden diese vier Formen der Teilnahme die Vergleichsgruppen der Analyse.

### *Kovariate*

Als Kovariate geht in die Analysen jeweils die vor den Selbstlernzeiten erhobene Lernmotivation ein.

### *Störvariablen*

Da die Intervention im realen Unterrichtsalltag implementiert wurde, kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Lernmotivation von zahlreichen Kontextfaktoren beeinflusst wird (Mittag & Hager, 2000). Potenzielle Störvariablen wie die Lernumgebung, die Tageszeit oder die unterschiedliche Betreuung der Lernzeit durch verschiedene Lehrkräfte könnten sich ebenso auf die Motivation auswirken wie das Klassenklima, die individuelle Gefühlslage oder das allgemeine Wohlbefinden der Schüler\*innen. Aufgrund der Stichprobengröße sowie der Zusammensetzung der Stichprobe aus sechs verschiedenen Klassen ist jedoch davon auszugehen, dass sich solche Effekte weitgehend nivellieren.

### Prüfung der Testvoraussetzungen

Um zu überprüfen, ob die Testvoraussetzungen der verwendeten statistischen Analyseverfahren aus Studie 1 erfüllt sind, wurden verschiedene Tests hierzu durchgeführt.

Für die Kovarianzanalysen sowie die Post-hoc-Tests wurden im Nachgang die Daten der statistisch auffälligen Messzeitpunkte (M2, M4, M5, M6, M16 und M24) hinsichtlich der

- Varianzhomogenität
- Normalverteilung der Residuen
- Linearität zwischen Kovariate und abhängiger Variable
- Homogenität der Regressionsgeraden

geprüft. Die Prüfung der Homogenität der Fehlervarianzen erfolgte mithilfe des Levene-Tests. Bis auf eine Ausnahme bei Messzeitpunkt 6 ( $p = .43$ ) wurden die Voraussetzungen in allen Fällen erfüllt ( $p > .05$ ). Da dies nur eine geringe Abweichung darstellt und die Ergebnisse der übrigen Zeitpunkte insgesamt als stabil zu bezeichnen sind, wird die Annahme homogener Varianzen als überwiegend erfüllt betrachtet.

Für die auffälligen Messzeitpunkte wurde die Normalverteilung der Residuen mithilfe eines Residuendiagramms überprüft. Dabei zeigten sich keine übermäßigen Abweichungen von einer normalverteilten Residuenstruktur. Daher wurde die Annahme der Normalverteilung ebenfalls als erfüllt angesehen.

Weiterhin wurden die Linearität zwischen der Kovariate und der abhängigen Variable geprüft, indem die Pearson-Korrelationen berechnet wurden. Dabei zeigten alle Messzeitpunkte signifikante, mindestens mittelstarke Zusammenhänge (siehe Tabelle 12).

**Tabelle 12: Pearson-Korrelationen zur Prüfung der Linearitätsvoraussetzung in der ANCOVA**

Messzeitpunkt	Pearson-Korrelationskoeffizienten $r$	Statistischer Signifikanzwert $p$
M2	.56	< .001
M4	.75	< .001
M5	.66	< .001
M6	.74	< .001
M16	.51	< .001
M24	.89	< .001

Eine ergänzende Prüfung mittels Streudiagramm wurde nicht durchgeführt, da die Pearson-Korrelationen durchgängig signifikant waren.

Zur Prüfung der Homogenität der Regressionsgeraden wurde die Interaktion zwischen der Kovariate und der Teilnahmeart geprüft. Dabei zeigten alle Tests einen signifikanten Interaktionseffekt. Dies deutet auf eine Verletzung der Voraussetzungen hin. Aufgrund der Unterschiede der Regressionsbeziehungen zwischen den Prä- und Postwerten zwischen den Teilnahmearten sind die adjustierten Gruppenmittelwerte nicht verzerrungsfrei vergleichbar. Dies findet bei der Interpretation der Ergebnisse der Kovarianzanalysen entsprechend Berücksichtigung.

Da für die t-Tests mit personenbezogenen Mittelwerten, ebenso wie für die explorativen Analysen aggregierter Rollenfälle keine Einzelfalldaten, sondern nur gruppenweise Mittelwerte vorlagen, konnte die Annahme der Normalverteilung oder der Varianzhomogenität nicht geprüft werden. Daher sind die Ergebnisse beider Analysen explorativ eingeordnet und methodisch zurückhaltend interpretiert.

#### 2.4.2 Allgemeine Gütekriterien

Um die wissenschaftliche Qualität einer quantitativen Studie sicherzustellen, muss im Rahmen des Forschungsprozesses in den verschiedenen Phasen die Güte anhand von vier Hauptkriterien erfüllt werden (Döring & Bortz, 2006). Hierzu gehören die *inhaltliche Relevanz*, die *methodische* sowie *ethische Strenge* und die *Präsentationsqualität* (ebd.). Während sich die *inhaltliche Relevanz* vor allem darauf bezieht, zu Beginn und am Ende des Forschungsprozesses das Thema beziehungsweise die Datenanalyse hinsichtlich der wissenschaftlichen und praktischen Relevanz durch einen fundierten Bezug zu Theorie und Empirie zu gewährleisten, geht es bei der *ethischen Strenge* vor allem darum, die Modalitäten sowie den Datenschutz bei der Datenerhebung einzuhalten sowie die Teilnehmenden nicht zu schädigen (ebd.). Dagegen ist eine hohe Präsentationsqualität gegeben, wenn Standards der Berichterstattung beispielsweise durch eine nachvollziehbare Darstellung und die Nennung aller relevanten Informationen eingehalten werden (ebd.). Das Kriterium der methodischen Strenge bildet mit seinen wiederum vier verschiedenen Typen von Validität den Schwerpunkt zur Prüfung der Wissenschaftlichkeit (ebd.). Nach Campbell (1957) wird zwischen der *Konstruktvalidität*, der *internen Validität*, der *externen Validität* und der *statistischen Validität* differenziert, die vor allem für experimentelle sowie quasi-experimentelle Studien konzipiert wurden (Döring & Bortz, 2006).

### *Konstruktvalidität*

Bei der Konstruktvalidität geht es darum, die zu untersuchenden Konstrukte theoriegeleitet und anhand des aktuellen Forschungsstandes möglichst präzise zu definieren (Döring & Bortz, 2006). Dementsprechend liegt auch eine hohe Konstruktvalidität bei der Interpretation der erhobenen Daten vor, wenn durch die saubere Herleitung die Gültigkeit der theoretischen Konstrukte als Indikatoren hiervon gewährleistet ist (ebd.). Zudem muss zur Sicherung der Konstruktvalidität der Einsatz der standardisierten Messinstrumente zur Erfassung der entsprechenden theoretischen Konstrukte ausführlich begründet werden (ebd.). Hierdurch können eine hohe Reliabilität sowie Objektivität sichergestellt werden (ebd.). Auch eine sorgfältige und sachgerechte Durchführung bei der Erhebung der Daten sowie die „systematische und dokumentierte Datenbereinigung“ (ebd., S. 96) tragen zu einer erhöhten Konstruktvalidität bei.

### *Statistische Validität*

Die Statistische Validität kann durch die korrekt durchgeführten deskriptiv- und inferenzstatistischen Analysen der Daten gewährleistet werden (Döring & Bortz, 2006). Außerdem muss die inferenzstatistische Datenanalyse hypothesengeleitet sein und sichergestellt sein, dass „im Falle eines signifikanten Effektes eine theoretisch und / oder praktisch bedeutsame Effektgröße in der Population vorliegt“ (ebd., S. 106).

### *Interne Validität*

Dagegen ist die Interne Validität einer Studie gegeben, wenn bei der Interpretation der Variablenzusammenhänge die Ursache und Wirkung eindeutig abgeleitet werden können und „die konkrete Kausalerklärung der Untersuchungshypothesen allen anderen möglichen Alternativerklärungen [...] überlegen [sind]“ (Döring & Bortz, 2006, S. 99).

### *Externe Validität*

Schließlich geht es bei der Externen Validität um die Generalisierbarkeit der Ergebnisse (Döring & Bortz, 2006). Grundsätzlich eignen sich Feldstudien zumeist besser als Laborstudien, da hier natürliche Untersuchungsbedingungen gegeben sind (ebd.). Gleichzeitig sind die Ergebnisse von Feldstudien schwieriger zu generalisieren und können zudem die interne Validität durch verschiedene Einflussfaktoren gefährden (ebd.). Ebenso eignen sich Studien im Längsschnitt zumeist besser als solche im Querschnitt (ebd.). Darüber hinaus können Ergebnisse von Studien mit probabilistischen Stichproben besser verallgemeinert werden, als wenn die Stichprobe nicht-probabilistisch ist (ebd.). Zuletzt kann die externe Validität dadurch gesteigert werden, dass unterschiedliche Varianten der Behandlungen durchgeführt werden und die zu untersuchenden Konzepte „parallel in unterschiedlicher Weise operationalisiert werden“ (ebd., S. 99).

### 2.4.3 Güte der Studie

Nachdem die allgemeinen Gütekriterien quantitativer Forschungsarbeiten beschrieben wurden, soll im Folgenden Studie 1 im Hinblick auf deren Güte überprüft werden. Um die Validität der Untersuchung zu gewährleisten, wurden in allen Phasen des Forschungsprozesses Maßnahmen getroffen, die eine möglichst hohe Übereinstimmung mit den etablierten Gütekriterien anstreben.

Zur Sicherung der *Konstruktvalidität* wurde eine große Stichprobe herangezogen, die durch die verschiedenen Beteiligungsformen eine sinnvolle Gruppeneinteilung und damit Vergleichbarkeit ermöglicht (Döring & Bortz, 2006). Zudem erfolgte eine systematische Datenbereinigung, bei der sowohl zufällige als auch systematische Missing Values entfernt wurden. Die Auswertung erfolgte auf Grundlage einer syntaktischen Analysestrategie, um die Fehleranfälligkeit zu minimieren. Die ausführliche theoretische Fundierung und Operationalisierung des Konstrukts der Lernmotivation erfolgte in Abschnitt 2.2.

Um eine möglichst hohe *interne und externe Validität* zu erreichen, wurde die Intervention quasiexperimentell unter realen Unterrichtsbedingungen durchgeführt. Die Durchführung lag in den Händen der jeweiligen Lehrkräfte, wodurch Störvariablen verringert wurden. Die Lernumgebung blieb konstant, die Intervention wurde an mehreren Messzeitpunkten im Längsschnitt erfasst. Die verwendeten Erhebungsinstrumente waren standardisiert und die Datenerhebung erfolgte jeweils direkt vor und nach der Intervention, sodass der Einfluss der Intervention beziehungsweise der Peer Interaktionen auf die Lernmotivation unter möglichst kontrollierten Bedingungen analysiert werden konnte.

Eine zusätzliche inhaltliche Validierung der quantitativen Ergebnisse wird durch die narrativen Daten der Studie 3 sichergestellt, die vertiefte Einblicke in die Erfahrungen mit dem Marktmodell ermöglichen.

Aufgrund der Projektbedingungen war eine Randomisierung der Stichprobe nicht möglich. Die Zuweisung zur Teilnahme erfolgte jedoch nicht selektiv, sondern auf Grundlage pragmatischer Rahmenbedingungen (Alter und Schulform), sodass heterogene Lerngruppen abgebildet wurden.

Um dem Gütekriterium der *statistischen Validität* zu entsprechen, wurden die deskriptiven und inferenzstatistischen Analysen hypothesengeleitet durchgeführt. Die Reliabilität der Erhebung wird zudem durch die standardisierte Einführung der Intervention, die Schulung der teilnehmenden Schüler\*innen und Lehrkräfte sowie die mehrmonatige Dauer des Untersuchungszeitraums zusätzlich gestützt.

Insgesamt erfüllt Studie 1 die grundlegenden Kriterien wissenschaftlicher Güte.

## 2.5 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Studie 1 wurden mit dem Statistikprogramm SPSS 29 berechnet. Im Folgenden werden die für diese Studie relevanten deskriptiven Statistiken der Berechnungen dargestellt (2.5.1) und im Anschluss die Ergebnisse der durchgeführten inferenzstatistischen Analysen zur Beantwortung der Hypothesen dargelegt (2.5.2). Als Signifikanzniveau wurde ein Wert von  $\alpha=.05$  festgelegt, der allgemein als zuverlässig anerkannt gilt (Döring & Bortz, 2016).

Zur Überprüfung der Hypothesen wurden unter anderem multiple explorative t-Tests auf aggregierte Rollenfälle durchgeführt. Um einer Kumulation von Alphafehlern vorzubeugen, erfolgte die Anpassung des Signifikanzniveaus in diesen Fällen nach der Bonferroni-Methode (Kowalski & Enck, 2010). Hierbei wurde das ursprüngliche Signifikanzniveau durch die Anzahl der durchgeführten Einzeltests, in diesem Fall sechs, dividiert, was ein adjustiertes Signifikanzniveau von  $\alpha=.0083$  ergibt.

### 2.5.1 Deskriptive Statistiken

In diesem Abschnitt erfolgt eine strukturierte Darstellung der deskriptiven Ergebnisse entlang der verschiedenen Analyseschritte. Die Messzeitpunkte wurden bei den Analysen trotz längsschnittlicher Anlage der Studie im Querschnitt betrachtet.<sup>57</sup>

#### *Ergebnisse zu den Analyseschritten 1 und 2 (ANCOVA)*

Die Kovarianzanalysen wurden durchgeführt, um zu untersuchen, ob sich die Lernmotivation während der Selbstlernzeit (abhängige Variable) zwischen den vier Teilnahmearten, signifikant unterscheidet. Dabei wurden die folgenden Teilnahmearten miteinander verglichen:

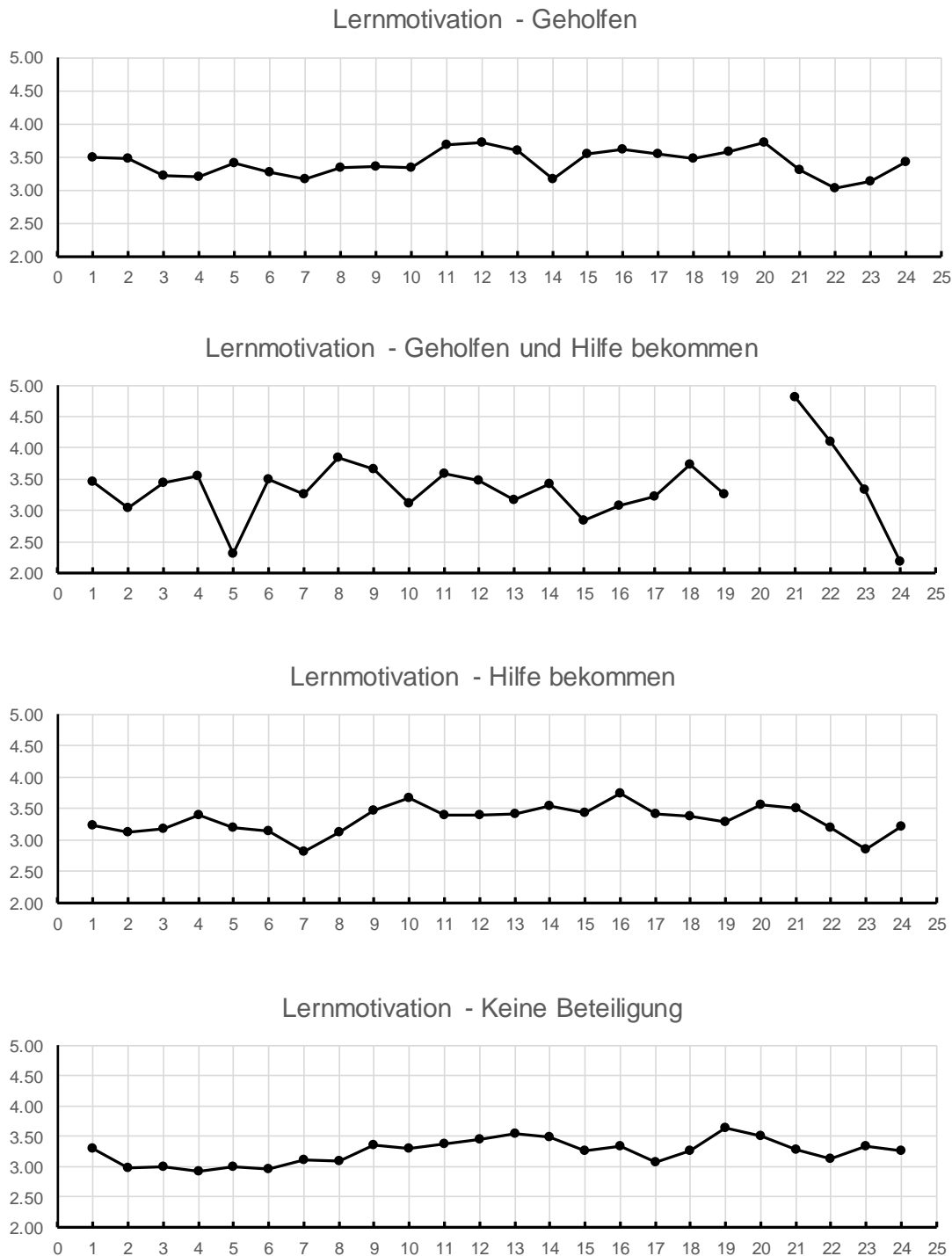
- *Geholfen*
- *Hilfe bekommen*
- *Geholfen und Hilfe bekommen*
- *Keine Beteiligung*

Als Kovariate wurde dabei die Lernmotivation vor der Selbstlernzeit in die Analyse mit einbezogen, um die Ausgangsmotivation zu kontrollieren.

---

<sup>57</sup> Die Veränderung der Lernmotivation über die einzelnen Messzeitpunkte bildete nicht den zentralen Fokus dieser Untersuchung. Zur besseren Analyse der Daten wurden die Erhebungsbögen entsprechend des chronologischen Ablaufs angeordnet; fehlende Bögen wurden jedoch nicht als Lücken interpretiert. Stattdessen erfolgte eine Fortschreibung der Daten, sodass die einzelnen Messzeitpunkte der Schüler\*innen nicht zwingend mit denen ihrer Mitschüler\*innen übereinstimmen. Sie sind daher als individuelle Einzelerhebungen zu verstehen.

Die deskriptiven Ergebnisse der Kovarianzanalysen der 24 Messzeitpunkte zeigen, dass sich die adjustierte mittlere Lernmotivation nach der Selbstlernzeit in Abhängigkeit von der jeweiligen Teilnahmeart unterscheidet (siehe Abbildung 27).



**Abbildung 27: Adjustierte Mittelwerte der Lernmotivation nach der Selbstlernzeit nach Gruppen für 24 Messzeitpunkte dargestellt**

So liegt die adjustierte Motivation in den Gruppen mit Beteiligung, vor allem in der Gruppe Geholfen in mehreren Messzeitpunkten numerisch höher als in der Gruppe Keine Beteiligung.

Besonders groß war die Differenz der Mittelwerte bei den Messzeitpunkte M12 bis M20. Beispielsweise lag hier die angepasste mittlere Lernmotivation der Gruppe Geholfen mit  $M = 3.61$  ( $SE = 0.18$ ) mit knapp 0.3 Punkten höher als bei der Gruppe Keine Beteiligung ( $M = 3.33$ ,  $SE = 0.11$ ). Jedoch erwiesen sich diese gruppenspezifischen Unterschiede trotz teils sichtbarer Abweichungen innerhalb der Konfidenzintervalle auch an anderen Messzeitpunkten in den nachfolgenden inferenzstatistischen Analysen als statistisch nicht signifikant.

Die Gruppe Hilfe bekommen weist insgesamt überwiegend niedrigere Mittelwerte auf, auch wenn diese bei den hinteren Messzeitpunkten etwas höher liegen (z.B. M16:  $M = 3.75$ ). Dagegen variiert die adjustierte mittlere Motivation bei der Gruppe, die sowohl geholfen als auch Hilfe bekommen hat stark. Dies kann durch die teilweisen sehr kleinen Fallzahlen (z.B.  $n = 1$  oder 2) erklärt werden. Die Mittelwerte der Gruppe Keine Beteiligung liegen über alle Messzeitpunkte hinweg relativ konstant im mittleren Bereich um  $M = 3.2 - 3.3$  mit vergleichsweise geringerer Streuung ( $SE \approx 0.07 - 0.10$ ). Die vollständigen Werte sind in Tabelle 13 veranschaulicht. Aus dieser geht auch hervor, dass sich eine Varianz der Gruppengröße an den jeweils einzelnen Messzeitpunkten zeigt. Daher findet diese ungleiche Verteilung der Stichproben bei der Interpretation der Ergebnisse Berücksichtigung.

**Tabelle 13: Übersicht der adjustierten Mittelwerte, Standardfehler und Konfidenzintervalle nach Messzeitpunkt und Teilnahmeart**

Messzeitpunkt	Teilnahmeart	N	Mittelwert M	Standard- fehlerdifferenz	95% Konfidenzintervall		Kovariate Mittelwert
					Untergrenze	Obergrenze	
M1	Geholfen	12	3.50	.158	3.19	3.82	3.25
	Geholfen und Hilfe bekommen	15	3.46	.148	3.17	3.76	
	Hilfe bekommen	15	3.23	.141	2.95	3.50	
	Keine Beteiligung	57	3.29	.073	3.15	3.44	
M2	Geholfen	14	3.48	.180	3.12	3.83	3.05
	Geholfen und Hilfe bekommen	11	3.03	.200	2.64	3.43	
	Hilfe bekommen	22	3.12	.145	2.83	3.40	
	Keine Beteiligung	51	2.97	.093	2.78	3.15	
M3	Geholfen	19	3.22	.145	2.93	3.51	3.27
	Geholfen und Hilfe bekommen	12	3.45	.181	3.09	3.81	
	Hilfe bekommen	17	3.18	.156	2.86	3.49	
	Keine Beteiligung	52	2.99	.087	2.82	3.16	
M4	Geholfen	17	3.20	.161	2.88	3.52	2.98
	Geholfen und Hilfe bekommen	7	3.55	.250	3.05	4.05	
	Hilfe bekommen	15	3.39	.172	3.05	3.73	
	Keine Beteiligung	58	2.93	.086	2.76	3.10	
M5	Geholfen	12	3.40	.198	3.01	3.80	3.13
	Geholfen und Hilfe bekommen	2	2.31	.488	1.34	3.28	
	Hilfe bekommen	17	3.20	.165	2.87	3.52	
	Keine Beteiligung	74	3.00	.079	2.85	3.16	
M6	Geholfen	12	3.27	.188	2.90	3.64	3.04
	Geholfen und Hilfe bekommen	9	3.50	.218	3.06	3.93	
	Hilfe bekommen	12	3.15	.188	2.77	3.52	
	Keine Beteiligung	63	2.96	.082	2.80	3.12	
M7	Geholfen	18	3.18	.132	2.91	3.44	3.01
	Geholfen und Hilfe bekommen	4	3.26	.273	2.72	3.80	
	Hilfe bekommen	10	2.81	.173	2.47	3.15	
	Keine Beteiligung	68	3.11	.067	2.98	3.25	
M8	Geholfen	15	3.35	.189	2.97	3.72	3.12
	Geholfen und Hilfe bekommen	2	3.84	.515	2.82	4.86	
	Hilfe bekommen	14	3.12	.198	2.72	3.51	
	Keine Beteiligung	59	3.09	.094	2.91	3.28	
M9	Geholfen	14	3.36	.166	3.03	3.69	3.29
	Geholfen und Hilfe bekommen	3	3.65	.361	2.93	4.37	
	Hilfe bekommen	11	3.47	.188	3.09	3.84	
	Keine Beteiligung	55	3.36	.084	3.19	3.53	
M10	Geholfen	10	3.33	.201	2.93	3.73	3.20
	Geholfen und Hilfe bekommen	3	3.11	.364	2.39	3.84	
	Hilfe bekommen	11	3.67	.193	3.29	4.05	
	Keine Beteiligung	55	3.29	.085	3.12	3.46	
M11	Geholfen	12	3.68	.160	3.36	4.00	3.27
	Geholfen und Hilfe bekommen	4	3.59	.282	3.03	4.16	
	Hilfe bekommen	10	3.40	.175	3.04	3.74	
	Keine Beteiligung	48	3.37	.080	3.21	3.52	
M12	Geholfen	10	3.72	.168	3.39	4.06	3.35
	Geholfen und Hilfe bekommen	5	3.48	.238	3.01	3.96	
	Hilfe bekommen	9	3.40	.177	3.05	3.75	
	Keine Beteiligung	42	3.45	.082	3.28	3.61	

 Signifikanz ( $p < 0.05$ )

 Tendenz zur Signifikanz ( $p < 0.10$ )

Messzeitpunkt	Teilnahmeart	N	Mittelwert M	Standard- fehlerdifferenz	95% Konfidenzintervall		Kovariate Mittelwert
					Untergrenze	Obergrenze	
M13	Geholfen	7	3.59	.184	3.23	3.96	3.32
	Geholfen und Hilfe bekommen	4	3.27	.251	2.76	3.77	
	Hilfe bekommen	10	3.31	.154	3.00	3.62	
	Keine Beteiligung	42	3.30	.075	3.15	3.45	
M14	Geholfen	6	3.17	.260	2.65	3.69	3.32
	Geholfen und Hilfe bekommen	2	3.41	.446	2.52	4.31	
	Hilfe bekommen	9	3.55	.210	3.13	3.97	
	Keine Beteiligung	36	3.48	.105	3.27	3.69	
M15	Geholfen	5	3.56	.232	3.09	4.02	3.30
	Geholfen und Hilfe bekommen	2	2.84	.365	2.10	3.57	
	Hilfe bekommen	8	3.44	.183	3.07	3.81	
	Keine Beteiligung	35	3.26	.087	3.08	3.43	
M16	Geholfen	9	3.61	.178	3.25	3.97	3.42
	Geholfen und Hilfe bekommen	4	3.07	.267	2.53	3.61	
	Hilfe bekommen	11	3.75	.161	3.42	4.07	
	Keine Beteiligung	24	3.33	.109	3.11	3.55	
M17	Geholfen	7	3.56	.227	3.10	4.01	3.33
	Geholfen und Hilfe bekommen	5	3.22	.269	2.68	3.77	
	Hilfe bekommen	5	3.42	.269	2.88	3.97	
	Keine Beteiligung	28	3.07	.113	2.84	3.30	
M18	Geholfen	6	3.48	.167	3.15	3.82	3.28
	Geholfen und Hilfe bekommen	2	3.73	.288	3.15	4.31	
	Hilfe bekommen	6	3.37	.169	3.03	3.71	
	Keine Beteiligung	29	3.26	.076	3.10	3.41	
M19	Geholfen	6	3.58	.189	3.19	3.96	3.53
	Geholfen und Hilfe bekommen	4	3.27	.231	2.80	3.74	
	Hilfe bekommen	7	3.29	.176	2.93	3.65	
	Keine Beteiligung	21	3.64	.101	3.43	3.84	
M20	Geholfen	7	3.72	.134	3.44	3.99	3.53
	Geholfen und Hilfe bekommen	0	0.00				
	Hilfe bekommen	3	3.56	.204	3.14	3.98	
	Keine Beteiligung	24	3.51	.072	3.36	3.66	
M21	Geholfen	2	3.30	.401	2.48	4.12	3.25
	Geholfen und Hilfe bekommen	1	4.82	.636	3.51	6.12	
	Hilfe bekommen	6	3.50	.237	3.02	3.99	
	Keine Beteiligung	23	3.29	.120	3.04	3.53	
M22	Geholfen	3	3.04	.357	2.31	3.77	3.31
	Geholfen und Hilfe bekommen	3	4.09	.399	3.27	4.91	
	Hilfe bekommen	7	3.19	.232	2.71	3.67	
	Keine Beteiligung	19	3.12	.141	2.83	3.41	
M23	Geholfen	5	3.14	.210	2.71	3.57	3.23
	Geholfen und Hilfe bekommen	1	3.34	.455	2.40	4.28	
	Hilfe bekommen	3	2.86	.261	2.32	3.40	
	Keine Beteiligung	22	3.34	.097	3.14	3.54	
M24	Geholfen	5	3.42	.181	3.05	3.79	3.21
	Geholfen und Hilfe bekommen	1	2.18	.418	1.31	3.04	
	Hilfe bekommen	3	3.22	.233	2.74	3.70	
	Keine Beteiligung	19	3.27	.092	3.08	3.46	

 Signifikanz ( $p < 0.05$ )

 Tendenz zur Signifikanz ( $p < 0.10$ )

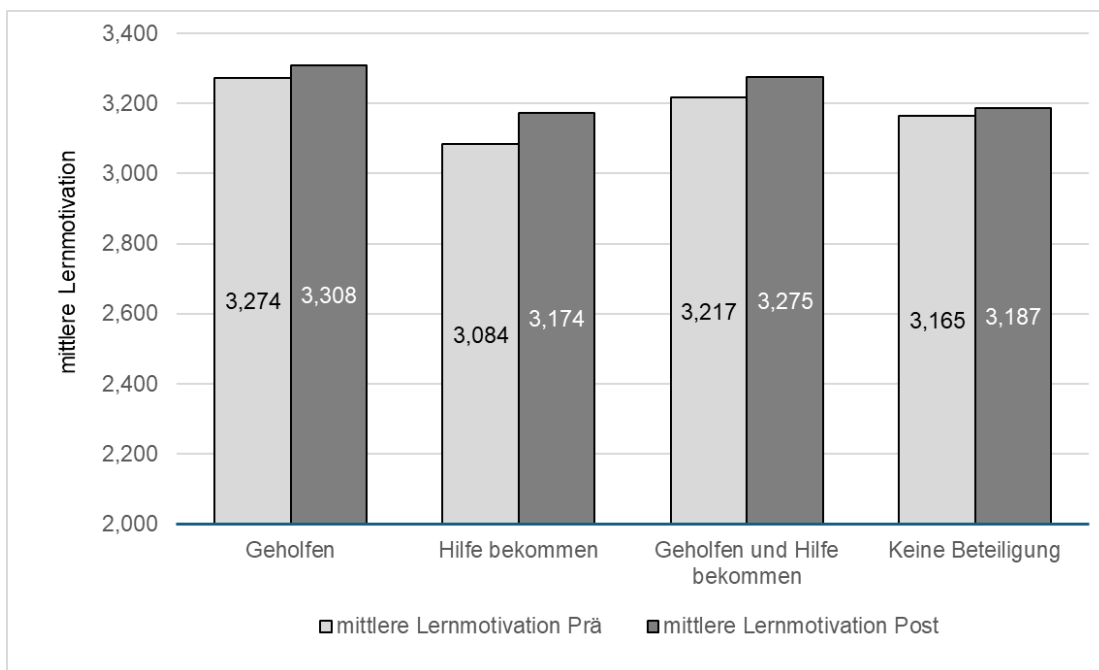
### Ergebnisse zu Analyseschritt 2 (t-Tests für verbundene Stichproben mit personengebundenen Mittelwerten)

Die deskriptiven Ergebnisse der Vergleiche der personengebundenen Mittelwerte vor und nach der Selbstlernzeit sind in Tabelle 14 dargestellt.

**Tabelle 14: Übersicht zu den personenbezogenen Mittelwerten vor und nach der Selbstlernzeit**

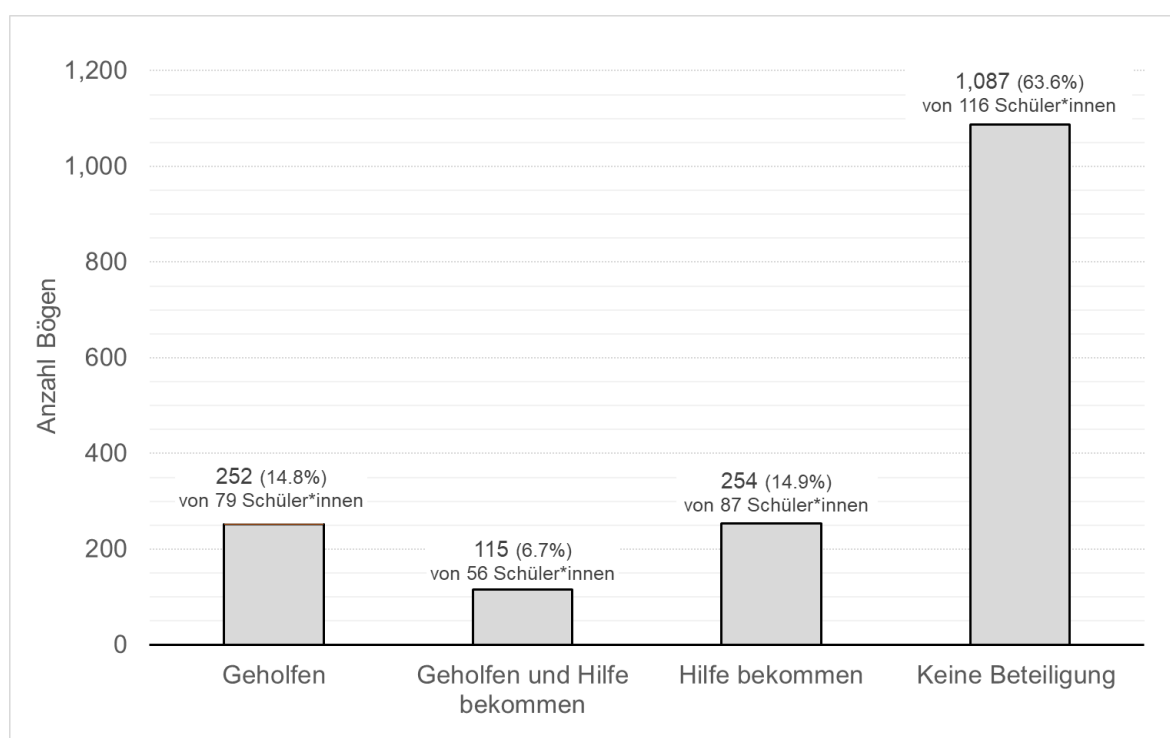
Vergleich Lernmotivation		<i>N</i>	Mittelwert <i>M</i>	Standard-Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Geholfen	vorher	108	3.27	.650	.063
	nachher	108	3.31	.637	.061
Hilfe bekommen	vorher	110	3.08	.641	.061
	nachher	110	3.17	.614	.059
Geholfen und Hilfe bekommen	vorher	102	3.22	.646	.064
	nachher	102	3.28	.655	.065
Keine Beteiligung	vorher	121	3.16	.585	.053
	nachher	121	3.19	.547	.050

Der stärkste Anstieg der Lernmotivation zeigte sich in der Gruppe Hilfe bekommen mit 0.09 Punkten (von  $M = 3.08$  auf  $M = 3.17$ ). Während die Lernmotivation auch in den anderen Gruppen mit Beteiligung am Markt-Modell (Geholfen und Geholfen und Hilfe bekommen) leicht gestiegen ist, blieb sie in der Gruppe Keine Beteiligung nahezu konstant ( $M = 3.16$  auf  $M = 3.19$ ). Insgesamt war der Mittelwert bei der Gruppe Geholfen sowohl vor als auch nach der Lernzeit am höchsten. Durch eine vergleichsweise moderate Streuung (Standardabweichung) in allen Gruppen, kann von einer gewissen Homogenität der Einschätzungen ausgegangen werden. Abbildung 28 veranschaulicht die Mittelwertentwicklung in allen Gruppen grafisch.

**Abbildung 28: Vergleich der mittleren Lernmotivation vor und nach der Selbstlernzeit nach Teilnahmeart am Markt-Modell**

*Ergebnisse zu Analyseschritt 3 (explorative t-Tests zu aggregierten Rollenfällen)*

Für die Analyse und Auswertung der Daten wurde nicht auf individueller Schüler\*innenebene, sondern fallbezogen gearbeitet. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine eindeutige Zuordnung der jeweiligen Teilnahmeart zur erfassten Lernmotivation und trägt damit zu einer datennahen sowie analytisch präzisen Betrachtung bei. Dementsprechend können alle Gruppen Daten aller Schüler\*innen enthalten abhängig von deren jeweiliger Beteiligung an den einzelnen Erhebungszeitpunkten. Abbildung 29 veranschaulicht die Verteilung der Fälle auf die Teilnahmearten und die dazugehörige Stichprobengröße.



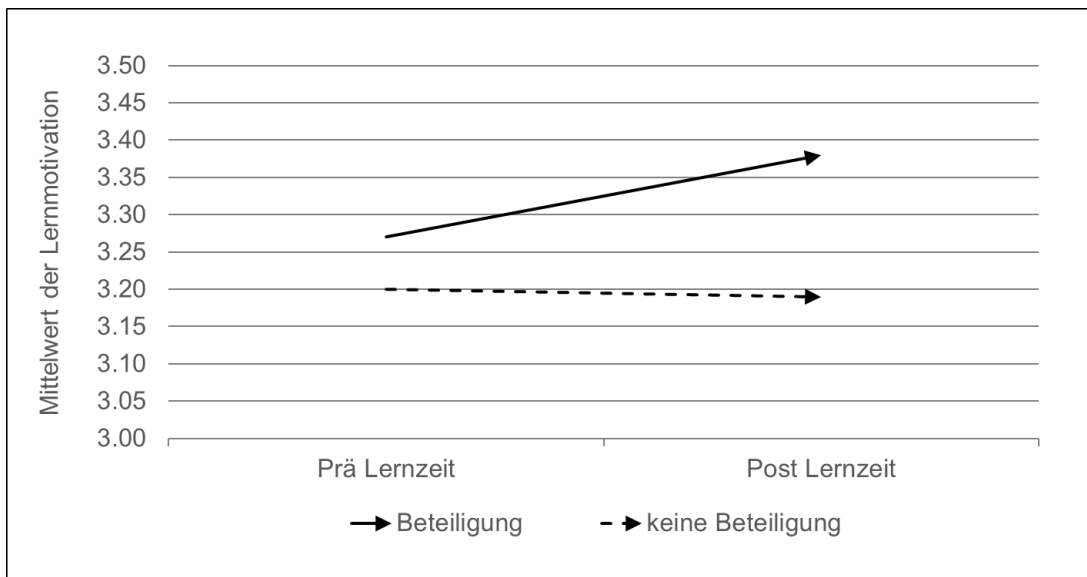
**Abbildung 29: Verteilung der ausgefüllten Erhebungsbögen nach Teilnahmeart am Markt-Modell**

Für die deskriptive Darstellung wurden die Mittelwerte der Lernmotivation für alle Beteiligungsformen berechnet (jeweils vier Prä- und vier Post-Werte). Insgesamt liegen 621 Fälle vor, in denen sich am Markt-Modell beteiligt wurde (Geholfen, Hilfe bekommen, Geholfen und Hilfe bekommen) und 1.087 Fälle der Gruppe Keine Beteiligung. Diese Fälle können 113 bzw. 116 Schüler\*innen zugeordnet werden. Für eine bessere Übersicht wurden die Teilnahmearten zusätzlich zu einer Gesamtgruppe Beteiligung zusammengefasst und der Gruppe Keine Beteiligung gegenübergestellt (siehe Tabelle 15).

**Tabelle 15: Deskriptive Ergebnisse auf Ebene der Beteiligung**

Lern- motivation	Vorher						Nachher					
	Schüler* innen N	Fälle N	Minimum (Min)	Maximum (Max)	Mittelwert (M)	Std.- Abweichung (SD)	Schüler* innen N	Fälle N	Minimum (Min)	Maximum (Max)	Mittelwert (M)	Std.- Abweichung (SD)
Beteiligung	113	621	1	4	3.27	.88	113	619	1	4	3.38	.78
keine Beteiligung	116	1,087	1	4	3.20	.88	116	1,084	1	4	3.19	.87

Während die Mittelwerte der Lernmotivation beider Gruppen vor der Selbstlernzeit fast identisch sind (Beteiligung:  $M = 3.27$ ,  $SD = 0.88$ ; Keine Beteiligung:  $M = 3.20$ ,  $SD = 0.88$ ), zeigt sich bei der Gruppe mit Beteiligung nach der Selbstlernzeit ein Anstieg um 0.11 Punkte auf  $M = 3.38$  ( $SD = 0.78$ ). In der Gruppe Keine Beteiligung hingegen sank der Mittelwert geringfügig auf  $M = 3.19$  ( $SD = 0.87$ ), was einem Rückgang von 0.01 Punkten entspricht. Zur Veranschaulichung ist die Entwicklung der Lernmotivation in den beiden Gruppen in Abbildung 30 dargestellt.

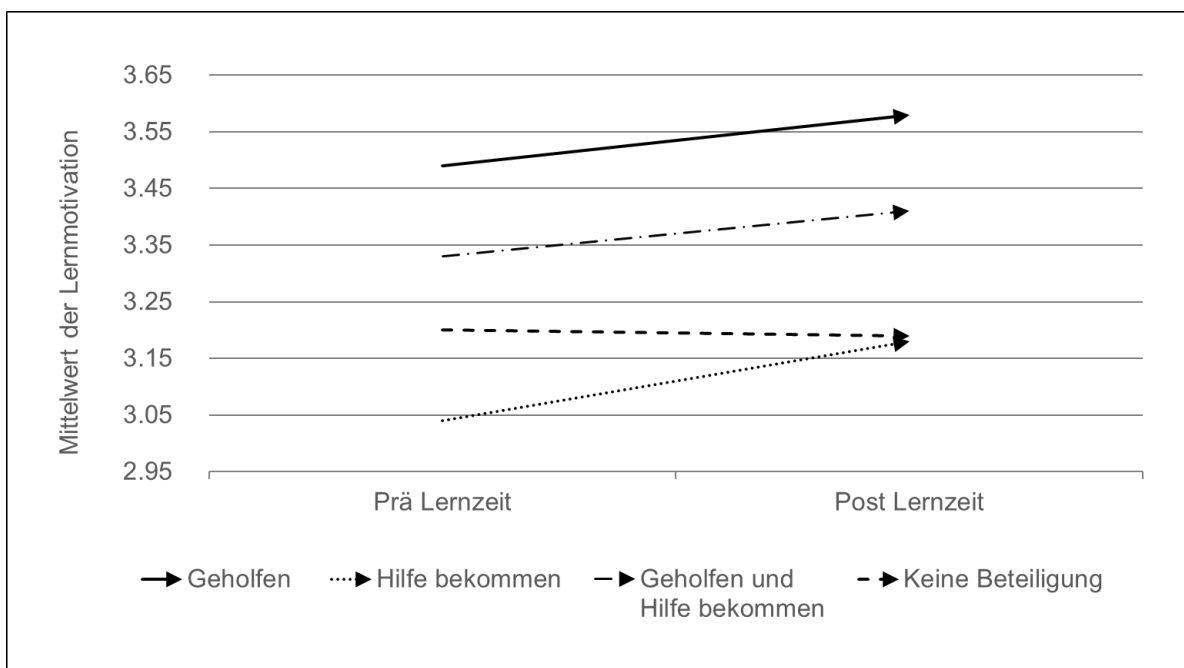
**Abbildung 30: Veränderung der mittleren Lernmotivation im Prä-Post-Vergleich der Beteiligungsgruppen**

Weiterhin sind in Tabelle 16 die deskriptiven Statistiken zur Lernmotivation im Prä-Post-Vergleich, differenziert nach Teilnahmeart am Markt-Modell dargestellt.

**Tabelle 16: Deskriptive Ergebnisse der Studie 1**

Lernmotivation	Vorher						Nachher						
	Schüler*innen N	Fälle N	Minimum (Min)	Maximum (Max)	Mittelwert (M)	Std.-Abweichung (SD)	Schüler*innen N	Fälle N	Minimum (Min)	Maximum (Max)	Mittelwert (M)	Std.-Abweichung (SD)	
Art der Beteiligung	Geholfen	79	252	1	4	3.49	.77	79	249	1	4	3.58	.66
	Hilfe bekommen	87	254	1	4	3.04	.89	87	257	1	4	3.18	.82
	Geholfen und Hilfe bekommen	56	115	1	4	3.33	.93	55	113	1	4	3.41	.83
	Keine Beteiligung	116	1,087	1	4	3.20	.88	116	1,084	1	4	3.19	.87

Eine ergänzende grafische Darstellung der Entwicklung der Mittelwerte liefert Abbildung 31.



**Abbildung 31: Veränderung der situativen Lernmotivation im Prä-Post-Vergleich der vier Teilnahmegruppen**

Insgesamt zeigte sich vor der Selbstlernzeit der höchste Mittelwert in der Gruppe Geholfen ( $M = 3.49$ ,  $SD = 0.77$ ). Die Lernmotivation blieb auch nach der Selbstlernzeit im oberen Bereich ( $M = 3.58$ ,  $SD = 0.66$ ). In den Fällen, in denen jeweils Hilfe bekommen wurde, lag der Prä-Wert bei  $M = 3.04$  ( $SD = 0.89$ ), der Post-Wert stieg auf  $M = 3.18$  ( $SD = 0.82$ ). Dagegen blieb die Lernmotivation in der Gruppe Keine Beteiligung auch nach der Selbstlernzeit nahezu konstant ( $M = 3.20$  zu  $M = 3.19$ ). Tabelle 16 zeigt die vollständigen Werte hierzu.

### 2.5.2 Inferenzstatistische Berechnungen

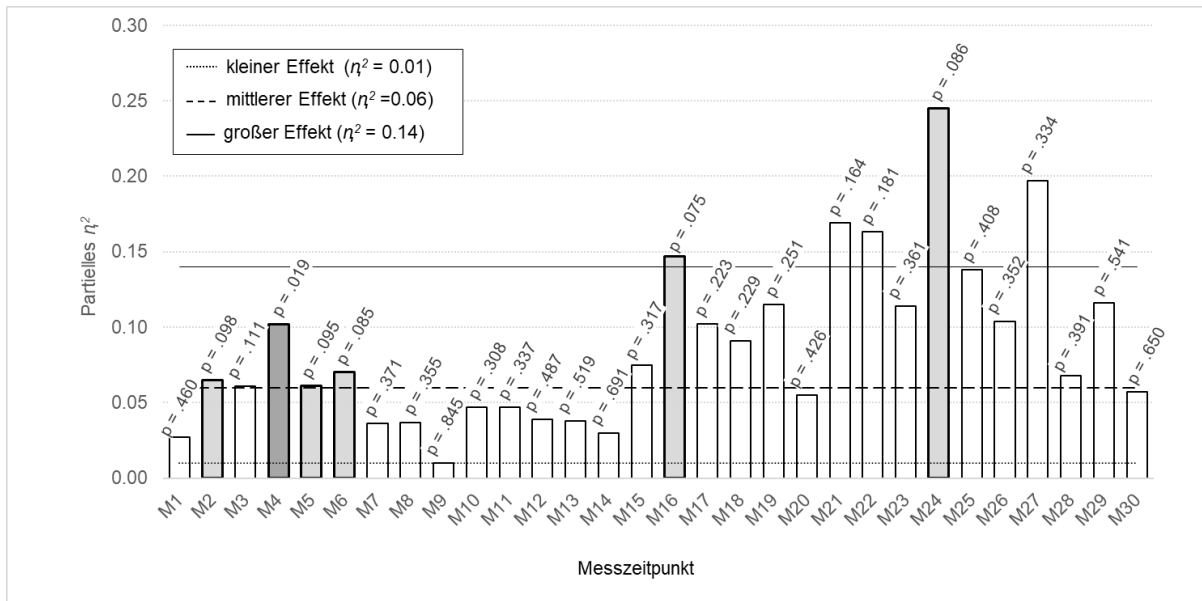
Um die übergeordnete Fragestellung dieser Studie zu beantworten, wurden die Ergebnisse in mehreren Analyseschritten untersucht. Zunächst wurde für 24 Messzeitpunkte eine Kovarianzanalyse (ANCOVA) durchgeführt, um den Einfluss der Teilnahmeart auf die Lernmotivation

unabhängig von der Ausgangsmotivation zu prüfen. Anschließend wurden für die Messzeitpunkte, die Signifikanzen oder Tendenzen aufwiesen, Bonferroni-korrigierte Post-hoc-Vergleiche durchgeführt. In einem weiteren Schritt wurden ergänzend dazu t-Tests für verbundene Stichproben mit personenbezogenen Mittelwerten zur Identifikation aggregierter Effekte angewendet. Schließlich wurden explorative t-Tests zu zusammengefassten Fällen nach Teilnahmeart vorgenommen.

- Schritt 1: ANCOVA-Ergebnisse
- Schritt 2: Post-hoc-Ergebnisse der auffälligen Messzeitpunkte
- Schritt 3: t-Tests auf aggregierter Ebene
- Schritt 4: Explorative Vergleiche aggregierter Rollenfälle.

#### *Schritt 1: Kovarianzanalysen (ANCOVA)*

In den 30 Kovarianzanalysen zeigte sich bei Messzeitpunkt (M4) ein signifikanter Einfluss auf die Lernmotivation nach der Selbstlernzeit, nachdem die Kovariate kontrolliert wurde  $F(3, 92) = 3,50$ ,  $p = .019$ . Mit einem partiellen Eta-Quadrat von  $\eta^2 = .10$  lag die Effektstärke dabei im mittleren Bereich. Dies deutet darauf hin, dass etwa 10 Prozent der Varianz der Lernmotivation durch die Teilnahmeart erklärt werden können. Darüber hinaus zeigten die Ergebnisse der ANCOVAs an fünf weiteren Messzeitpunkten (M2, M5, M6, M16, M24) tendenzielle Effekte der Teilnahmeart auf die Lernmotivation (alle  $p$ -Werte zwischen .075 und .098) (siehe Abbildung 30). Während bei M2 bis M6 das partielle Eta-Quadrat auf eine mittlere Effektstärke hinweist ( $\eta^2$  zwischen .06 und .07) lag diese bei M16 und M24 im oberen Bereich (M16  $\eta^2 = .15$ ; M24  $\eta^2 = .25$ ). Auch bei den anderen der 30 Messzeitpunkte zeigten sich, mittlere bis hohe Effektstärken, auch wenn hier keine Signifikanz vorlag (3 hohe, 10 mittlere, 11 kleine Effekte) (siehe Abbildung 32).

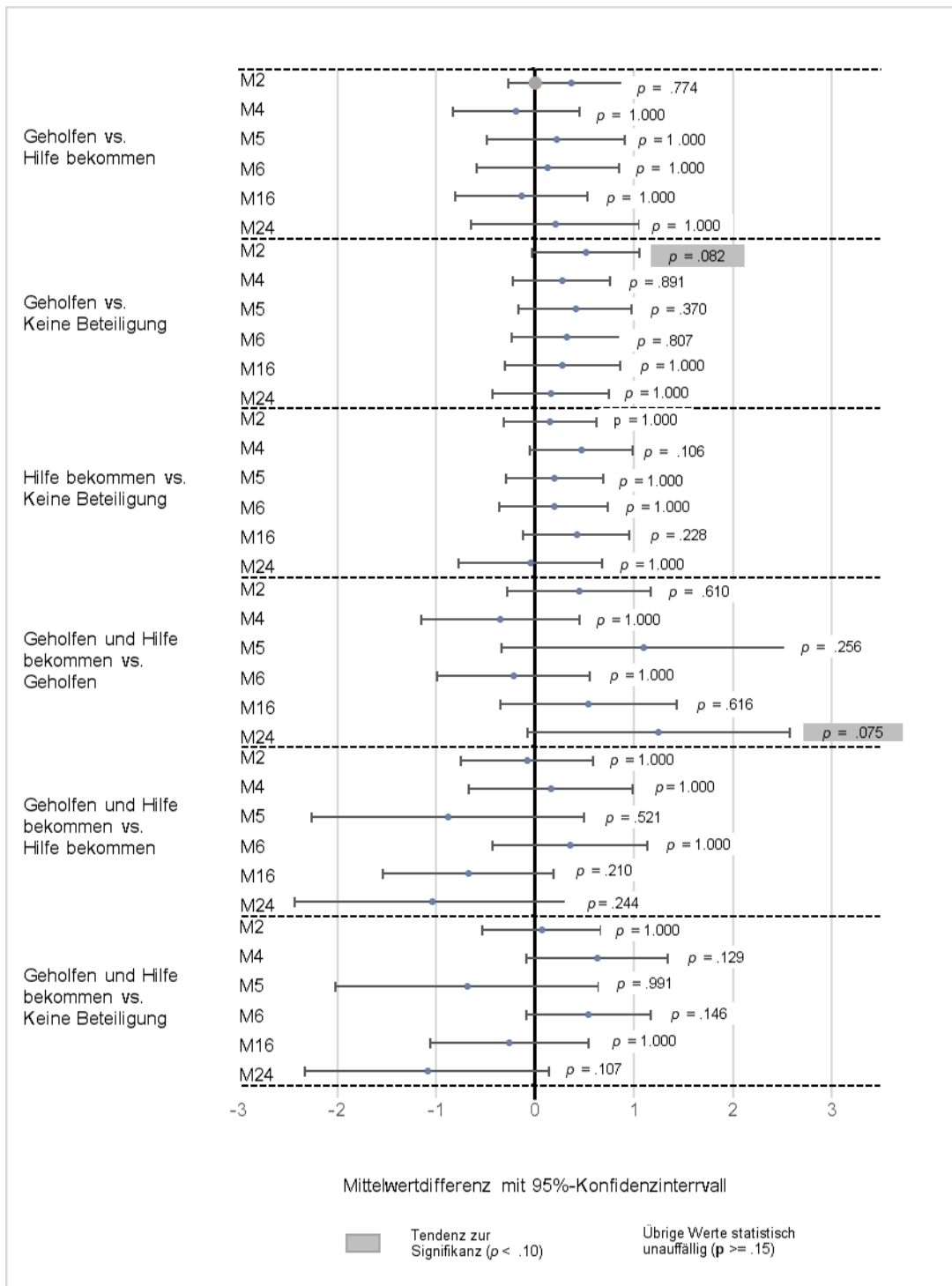


**Abbildung 32: Partielle Effektstärken ( $\eta^2$ ) und Signifikanzniveaus nach Messzeitpunkt im Einfluss der Teilnahmeart auf die Lernmotivation**

Aufgrund der Instabilität der Kovariate (Teilnahmeart), die bei jedem Messzeitpunkt variiert, könnte keine einfaktorielle ANCOVA mit Messwiederholung durchgeführt werden.

### Schritt 2: Post-hoc-Tests

Da sich bei einem der Messzeitpunkte in den ANCOVAs ein signifikanter Effekt der Teilnahmeart auf die Lernmotivation gezeigt hat ( $p < .05$ ), und fünf weitere Messzeitpunkte Tendenzen aufwiesen ( $p < .10$ ), wurden für diese Messzeitpunkte Post-hoc-Vergleiche mit Bonferroni-Korrektur gerechnet. In Abbildung 33 sind die zentralen Ergebnisse einschließlich aller relevanten statistischen Kennwerte dargestellt.



**Abbildung 33: Post-hoc-Vergleiche der Mittelwerte zwischen den Teilnahmearten an Messzeitpunkten mit signifikanten oder tendenziellen Unterschieden**

Hierbei traten keine signifikanten Unterschiede der Lernmotivation zwischen den Teilnahmearten auf. Tendenzen zur Signifikanz ergaben sich bei Messzeitpunkt 2 zwischen der Teilnahmeart Geholfen und Keine Beteiligung ( $\Delta M = 0.51$ ,  $SE = 0.20$ ,  $p = .08$ , 95 %-KI [-0.04; 1.05]) sowie bei Messzeitpunkt 24 zwischen der Teilnahmeart Geholfen und Geholfen und Hilfe bekommen ( $\Delta M = 1.25$ ,  $SE = 0.46$ ,  $p = .08$ , 95 %-KI [-0.08; 2.57]). Zudem lagen die p-Werte in

mehreren Vergleichen mit der Gruppe Keine Beteiligung zwischen .10 und .20 und damit knapp außerhalb des Bereichs, der auf eine Tendenz zur Signifikanz deuten würde.

Darüber hinaus zeigten sich trotz fehlender Signifikanz überwiegend mittlere bis hohe Effektstärken. Diese könnten auf statistisch nicht abgesicherte, jedoch relevante Differenzen zwischen den Teilnahmearten verweisen (12 hohe, 11 mittlere, 9 kleine Effekte, 1 ohne Effekt).

Die vollständigen Werte sind Tabelle 17 zu entnehmen.

**Tabelle 17: Post-hoc-Tests zu den Messzeitpunkten der ANCOVAs mit signifikanten oder tendenziellen Unterschieden**

Messzeitpunkt	Teilnahmeart	Mittelwertdifferenz	Standard Fehler	Signifikanz <sup>a</sup>	95% Konfidenzintervall		Cohen's <i>d</i>	
					Untergrenze	Obergrenze		
M2	Geholfen vs.	Geholfen und Hilfe bekommen	.443	.268	.610	-0.28	1.17	0.69
		Hilfe bekommen	.360	.235	.774	-0.27	0.99	0.99
		Keine Beteiligung	.508	.202	.082	-0.04	1.05	0.90
	Geholfen und Hilfe bekommen vs.	Hilfe bekommen	-.084	.248	1.000	-0.75	0.59	0.16
		Keine Beteiligung	.065	.221	1.000	-0.53	0.66	0.14
	Hilfe bekommen vs.	Keine Beteiligung	.149	.172	1.000	-0.32	0.61	-0.03
M4	Geholfen vs.	Geholfen und Hilfe bekommen	-.353	.295	1.000	-1.15	0.44	-0.51
		Hilfe bekommen	-.197	.238	1.000	-0.84	0.44	0.35
		Keine Beteiligung	.267	.183	.891	-0.23	0.76	0.54
	Geholfen und Hilfe bekommen vs.	Hilfe bekommen	.156	.306	1.000	-0.67	0.98	1.00
		Keine Beteiligung	.620	.265	.129	-0.10	1.33	0.99
	Hilfe bekommen vs.	Keine Beteiligung	.463	.192	.106	-0.05	0.98	0.23
M5	Geholfen vs.	Geholfen und Hilfe bekommen	1.092	.532	.256	-0.34	2.52	4.23
		Hilfe bekommen	.208	.259	1.000	-0.49	0.91	0.86
		Keine Beteiligung	.401	.212	.370	-0.17	0.97	0.75
	Geholfen und Hilfe bekommen vs.	Hilfe bekommen	-.885	.512	.521	-2.26	0.49	-1.90
		Keine Beteiligung	-.691	.494	.991	-2.02	0.64	-1.63
	Hilfe bekommen vs.	Keine Beteiligung	.194	.183	1.000	-0.30	0.69	0.05
M6	Geholfen vs.	Geholfen und Hilfe bekommen	-.225	.286	1.000	-1.00	0.55	-0.62
		Hilfe bekommen	.125	.267	1.000	-0.59	0.84	0.51
		Keine Beteiligung	.310	.205	.807	-0.24	0.86	0.54
	Geholfen und Hilfe bekommen vs.	Hilfe bekommen	.350	.290	1.000	-0.43	1.13	1.00
		Keine Beteiligung	.535	.234	.146	-0.10	1.17	0.93
	Hilfe bekommen vs.	Keine Beteiligung	.185	.205	1.000	-0.37	0.74	0.08
M16	Geholfen vs.	Geholfen und Hilfe bekommen	.537	.322	.616	-0.35	1.43	1.11
		Hilfe bekommen	-.142	.241	1.000	-0.81	0.52	-0.12
		Keine Beteiligung	.275	.209	1.000	-0.30	0.85	0.52
	Geholfen und Hilfe bekommen vs.	Hilfe bekommen	-.679	.312	.210	-1.54	0.18	-1.29
		Keine Beteiligung	-.263	.289	1.000	-1.06	0.54	-0.46
	Hilfe bekommen vs.	Keine Beteiligung	.416	.194	.228	-0.12	0.95	0.63
M24	Geholfen vs.	Geholfen und Hilfe bekommen	1.245	.460	.075	-0.08	2.57	-*
		Hilfe bekommen	.202	.294	1.000	-0.65	1.05	0.34
		Keine Beteiligung	.153	.203	1.000	-0.43	0.74	0.37
	Geholfen und Hilfe bekommen vs.	Hilfe bekommen	-1.043	.481	.244	-2.43	0.35	-*
		Keine Beteiligung	-1.091	.428	.107	-2.33	0.14	-*
	Hilfe bekommen vs.	Keine Beteiligung	-.049	.250	1.000	-0.77	0.67	0.07

☐ Tendenz zur Signifikanz ( $p < 0.10$ )

Anmerkungen zu Tabelle 17:

Basiert auf geschätzten Randmitteln.

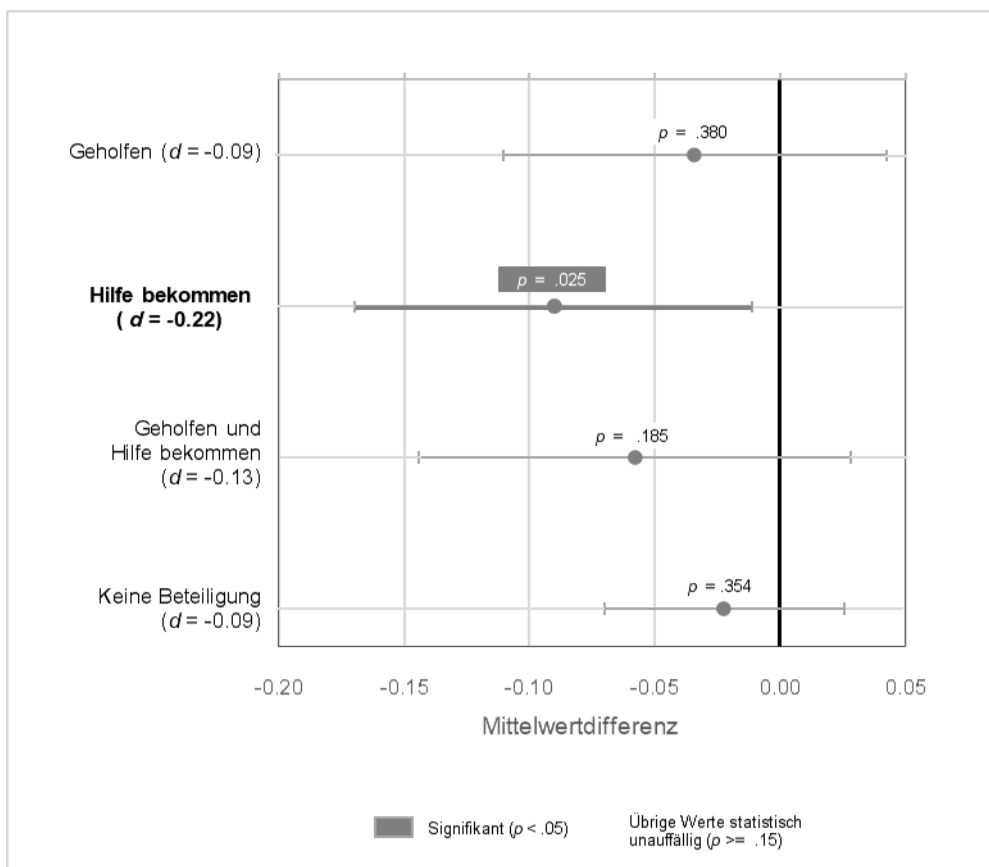
<sup>a</sup> Anpassung für Mehrfachvergleiche Bonferroni

\* Für Vergleiche mit der Gruppe „Helferin & Hilfeempfängerin“ am Messzeitpunkt M24 konnte aufgrund der Gruppengröße von  $n = 1$  kein Cohen's *d* berechnet werden.

### Schritt 3: t-Tests mit personenbezogenen Mittelwerten

Zur Identifizierung übergreifender Effekte, wurden in einem weiteren Schritt zusätzlich t-Tests für verbundene Stichproben mit personenbezogenen Mittelwerten durchgeführt. Es wurden sowohl Prä-Post-Analysen der Gruppenmittelwerte als auch Vergleiche der Lernmotivation vor und nach der Selbstlernzeit in Abhängigkeit von der Teilnahmeart durchgeführt.

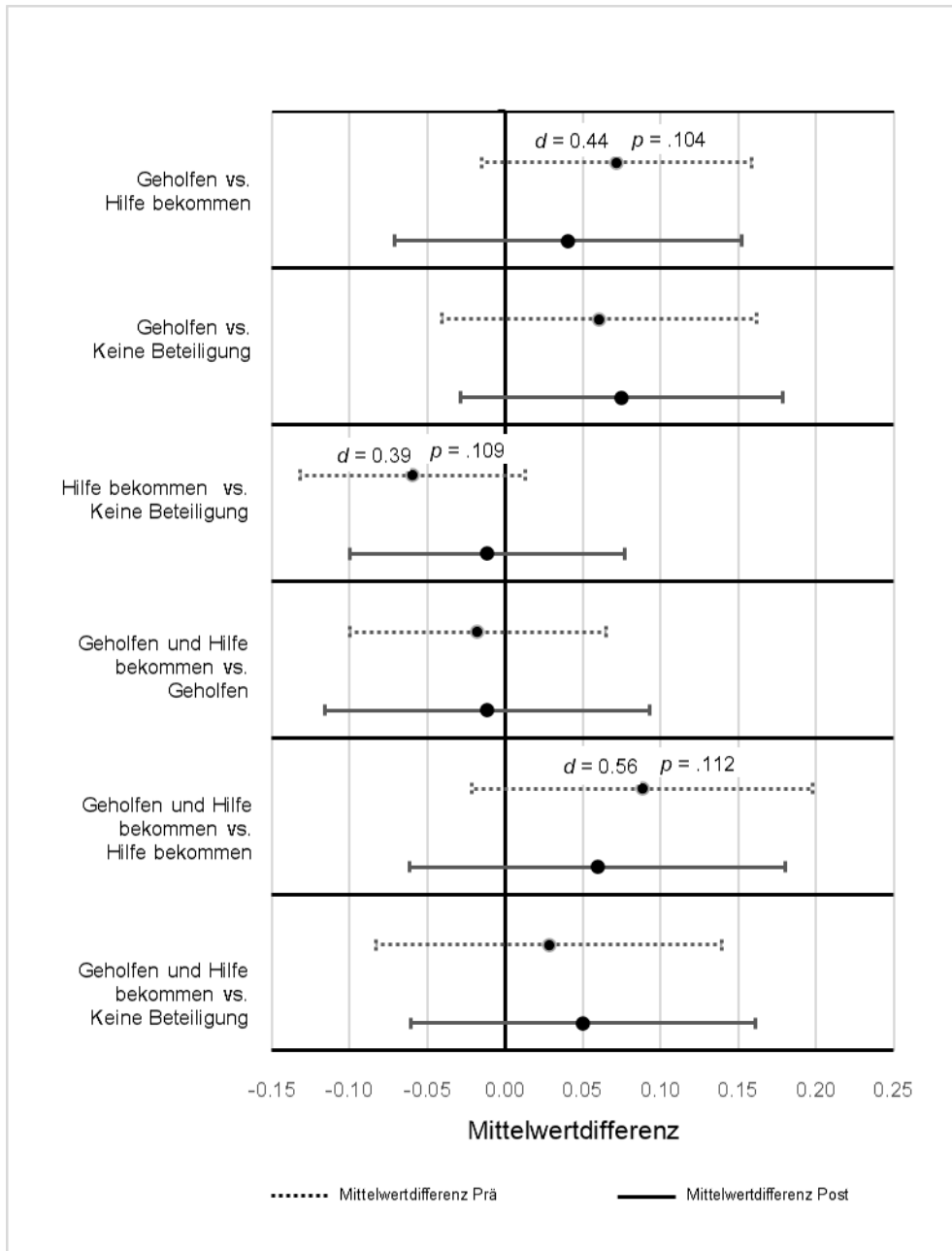
Bei den Prä-Post-Vergleichen zeigte sich in der Teilnahmeart Hilfe bekommen ein signifikanter Anstieg der Lernmotivation ( $\Delta M = -0.09$ ,  $SE = 0.04$ ,  $t(109) = -2.27$ ,  $p = .025$ ,  $d = -0.22$ ). Die Effektstärke lag im niedrigen Bereich. In den übrigen Gruppen (Geholfen, Geholfen und Hilfe bekommen und Keine Beteiligung) ergaben sich keine signifikanten Veränderungen (siehe Abbildung 34).



**Abbildung 34: Veränderung der Lernmotivation in den Teilnahmegruppen (Prä-Post) mit 95 %-Konfidenzintervall und Effektstärken (Cohen's d)**

Die paarweisen t-Tests zwischen den Teilnahmearten ergaben weder in den Prä- noch in Post-Vergleichen Tendenzen oder Signifikanzen hinsichtlich der Lernmotivation (siehe Abbildung 35). Allerdings lag der zweiseitige p-Wert beim Prä-Vergleich zwischen den Gruppen Hilfe bekommen und Keine Beteiligung mit  $p = .109$  sowie zwischen der Gruppe Geholfen und der Gruppe Hilfe bekommen mit  $p = .104$  ebenso wie der Vergleich zwischen der Gruppe Geholfen und Hilfe bekommen und der Gruppe Hilfe bekommen mit  $p = .112$  knapp oberhalb der Grenze

für eine Tendenz zur Signifikanz. Die Effektstärken (Cohen's  $d = 0.39$  und  $d = 0.56$ ) weisen auf einen kleinen bis mittleren Unterschied mit potenzieller praktischer Relevanz hin.



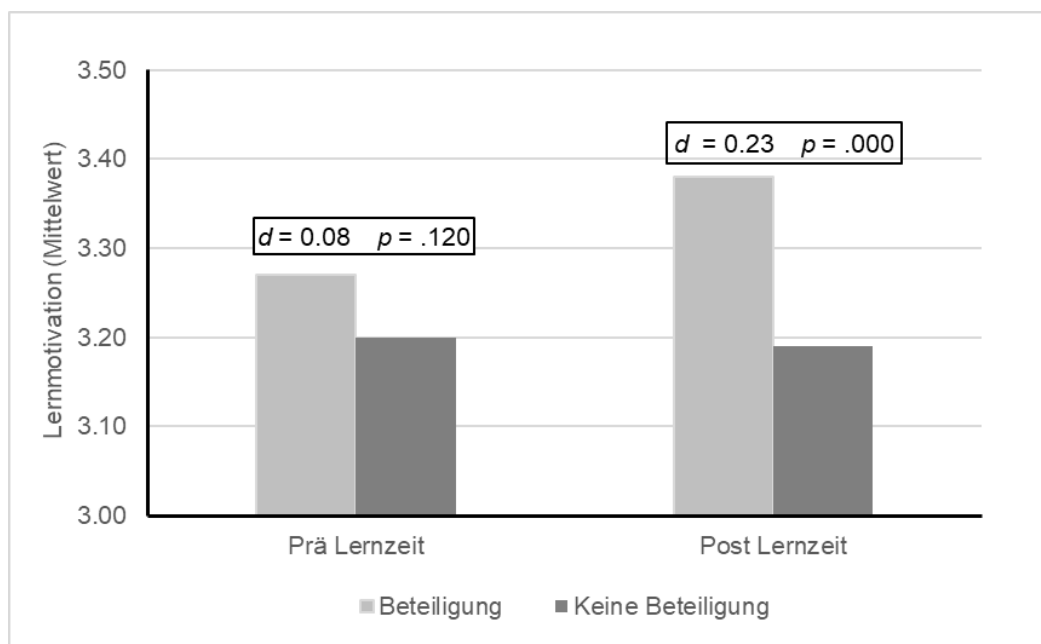
**Abbildung 35: Vergleich der Lernmotivation zwischen den Teilnahmearten im Prä-Post-Vergleich der Selbstlernzeit mit 95 %-Konfidenzintervallen, Effektstärken (Cohen's  $d$ ) und  $p$ -Werten**

Die weiteren Vergleiche zeigten zudem unabhängig von der Signifikanz überwiegend vernachlässigbare Effektstärken (sechs Effekte lagen im Bereich zwischen  $d = -0.02$  und  $d = 0.14$ ). In drei Fällen ergaben sich Effektstärken im mittleren Bereich ( $d = 0.42$  bis  $d = 0.58$ ).

#### Schritt 4: explorative t-Tests aggregierter Fälle nach Teilnahmeart

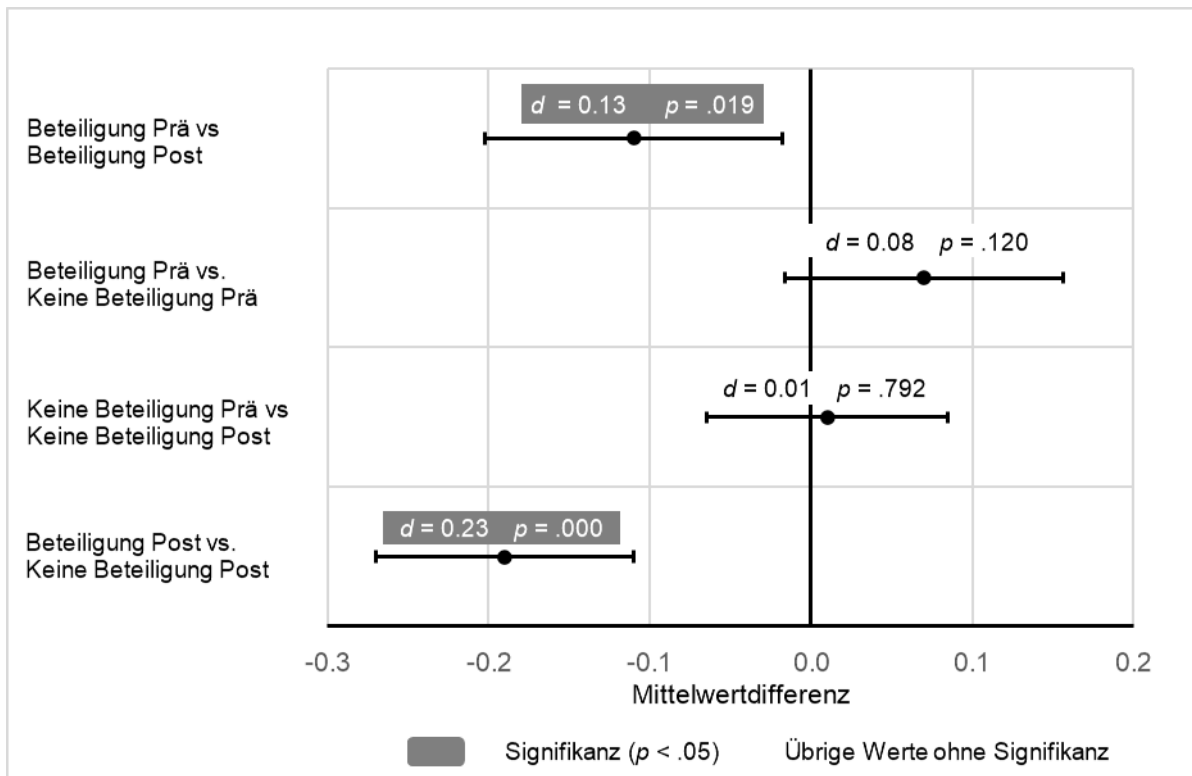
Aufgrund der insgesamt begrenzten Fallzahlen und der Größenunterschiede zwischen den Vergleichsgruppen wurden weiterhin explorative t-Tests mit aggregierten Fällen von Teilnahmearten durchgeführt. Dieses Vorgehen ermöglicht eine Prüfung weiterer potenzieller Effekte. Die dabei beobachteten Signifikanzen sind jedoch nicht confirmatorisch und nur tendenziell interpretierbar.

Um mögliche vorbestehende Unterschiede in der Lernmotivation zu kontrollieren, wurde zunächst ein t-Test für unabhängige Stichproben zwischen den Fällen der Gruppe Mit Beteiligung und den Fällen der Gruppe Keine Beteiligung am Markt-Modell explorativ durchgeführt. Dabei zeigte sich kein signifikanter Unterschied in der Lernmotivation vor der Selbstlernzeit ( $t(1706) = 1.58, p = .120$ ), sodass angenommen werden kann, dass die beiden Gruppen hinsichtlich ihrer Ausgangsmotivation vergleichbar waren. Nach der Lernzeit hingegen ergibt sich ein deutlich signifikanter Unterschied ( $t(1701) = -4.50, p = .000$ ), wobei die Lernmotivation in den Fällen Mit Beteiligung um 0.19 Punkte höher ausfällt (siehe Abbildung 36). Die zugehörige Effektstärke nach Cohen ( $d = 0.23$ ) ist als gering einzustufen.



**Abbildung 36: Mittelwertvergleich explorativer t-Tests aggregierter Rollenfälle zur Lernmotivation zwischen der Gruppe Beteiligung und der Gruppe Keine Beteiligung jeweils im Prä-Post-Vergleich**

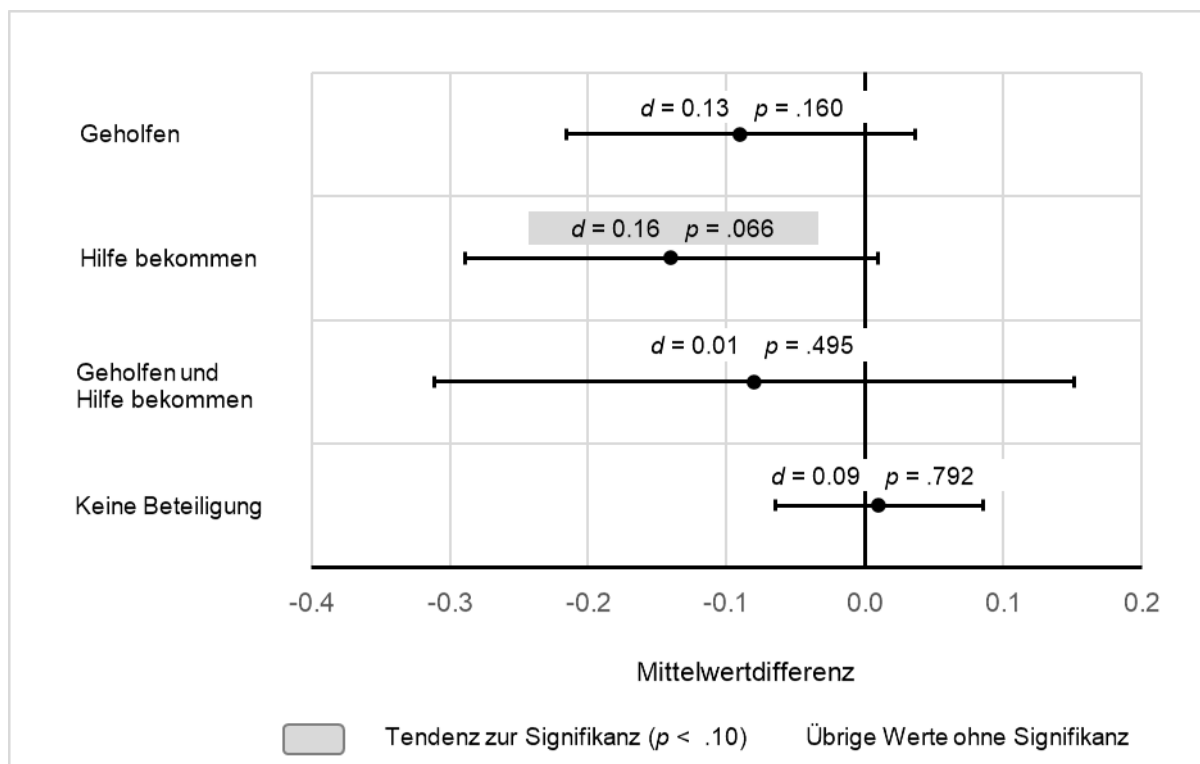
Der t-Test zum Prä-Post-Vergleich der gemittelten Lernmotivation zeigt in den Fällen mit Beteiligung am Markt-Modell einen signifikanten Unterschied ( $t(1238) = -2.33, p = .019$ ). Die zugehörige Effektstärke nach Cohen beträgt  $d = 0.13$  und ist als gering einzuordnen. In den Fällen, in denen das Markt-Modell nicht genutzt wurde, ergibt sich hingegen lediglich eine Mittelwertdifferenz von 0.01 Punkten. Dieser Unterschied ist statistisch nicht signifikant ( $t(2169) = .26, p = .792$ ) bei einer vernachlässigbaren Effektstärke ( $d = 0.01$ ) (siehe Abbildung 37).



**Abbildung 37: Vergleich der Mittelwertdifferenz der Lernmotivation vor und nach der Selbstlernzeit im Rahmen explorativer t-Tests aggregierter Rollenfälle zur Lernmotivation zwischen den vier Beteiligungsformen am Markt-Modell**

Zur weiteren Differenzierung im Rahmen der explorativen Analysen wurden t-Tests sowohl als Prä-Post-Vergleiche innerhalb der einzelnen Beteiligungsformen als auch als Gruppenvergleiche zwischen den Beteiligungsformen zu beiden Messzeitpunkten durchgeführt.

Im Prä-Post-Vergleich zeigte sich bei der Gruppe Hilfe bekommen eine starke Tendenz zur Signifikanz auf die Lernmotivation nach der Selbstlernzeit ( $t(509) = -1.85, p = .066$ ). Die Effektstärke nach Cohen lag im niedrigen Bereich ( $d = 0.16$ ) (siehe Abbildung 38). Die anderen Gruppen ergaben keine signifikanten Einflüsse oder Tendenzen zur Signifikanz. Die berechneten Effektstärken reichten dabei von  $d = 0.01$  bis  $d = 0.13$  und sind somit dem unteren Bereich zuzuordnen.



**Abbildung 38: Mittelwertvergleiche explorativer t-Tests der Lernmotivation im Prä-Post-Vergleich der Beteiligungsformen**

Weiterhin wurden Mittelwertvergleiche zwischen den vier Teilnahmearten (Geholfen, Hilfe bekommen, Geholfen und Hilfe bekommen und Keine Beteiligung) durchgeführt. Zum Ausschluss potenzieller Unterschiede in der Lernmotivation vor der Selbstlernzeit, wurden hier ebenfalls explorative t-Tests zwischen den Teilnahmearten durchgeführt. Mit Ausnahme von zwei Vergleichen (Geholfen und Hilfe bekommen vs. Keine Beteiligung:  $t(1200) = 1.49$ ,  $p = .135$  und geholfen vs. geholfen und Hilfe bekommen:  $t(356) = 1.73$ ,  $p = .86$ ) zeigten sich bereits vor der Lernzeit signifikante Unterschiede, wie in Abbildung 39 dargestellt. Die Effektstärken lagen insgesamt zwischen  $d = 0.18$  und  $d = 0.54$  und damit im niedrigen bis mittleren Bereich (Cohen, 1988).

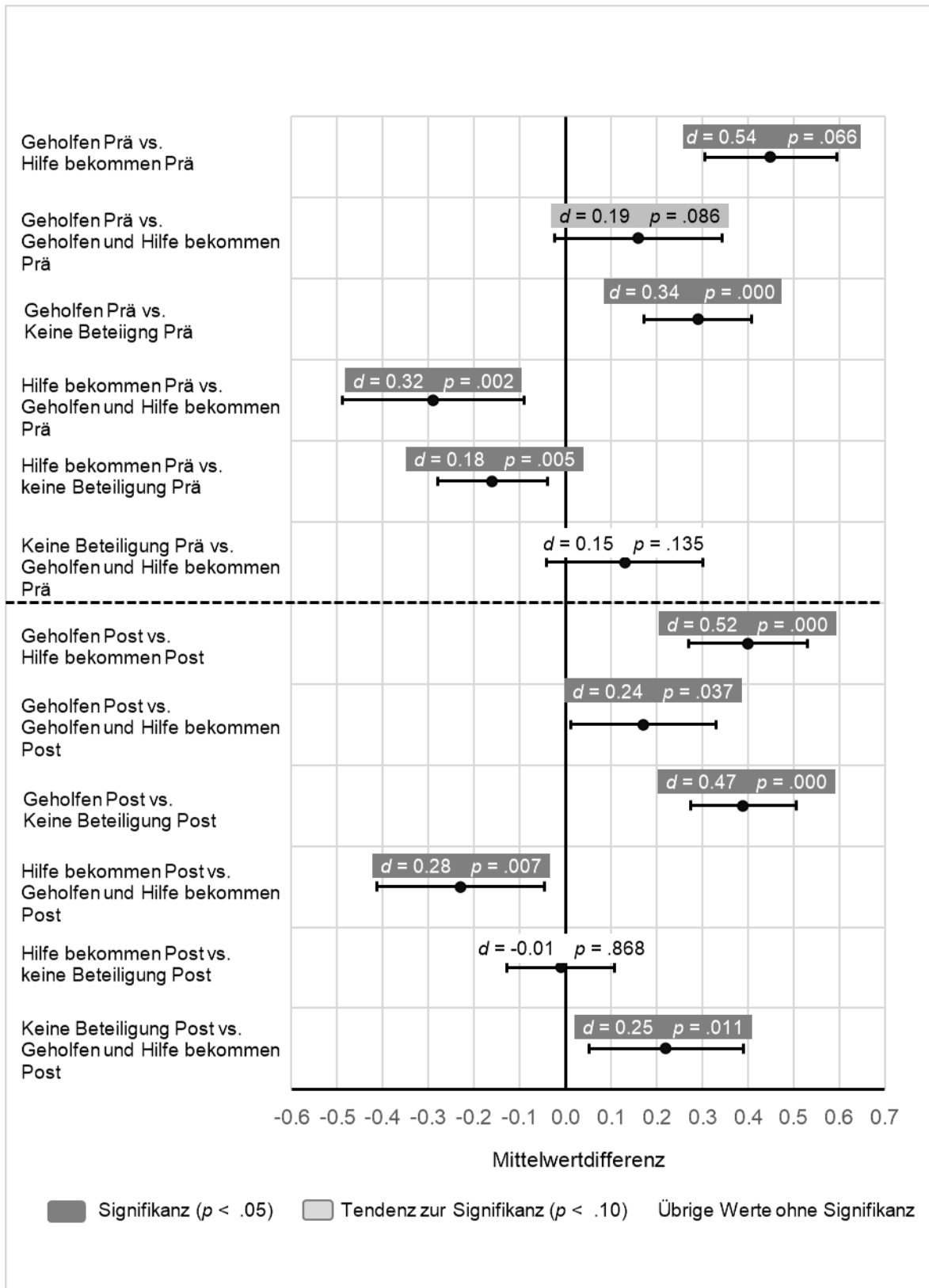


Abbildung 39: Gruppenvergleiche der Lernmotivation zwischen den Teilnahmearten vor und nach der Selbstlernzeit

Die Gruppenvergleiche zwischen den Teilnahmearten nach der Selbstlernzeit zeigten, dass die signifikanten Unterschiede auch nach der Selbstlernzeit im Wesentlichen bestehen bleiben. Lediglich drei relevante Veränderungen ergaben sich im Vergleich zu den Ausgangsunterschieden.

Zum einen unterscheidet sich nun auch die Lernmotivation zwischen den Fällen, in denen Hilfe in Anspruch genommen und geholfen wurde von jenen, die sich nicht am Markt-Modell beteiligt haben, signifikant. Während sich zuvor kein Unterschied in der Lernmotivation zeigte, liegt die Motivation in den Fällen, in denen geholfen und Hilfe in Anspruch genommen wurde, signifikant höher als bei den Nichtteilnehmenden ( $t(1195) = 2.57, p = .11$ ). Mit  $d = 0.25$  liegt ein Effekt niedriger Stärke vor.

Zum anderen zeigte sich nach der Selbstlernzeit kein signifikanter Unterschied mehr zwischen den Fällen der Gruppe Hilfe bekommen wurde und der Gruppe Keine Beteiligung ( $t(1,339) = .17, p = .868$ ) und ergab mit  $d = -0.01$  auch keine praktische Relevanz. Dies ist auf den tendenziell signifikanten Anstieg der Lernmotivation bei den Fällen, die Hilfe in Anspruch genommen haben zurückzuführen, durch den der zuvor bestehende Unterschied ausgeglichen wurde.

Schließlich fiel der Unterschied zwischen den Fällen, die geholfen haben und jenen, die sowohl geholfen als auch Hilfe in Anspruch genommen haben, signifikant aus  $t(360) = 2.09, p = .37$ , obwohl sich die Mittelwertdifferenz nur geringfügig veränderte (vorher  $\Delta M = 0.16$ ; nachher  $\Delta M = 0.17$ ). Dies ergibt sich aus einer geringeren Streuung (niedrigerer Standardfehler) in den Daten, die nach der Selbstlernzeit erhoben wurden. Die berechnete Effektstärke nach Cohen beträgt  $d = 0.24$  und ist damit als klein einzuordnen (J. Cohen, 1988).

Auch bei den anderen Vergleichen lag die Effektstärke zwischen  $d = 0.28$  und  $d = 0.52$  und bewegt sich damit im kleinen bis mittleren Bereich (ebd.).

Tabelle 18 zeigt eine zusammenfassende Übersicht der zentralen Ergebnisse der verschiedenen durchgeführten Analysen zur Veränderung der situativen Lernmotivation, die innerhalb der Rollen (im Prä-Post-Vergleich) sowie zwischen den Rollen verglichen wurden.

Tabelle 18: Übersicht über die zentralen Ergebnisse der inferenzstatistischen Analysen

Analyseschritt	Ergebnisse	Bemerkung
Kovarianzanalysen	M4 signifikant	Wichtiger Effekt in der Analyse, deutlicher Unterschied
	M2, M5, M6, M16, M24 zeigen Tendenzen zur Signifikanz	Ergebnis mit Tendenz, keine eindeutige Signifikanz
	Effektstärken von klein bis groß verteilt	Breite Verteilung der Effektstärken, keine Konzentration
Post-Hoc-Analyse	Keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen	keine klaren Unterschiede
	Tendenz zur Signifikanz bei Helfer*in & Hilfeempfänger*in vs. Keine Beteiligung	Spezifische Tendenzen für Gruppen mit Peer-Hilfe
	Tendenz zur Signifikanz bei Hilfeempfänger*in vs. Keine Beteiligung	Mögliche Wirkung auf bestimmte Gruppen
	Effektstärken von klein bis groß verteilt	Breite Verteilung auf Effektstärken, keine Konzentration
t-Tests verbundene Stichproben (personenbezogene Mittelwerte)	Signifikanter Unterschied bei Hilfe bekommen (Prä-Post Vergleich)	Klares Ergebnis bei Hilfeempfänger*innen
	Keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen	Unterscheidung ohne signifikante Effekte
	Marginale Effektstärken	Kleinere Veränderungen, keine starke Wirkung
Explorative t-Tests (aggregierte Rollenfälle)	Signifikanter Unterschied Beteiligung vs. Keine Beteiligung (Post)	Wichtiger Unterschied nach Selbstlernzeit
	Tendenz bei Hilfe bekommen (Prä-Post Vergleich)	Unterschiedliche Tendenzen je nach Gruppe
	Effektstärken im kleinen bis mittleren Bereich	Schwankende Effektstärken, keine durchgängig starken Ergebnisse
	<u>Gruppenvergleiche:</u> Signifikanter Unterschied (Post Selbstlernzeit) zwischen Keine Beteiligung und Geholfen und Hilfe bekommen	Wichtiger Unterschied nach Selbstlernzeit
	Kein signifikanter Unterschied mehr zwischen Hilfe bekommen und Keine Beteiligung (Post)	Wichtiger Unterschied nach Selbstlernzeit

## 2.6 Interpretation und Diskussion

Ausgangspunkt der Studie 1 war Forschungsfrage 1, in der untersucht wird, inwiefern sich die Beteiligung am Peer Helping im Rahmen eines Markt-Modells differenziert nach den Formen des Hilfegebens und -erhaltens, auf die Lernmotivation der Schüler\*innen auswirkt. Dazu wurden insgesamt vier Analyseschritte durchgeführt. Das Ziel der Studie 1 bestand darin, einen ersten Einblick in motivationsrelevante Prozesse beim Peer Helping im Rahmen eines Markt-Modells zu gewinnen und empirisch zu prüfen ob sich die Art der Teilnahme am Markt-Modell in den Selbstlernzeiten in den Motivationswerten der Schüler\*innen niederschlägt. Dazu wurden insgesamt vier Analyseschritte durchgeführt.

Die Ergebnisse der Studie zeigen ein differenziertes Gesamtbild und liefern erste Hinweise auf einen kleinen bis mittleren Effekt des Peer Helpings auf die Lernmotivation. Im Folgenden werden zentrale Befunde interpretiert und erste Deutungen vorgenommen. Eine vertiefende Diskussion praktischer Implikationen erfolgt im Rahmen des abschließenden Kapitels, in dem die Befunde aller Teilstudien zusammengeführt werden.

Die Kovarianzanalysen (ANCOVA) der 30 Messzeitpunkte dienten dazu den Einfluss der Teilnahmeart auf die Lernmotivation nach der Selbstlernzeit unter Berücksichtigung der Ausgangsmotivation als Kovariate zu untersuchen. Insgesamt zeigte sich bei einem Messzeitpunkt (M4) ein signifikanter Effekt der Teilnahmeart mit mittlerer Effektstärke ( $p = .019$ ;  $\eta^2 = .10$ ). Weiterhin konnten bei fünf weiteren Messzeitpunkten (M2, M5, M6, M16 und M24) Tendenzen zur Signifikanz festgestellt werden ( $p$ -Werte zwischen  $.075$  und  $.098$ ), wobei die Effektstärken auch hier im mittleren bis hohen Bereich lagen ( $\eta^2$  bis  $.25$ ). Trotz fehlender statistischer Signifikanz ergaben sich bei vielen Messzeitpunkten moderate Effektstärken, was als Verweis auf potenziell relevante Unterschiede zwischen den Gruppen gedeutet werden kann.

Die daran anschließenden Post-hoc-Vergleiche der auffälligen Messzeitpunkte zeigten keine signifikanten Unterschiede der gemittelten Lernmotivation zwischen den Teilnahmearten, wobei jedoch in den Gruppenvergleichen mit den Nicht-Teilnehmenden mehrfache tendenzielle Signifikanzen festgestellt werden konnten. Auch hier lagen einige Effektstärken im mittleren bis hohen Bereich, was grundsätzlich dennoch auf eine mögliche praxisrelevante Wirkung schließen lässt, auch wenn die Befunde nicht signifikant ausfielen.

In einem dritten Schritt wurden t-Tests auf aggregierter Ebene mit personenbezogenen Mittelwerten durchgeführt und damit Effekte auf individueller Ebene analysiert. Hierbei konnte eine signifikante Steigerung der Lernmotivation bei den Fällen, in denen Schüler\*innen Hilfe bekommen haben, festgestellt werden ( $p = .025$ ;  $d = -0.42$ ). Alle weiteren Vergleiche der Beteiligungsformen zeigten keine signifikanten Veränderungen im Prä-Post-Vergleich, wenngleich teilweise mittlere Effektstärken berechnet wurden. Ebenso ergaben die Gruppenvergleiche der

Teilnahmearten (Geholfen, Hilfe bekommen, Geholfen und Hilfe bekommen und Keine Beteiligung) keine signifikanten Unterschiede. Jedoch können einzelne  $p$ -Werte (z. B.  $p = .104$  oder  $p = .109$ ) als Tendenz zur Signifikanz gewertet werden.

Aufgrund der Stichprobengröße und -unterschiede in den Gruppen der Teilnahmearten bei den vorherigen Analysen wurden in einem vierten Schritt explorative  $t$ -Tests mit aggregierten Rollenfällen durchgeführt. Dabei fiel die Lernmotivation der zusammengefassten Gruppe Beteiligung (am Markt-Modell) im Vergleich zu der Gruppe Keine Beteiligung nach der Selbstlernzeit signifikant höher aus ( $p < .001$ ;  $d = 0.23$ ). Um auszuschließen, dass diese Unterschiede in der Höhe der Lernmotivation bereits vor der Selbstlernzeit bestanden, wurde ein explorativer Vergleich der Ausgangswerte vorgenommen. Hierbei zeigten sich keine signifikanten Unterschiede, sodass angenommen werden kann, dass sich diese Effekte durch die Teilnahme am Markt-Modell ergeben haben und nicht durch bereits vorab bestehende Unterschiede in der Lernmotivation. Dies wird auch durch die Ergebnisse der Prä-Post-Vergleiche bestätigt, bei denen ein signifikanter Anstieg der Lernmotivation bei der Gruppe, die sich am Markt-Modell beteiligt hat, identifiziert werden konnte ( $p = .019$ ;  $d = 0.13$ ), während sich bei der Gruppe Keine Beteiligung keine Veränderungen ergaben.

Bei den differenzierten Vergleichen der Motivation vor und nach der Selbstlernzeit nach Teilnahmeart trat jedoch ausschließlich bei der Gruppe Hilfe bekommen eine tendenzielle Signifikanz auf ( $p = .066$ ;  $d = 0.16$ ). Außerdem zeigten die Gruppenvergleiche, dass zum einen der signifikante Unterschied vor der Selbstlernzeit zwischen der Gruppe Hilfe bekommen und Keine Beteiligung ( $p = .005$ ;  $d = 0.18$ ) nach der Selbstlernzeit ausgeglichen wurde, was auf den tendenziell signifikanten Anstieg der Lernmotivation in der Gruppe Hilfe bekommen zurückzuführen ist. Zum anderen trat ein signifikanter Unterschied zwischen der Gruppe Geholfen und Hilfe bekommen und Keine Beteiligung nach der Selbstlernzeit auf, der vorab nicht bestand ( $p = .011$ ;  $d = 0.25$ ). Daneben unterschied sich die Lernmotivation nach der Selbstlernzeit der Gruppe Geholfen signifikant von der Gruppe Geholfen und Hilfe bekommen mit kleiner Effektstärke ( $p = .037$ ;  $d = 0.24$ ), wobei dieser Unterschied vor der Selbstlernzeit nicht signifikant war. Die Effektstärken lagen in den meisten Vergleichen in dem Bereich  $d = 0.18 - 0.52$ .

Zusammenfassend liefern die konfirmatorischen Analysen (ANCOVA mit Post-hoc Vergleichen,  $t$ -Tests mit personenbezogenen Mittelwerten) keine ausreichende Evidenz, um Hypothese 1 sowie die Teilhypothesen 1a und 1b statistisch zu bestätigen. Die explorativen Analysen weisen jedoch konsistent auf einen möglichen positiven Einfluss der Teilnahme am Peer Helping auf die situative Lernmotivation hin. Besonders bei Schüler\*innen, die Hilfe erhalten haben, zeigen sich durchgehend höhere Effektstärken und tendenzielle Motivationssteigerun-

gen im Vergleich zu Nicht-Teilnehmenden. Auch wenn die Befunde explorativ bleiben und somit keine formelle Bestätigung der Hypothesen zulassen, stützt die Gesamtheit der Ergebnisse die Annahme, dass das Peer Helping im Markt-Modell, insbesondere das Hilfeverhalten, motivationsförderlich wirken kann und liefern damit erste Hinweise, die im Rahmen zukünftiger Forschungsvorhaben weiterer Untersuchung bedürfen.

Im Hinblick auf die formulierten Hypothesen 2 lässt sich feststellen, dass sowohl Hypothese 2a als auch Hypothese 2b aufgrund des Ausbleibens einer signifikanten Steigerung der Lernmotivation bei den Helfenden sowie bei den Helfenden und Hilfeempfangenden nicht bestätigt werden konnten. Im Gegensatz dazu wurde Hypothese 2c bestätigt, da bei den Hilfeempfangenden nach der Selbstlernzeit eine signifikante Erhöhung der Lernmotivation festgestellt wurde. Ebenso wurde Hypothese 2d gestützt, da bei den Nicht-Teilnehmenden keine signifikante Veränderung der Lernmotivation nach der Selbstlernzeit zu beobachten war. Insgesamt kann Hypothese 2 damit nur teilweise bestätigt werden.

Darüber hinaus liefern auch insbesondere die deskriptiven Daten der aggregierten Rollenfälle Hinweise auf systematische motivationale Unterschiede zwischen den Teilnahmearten. So ist die Motivation grundsätzlich bereits vor der Selbstlernzeit auffallend hoch, wenn anschließend geholfen wird. Gleichzeitig zeigen die Schüler\*innen, wenn sie in der Selbstlernzeit Hilfe in Anspruch nehmen, eine deutlich geringere Ausgangsmotivation, die jedoch im Verlauf der Selbstlernzeit deutlich steigt. Dagegen ist bei der Gruppe, die sich nicht am Markt-Modell beteiligt hat, ein leichter Rückgang der Motivation nach der Selbstlernzeit zu beobachten. Diese Befunde lassen ein Muster unterschiedlicher motivationaler Ausgangslagen sowie Wirkungsmöglichkeiten des Peer Helpings erkennen, die über die statistische Signifikanz hinausgehend inhaltliche Aussagekraft besitzen.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse demnach, dass vor allem das Hilfeholen motivationssteigernd wirkt, während Schüler\*innen, die helfen, insgesamt bereits vorab eine höhere Motivation aufweisen. Eine differenzierte Betrachtung und theoretische Einordnung der Daten könnte weitere aufschlussreiche Hinweise auf motivationsrelevante Wirkungsweisen des Peer Helpings liefern. Zunächst werden daher die Ergebnisse im Hinblick auf die Fälle diskutiert, in denen Schüler\*innen im Rahmen der Selbstlernzeiten den Mitlernenden geholfen haben.

Betrachtet man die Fälle, in denen die Schüler\*innen im Rahmen des Markt-Modells geholfen haben, zeigt sich, dass die Lernmotivation bereits vor der Selbstlernzeit auf einem überdurchschnittlich hohen Niveau lag und signifikant höher war als in Fällen, in denen Hilfe in Anspruch genommen oder das Markt-Modell gar nicht genutzt wurde.

Eine mögliche Erklärung hierfür liegt darin, dass die Schüler\*innen den Lernstoff in der Regel vermutlich bereits verstanden hatten und somit sowohl die Bearbeitung der Aufgaben als auch das Helfen an sich grundsätzlich als positiv und motivierend empfunden haben. Dies legt nahe, dass diese Form peer-gestützten Lernens mit dem Erleben von Kompetenz und Freude am eigenen Lernen verbunden sein kann, wie auch in anderen Studien (Schumacher, 2008; Topping, 2005) nachgewiesen wurde. Eine differenzierte Betrachtung der Daten könnte weitere Erkenntnisse über die Zusammenhänge von Hilfeverhalten und Lernmotivation liefern. So wäre zum Beispiel zu untersuchen, inwiefern die Häufigkeit des Helfens motivationsförderlich beziehungsweise -hemmend wirkt. Kucharz und Wagener (2007) sowie Naujok (2000) weisen darauf hin, dass eine zu intensive Inanspruchnahme der Hilfe von Schüler\*innen deren Eigenständigkeit einschränken und sich damit negativ auf die Lernmotivation auswirken kann. Daneben könnte auch der subjektiv erlebte Erfolg oder Misserfolg beim Helfen eine Rolle spielen. Im Rahmen der Studie wurde beide Aspekte miterhoben, jedoch konnten diese aufgrund des Umfangs keine Berücksichtigung bei der Auswertung finden.

Dass sich eine Steigerung der Motivation nach der Selbstlernzeit statistisch nicht nachweisen ließ, könnte zudem mit der allgemeinen Tendenz zur abnehmenden Lernmotivation im Verlauf einer Schulstunde zusammenhängen (Fend, 1997; Pekrun, 1993). Angesichts dessen erscheint es durchaus bemerkenswert, dass die Lernmotivation in Fällen, in denen geholfen wurde, gleichbleibend beziehungsweise tendenziell sogar anstieg, was ein möglicher Hinweis auf die positiven Effekte des Helfens sein könnte. Demnach deuten die Ergebnisse darauf hin, dass das Helfen im Rahmen des Markt-Modells die Lernmotivation nicht negativ beeinflusst. Vielmehr stützten sie die Annahme, dass die gegenseitige Unterstützung beim Lernen auf unterschiedliche Weise motivierend wirken kann. So können Schüler\*innen gerne helfen, weil sie sich einerseits als kompetent erleben und ihr Wissen vertiefen und weitergeben können, aber beispielsweise auch, weil sie aus sozialer Motivation heraus gerne anderen helfen und das Lernen in Ko-Konstruktion als motivierend empfinden (Altermann et al., 2018; Hagstedt, 2003; Heyl et al., 2018; Naujok et al., 2008). In diesem Zusammenhang stärkt die Kompetenzentwicklung im Lehren das Gefühl von Selbstwirksamkeit und trägt zu einer positiven Erfahrung im Helfen bei. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Schumacher (2008) und Slavin (1993), die zeigen, dass Helfende ihre eigenen Fähigkeiten verbessern, was ihre Motivation weiter fördert.

Gerade im Hinblick auf die häufig geäußerte Kritik, dass insbesondere Schüler\*innen, die Hilfe bekommen, von dem Peer Helping profitieren, während Helfende in ihrem eigenen Lernen benachteiligt würden, erscheinen diese Befunde besonders aufschlussreich. Dennoch bleibt offen, ob die Lernmotivation der Schüler\*innen durch verschiedene Einflussfaktoren gehemmt

wird beziehungsweise umgekehrt welche Voraussetzungen besonders förderlich sind. Diesen Fragen widmet sich die vertiefte Analyse in Studie 3.

Im Unterschied zu den untersuchten Fällen, in denen geholfen wurde, bei denen sich bereits vor der Selbstlernzeit hohe Motivationswerte zeigten, liegt der Fokus bei den Fällen, in denen die Hilfe in Anspruch genommen wurde, auf der Veränderung der Lernmotivation durch das Peer Helping, da hierbei das Markt-Modell als Unterstützungsangebot besonders relevant war.

Grundsätzlich lag die Lernmotivation in diesen Fällen vor der Selbstlernzeit im Durchschnitt am niedrigsten, auch im Vergleich mit den Fällen, in denen keine Beteiligung am Markt-Modell stattfand. Dieser Befund könnte darauf hindeuten, dass die Schüler\*innen den Lernstoff im regulären Unterricht nicht ausreichend verstanden hatten und die Bearbeitung der Lernaufgaben in den Lernzeiten daher zunächst als anstrengend oder überfordernd empfanden, was sich dementsprechend negativ auf ihre Lernmotivation ausgewirkt haben könnte.

Besonders bemerkenswert ist dabei, dass dieser Rückstand der Lernmotivation nach der Selbstlernzeit durch das Peer Helping nivelliert wurde. Die explorativen Analysen zeigen dazu, dass die Motivation in den Fällen des Hilfe Bekommens deutlich anstieg, während sie bei keiner Beteiligung leicht zurückging. Trotz fehlender Signifikanz deuten die Tendenzen sowie die Effektstärken auf eine potenziell praxisrelevante Wirkung des Peer Helpings hin.

Dieser Befund deckt sich mit den Studien von Wellenreuther et al. (1979) und Saleh et al. (2005), die belegen konnten, dass Peer Tutoring beziehungsweise das gegenseitige Helfen in kooperativen Lernsettings besonders motivationsförderlich bei Schüler\*innen, die Hilfe in Anspruch nehmen, wirkt. Dohrmann et al. (2021), kommen zu dem Ergebnis, dass der Motivationsgewinn beim Peer Helping von der Beziehungsqualität zwischen den interagierenden Schüler\*innen abhängt. Im Sinne der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) lässt sich vermuten, dass sich die Schüler\*innen durch die Unterstützung ihrer Mitschüler\*innen als besonders sozial eingebunden erlebt haben. Darüber hinaus bleibt angesichts fehlender eindeutiger Signifikanz offen, inwiefern die Schüler\*innen beim Hilfebekommen ein Gefühl von Kompetenz und Autonomie erleben konnten und welchen Einfluss diese auf ihre Lernmotivation hatte. Studie 3 greift auch diese Perspektive vertieft auf.

Aufbauend auf den Erkenntnissen zu den Fällen, in denen jeweils entweder Geholfen oder Hilfe bekommen wurde, stellt sich bei den Fällen, die beide Rollen des Peer Helpings in einer Selbstlernzeit übernommen haben, die Frage, wie sich diese Kombination aus Helfen und Hilfe erhalten auf die Lernmotivation auswirkt. Bisherige Studien berücksichtigen diese Konstellation bisher nicht in ihren Analysen, sodass die Studie mit der Beleuchtung dieser Rollenkombination eine Forschungslücke schließt. Ebenso wie in jenen Fällen, in denen ausschließlich geholfen wurde, lag die Lernmotivation bereits vor der Selbstlernzeit überdurchschnittlich

hoch. Sie unterschied sich nicht signifikant von der Vergleichsgruppe Geholfen und zeigte auch keinen Unterschied zu der Gruppe Keine Beteiligung.

Jedoch ist es bemerkenswert, dass sich durch das Peer Helping im Rahmen des Markt-Modells ein signifikanter Unterschied zu der Gruppe, die sich nicht beteiligte, nach der Selbstlernzeit herausbildete, während die Differenz zu den Fällen, in denen ausschließlich geholfen wurde, konstant blieb und weiterhin nicht signifikant war. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass in diesen Fällen der Lernstoff grundsätzlich bereits verstanden wurde und die Schüler\*innen demnach ähnlich motiviert in die Selbstlernzeit starteten wie in den Fällen, in denen nur geholfen wurde. Mit Bezug zur Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) könnte angenommen werden, dass sich die Schüler\*innen in diesen Fällen sowohl beim Helfen als auch beim Hilfebekommen als kompetent erlebt haben. Auch könnte die Übernahme der zwei verschiedenen Rollen auf eine erhöhte soziale Einbindung deuten, da die Schüler\*innen sowohl anderen helfen als auch keine Hemmungen haben die Unterstützung von anderen anzunehmen.

Gleichzeitig bleibt unklar, in welchem Verhältnis die Schüler\*innen geholfen beziehungsweise sich Hilfe geholt haben. So könnten die Schüler\*innen zunächst ihre Hilfe angeboten, dann jedoch erkannt haben, dass sie den Lernstoff selbst noch nicht durchdrungen haben und daher noch Hilfe benötigen. Ebenso könnten Fälle darunter sein, in denen häufiger geholfen und lediglich nur einmalig Hilfe bei beispielsweise einer Verständnisfrage angenommen wurde. Eine differenzierte Betrachtung dieser Fallgruppe hinsichtlich der Häufigkeit, Intensität und Reihenfolge der Rollenübernahme könnte hier weitere aufschlussreiche Erkenntnisse zu der Wirkung des Peer Helpings auf die Lernmotivation liefern. Zwar wurden diese Aspekte über den Fragebogen miterfasst, jedoch hätte eine vertiefte Auswertung den Untersuchungsaufwand massiv erhöht, sodass im Rahmen dieser Studie hiervon Abstand genommen wurde.

Insgesamt bestärken diese Befunde jedoch die Annahme, dass das Peer Helping grundsätzlich sowohl beim Helfen als auch beim Hilfebekommen sowie die reziproke Übernahme verschiedener Rollen hierbei bei bestimmten Voraussetzungen motivationsförderlich sein kann. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Saleh et al. (2005) sowie Dohrmann et al. (2021), die die positive Wirkung peer-basierter Unterstützung in Zusammenhang mit einer erhöhten sozialen Eingebundenheit belegen konnten.

Abschließend werden die Fälle, in denen die Schüler\*innen das Markt-Modell nicht genutzt haben, näher betrachtet. Hier stellt sich die Frage, ob und inwieweit sich die Nichtteilnahme auf die Lernmotivation auswirkt und wie sich dies erklären lässt. Die Ergebnisse zeigen hierzu, dass die Lernmotivation bei keiner Beteiligung zwar leicht abgefallen, aber nicht signifikant rückläufig ist. Die Schüler\*innen waren in diesen Fällen bereits vor der Selbstlernzeit weniger

motiviert als in den Fällen, in denen sie geholfen oder beide Rollen ausgeübt haben, während sie eine höhere Motivation aufwiesen als in Fällen, in denen Hilfe in Anspruch genommen wurde.

Vor diesem Hintergrund rückt die Frage in den Fokus, warum die Schüler\*innen das Markt-Modell nicht genutzt haben. Dazu sind verschiedene Erklärungen denkbar. So kann es sich zum einen dabei um Fälle handeln, in denen die Schüler\*innen grundsätzlich motiviert waren, jedoch kein Interesse am Peer Helping bestand. Zum anderen könnten darunter Fälle sein, bei denen Schüler\*innen zwar Hilfe benötigt hätten, diese jedoch aus unterschiedlichen Gründen wie zum Beispiel einem mangelnden Vertrauen zu den Mitschüler\*innen, einer fehlenden sozialen Einbindung oder Scham nicht in Anspruch genommen haben. Möglich wäre auch, dass die Schüler\*innen in diesen Fällen trotz Hilfe Ersuchens aufgrund einer unzureichenden Passung zwischen der angebotenen und benötigten Hilfe oder weiterer persönlicher Gründe, keine Hilfe erhalten haben.

Im Kontext der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) lässt sich dies vor allem mit dem psychologischen Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit erklären. Wenn Schüler\*innen dieses Gefühl der Zugehörigkeit fehlt oder sie die Erfüllung dessen nicht in der Nutzung des Markt-Modells sehen, dann kann zu einer Nichtteilnahme am Peer Helping führen. Demnach kann dies als ein Ausdruck eines subjektiv wahrgenommenen Mangels an Unterstützung oder Zugehörigkeit interpretiert werden. Empirisch lässt sich dies über die bereits genannte Studie von Dohrmann et al. (2021) zu der Abhängigkeit der Beziehungsqualität und Motivation untermauern. Ebenso finden sich empirische Hinweise hierzu bei Heyl et al. (2018), die die Bedeutung des Gemeinschaftsgefühls für die Motivation hervorheben. Folglich zeigen diese Studien, dass der Zugang zu unterstützenden Lernformaten wie dem Peer Helping durch eine mangelnde soziale Einbindung erschwert werden kann.

Insgesamt geht aus diesen Überlegungen hervor, dass die Gruppe keine Beteiligung womöglich sehr heterogen ist. Eine tiefere Analyse hinsichtlich der Gründe für die Nichtteilnahme könnte demnach ein differenzierteres Bild über die Auswirkung auf die Lernmotivation geben und damit auch die Interpretation der Ergebnisse präzisieren. Diese Angaben wurden im Rahmen der Studie zwar miterhoben, jedoch konnten sie aufgrund des Umfangs in der Auswertung nicht berücksichtigt werden.

Es lässt sich zusammenfassen, dass das Peer Helping mit einem Markt-Modell folgende zentrale Effekte auf die Lernmotivation zeigt:

- Die Teilnahme am Markt-Modell kann die Lernmotivation erhöhen.
- Keine Beteiligung am Markt-Modell geht tendenziell mit einem Motivationsabfall einher.
- Vor allem die Inanspruchnahme von Hilfe wirkt motivationsfördernd.

- Schüler\*innen helfen insbesondere dann, wenn sie bereits motiviert sind.
- Schüler\*innen holen sich vor allem dann Hilfe, wenn sie weniger motiviert sind.

Die Ergebnisse der Studie 1 liefern damit erste Hinweise auf den Zusammenhang zwischen der Art der Teilnahme am Markt-Modell und der Lernmotivation.

Es zeigt sich, dass insbesondere bei Schüler\*innen, die Hilfe bekommen, positive Effekte auf die Lernmotivation auftreten. Warum das Helfen selbst oder die doppelte Rolleneinnahme (Hilfe geben und bekommen), nicht in vergleichbarer Weise motivationsfördernd wirkt, konnte im Rahmen dieser Studie jedoch nicht abschließend geklärt werden.

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass diese aufgrund verschiedener Einschränkungen möglicherweise mit einem erhöhten Fehlerrisiko behaftet sind.

Aus den Gruppeninterviews der qualitativen Studie 3 geht hervor, dass die Schüler\*innen insbesondere den Umfang des Fragebogens und damit den zeitlichen Aufwand als störend empfanden, da hierdurch Lern- und in einigen Fällen auch Pausenzeit verkürzt wurden. Diese Rahmenbedingungen könnten zu einer geringeren Reliabilität der Angaben beigetragen haben. Diesem Effekt hätte ein umfassenderer Prätest in Abstimmung mit den Lehrkräften oder die Integration des Fragebogens in bestehende Lernbegleitinstrumente, sofern diese vorhanden gewesen wären, entgegenwirken können.

Zudem könnten die farblichen Markierungen der Skalen zur visuellen Unterstützung auf dem Fragebogen einen Einfluss auf das Antwortverhalten der Schüler\*innen gehabt haben. Außerdem kann der Effekt der sozialen Erwünschtheit nicht ausgeschlossen werden, da der Interventionskontext insgesamt eine hohe Sichtbarkeit und Aufmerksamkeit zuließ. Eine weitere methodische Einschränkung ergibt sich daraus, dass die Schüler\*innen die Bögen eigenständig ausgefüllt und abgeheftet haben, wodurch weder eine wissenschaftliche Kontrolle noch eine durchgehende Kontrolle durch Lehrkräfte gewährleistet war. Eine digitale Erhebung hätte hier zur Erhöhung der Datenreliabilität beitragen können, jedoch war dies aufgrund der fehlenden Ressourcen nicht möglich. Eine weitere Limitation ergibt sich daraus, dass aufgrund der geringen Clusterzahl sowie der Datenstruktur kein Mehrebenenmodell durchgeführt werden konnte. Damit konnten mögliche schul- oder klassenbezogene Varianzanteile nur eingeschränkt berücksichtigt werden.

Weiterhin sind auf der Ebene der Datenauswertung methodische Einschränkungen zu beachten. So wurden bei den Mittelwertvergleichen mehrere t-Tests durchgeführt. Obwohl mit der Bonferroni-Methode das Risiko für eine Alpha-Fehler-Kumulierung deutlich reduziert werden konnte, lässt sich diese dennoch nicht gänzlich ausschließen. Darüber hinaus liegt eine

Schwäche dieser Studie in der Vergleichbarkeit der Gruppen, da deren Fallzahlen zum Teil deutlich voneinander abweichen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass trotz dieser Limitationen mit dieser Studie erste aufschlussreiche Erkenntnisse zu motivationalen Wirkungen des Peer Helpings mit einem Markt-Modell im Kontext der Selbstlernzeiten gewonnen werden konnten. Im Besonderen zeigte sich in mehreren Analysen dieser Studie, dass das Hilfebekommen potenziell motivationssteigernd ist, wenn auch nur mit geringen Effekten. Vor diesem Hintergrund stellt sich insgesamt die Frage, warum hier nur relativ schwache Effekte beobachtet werden konnten und warum die Lernmotivation in diesen Fällen auf einem niedrigen Niveau blieb. Als mögliche Erklärungen könnten hierfür die Untersuchungsbedingungen selbst oder verschiedene weitere unbeachtete Einflussfaktoren angeführt werden.

Anknüpfend an die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) führt die Erfüllung der Grundbedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Autonomie und Kompetenz zur Motivationssteigerung. Demnach wäre es näher zu analysieren, ob und inwiefern die psychologischen Grundbedürfnisse durch das Peer Helping im Markt-Modell gefördert oder auch beeinträchtigt wurden. Diese Fragestellung ist auch in Bezug auf die Fälle relevant, bei denen geholfen oder sowohl geholfen als auch Hilfe bekommen wurde, da hier kein statistisch nachweisbarer Anstieg der Lernmotivation festgestellt werden konnte. Daneben hat die Studie gezeigt, dass in mehr als der Hälfte der Fälle keine Beteiligung am Markt-Modell zu beobachten war. Auch hier bleibt zu klären, aus welchen Gründen die Schüler\*innen nicht teilgenommen haben und welche motivationalen Ausgangslagen und Hindernisse damit zusammenhängen könnten.

Diesen offenen Fragen soll im Rahmen der qualitativen Studie 3 tiefergehend nachgegangen werden. Ziel ist es dabei, die in Studie 1 gewonnenen quantitativen Ergebnisse über subjektive Einschätzungen der Schüler\*innen theoretisch weiter zu fundieren und die Aussagekraft der Befunde über einen qualitativen Zugang kritisch zu prüfen.

### 3. Studie 2: Auswirkungen auf die allgemeine Lernmotivation

In diesem Abschnitt werden die Konzeption, die Ergebnisse sowie die Diskussion und Interpretation der zweiten quantitativen Studie dargelegt. Dabei orientiert sich die Gliederung an der Struktur des vorangegangenen Abschnitts zu Studie 1.

#### 3.1 Zielsetzung, forschungsleitende Fragestellung und Hypothesen

Während in Studie 1 die Auswirkungen auf die situative Lernmotivation fokussiert wurden, besteht das Ziel der Studie 2 darin zu untersuchen, wie das Peer Helping im Rahmen der Teilnahme am Markt-Modell auf die allgemeine Lernmotivation der Schüler\*innen wirkt.

Geht man davon aus, dass sich die Schüler\*innen beim Peer Helping im Rahmen des Markt-Modells im Sinne der Selbstbestimmungstheorie als sozial eingebunden, kompetent und autonom erleben (Deci & Ryan, 1991; Reeve, 2012), lässt sich die Annahme ableiten, dass diese Erfahrungen auch zu einer Steigerung der allgemeinen Lernmotivation beitragen können. Wiederholte Erlebnisse situativer Motivation, wie sie durch das Peer Helping im Markt-Modell auftreten können, fördern nach Deci und Ryan (2002) nicht nur kurzfristiges Engagement, sondern können sich auch längerfristig in einer erhöhten allgemeinen beziehungsweise überdauernden Lernmotivation manifestieren. Diese Annahme wird auch durch Befunde verschiedener Studien gestützt, die die Auswirkungen kooperativer Lernformen auf das Klassenklima und das Engagement von Lernenden untersuchen (Kiefer et al., 2015; van Ryzin & Roseth, 2018).

Die dieser Studie zugrunde liegende übergeordnete Fragestellung fokussiert daher die quantitativen Veränderungen in der allgemeinen Lernmotivation durch das Peer Helping bei der Teilnahme am Markt-Modell.

Ausgehend hiervon ergeben sich zur Beantwortung der zweiten Teilfrage folgende zwei Hypothesen zu den Auswirkungen des Peer Helpings auf die allgemeine Lernmotivation der Schüler\*innen.

**H3:** Die Teilnahme am Peer Helping im Rahmen eines Markt-Modells hat einen positiven Einfluss auf die allgemeine Lernmotivation von Schüler\*innen.

**H3a:** Die allgemeine Lernmotivation von Schüler\*innen, die am Peer Helping teilnehmen, ist nach der Interventionsphase signifikant höher als zuvor.

**H3b:** Die allgemeine Lernmotivation steigt bei Teilnehmenden am Peer Helping im Verlauf der Intervention signifikant stärker als bei Nicht-Teilnehmenden.

Hypothese 3 zielt damit auch auf die grundsätzliche langfristige Wirksamkeit des Peer Helpings auf die allgemeine Lernmotivation durch die Nutzung des Markt-Modells ab und wird durch den Vergleich einer Trainings- und Kontrollgruppe überprüft.

**H4:** Die Veränderung der allgemeinen Lernmotivation unterscheidet sich in Abhängigkeit von der Form der Beteiligung am Peer Helping.

**H4a:** Die allgemeine Lernmotivation ist bei Helfer\*innen nach der Intervention signifikant erhöht.

**H4b:** Die allgemeine Lernmotivation ist bei Schüler\*innen, die sowohl geholfen als auch Hilfe bekommen haben, nach der Intervention signifikant erhöht.

**H4c:** Die allgemeine Lernmotivation ist bei Hilfeempfänger\*innen nach der Intervention signifikant erhöht.

**H4d:** Bei Nicht-Teilnehmenden zeigt sich nach der Intervention keine systematische Veränderung.

Hypothese 4 dient zur Prüfung des Einflusses der Teilnahmeart (Geholfen, Hilfe bekommen, Geholfen und Hilfe bekommen, Keine Beteiligung) auf die allgemeine Motivation und der Identifikation möglicher motivationaler Unterschiede zwischen den jeweiligen Rollen.

Zur Überprüfung dieser Hypothesen wurde im Rahmen der Intervention ein quasi-experimentelles Kontrollgruppendesign im Längsschnitt mit standardisierter Fragebogenerhebung gewählt. Die Kontrollgruppe hat im selben Zeitraum ohne Markt-Modell gelernt, sodass sich durch den Vergleich der Trainings- und Kontrollgruppe mögliche Veränderungen der allgemeinen Lernmotivation auf die Wirkung des Peer Helpings im Markt-Modell zurückführen lassen.

### 3.2 Erhebungsmethode und Untersuchungsinstrumente

Die Datengrundlage der Studie 2 setzt sich aus zwei Erhebungen zusammen. Zum einen wurden Daten aus der Ausgangserhebung (Prä-Erhebung) der wissenschaftlichen Begleitforschung der zweiten Projektphase des Projekts *Ganz In* genutzt, zum anderen erfolgte eine eigens durchgeführte Messwiederholung (Post-Erhebung) im Rahmen dieser Arbeit. Beide Erhebungen bezogen sich auf das für diese Untersuchung zentrale Konstrukt der allgemeinen Lern- und Leistungsmotivation.

Das standardisierte Monitoring im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung umfasste u. a. eine schriftliche Befragung der teilnehmenden Schüler\*innen. Neben den erhobenen Daten zur allgemeinen Lern- und Leistungsmotivation wurden auch soziodemografische Angaben wie Geschlecht und sozioökonomischer Status sowie die Leistungsstärke in den drei Hauptfächern (Mathematik, Englisch, Deutsch) berücksichtigt, die auf Basis vorliegender Lernstanddaten erfasst wurden. Darüber hinaus enthielt der Fragebogen weitere Skalen zu motivationalen, emotionalen und sozialen Merkmalen der Schüler\*innen, darunter Leistungsbereitschaft, Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept, Selbstwertgefühl, soziale Integration, Klassenklima,

Selbstreflexion, Selbstständigkeit im Lernprozess sowie Lernstrategien, die jedoch aus Gründen des erheblichen Auswertungsaufwands und zur Sicherung der Fokussierung der Studie nicht in die quantitativen Analysen einbezogen werden konnten. Damit beschränkte sich die quantitative Analyse ausschließlich auf die erhobenen Daten zur Lern- und Leistungsmotivation.

Die Prä-Erhebung fand im Zeitraum von Anfang Februar bis Mitte März 2016 statt. Die Post-Erhebung wurde von der Verfasserin dieser Arbeit im Zeitraum von Ende Juni bis Anfang Juli 2016 durchgeführt. Zu diesem Zweck wurde die bereits validierte Skala zur *allgemeinen Lern- und Leistungsmotivation* nach (Ramm et al., 2006) eingesetzt. Diese erfasst die Ausprägung der Dimension *Anstrengung* anhand von fünf Items (siehe Tabelle 19), die auf einer vierstufigen Likert-Skala von *trifft nicht zu (1)* bis *trifft zu (4)* beantwortet werden konnten.

Für den Einsatz in dieser Untersuchung wurde die Skala zur besseren Passung leicht modifiziert, indem der spezifische Bezug auf den Mathematikunterricht auf den regulären Unterricht insgesamt ausgeweitet wurde. Ein Beispielitem der adaptierten Skala lautet „Im Unterricht gebe ich mir Mühe alles zu verstehen“. Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) der Skala lag bei dieser Untersuchung bei der Prä-Erhebung bei  $\alpha = .81$ , bei der Post-Erhebung hingegen bei  $\alpha = .66$ .

**Tabelle 19: Kurzdokumentation der verwendeten Skala**

Konstrukt	Item-Anzahl	Beispiel-Item	MZP	Cronbachs Alpha	M (SD)	N	Quelle
Anstrengung	5	Im Unterricht gebe ich mir viel Mühe alles zu verstehen.	I (Prä)	.81	3,59 (.47)	236	(Ramm et al., 2006)
			II (Post)	.66	3,62 (.37)	201	
Antwortformat: <i>trifft nicht zu (1), trifft eher nicht zu (2), trifft eher zu (3) trifft zu (4)</i>							

Darüber hinaus wurden die in Studie 1 erhobenen Daten zur Teilnahmeart und -häufigkeit (siehe Abschnitt 2.3) mit den Daten der Studie 2 verknüpft, um die in diesem Zusammenhang aufgestellten Hypothesen überprüfen zu können.

### 3.3 Stichprobe

Die Stichprobe der Studie 2 setzt sich aus einer Trainings- und einer Kontrollgruppe zusammen. Die Trainingsgruppe besteht weitgehend aus Schüler\*innen, die bereits an Studie 1 teilgenommen haben, während die Kontrollgruppe aus Parallelklassen der Interventionsklassen gebildet wurde. Durch eine Abfrage bei den Lehrkräften, die die Selbstlernzeiten betreuten, konnte sowohl vor als auch nach der Intervention sichergestellt werden, dass in den Kontrollklassen kein Markt-Modell eingesetzt wurde.

#### Stichprobengröße

In die Auswertung der Trainingsgruppe wurden nur Fälle einbezogen, zu denen sowohl interventionsbegleitende Bögen aus Studie 1 als auch vollständige Daten zu beiden Erhebungszeitpunkten (Prä- und Post-Erhebung) aus Studie 2 vorlagen. Ursprünglich lag der Studie eine Stichprobengröße der Trainingsgruppe von  $N = 143$  Schüler\*innen zugrunde. Nach Bereinigung fehlender Werte (*missing at random, MAR*) verblieben  $N = 92$  verwertbare Datensätze, was einem Rücklauf von 64.34 % entspricht (siehe Tabelle 20). Die Kontrollgruppe setzt sich aus Schüler\*innen aus insgesamt sieben Klassen zusammen. Da an einer Schule nicht genügend Einverständniserklärungen vorlagen, wurde dort eine zusätzliche Klasse derselben Jahrgangsstufe einbezogen. Ursprünglich umfasste die Kontrollgruppe  $N = 160$  Schüler\*innen. Nach dem Ausschluss vollständig fehlender Daten zum zweiten Erhebungszeitpunkt (*missing completely at random, MCAR*) verblieben  $N = 94$  Fälle, wodurch sich eine Rücklaufquote von 58.75 % ergibt.

**Tabelle 20: Rücklauf der Studie 2**

		Studie 2		
		Schüler*innen $N$	Rücklauf $N$	Rücklauf Prozent
Trainingsgruppe	Schule 1	48	37	77.1%
	Schule 2	48	30	62.5%
	Schule 3	47	25	53.2%
	<b>Gesamt:</b>	<b>143</b>	<b>92</b>	<b>64.3%</b>
Kontrollgruppe	Schule 1	50	26	52.0%
	Schule 2	52	26	50.0%
	Schule 3	58	42	72.4%
	<b>Gesamt:</b>	<b>160</b>	<b>94</b>	<b>58.8%</b>
<b>Gesamt:</b>		<b>303</b>	<b>186</b>	<b>61.4%</b>

Insgesamt nahmen 186 Schüler\*innen aus drei Schulen an der Studie teil, die sich jeweils gleichmäßig auf Trainings- und Kontrollgruppe sowie die drei teilnehmenden Schulen verteilen.

### 3.4 Durchführung

In diesem Abschnitt werden zunächst die Auswertungsverfahren und die verwendeten Variablen beschrieben (3.4.1). Anschließend erfolgt die Darstellung der allgemeinen Gütekriterien (3.4.2) sowie eine Einschätzung der Güte von Studie 2 (3.4.3).

#### 3.4.1 Auswertungsverfahren und Variablen

Zur Analyse der Daten kamen verschiedene inferenzstatistische Verfahren zur Anwendung, orientiert an dem jeweiligen Vergleichsdesign. Insgesamt wurden dabei folgende Vergleiche durchgeführt, die Abbildung 40 übersichtsartig zeigt:



**Abbildung 40: Übersicht der statistischen Vergleichsformen in Studie 2**

Zur Überprüfung der Unterschiede der allgemeinen Lernmotivation zwischen der Trainings- und der Kontrollgruppe an den beiden Messzeitpunkten wurden t-Tests für unabhängige Stichproben eingesetzt. Die Mittelwertvergleiche auf intraindivideller Ebene innerhalb der Trainings- und Kontrollgruppe erfolgten mithilfe von t-Tests für abhängige Stichproben. Eine Kovarianzanalyse wurde in Erwägung gezogen, jedoch nicht durchgeführt. Zudem konnte wie in Studie 1 aufgrund der Struktur und Größe des Datensatzes auch kein Mehrebenen- beziehungsweise Mixed-Model-Verfahren eingesetzt werden.

Darüber hinaus wurden Vergleiche der vier Teilnahmearten durchgeführt. Die Veränderung der allgemeinen Lernmotivation innerhalb der jeweiligen Teilnahmegruppe wurde mithilfe von t-Tests für abhängige Stichproben analysiert. Für die Gruppe Keine Beteiligung ( $n = 3$ ) wurde aufgrund der geringen Fallzahl keine inferenzstatistische Auswertung durchgeführt. Um mögliche Unterschiede in der Veränderung der allgemeinen Lernmotivation zwischen den vier Teilnahmearten zu überprüfen, kam ein Kruskal-Wallis-Test zur Anwendung, da bei nahezu allen

Teilnahmegruppen die Annahme der Normalverteilung verletzt war. Zusätzlich wurden paarweise Vergleiche mittels Mann-Whitney-U-Tests eingesetzt. Die Varianzhomogenität (Levene-Test) war nicht erforderlich, da nichtparametrische Verfahren angewendet wurden.

#### *Abhängige Variable*

Die abhängige Variable ist die allgemeine Lernmotivation, die über das Maß der Anstrengungsbereitschaft (siehe Abschnitt 3.2) erfasst wurde.

#### *Unabhängige Variable*

Die unabhängige Variable umfasste die Gruppenzugehörigkeit (Trainings- vs. Kontrollgruppe), den Testzeitpunkt (Vor- vs. Nachtest) sowie die Einteilung in die vier Teilnahmearten am Markt-Modell innerhalb der Trainingsgruppe (Geholfen, Hilfe bekommen, Geholfen und Hilfe bekommen oder keine Beteiligung), die durch die Verknüpfung der beiden Studien ermittelt wurde.

#### *Störvariablen*

Die Störvariablen aus Studie 1 gelten ebenso für Studie 2 (siehe Abschnitt 2.4.2). Trotz der Anlage im Kontrollgruppendesign ist in Studie 2 insbesondere der zeitliche Abstand zwischen den beiden Erhebungen als potenzielle Störvariable zu berücksichtigen.

#### *Prüfung der Testvoraussetzungen*

Vor der Anwendung der verschiedenen t-Tests wurden vorab die statistischen Voraussetzungen hierfür geprüft. Dazu wurde für alle relevanten Analysen der Shapiro-Wilk-Test sowie ergänzend dazu visuelle Verfahren (Q-Q-Plots, trendbereinigte Q-Q-Diagramme) eingesetzt. In Bezug auf die t-Tests für abhängige Stichproben wurde die Prüfung anhand der Differenzwerte der Prä- und Posterhebung durchgeführt. Die Robustheit der t-Tests fand insbesondere bei ausreichend großen Stichproben ( $N > 30$ ), aber auch bei kleineren Gruppen sowie moderaten Abweichungen von der Normalverteilung Berücksichtigung.

Bei der Prüfung der Voraussetzungen der Normalverteilung für den Vergleich der vier Teilnahmegruppen zeigten sich signifikante Abweichungen. Da hierdurch die Voraussetzungen für parametrische Verfahren verletzt wurden und darüber hinaus die Fallzahl der Gruppe Keine Beteiligung sehr gering ausfiel ( $n = 3$ ) wurden hierzu keine inferenzstatistischen Vergleiche durchgeführt. Stattdessen wurden für die drei übrigen Teilnahmegruppen nichtparametrische Verfahren verwendet (Mann-Whitney-U-Tests für paarweise Vergleiche beziehungsweise Kruskal-Wallis-Test für Gesamtdifferenzen).

Ergänzend dazu wurde für den t-Test mit unabhängigen Stichproben zur Prüfung der Varianzhomogenität ein Levene-Test eingesetzt. Bei signifikanten Unterschieden der Varianz wurden t-Tests verwendet, die keine Gleichheit der Varianzen voraussetzen (Welch-Test).

Insgesamt erfolgten die statistischen Analysen unter Einhaltung dieser Voraussetzungen.

### 3.4.2 Allgemeine Gütekriterien

Die Gütekriterien für quantitative Studien wurden bereits in Kapitel IV 2.4.3 dargelegt und werden daher an dieser Stelle nicht erneut ausgeführt.

### 3.4.3 Güte der Studie

Aufgrund der konzeptionellen Verknüpfung von Studie 1 und Studie 2 lassen sich zentrale Gütekriterien, die bereits in Abschnitt 2.5.4 für Studie 1 dargelegt wurden, weitgehend auf Studie 2 übertragen. Eine erneute ausführliche Darstellung entfällt daher.

Ergänzend ist jedoch hervorzuheben, dass zur Wahrung der *Konstruktvalidität* eine bereits validierte Skala zur Erfassung der Lernmotivation adaptiert und ihre interne Konsistenz erneut überprüft wurde. Darüber hinaus wurde Studie 2 in einem Kontrollgruppendesign durchgeführt. Dabei wurde zuvor sowie im Nachgang mittels Rückmeldungen von Lehrkräften und Schüler\*innen sichergestellt, dass die Kontrollgruppe nicht mit einem Markt-Modell arbeitete.

Zudem wurde die Studie im Längsschnitt angelegt, was zu einer erhöhten *externen Validität* beiträgt. Zur Wahrung der *statistischen Validität* wurden, analog zu Studie 1, sowohl deskriptive als auch inferenzstatistische Verfahren angewendet, die sich an den aufgestellten Hypothesen orientieren.

Darüber hinaus wurde die Studie im Kontrollgruppendesign angelegt, was die *interne Validität* erhöht, da hier natürlich Reifungsprozesse oder Übungseffekte kontrolliert werden können und potenzielle externe Einflüsse wie Unterrichtsverlauf oder Klassenklima in beiden Gruppen ähnlich wirken (Campbell & Stanley, 1963).

Insgesamt erfüllt Studie 2 die grundlegenden Kriterien wissenschaftlicher Güte.

## 3.5 Ergebnisse

Für die Auswertung der Daten aus Studie 2 wurde, ebenso wie bei Studie 1, das Statistikprogramm SPSS Version 29 verwendet. Abschnitt 3.5.1 enthält zunächst die für diese Studie relevanten deskriptiven Ergebnisse. Daran anschließend werden in Abschnitt 3.5.2 die Ergebnisse der inferenzstatistischen Analysen zur Überprüfung der Hypothesen dargestellt. Als Signifikanzniveau wurde ein  $\alpha$  von .05 festgelegt.

### 3.5.1 Deskriptive Statistiken

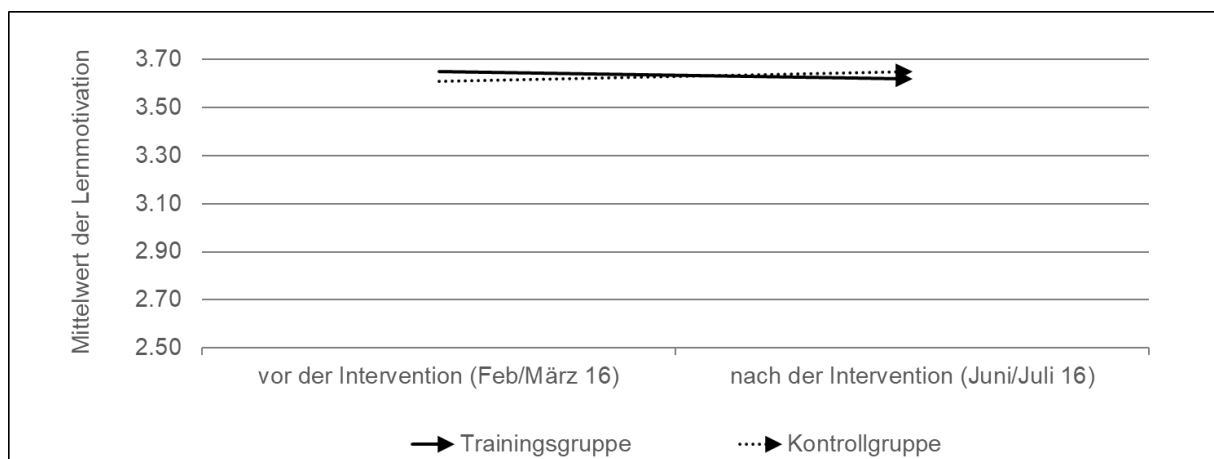
Zur Untersuchung der Auswirkungen auf die allgemeine Lernmotivation wurde diese im Rahmen eines Prä-Post-Designs sowohl in der Trainings- als auch in der Kontrollgruppe jeweils vor und nach dem Interventionszeitraum erhoben.

Im Vergleich der beiden Gruppen zeigt sich, dass zu beiden Zeitpunkten nur marginale Unterschiede der Mittelwerte bestehen (siehe Tabelle 21). Im Prätest lag der Mittelwert der Trainingsgruppe bei  $M = 3.65$  ( $SD = 0.39$ ), während der der Kontrollgruppe  $M = 3.61$  ( $SD = 0.50$ ) betrug. Im Posttest sank der Mittelwert der Trainingsgruppe leicht um .03 Punkte auf  $M = 3.62$  ( $SD = 0.39$ ), während der Mittelwert der Kontrollgruppe um 0.04 Punkte auf  $M = 3.65$ , ( $SD = 0.37$ ) gestiegen ist.

**Tabelle 21: Deskriptive Ergebnisse der allgemeinen Lernmotivation im Vergleich von Trainings- und Kontrollgruppe**

Lernmotivation	vorher					nachher				
	N	Minimum (Min)	Maximum (Max)	Mittelwert (M)	Std.-Abweichung (SD)	N	Minimum (Min)	Maximum (Max)	Mittelwert (M)	Std.-Abweichung (SD)
Trainingsgruppe	92	2	4	3.65	.39	92	2	4	3.62	.39
Kontrollgruppe	94	1	4	3.61	.50	94	2	4	3.65	.37

In Abbildung 41 ist die Entwicklung der Lernmotivation im Prä-Post-Vergleich beider Gruppen grafisch dargestellt.

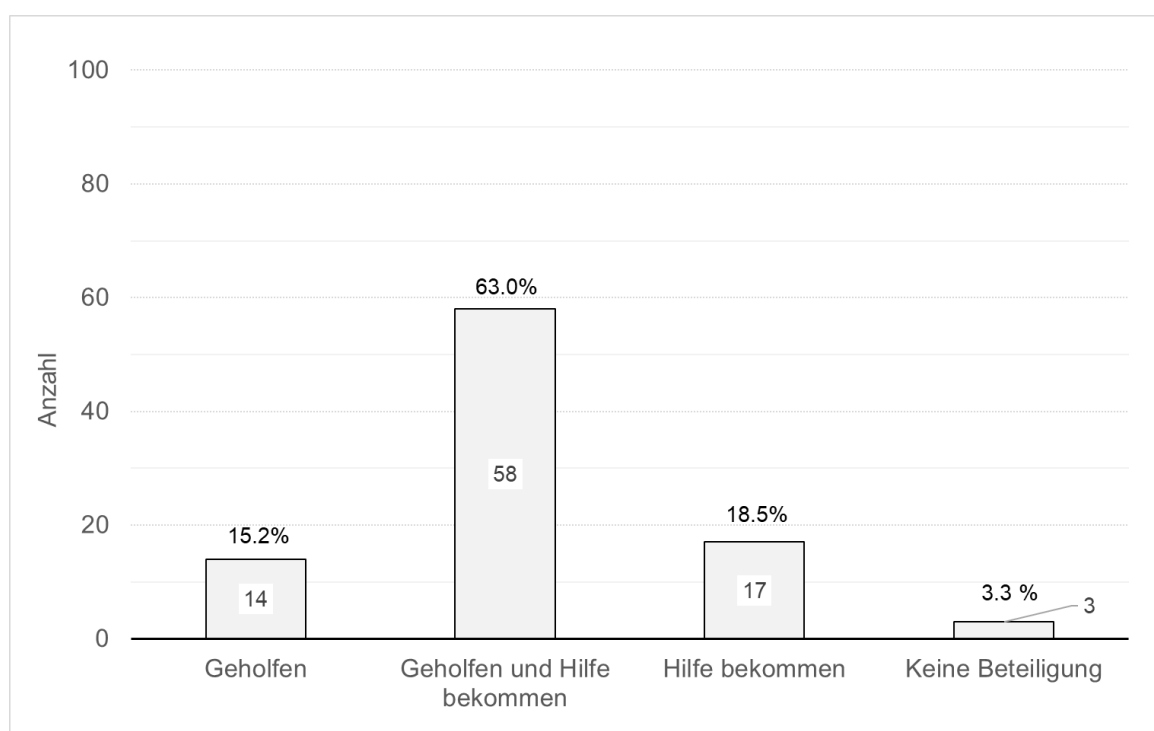


**Abbildung 41: Entwicklung der allgemeinen Lernmotivation in Trainings- und Kontrollgruppe im Prä-Post-Vergleich**

Analog zu Studie 1 wurde die Trainingsgruppe im zweiten Schritt differenziert nach der Art der Teilnahme am Markt-Modell betrachtet. Dafür wurden die Daten auf deskriptiver Ebene analysiert, um Unterschiede in der Nutzung des Markt-Modells abzubilden. Die bereits in Studie 1

eingeführte Einteilung in vier Gruppen (Geholfen, Hilfe bekommen, Geholfen und Hilfe bekommen und keine Beteiligung) wurde in Studie 2 beibehalten. Schüler\*innen wurden dabei nur dann einer Gruppe zugeordnet, wenn sie über alle bearbeiteten Messzeitpunkte hinweg durchgehend dem jeweiligen Beteiligungsmuster entsprachen.

So wurden etwa in der Gruppe Hilfe bekommen ausschließlich Schüler\*innen aufgenommen, die zwar während des gesamten Interventionszeitraums mindestens einmal Hilfe erhalten, jedoch zu keinem Zeitpunkt Hilfe angeboten hatten. Dagegen umfasst die Gruppe Keine Beteiligung Schüler\*innen, die über den gesamten Erhebungszeitraum hinweg weder Hilfe gegeben noch erhalten haben<sup>58</sup>. Abbildung 42 zeigt die Verteilung der Schüler\*innen auf diese vier Gruppen.



**Abbildung 42: Anzahl und prozentuale Verteilung der Schüler\*innen nach Beteiligungsform am Markt-Modell**

Die meisten Schüler\*innen ( $n = 58$ ) haben sowohl Geholfen als auch Hilfe bekommen.  $n = 14$  Schüler\*innen haben ausschließlich Geholfen,  $n = 17$  ausschließlich Hilfe bekommen. Nur drei Schüler\*innen nahmen nach eigenen Angaben nicht am Peer Helping teil (Keine Beteiligung). Insgesamt nutzten damit über 95 Prozent der befragten Schüler\*innen im Verlauf der Intervention mindestens einmal das Markt-Modell. Tabelle 22 zeigt hier in einem Überblick die Verteilung der Teilnahmehäufigkeiten.

<sup>58</sup> Auf einen Cut-Off wurde aufgrund der geringen gruppenspezifischen Fallzahlen verzichtet.

Tabelle 22: Häufigkeiten der Beteiligung am Markt-Modell

Anzahl		Häufigkeit Hilfe bekommen												
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Häufigkeit Geholfen	0	3	6	4	5	1						1		
	1	3	1	1	3	1						1	1	
	2	2	2			4		1	1					
	3	2	2	3		1			1			1	1	
	4			5	4	2	1							
	5	2		1		2				1				
	6	1	1						1					1
	7	1	1			1	1							
	8	1		1			1	1						
	9	1												
	10	1		1				1						
	11												1	
	12				1									
	13							1						
	17								1					1
18										1				

Die Analyse der Beteiligungshäufigkeit am Markt-Modell zeigt eine große Spannweite innerhalb der Gruppen. Während manche Schüler\*innen beispielsweise nur ein einziges Mal geholfen haben oder Hilfe bekamen, nutzten andere das Markt-Modell über zehn Mal. Dadurch ergibt sich eine große Differenz der tatsächlichen Nutzung bei identischer Gruppenzugehörigkeit. Dies erschwert direkte Vergleiche zwischen den vier Gruppen, was auch bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt wurde.

Im Folgenden werden trotz dieser starken Unterschiede in der Nutzungshäufigkeit innerhalb der Gruppen die Mittelwerte der allgemeinen Lernmotivation im Prä- und Posttest für alle vier Teilnahmegruppen dargestellt. Die Mittelwertvergleiche ermöglichen eine erste deskriptive Einschätzung darüber, ob und wie sich die Teilnahmeart im Markt-Modell auf die Entwicklung der allgemeinen Lernmotivation auswirken könnte. Tabelle 23 zeigt die Ergebnisse im Überblick.

**Tabelle 23: Deskriptive Ergebnisse der Studie 2: Vergleich der vier Teilnehmungsgruppen innerhalb der Trainingsgruppe**

Lernmotivation	vorher					nachher				
	<i>N</i>	Minimum ( <i>Min</i> )	Maximum ( <i>Max</i> )	Mittelwert ( <i>M</i> )	Std.- Abweichung ( <i>SD</i> )	<i>N</i>	Minimum ( <i>Min</i> )	Maximum ( <i>Max</i> )	Mittelwert ( <i>M</i> )	Std.- Abweichung ( <i>SD</i> )
Geholfen	14	3	4	3.66	.41	14	3	4	3.66	.42
Hilfe bekommen	17	2	4	3.54	.47	17	2	4	3.42	.39
Geholfen und Hilfe bekommen	58	3	4	3.68	.36	58	3	4	3.67	.34
Keine Beteiligung	3	3	4	3.53	.31	3	3	4	3.47	.23

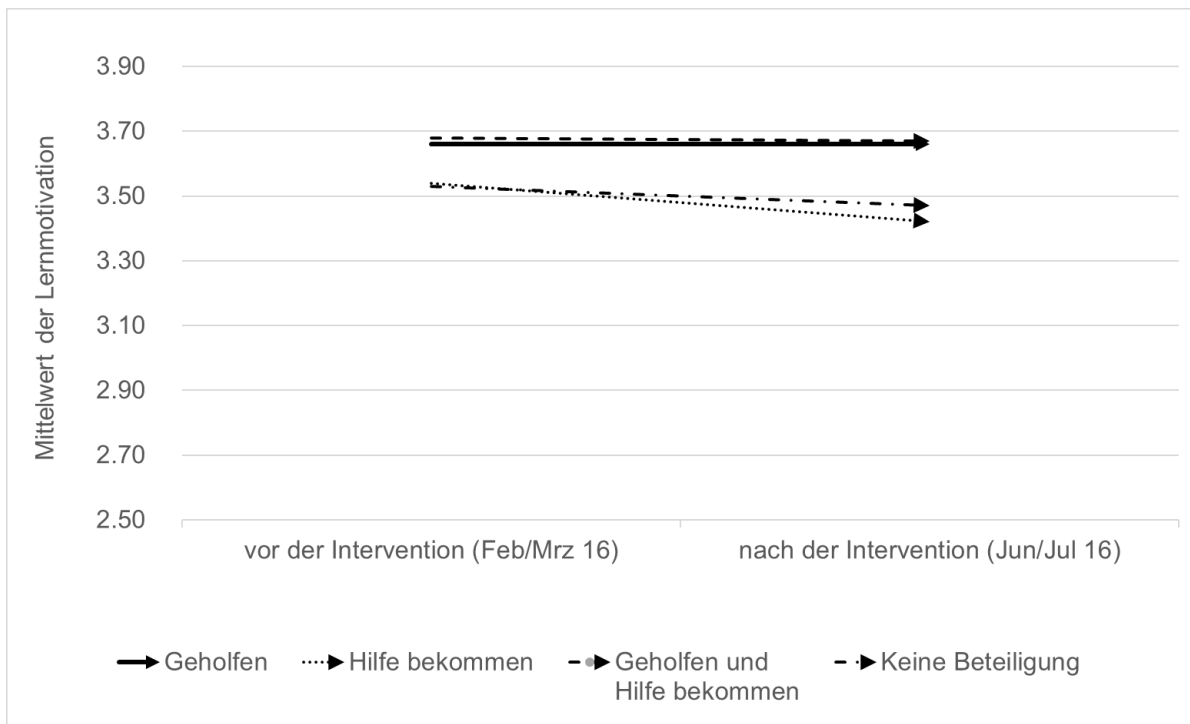
\*\* Anmerkung zu Tabelle 23.\*\* Die Werte der Gruppe Keine Beteiligung basieren auf einer sehr kleinen Fallzahl ( $n = 3$ ) und sind daher nicht repräsentativ. Sie sollten lediglich orientierend interpretiert und nicht mit anderen Gruppen verglichen werden.

Die gemittelte Lernmotivation der Schüler\*innen, die über den gesamten Erhebungszeitraum ausschließlich geholfen haben ( $n = 14$ ), blieb konstant ( $M = 3.66$ ,  $SD = 0.41$  [Prä],  $M = 3.66$ ,  $SD = 0.42$  [Post]). Auch bei Schüler\*innen, die während des Interventionszeitraums sowohl geholfen als auch Hilfe bekommen haben ( $n = 58$ ) zeigte sich nahezu keine Veränderung ( $M = 3.68$ ,  $SD = 0.36$  [Prä],  $M = 3.67$ ,  $SD = 0.34$  [Post]).

Schüler\*innen, die sich nicht am Markt-Modell beteiligt haben ( $n = 3$ ) wiesen im Vergleich zu den bereits genannten Gruppen sowie im Nachtest eine geringere Lernmotivation auf ( $M = 3.53$ ,  $SD = 0.31$  [Prä],  $M = 3.47$ ,  $SD = 0.23$  [Post]).

Die Lernmotivation der Gruppe, die in den Selbstlernzeiten ausschließlich Hilfe in Anspruch genommen hat, war im Prätest vergleichbar mit der Gruppe Keine Beteiligung ( $M = 3.54$ ,  $SD = 0.47$ ), fiel jedoch im Posttest um 0.12 Punkte auf  $M = 3.42$  ( $SD = 0.39$ ).

Abbildung 43 stellt die Entwicklung der allgemeinen Lernmotivation von vor der Intervention im Februar/März 2016 zu nach der Intervention im Juni/Juli 2016 grafisch dar.



**Abbildung 43: Verlauf der allgemeinen Lernmotivation in Abhängigkeit von der Beteiligungsform am Markt-Modell (Prä-Post-Vergleich)**

Im Prätest zeigten die Gruppen Geholfen und Geholfen und Hilfe bekommen die höchsten Mittelwerte, während die Gruppen Hilfe bekommen und Keine Beteiligung niedriger lagen. Im Post-Test kehrte sich diese Reihenfolge teilweise um: Die Gruppe Hilfe bekommen zeigte nun die geringste allgemeine Lernmotivation.

Im nachfolgenden Abschnitt werden diese Unterschiede zwischen und innerhalb der Teilnahmegruppen im Längsschnitt inferenzstatistisch auf Signifikanz geprüft, wobei die Gruppe Keine Beteiligung ( $n = 3$ ) aus den inferenzstatistischen Analysen ausgeschlossen wurde, da die Fallzahl für eine verlässliche Berechnung nicht ausreichte.

### 3.5.2 Inferenzstatistische Berechnungen

Um die übergeordnete Fragestellung dieser Studie zu beantworten, wurden die Daten in mehreren Analyseschritten inferenzstatistisch ausgewertet. Zunächst kamen t-Tests für verbundene Stichproben zum Einsatz, um die Entwicklung der allgemeinen Lernmotivation innerhalb der Trainings- sowie der Kontrollgruppe im Prä-Post-Vergleich auf Signifikanz zu prüfen. Anschließend wurden t-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt um die Mittelwerte der Lernmotivation zwischen der Trainings- und der Kontrollgruppe zu beiden Messzeitpunkten zu vergleichen.

In einem weiteren Schritt wurde die Trainingsgruppe differenziert nach der Art der Beteiligung am Markt-Modell analysiert. Hierfür wurden t-Tests für abhängige Stichproben innerhalb der

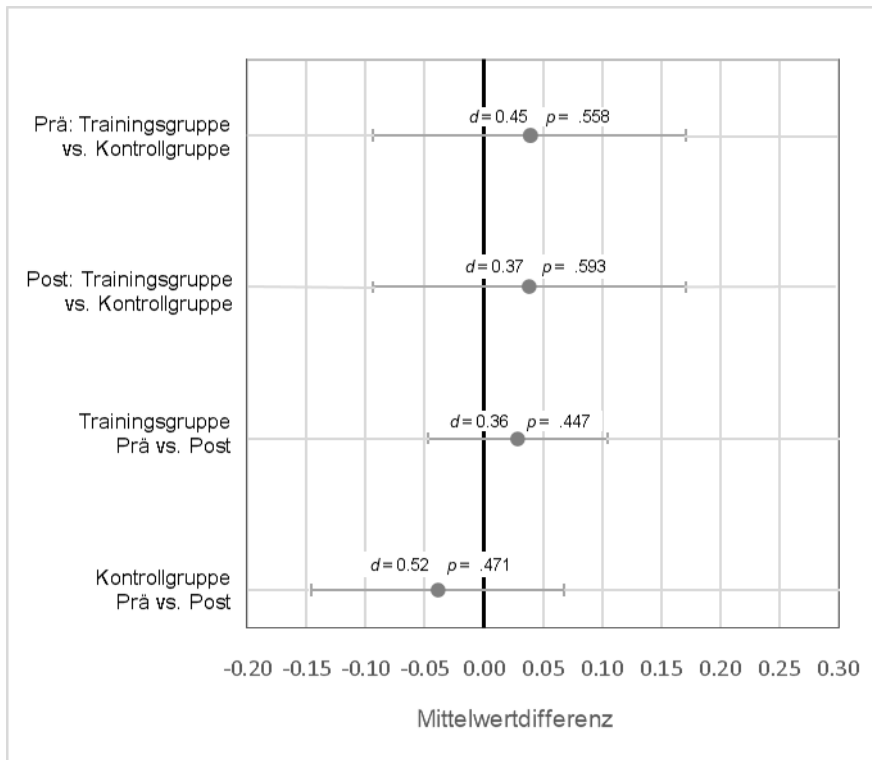
jeweiligen Teilnahmegruppe (Geholfen, Hilfe bekommen, Geholfen und Hilfe bekommen) durchgeführt.

Zur Prüfung möglicher Gruppenunterschiede in der Veränderung der allgemeinen Lernmotivation wurde abschließend ein Kruskal-Wallis-Test für die Teilnahmegruppen Geholfen, Hilfe bekommen sowie Geholfen und Hilfe bekommen durchgeführt. Darauf aufbauend erfolgten paarweise Vergleiche mittels nichtparametrischer Tests (Mann-Whitney-U-Tests).

#### *t-Tests zum Vergleich der Trainings- und Kontrollgruppe*

Zur Kontrolle möglicher vorbestehender Unterschiede in der allgemeinen Lernmotivation wurde zunächst ein t-Test für unabhängige Stichproben zwischen der Trainings- und Kontrollgruppe durchgeführt. Dabei zeigte sich kein signifikanter Unterschied in der Motivation vor der Intervention ( $t(184) = .59, p = .558$ ), sodass angenommen werden kann, dass kein Unterschied der Ausgangsmotivation dieser beiden Gruppen besteht. Auch nach der Intervention ergab sich kein signifikanter Unterschied ( $t(184) = -.54, p = .539$ ) (siehe Abbildung 44). Die Effektstärke der Vergleiche der Post-Werte war vernachlässigbar.

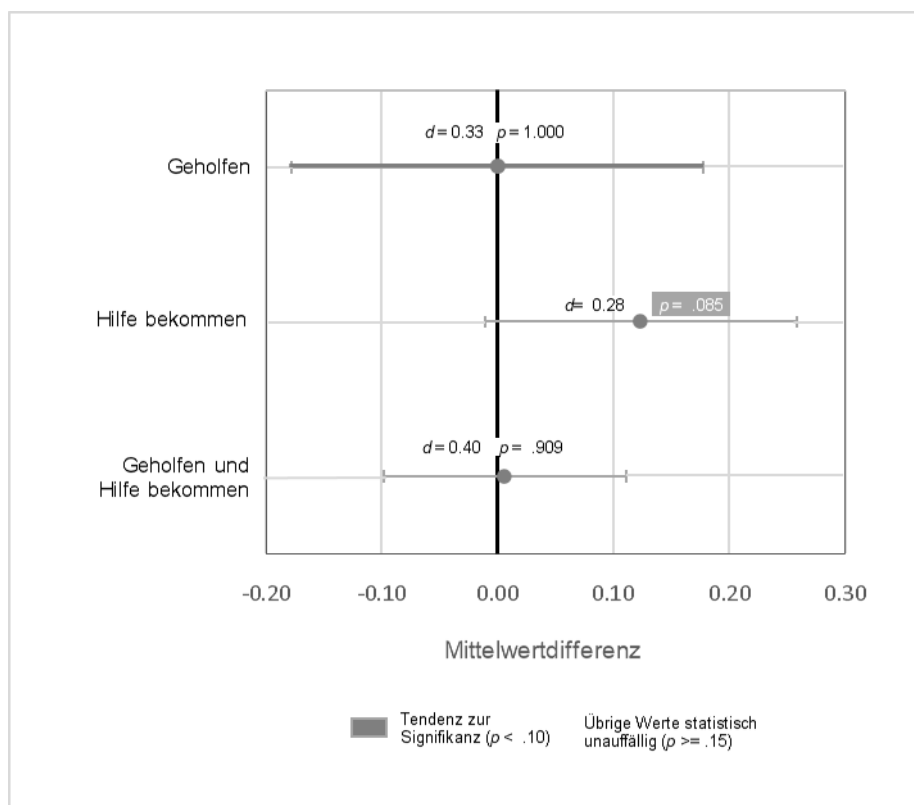
Bei Mittelwertdifferenzen von 0.03 (Trainingsgruppe) beziehungsweise -0.04 Punkten (Kontrollgruppe) zeigten die t-Tests zum Prä-Post Vergleich der gemittelten allgemeinen Lernmotivation der Trainings- und Kontrollgruppe ebenfalls keine signifikanten Unterschiede: Trainingsgruppe:  $t(91) = .74, p = .447$ , Kontrollgruppe:  $t(93) = -.73, p = .471$ . Die zugehörigen Effektstärken nach Cohen betragen bei dem Vergleich innerhalb der Trainingsgruppe  $d = 0.36$  (kleiner Effekt) und  $d = 0.52$  (mittlerer Effekt).



**Abbildung 44: Prä-Post-Vergleich der allgemeinen Lernmotivation zwischen Trainings- und Kontrollgruppe**

Zur weiteren Differenzierung der Trainingsgruppe wurden t-Tests als Prä-Post-Vergleich innerhalb der einzelnen Beteiligungsformen durchgeführt, wobei die Gruppe Keine Beteiligung aufgrund der sehr kleinen Fallzahl in die inferenzstatistischen Analysen nicht einbezogen wurde.

Während sich die allgemeine Lernmotivation der Schüler\*innen, die geholfen haben und die sowohl geholfen als auch Hilfe bekommen haben, nach der Intervention nicht signifikant verändert hat, zeigte sich für die Gruppe Hilfe bekommen ein Rückgang der allgemeinen Lernmotivation von  $M = 3.54$  auf  $M = 3.42$ , der statistisch als tendenziell signifikant interpretiert werden kann ( $t(16) = 1.84$ ,  $p = .085$ ) (siehe Abbildung 45). Die berechnete Effektstärke nach Cohen (1988) lag bei  $d = 0.28$  und damit im niedrigen Bereich.

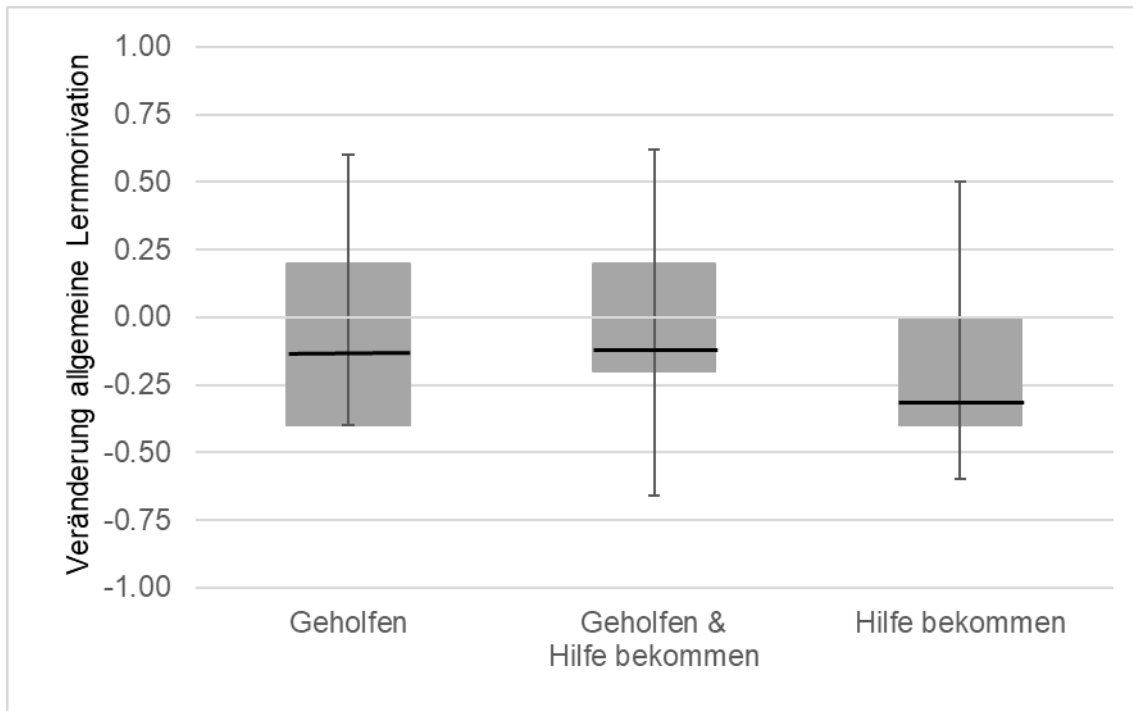


**Abbildung 45: Prä-Post-Vergleich der allgemeinen Lernmotivation zwischen den Beteiligungsformen**

Um mögliche Unterschiede in der Veränderung der allgemeinen Lernmotivation innerhalb der Trainingsgruppe zwischen den Teilnahmearten (Geholfen, Hilfe bekommen, Geholfen und Hilfe bekommen) zu identifizieren, wurde ein Kruskal-Wallis-Test angewendet. Die Ergebnisse der Analyse wiesen keine Signifikanz zwischen den Teilnahmegruppen auf,  $H(2) = 1.71$ ,  $p = .425$ .

Darauf aufbauend wurden nachfolgend paarweise Vergleiche mittels nichtparametrischer Tests (Mann-Whitney-U-Test) durchgeführt. Auch hier zeigten sich keine signifikanten Unterschiede in der gemittelten allgemeinen Lernmotivation zwischen den einzelnen Teilnahmearten (alle bei  $p \geq .640$  Bonferroni-korrigiert).

In Abbildung 46 ist die Verteilung der Veränderung der allgemeinen Lernmotivation der drei Teilnahmearten der Trainingsgruppe dargestellt.



**Abbildung 46: Verteilung der Differenzwerte der allgemeinen Lernmotivation (Post-Prä) nach Teilnahmeart am Markt-Modell (Kruskal-Wallis-Test)**

Obwohl die Unterschiede nicht signifikant ausfielen, liegen die Motivationswerte der Schüler\*innen, die nur Hilfe bekommen haben, tendenziell niedriger als die der anderen beiden Gruppen, auch, wenn die Varianz dabei insgesamt hoch ist.

### 3.6 Interpretation und Diskussion

Das Ziel der Studie 2 lag darin, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, inwiefern sich das Peer Helping mit dem Markt-Modell langfristig auf die allgemeine Lernmotivation von Schüler\*innen auswirkt und greift damit Forschungsfrage 2 auf. Dabei wurden nicht nur Unterschiede zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe analysiert, sondern insbesondere auch die Entwicklung der Lernmotivation in Abhängigkeit von den verschiedenen Beteiligungsformen am Markt-Modell untersucht. Da hierzu bisher keine tiefergehenden und differenzierten Studien vorliegen, die die unterschiedlichen Teilnahmearten (Geholfen, Hilfe bekommen, Geholfen und Hilfe bekommen) systematisch hinsichtlich ihrer Wirkung auf die allgemeine Lernmotivation betrachten, erscheint der Fokus auf diese differenzierte Perspektive besonders relevant. Bisher finden sich nur begrenzte Hinweise (u. a. Altermann et al., 2018; Dohrmann et al., 2021) zu der langfristigen motivationalen Wirkung peer-gestützter Lernformen.

Jedoch gehen Ryan und Deci (2002) davon aus, dass das wiederholte Erleben situativer Motivation durch die Erfahrung von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit nicht nur kurz- sondern auch längerfristig positiv auf die allgemeine beziehungsweise überdauernde Lernmotivation wirken und den Prozess der Internalisierung extrinsischer Motivation fördern

kann. Anzunehmen ist daher, dass auch das Peer Helping im Rahmen des Markt-Modells motivationsfördernd wirken kann, wenn die Schüler\*innen sich dabei entsprechend als selbstwirksam, kompetent und zugehörig erleben. Umgekehrt ist davon auszugehen, dass die fehlende Beteiligung, insbesondere bei explizitem Angebot von Peer-Hilfestellungen zu einer geringeren Motivation führen und Erfahrungen von sozialer Ausgrenzung begünstigen.

Die inferenzstatistische Auswertung zeigt jedoch, dass das Peer Helping auch bei der Teilnahme am Markt-Modell zu keinen signifikanten Veränderungen der allgemeinen Lernmotivation geführt hat. Weder der Prä-Post Vergleich der Mittelwerte von der Trainings- und Kontrollgruppe noch die Vergleiche innerhalb der jeweiligen Gruppen ergaben signifikante Unterschiede der Motivationswerte, was vorerst gegen die Annahme spricht, dass ein positiver Wirkzusammenhang zwischen dem Peer Helping im Rahmen eines Markt-Modells und der Lernmotivation im Interventionszeitraum besteht. Darüber hinaus zeigten sich auch bei dem Vergleich der Teilnahmearten innerhalb der Trainingsgruppe keine signifikanten Effekte. Zwar ergab sich bei Schüler\*innen, die Hilfe bekommen haben, ein tendenzieller Rückgang der Lernmotivation bei mittlerer Effektstärke ( $d = 0.43$ ), jedoch war diese Tendenz nur grenzwertig ( $p = .092$ ). Die Ergebnisse der Studie 2 zeigen, dass lediglich Hypothese 4d, die keine systematische Veränderung der Lernmotivation bei den Nicht-Teilnehmenden erwartet, bestätigt werden konnte, während alle anderen Hypothesen (H3a, H3b, H4a, H4b, H4c) aufgrund fehlender signifikanter Veränderungen nicht bestätigt wurden.

Eine mögliche Erklärung hierfür könnte darin liegen, dass sich die Gruppe aufgrund der kleinen Stichprobe aus Schüler\*innen zusammensetzt, die sich über den gesamten Interventionszeitraum mindestens einmal Hilfe geholt haben. Die deskriptiven Statistiken zeigen dazu, dass 16 von 17 Schüler\*innen nach eigenen Angaben zwischen ein und vier Mal im Rahmen einer Selbstlernzeit Hilfe bekommen und damit nur selten teilgenommen haben. Dementsprechend bleibt der Zusammenhang zwischen der Teilnahmeart- und -häufigkeit und Motivationsverlauf insgesamt fraglich. Außerdem könnten die Schüler\*innen, die Hilfe bekommen haben, vermutlich eher leistungsschwächere Lernende mit eher niedrigerer Ausgangsmotivation sein, deren allgemeine Lernmotivation tendenziell eher im zeitlichen Verlauf abnimmt (Fend, 1997; Pekrun, 1993).

Auch ist die Aussagekraft der Ergebnisse dahingehend limitiert, dass die Häufigkeit der Teilnahme während des gesamten Interventionszeitraums innerhalb aller drei Gruppen stark variiert. Eine größere Stichprobe hätte möglicherweise eine weitergehende Differenzierung nach Teilnahmehäufigkeit ermöglicht und damit verlässlichere Daten liefern können. Dies war jedoch durch die Projektgebundenheit und die thematische Schwerpunktlegung auf die Selbstlernzeiten methodisch schwer umsetzbar.

Diese Befunde decken sich insgesamt mit bisherigen Forschungsergebnissen, die ebenfalls keine oder nur geringfügige Effekte von peer-basierten Lernformen auf die allgemeine Lernmotivation belegen konnten (Dohrmann et al., 2021; Kettwig, 1978; Korner & Hopf, 2017; Lip-pitt et al., 1971). Verschiedene Studien deuten darauf hin, dass die motivationale Lernhaltung im zeitlichen Verlauf eher rückläufig ist (Fend, 1997; Pekrun, 1993). Vor diesem Hintergrund könnte ein gleichbleibender Motivationswert im Verlauf der Interventionszeit auch als positiver Effekt gewertet werden. Da sich jedoch auch die Lernmotivation der Kontrollgruppe nicht verändert hat, ist diese Deutung nicht zweifelsfrei zu klären.

Eine mögliche Erklärung für den ausbleibenden positiven Effekt im Vergleich zur Kontrollgruppe könnte darin liegen, dass zwar über die Lehrkräfte- sowie Schüler\*innenbefragung sichergestellt wurde, dass in der Kontrollgruppe im Interventionszeitraum nicht mit einem Markt-Modell gelernt wurde, eine informelle Zusammenarbeit und Unterstützung unter den Schüler\*innen jedoch nicht ausgeschlossen werden konnte. Insofern hätte ein stärker kontrolliertes Kontrollgruppendesign unter Umständen zu einer höheren internen Validität beigetragen. Aufgrund der Bindung an den Projektkontext war die Wahl der Kontrollgruppe bei dieser Studie jedoch stark eingeschränkt.

Darüber hinaus ergeben sich weitere methodische Limitationen aus der Dauer des Interventionszeitraums (drei beziehungsweise vier Monate), in dem andere Einflussfaktoren auf die allgemeine Lernmotivation nicht kontrolliert werden konnten. Insbesondere lag der zweite Erhebungszeitpunkt kurz vor den Sommerferien. Hier könnte ein potenzieller Zusammenhang mit dem Schuljahresende und der Lernmotivation bestehen. Ein kürzerer Erhebungszeitraum hätte in diesem Fall den Einfluss weiterer Faktoren verringert und damit ggf. zu zuverlässigeren Ergebnissen geführt.

Grundsätzlich wäre die Auswertung mit einer Kovarianzanalyse (ANCOVA), die die Ausgangsmotivation als Kovariate berücksichtigt, geeignet gewesen, allerdings wurde aufgrund der vollständig fehlenden signifikanten Effekte auf die Prüfung der Voraussetzungen für eine ANCOVA verzichtet und stattdessen t-Tests mit abhängigen beziehungsweise unabhängigen Stichproben durchgeführt, um die Forschungsfrage zu beantworten. Darüber hinaus gilt für Studie 2 wie bereits in Studie 1 auch, dass aufgrund der Struktur und Größe des gemeinsamen Datensatzes kein Mehrebenen- beziehungsweise Mixed-Model-Verfahren durchgeführt werden konnte. Dadurch konnten potenzielle Varianzanteile auf Klassen- oder Gruppenebene auch hier nicht berücksichtigt werden.

Zusammenfassend zeigen die Befunde der Studie 2 keine nachweisbaren Effekte auf die allgemeine Lernmotivation und schließen damit an bereits vorhandene Forschungslücken und -

ergebnisse an. Der geringe negative Effekt bei der Gruppe der Schüler\*innen, die Hilfe bekommen haben, kann vermutlich auf individuelle Lerndispositionen zurückgeführt werden und steht wahrscheinlich in keinem Zusammenhang mit der Teilnahme am Markt-Modell. Zugleich implizieren die Befunde, dass eine differenzierte Untersuchung hinsichtlich der Häufigkeit der Teilnahme sowie auch die Qualität der Peer-Interaktionen in zukünftigen Studien notwendig ist, um die langfristige Wirkung des Peer Helpings auf die Lernmotivation besser erfassen zu können, da motivational relevante Aspekte wie eine positive Feedbackkultur, kommunikative Klarheit oder Zielorientierung zentrale Einflussfaktoren darstellen könnten (Topping, 2001, 2005). In Bezug auf die Studienanlage konnten Erkenntnisse dahingehend gewonnen werden, dass bei der Untersuchung motivationaler Wirkungsmechanismen des Peer Helpings eine größere Stichprobe notwendig sowie ein kürzerer Untersuchungszeitraum erforderlich ist. Zuletzt zeigt sich in dieser Studie die Problematik von Untersuchungssettings im realen Unterrichtsalltag und deren Einfluss durch Störfaktoren, insbesondere auch im Hinblick auf die Kontrollgruppe, sodass hier eine intensivere Begleitung und Kontrolle notwendig erscheint, um Effekte nachweisen zu können. Insgesamt liefert die Studie insofern wichtige Hinweise in Bezug auf die Notwendigkeit methodischer Präzisierung und einer differenzierten Betrachtung verschiedener Wirkmechanismen bei peer-gestützten Lernsettings.

#### 4. Studie 3: Schüler\*innenperspektiven auf motivationale Wirkungen des Peer Helpings

Abschnitt 4 umfasst die Darstellung der Konzeption und der Ergebnisse der Diskussion der qualitativen Studie. Der Aufbau orientiert sich dabei an der Struktur der vorangegangenen Abschnitte.

##### 4.1 Zielsetzung und forschungsleitende Fragestellungen

Die qualitative Studie wurde im Rahmen dieser Forschungsarbeit parallel zu den quantitativen Studien durchgeführt und als komplementäre Ergänzungsstudie konzipiert. Ziel von Studie 3 ist es, mithilfe qualitativer Verfahren vertiefende Einblicke in die Hilfsprozesse sowie deren motivationsförderndes Potenzial zu erhalten. Da motivationsbezogenen Wirkungen von Peer Helping bisher kaum den Forschungsgegenstand von qualitativen Studien bilden (siehe Kapitel II 3.7), soll Studie 3 einen explorativen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke leisten. Im Zentrum steht dabei die Perspektive der Schüler\*innen: Es soll untersucht werden, ob und wie sich das Peer Helping im Rahmen des Markt-Modells auf ihre situative Lernmotivation, also die kurzfristige und kontextabhängige Bereitschaft, sich mit einer Lernaufgabe zu beschäftigen (U. Schiefele & Rheinberg, 1997), auswirkt.

Anknüpfend an Studie 1 liegt der Fokus dieser qualitativen Untersuchung darauf, wie Schüler\*innen das peer-gestützte Lernen mit dem Markt-Modell im Hinblick auf ihre eigene Lernmotivation erleben.

Darüber hinaus wird auch der Frage nachgegangen, welche Faktoren sich hierbei sowohl förderlich als auch hinderlich auf die Lernmotivation auswirken. Theoretischer Bezugsrahmen hierfür ist die Selbstbestimmungstheorie nach (Deci & Ryan, 1993), nach der insbesondere die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit motivierte Lernprozesse anregt. Im schulischen Kontext kommt diesen Bedürfnissen gerade im Kontext qualitativ hochwertigen Lernens eine besondere Bedeutung zu, da sie als wichtige Voraussetzungen für die Entstehung intrinsischer Motivation darstellen (ebd.). Peer-gestützten Lernsituationen wie diese im Markt-Modell wird aus theoretischer Sicht ein besonderes Potenzial zugesprochen diese Grundbedürfnisse erfüllen zu können, da die Schüler\*innen in sozialen Interaktionen selbstbestimmte Entscheidungen treffen können und ihnen dabei Kompetenzerleben und die Erfahrung sozialer Einbindung ermöglicht werden kann (Ryan & Deci, 2017).

Der qualitative Zugang erlaubt es, tiefere Einblicke in die Hilfsprozesse zu erlangen. Dabei kann dieses Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung differenziert aus Sicht der Schüler\*innen erfasst werden sowie durch deren Einschätzungen mögliche Wirkmechanismen des Markt-Modells offenzulegen.

Vor diesem Hintergrund wurde diese Studie als Interviewstudie mit Schüler\*innen konzipiert. Dabei wurde ergänzend untersucht, inwiefern das Peer Helping im Rahmen eines Markt-Modells nach den Grundbedürfnissen der Selbstbestimmungstheorie der sozialen Eingebundenheit, Kompetenz und Autonomie motivationsfördernd oder hemmend wirkt. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden leitfadengestützte Gruppeninterviews mit Schüler\*innen geführt.

## 4.2 Erhebungsmethode und Untersuchungsinstrument

Im Rahmen des Mixed-Methods-Designs wurden die qualitativen Daten dieser Studie mithilfe leitfadengestützter Interviews erhoben. Das Interview stellt in der sozialwissenschaftlichen Forschung eine etablierte Erhebungsmethode zur Generierung qualitativer Daten dar (Vogl, 2015). Friebertshäuser und Prengel (2003) beschreiben es als eine geplante Begegnung, die üblicherweise eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen umfasst. Diese treten aufgrund vorheriger Absprachen in festgelegten Rollen als Interviewer\*in und Befragte\*r miteinander in Kontakt.

Da die vorliegende qualitative Teilstudie darauf abzielt, vertiefende Einsichten in die motivationalen Anreize und Hindernisse des Peer Helpings im Umgang mit dem Markt-Modell zu gewinnen sowie quantitative Befunde zu plausibilisieren, wurde das leitfadengestützte Gruppeninterview mit Schüler\*innen als Erhebungsmethode gewählt. Diese Interviewform bietet den Vorteil, dass die Lernenden sich gegenseitig ergänzen und so ein breiteres Meinungsspektrum sichtbar wird (Lamnek & Krell, 2016). Gleichzeitig schafft das Setting eine alltagsnahe Gesprächssituation, in der sich die Schüler\*innen in vertrauter Umgebung mit Gleichaltrigen äußern können (Richter, 1997).

Der folgende Abschnitt beleuchtet zunächst die besonderen methodischen Anforderungen bei der Interviewführung mit Kindern (4.2.1). Anschließend wird das leitfadengestützte Gruppeninterview als Methode näher erläutert (4.2.2), bevor die Entwicklung und Struktur des verwendeten Interviewleitfadens dargestellt wird (4.2.3).

### 4.2.1 Methodische Implikationen bei Interviews mit Kindern

Interviews mit Kindern stellen besondere methodische Anforderungen. Im Folgenden werden diese Aspekte dargestellt und erläutert, wie sie in der vorliegenden Untersuchung umgesetzt wurden.

Kinder gelten als besondere Interviewpartner\*innen, wenn es um die Erhebung subjektiver Perspektiven auf ihre Lebenswelt geht (Vogl, 2015)<sup>59</sup>. Sie gelten als Expert\*innen ihrer eigenen Wahrnehmungen, Bedürfnisse und Gedanken und können gerade im Hinblick auf die Beziehung zu Freunden und Peers sowie deren Einfluss auf ihr Leben die besten Auskünfte geben und über ihre Ängste und Sorgen berichten (Zill, 2001). Zudem bleiben viele lebensweltliche Bereiche der Kinder den Erwachsenen oft verborgen (ebd.).

Gleichzeitig stellt das Interview mit Kindern besondere An- und Herausforderungen an die Forschenden, die im Erhebungs- und Analyseprozess berücksichtigt werden müssen. Bei der mündlichen Befragung von Kindern müssen daher einige Aspekte beachtet werden, die besonders anspruchsvoll sind, um die Güte der erhobenen Daten zu gewährleisten. Da Kinder über altersspezifische Kommunikations- und Denkweisen verfügen (Trautmann, 2010), fällt die Interpretation aus der Perspektive von Erwachsenen oft anders aus (Vogl, 2015). Daraus folgt, dass insbesondere bei der Interpretation der Daten, jedoch ebenso bei der Befragung selbst, versucht werden muss, möglichst die kindliche Perspektive einzunehmen und diese nachzuvollziehen. Darüber hinaus ist zu beachten, dass Kinder den Erwachsenen nicht als eine Gesamtgruppe gegenüberstehen, sondern auch altersspezifischen Entwicklungsstufen mit entsprechenden Verhaltensmustern angehören (ebd.). Somit müssen bei der Erfassung der Sichtweise der Kinder sowohl sprachliche Fähigkeiten, die eventuell mangelnde Bedeutungsäquivalenz von Erwachsenen und Kindern sowie das Generations- und Autoritätsverhältnis beachtet werden, da hierdurch gegebenenfalls Hemmungen geschaffen, soziale Erwünschtheit provoziert oder die Teilnahmebereitschaft verringert wird (Vogl, 2015).

Vogl (2015) identifiziert drei zentrale Kompetenzbereiche, die für die Durchführung kindgerechter Interviews von besonderer Bedeutung sind: *sprachliche*, *interaktive* und *kognitive* Fähigkeiten. Die sprachlichen Fähigkeiten umfassen Aspekte wie Sprachproduktion, Sprachverständnis sowie Erinnerungsleistungen, aber auch die Fähigkeit, Anforderungen und Erwartungen richtig einzuschätzen und darauf angemessen antworten zu können (ebd.). Hieran knüpft auch die interaktive Fähigkeit an, einen Perspektivwechsel vornehmen zu können und sowohl die eigene Sicht als auch die des Interviewers reflektieren und darauf reagieren zu können, wozu Kinder in der Regel ab einem Alter von 10 Jahren in der Lage sind (ebd.). Auch die kommunikativen Kompetenzen beherrschen Kinder in etwa mit zehn bis zwölf Jahren. Zuletzt lassen sich die kognitiven Fähigkeiten mit Piagets Stufentheorie beschreiben. Demnach befinden sich Kinder unterschiedlichen Alters in ihrer kognitiven Entwicklung auf verschiedenen

---

<sup>59</sup> Seit Ende des letzten Jahrhunderts hat ein starker Wandel hinsichtlich der Befragung von Kindern zu ihrer Lebenswelt stattgefunden, der auf einem neuen Verständnis von Kindern in der Gesellschaft basiert (Nentwig-Gesemann und Mackowiak (2012); Vogl (2015)). Demnach werden Kinder nicht mehr als unfertige Erwachsene angesehen, sondern als selbstständige Subjekte, die „als aktive (Ko-) Konstrukteure der gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (Vogl (2015, S. 11) die Gesellschaft und ihre Umwelt mitgestalten. Somit bilden die Ansichten und Meinungen der Kinder immer häufiger einen wichtigen Bestandteil der Forschung (Wilk (1996)).

Stufen. Die dritte von vier Stufen, die *konkret-operationale Stufe*, bei der sie rational denken, klassifizieren und zeitlich richtig einordnen können, haben Kinder in der Regel zwischen sieben und elf Jahren erreicht (Vogl, 2015).

Darüber hinaus empfehlen (Porst, 2008; Trautmann, 2010; Vogl, 2012, 2015) die Beachtung bestimmter Rahmenbedingungen, um kindgerechte Interviewsituationen zu gestalten. Hierzu zählen insbesondere: der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses, die Anpassung der Gesprächsdauer, die Berücksichtigung der Teilnahmemotivation, eine passende Gruppenzusammensetzung sowie die Wahl eines ruhigen und vertrauten Gesprächsortes und die Sitzposition (ebd.). In einem nächsten Schritt wird, aufbauend auf den zuvor dargestellten methodischen Besonderheiten bei Interviews mit Kindern, beschrieben, wie diesen Herausforderungen in der Planung und Durchführung der vorliegenden qualitativen Studie begegnet wurde.

Um das Vertrauen der teilnehmenden Schüler\*innen zu gewinnen, wurden die Einführung des Markt-Modells sowie mehrere Hospitationen während der Interventionsphase genutzt, um eine tragfähige Vertrauensbasis aufzubauen. Die Dauer der Interviews lag im Durchschnitt bei 45 Minuten und blieb damit deutlich unter der von Trautmann (2010) empfohlenen Höchstdauer von zwei Stunden.

Die Auswahl der Schüler\*innen erfolgte anhand ihrer Teilnahmeart und -häufigkeit am Markt-Modell, um eine möglichst heterogene Zusammensetzung der Interviewgruppen hinsichtlich der Nutzungserfahrungen zu gewährleisten. Um die Freiwilligkeit sicherzustellen, wurde im Vorfeld ein größerer Kreis an Schüler\*innen angesprochen, als letztlich benötigt. Aufgrund des großen Interesses war es nicht notwendig, auf Ersatzpersonen zurückzugreifen.

Gemäß der Empfehlungen von Vogl (2015) sollte eine Interviewgruppe aus nicht mehr als fünf bis acht Lernenden bestehen und möglichst altershomogen sowie geschlechtergetrennt sein. In dieser Studie nahmen pro Interview jeweils sechs Schüler\*innen derselben Klasse teil. Eine Trennung nach Geschlecht erfolgte nicht, da die Geschlechterzugehörigkeit für die Fragestellung nicht als relevant erachtet wurde.

Die Interviews fanden in leeren Klassenräumen der jeweiligen Schulen statt, die den Schüler\*innen vertraut waren und eine ruhige Gesprächsatmosphäre ermöglichten. Die Sitzordnung wurde in Form eines Stuhlkreises gewählt, um ein Gespräch auf Augenhöhe zu fördern. Diese Form unterstützt insbesondere bei Interviews mit Kindern den Aufbau eines vertrauensvollen Klimas und trägt dazu bei, das bestehende Autoritätsgefälle zwischen Interviewer\*in und Lernenden abzubauen (Vogl, 2012, 2015). Darüber hinaus wird so der Expert\*innenstatus der Schüler\*innen betont, was die Offenheit der Aussagen und damit die Validität der erhobenen Daten erhöht (ebd.).

#### 4.2.2 Das leitfadengestützte Gruppeninterview als Erhebungsmethode

Für die mündliche Befragung der Schüler\*innen in dieser Studie erwies sich das leitfadengestützte Gruppeninterview als besonders geeignetes Erhebungsverfahren. Durch die Offenheit ermöglicht diese Methode es dem Interviewten, auch Themen und Aspekte anzuführen, die nicht explizit im Leitfaden enthalten sind, wodurch eine größere Bandbreite an offenen Antworten entstehen kann (Vogl, 2015). Gleichzeitig bietet diese Methode dem Interviewenden die Möglichkeit, auf das Gesagte näher einzugehen und Nachfragen zu stellen. Es handelt sich demnach dabei um eine Form der „gemeinsamen Konstruktion von Wirklichkeit“ (ebd., S.52).

Ein weiterer Vorteil der face-to-face Situation liegt darin, dass die interviewten Schüler\*innen durch die unmittelbare Interaktion bei Verständnisproblemen direkt Nachfragen stellen können (Trautmann, 2010). Zudem kann die Interviewer\*in Reaktionen, Konzentrationsfähigkeit und Erschöpfungssymptome wahrnehmen und entsprechend mit einer Pause oder dem Abbruch des Interviews reagieren (ebd.). Gerade im Umgang mit Kindern sind diese Aspekte von hoher Relevanz und können sowohl die Gesprächsführung unterstützen als auch die Qualität der erhobenen Daten steigern (ebd.).

Herausforderungen können sich dagegen u. a. durch einen vergleichsweise hohen zeitlichen und organisatorischen Aufwand sowie erhöhten Anforderungen an die Konzentrationsfähigkeit der Befragten ergeben, insbesondere im Vergleich zu schriftlichen Verfahren (Vogl, 2015). Zudem kann der Effekt der sozialen Erwünschtheit eine Rolle spielen, da vor allem Kinder dazu neigen, vermeintlich „richtige“ Antworten zu geben (ebd.). Auch sollte insbesondere bei Gruppeninterviews mit Kindern darauf geachtet werden, dass der Fokus des Gesprächs auf dem Inhalt und nicht der Gruppendynamik liegt, da sich diese auf die inhaltliche Tiefe und die individuelle Aussagen der Schüler\*innen auswirken kann (ebd.).

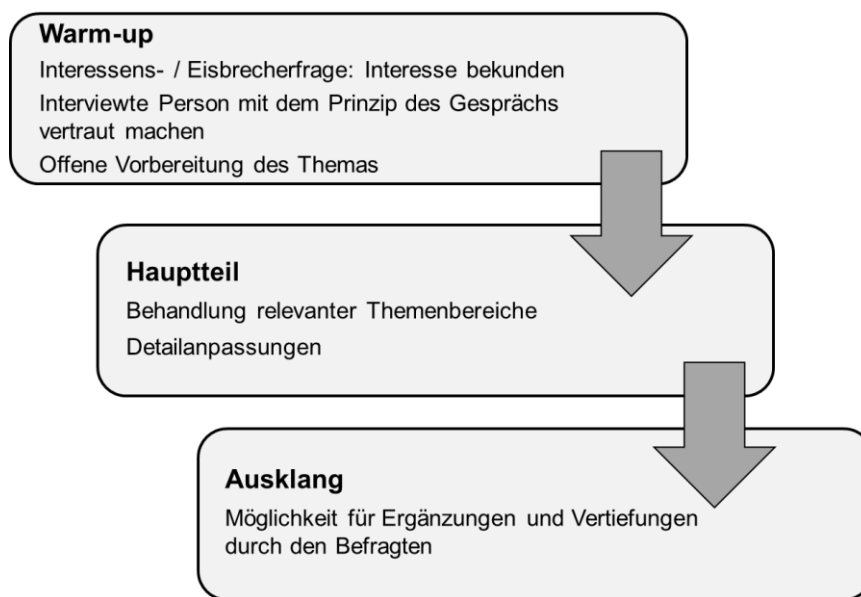
In dieser Studie wurden die Daten mithilfe von Tonbandaufnahmen der Interviews generiert, die anschließend transkribiert wurden. Ergänzend dazu wurden während des Interviews stichpunktartige Notizen zur Gesprächssituation angefertigt, um weitere Kontextinformationen in die Auswertung miteinzubeziehen.

#### 4.2.3 Entwicklung und Aufbau des Interviewleitfadens

Teilstandardisierte Interviews werden in der Regel mit einem Leitfaden vorbereitet, der als strukturierende und stützende Orientierung während der Gesprächsführung dient. Der Leitfaden sollte dabei übersichtlich gestaltet sein und Fragen enthalten, die Offenheit, Flexibilität und die Möglichkeit zur Vertiefung oder Modifikationen im Gesprächsverlauf ermöglichen (Helfferich, 2020).

Gerade bei Interviews mit Kindern ist auf eine altersgemäße Sprache und eine klare Struktur zu achten. So sollten nach (Porst, 2011) die Fragen verständlich und einfach formuliert sein. Auch empfiehlt es sich, dass der Leitfaden bei einer Dauer von ein bis zwei Stunden maximal vier bis fünf Themenkomplexe umfasst (Morgan, 2009).

Der Aufbau des Leitfadens orientiert sich an den drei typischen Phasen eines Interviews nach Reinders (2012): Warm-up, Hauptteil und Ausklang (siehe Abbildung 47).



**Abbildung 47: Typische Phasen eines Leitfadeninterviews (eigene Darstellung angelehnt an Reinders, 2016, S. 139ff.)**

Vor Beginn des Interviews wurden die Schüler\*innen über Ziel und Ablauf des Gesprächs informiert, das Aufnahmegerät erklärt und auf Gesprächsregeln, Vertraulichkeit, Freiwilligkeit und Anonymität hingewiesen. Anschließend folgten in der *Warm-Up-Phase* einführende, offene Fragen, um eine angenehme Gesprächsatmosphäre zu schaffen. Der *Hauptteil* umfasste fünf zentrale Themenblöcke, die je nach Gesprächsverlauf flexibel vertieft wurden:

- Umgang mit dem Markt-Modell
- Anwendung des Markt-Modells
- Praktikabilität und Funktionalität des Markt-Modells
- Wahrgenommene Vorteile und Nachteile des Markt-Modells
- Einfluss auf das eigene Lernen

In der abschließenden *Ausklangphase* erhielten die Lernenden die Gelegenheit eigene Anmerkungen zu machen oder offene Fragen zu stellen.

### 4.3 Stichprobe

An allen drei beteiligten Schulen wurden in den jeweils zwei teilnehmenden Klassen Gruppeninterviews mit jeweils vier Schüler\*innen durchgeführt. Insgesamt ergibt sich damit eine Gesamtstichprobe von  $N = 24$  Schüler\*innen (sechs Gruppen á vier Schüler\*innen).

Um möglichst vielfältige Perspektiven in Bezug auf die Teilnahmeart am Markt-Modell zu erfassen, wurden die Interviewpartner\*innen anhand der Ergebnisse aus Studie 1 ausgewählt. Dabei erfolgte die Auswahl jeweils per Zufallsprinzip aus den vier Gruppen:

- (1) Geholfen,
- (2) Hilfe bekommen,
- (3) Geholfen und Hilfe bekommen,
- (4) Keine Beteiligung.

Die Auswahl erfolgte anonymisiert und die Schüler\*innen wurden persönlich um ihr Einverständnis zur Teilnahme gebeten. Eine Zuordnung der Lernenden zu den Gruppen war für die Interviewführende nicht möglich.

Im Vorfeld wurden sowohl ethische als auch rechtliche Rahmenbedingungen berücksichtigt. Da es sich bei den Befragten um minderjährige Personen handelt, die als nicht voll einsichtsfähig gelten (Arbeitskreis Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e.V., 2006), wurden die Erziehungsberechtigten über Ziel, Ablauf und Inhalt der Befragung informiert und um schriftliche Einwilligung gebeten. Darüber hinaus wurden auch die Schüler\*innen ausführlich über die freiwillige Teilnahme sowie über den Datenschutz aufgeklärt.

Für den Fall, dass ein\*e ausgewählte\*r Schüler\*in nicht anwesend oder nicht zur Teilnahme bereit war, wurde jeweils ein Ersatz mit möglichst hohem Ausprägungsgrad in der jeweiligen Teilnahmegruppe festgelegt. Es zeigte sich, dass ein Ersatz nicht erforderlich war. Vor Beginn der Interviews wurden die teilnehmenden Schüler\*innen erneut über den vertraulichen Umgang mit ihren Aussagen informiert.

### 4.4 Durchführung

In diesem Abschnitt wird zunächst das gewählte Auswertungsverfahren, die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, vorgestellt (4.4.1). Daran anschließend erfolgt eine Beschreibung der konkreten Vorgehensweise bei der Kategorisierung und Kodierung des Datenmaterials (4.4.2). Darauf aufbauend werden die allgemeinen Gütekriterien qualitativer Studien erläutert (4.4.3), bevor abschließend die Güte der vorliegenden Teilstudie reflektiert und mögliche Grenzen der Untersuchung aufgezeigt werden (4.4.4).

#### 4.4.1 Auswertungsverfahren

Die Auswertung der im Rahmen dieser Untersuchung erhobenen Interviews erfolgte nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Diese stellt ein systematisches, regelgeleitetes und theoriebezogenes Verfahren zur Analyse kommunikativer Inhalte dar. Ziel ist es, auf Basis expliziter Kategorien Rückschlüsse auf spezifische Aspekte der Kommunikation zu ziehen (ebd.). Im Zentrum der vorliegenden Studie stand die strukturierende Inhaltsanalyse, bei der ein Kategoriensystem gebildet wurde, das sowohl deduktiv aus den zugrundeliegenden theoretischen Annahmen als auch induktiv aus dem Datenmaterial entwickelt wurde (ebd.). Durch diese Kombination werden Theoriebezüge mit empirischer Offenheit verbunden (ebd.). Die so gebildeten Kategorien ermöglichen es, relevante Textstellen gezielt zuzuordnen und im Hinblick auf die Forschungsfrage auszuwerten (Mayring, 2010).

Der zentrale Aspekt bei der strukturierenden inhaltsanalytischen Auswertung ist die Bildung eines Kategoriensystems mit den für die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung notwendigen Kategorien (Bos und Tarnai, (1989). Dabei erfolgt die Entwicklung der Kategorien sowohl deduktiv als auch induktiv (ebd.). Während die Kategorien zunächst in einem Operationalisierungsprozess deduktiv aus der vorhandenen Theorie abgeleitet werden, dient das Analysematerial als Grundlage zur Erschließung weiterer Kategorien, die das Kategoriensystem induktiv ergänzen und spezifizieren (ebd.). Die Qualität und Reliabilität des Kategoriensystems werden dabei durch eine klare Definition der Haupt- und Subkategorien sichergestellt (ebd.).

Die einzelnen Textabschnitte wurden im Rahmen der Analyse ihrer Häufigkeit nach quantitativ ausgewertet. Dennoch zählt die strukturierende Inhaltsanalyse nach Bos und Tarnai (1989) zu den qualitativen Verfahren, da zentrale Arbeitsschritte wie die Formulierung der Fragestellung und die Entwicklung des Kategoriensystems qualitativ geprägt sind. Auch die Interpretation der Ergebnisse und deren Rückkopplung auf die Forschungsfrage erfolgte qualitativ. Die strukturierte Inhaltsanalyse lässt sich demnach als methodische Verknüpfung qualitativer und quantitativer Elemente charakterisieren (ebd.).

#### 4.4.2 Kategorisierung und Kodierung des Datenmaterials

Die strukturierende inhaltsanalytische Auswertung erfolgte auf Basis eines Kategoriensystems, das theoriegeleitet und orientiert an den forschungsleitenden Fragestellungen im Verlauf des Forschungsprozesses für die qualitative Studie entwickelt wurde. Ziel war es, die Auswirkungen des Lernens mit dem Markt-Modell auf die Lernmotivation der Schüler\*innen sichtbar zu machen. Anhand des Kategoriensystems wurde untersucht, inwiefern die Schüler\*innen in der Lernsituation mit einem Markt-Modell, sowohl in der Rolle der Helfenden als auch der Hilfeempfangenden, Autonomie, Kompetenz und soziale Einbindung erleben. Erfasst wurden da-

bei sowohl förderliche als auch hemmende Erfahrungen im Hinblick auf die drei psychologischen Grundbedürfnisse der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993). Die kleinste Kodiereinheit bildeten Satzteile, d. h., dass auch unvollständige Sätze konnten einer Kategorie zugeordnet werden. Dabei waren Mehrfachzuordnungen zu verschiedenen Kategorien möglich. Die Kodierung des vorliegenden Datenmaterials erfolgte mithilfe der Auswertungssoftware MAXQDA20.

#### *Operationalisierung des Kategoriensystems*

Die Hauptkategorien für die Auswertung der Interviews orientierten sich an den drei psychologischen Grundbedürfnissen der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993): soziale Eingebundenheit, Autonomie und Kompetenz. Ergänzend wurde die Kategorie *Allgemeine Aussagen zur Lernmotivation* eingeführt. Sie erfasst übergeordnete Äußerungen der Schüler\*innen zur Lernmotivation, die keinem der drei Grundbedürfnisse eindeutig zugeordnet werden können.

Alle Kategorien wurden jeweils getrennt für zwei Perspektiven erhoben: für Lernende, die anderen helfen und für Schüler\*innen, die Hilfe in Anspruch nehmen. Die Kategorienbildung erfolgte auf Grundlage der theoretischen Bezüge aus Kapitel II 3.3.3. Im Verlauf der Analyse wurde das Kategoriensystem durch induktiv aus dem Datenmaterial entwickelte Kategorien erweitert.

Die Tabellen 30 und 31 geben eine Gesamtübersicht der Oberkategorien und zugehörigen Subkategorien aus beiden Perspektiven. Während die Oberkategorien identisch sind, unterscheiden sich die Subkategorien erster Ordnung nur bei der ersten Oberkategorie. Alle Übrigen sind nach dem Muster *Anreize* und *Hindernisse* gegliedert, da das Lernen mit einem Markt-Modell sowohl positive als auch negative Erfahrungen in Bezug auf soziale Eingebundenheit, Autonomie und Kompetenz hervorrufen kann (siehe Tabelle 24 im Folgenden und Tabelle 25 auf Seite 245).

Tabelle 24: Auswertungskategorien zu der Perspektive Geholfen

Perspektive: <b>Geholfen</b>		
Oberkategorie	Subkategorie I	Subkategorie II
Allgemeine Aussagen zur Lernmotivation	Positive Auswirkungen	
	Keine Auswirkungen	
	negative Auswirkungen	
Soziale Eingebundenheit	Anreize	Anerkennung Mitschüler*in
		Anerkennung Lehrkraft
		Klassenzusammenhalt
		gerne anderen helfen
		Helfen besser als Aufgabenbearbeitung
	Hindernisse	Unsicherheit / Bloßstellung
		Helfen als Verhaltensnorm
Enttäuschung, wenn nicht genommen		
Autonomie	Anreize	Unabhängigkeit von Lehrkraft
		Entscheidung Hilfe anzubieten
	Hindernisse	Kontrolle durch Lehrkraft
		Einschränkung Beteiligungsmöglichkeit
		Einschränkung Selbstständigkeit
Kompetenz	Anreize	Wissensbildung / Lernzuwachs
		Selbstwahrnehmung als Expert*in
		Erfolgserfahrung
		positive Rückmeldung
	Hindernisse	erfolglose Hilfe
		negative Rückmeldung

\*\* Anmerkung zu Tabelle 24. \*\* Die deduktiv gewonnenen Kategorien sind in dieser Übersicht weiß hinterlegt, während die induktiv entwickelten Kategorien hier grau gefärbt sind.

### *Oberkategorie Allgemeine Aussagen zur Lernmotivation*

Die Kategorie *Allgemeine Aussagen zur Lernmotivation* wurde deduktiv entwickelt. Sie basiert auf der theoretischen Annahme, dass die Tätigkeit des Helfens grundsätzlich motivationsfördernd wirken kann (Altermann et al., 2018; Bardowicks, 2005; Gomez, 1972; Johnson & Johnson, 1989; Rohrbeck et al., 2003; Saleh et al., 2005; Slavin, 1995; Wellenreuther et al., 1979). Erfasst werden hier Aussagen von Schüler\*innen, die sich auf ihre Lernmotivation beziehen, aber keinem der drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Deci und Ryan (1993) eindeutig zugeordnet werden können. Die Subkategorien unterscheiden, ob das Helfen positive, negative oder keine Auswirkungen auf die Lernmotivation hatte.

### *Oberkategorie Erfahrung von sozialer Eingebundenheit*

Ein zentraler Anreiz des Markt-Modells liegt in der *Anerkennung*, die helfende Schüler\*innen von *der Lehrkraft oder ihren Mitschüler\*innen* erfahren können, denen sich geholfen haben (Bohn, 2013; Föh, 2013; Hagstedt, 1995). Zudem kann es auf die Schüler\*innen motivationsfördernd wirken, Teil einer unterstützenden Klassengemeinschaft zu sein und zu einem positiven *Klassenzusammenhalt* beizutragen (Bennewitz & Breidenstein, 2004; Gumpel & Frank, 1999; Tolmie et al., 2010). Auch die Tatsache, dass Schüler\*innen grundsätzlich häufig *gerne anderen helfen* und dieses als attraktiver als die eigene Aufgabenbearbeitung empfinden, stellt einen Anreiz des Markt-Modells dar (Altermann et al., 2018; Feldmann, 1980; Hagstedt, 2003; Heyl et al., 2018; Saldern, 2011; Schumacher, 2008).

Gleichzeitig können mit dem Helfen auch belastende Erfahrungen einhergehen wie etwa die Angst beziehungsweise *Unsicherheit* etwas Falsches zu erklären, bloßgestellt zu werden oder *enttäuscht* zu sein, wenn das Hilfsangebot über das Markt-Modell nicht in Anspruch genommen wird (Maheady, 1998; Traub, 2004). Zudem kann das Helfen als *wünschenswerte Verhaltensnorm* erlebt werden, die Druck erzeugt (Wagener, 2007).

### *Oberkategorie Erfahrung von Autonomie*

In Bezug auf die Erfahrung von Autonomie können sich die Schüler\*innen durch die freie *Entscheidung und Abwägung ihre Hilfe* anzubieten als selbstbestimmt und gleichzeitig *unabhängig von der Lehrkraft* erleben (Büttner et al., 2012; Feldmann, 2002; Kaiser & Lüschen, 2014; Krappmann & Oswald, 1995; Langermann, 1992; Naujok, 2000; Slavin, 1995; Stier, 2008; Topping & Ehly, 1998; Unger, 2011).

Demgegenüber stehen mögliche Einschränkungen der Autonomie, etwa durch die *Kontrolle der Lehrkraft* vor dem Helfen, eine *eingeschränkte Selbstständigkeit* durch Zeitmangel für eigene Aufgaben oder die Tatsache, dass Helfen nur kompetenteren Schüler\*innen offensteht und somit nicht allen Beteiligungsmöglichkeiten bietet (Feldmann, 2002; Krappmann & Oswald, 1995; Kucharz & Wagener, 2005; Langermann, 1992; Naujok, 2000; Stier, 2008;

Topping & Ehly, 1998). Auch kann für diesen Kontextbereich die begrenzte Möglichkeit zu helfen anhand des Kategoriensystems erfasst werden, die nur für Schüler\*innen, die kompetent genug sind, eine Option darstellt und damit für andere eine *Einschränkung der Beteiligungsmöglichkeiten* darstellt.

#### *Oberkategorie Erfahrung von Kompetenz*

Anreize stellen für Lernende, die helfen möchten, vor allem die *Wissensbildung* beziehungsweise der Lernzuwachs durch die wiederholte Auseinandersetzung mit dem Lernstoff dar. Weitere Unterkategorien bilden *Erfolgserfahrungen* sowie *positive Rückmeldungen* durch Mitschüler\*innen. (Bardowicks, 2005; Bjørkvold, 1993; Campana Schleusener, 2014; Hagstedt, 1995; Stier, 2008; Wagener, 2007). Diese *Selbstwahrnehmung als Expert\*in*, verstärkt durch öffentliche Sichtbarkeit über das Markt-Modell, kann sich ebenfalls motivationsfördernd auswirken (Altermann et al., 2018; Bohn, 2013; Föh, 2013; Heyl et al., 2018; Skischus & Thies, 2003; Stier, 2008).

Demgegenüber können auch negative Kompetenzerfahrungen auftreten, etwa durch *erfolglose Hilfe* oder ausbleibende beziehungsweise *negative/kritische Rückmeldungen*. Diese können sich potenziell motivationshemmend auswirken.

Auch für die Perspektive der Schüler\*innen, die Hilfe in Anspruch genommen haben, wurden die Kategorien entlang der drei psychologischen Grundbedürfnisse sowie ergänzend zur allgemeinen Lernmotivation analog gebildet.

Tabelle 25: Auswertungskategorien zu der Perspektive Hilfe bekommen

Perspektive: <b>Hilfe bekommen</b>		
Oberkategorie	Subkategorie I	Subkategorie II
Allgemeine Aussagen zur Lernmotivation	positive Auswirkungen	
	keine Auswirkungen	
	negative Auswirkungen	
Soziale Eingebundenheit	Anreize	Wunsch selbst helfen zu können
		Vertrauen / bessere Beziehung
	Hindernisse	Angst vor Bloßstellung
		Verhältnis zu Helfer*in
		Demonstration von Überlegenheit
	negative Auswirkung auf Beziehung	
Autonomie	Anreize	Unabhängigkeit von Lehrkraft
		Helfer*in selbst aussuchen
		Selbstständigkeit
		besseres Verständnis
		Hemmschwelle niedriger
		Zeitersparnis
	Hindernisse	Überhilfe
Kompetenz	Anreize	Verständnis Lernstoff
		höhere Beteiligung
	Hindernisse	ineffektive / unzureichende Hilfe

\*\* Anmerkung zu Tabelle 25. \*\* Die deduktiv gewonnenen Kategorien sind in dieser Übersicht weiß hinterlegt, während die induktiv entwickelten Kategorien hier grau gefärbt sind.

#### *Oberkategorie Allgemeine Aussagen zur Lernmotivation*

Ebenso wie bei den Schüler\*innen, die geholfen haben, wurde auch für die Perspektive der Hilfeempfangenden eine Kategorie für allgemeine Aussagen zur Lernmotivation gebildet. Diese wurde induktiv aus dem Datenmaterial entwickelt und erfasst Äußerungen, die sich auf die Lernmotivation beziehen, jedoch keinem der drei Grundbedürfnisse eindeutig zugeordnet

werden können. Die Subkategorien unterscheiden zwischen positiven, negativen oder ausbleibenden Auswirkungen der erhaltenen Hilfestellung auf das eigene Lernen.

#### *Oberkategorie Erfahrung von sozialer Eingebundenheit*

Verschiedene theoretische Bezugspunkte (siehe Kapitel II 3.6) verdeutlichen wie sich Schüler\*innen durch die Inanspruchnahme von Hilfe sozial eingebunden erleben können. Diese Aspekte wurden ebenfalls in Subkategorien überführt.

Ein motivationsfördernder Anreiz stellt der *Wunsch* später *selbst helfen zu können* dar (Altermann et al., 2018; Bjørkvold, 1993; Heyl et al., 2018; Naujok et al., 2008; Schumacher, 2008; Slavin, 1993, 1998; Zoglowek, 1997). Zudem kann die soziale Interaktion, auch aus der Perspektive derjenigen, die Hilfe in Anspruch nehmen, während der Hilfestellung das *Vertrauen* stärken und die *Beziehungen* zwischen den Schüler\*innen fördern sowie ein Gefühl von Zugehörigkeit und Zuwendung hervorrufen (Altermann et al., 2018; Bennewitz & Breidenstein, 2004; Gumpel & Frank, 1999; Heyl et al., 2018; Tolmie et al., 2010)

Demgegenüber stehen mögliche Hemmnisse. So wurden zu der Subkategorie *Hindernisse* die Unterkategorien *Stigmatisierung und Etikettierung* sowie die *Demonstration von Überlegenheit* gebildet, da es demotivierend wirken kann, wenn das asymmetrische Verhältnis zwischen den helfenden und Hilfe bekommenden Schüler\*innen ausgenutzt und Hierarchiestrukturen gebildet werden (Benkmann, 2004; Bennewitz & Breidenstein, 2004; Bierhoff, 1990; Campana Schleusener, 2014; Kauke & Auhagen, 1996; Krappmann & Oswald, 1995; Laging, 2003a; Maheady, 1998; Nadler & Fisher, 1986; Traub, 2004; Wagener, 2007).

Daneben kann auch ein *schlechtes Verhältnis zu den Schüler\*innen*, die ihre Hilfe anbieten, als Hemmnis Hilfe in Anspruch zu nehmen benannt werden, weshalb dieser Aspekt ebenfalls in das Kategoriensystem aufgenommen wurde (Wagener, 2014). *Streitigkeiten* infolge *misslungener Hilfestellungen* stellen darüber hinaus ein weiteres potenzielles Hindernis dar.

#### *Oberkategorie Erfahrung von Autonomie*

Als eine Subkategorie zu *Anreizen* wurde auch für die Perspektive der Hilfeempfangenden die *Unabhängigkeit von der Lehrkraft* gebildet, da die Möglichkeit eigenständig Hilfe bei Mitschüler\*innen statt bei Lehrkräften zu suchen, das Gefühl von Selbstbestimmung und Unabhängigkeit hervorrufen kann (Bastian, 2012; Bohn, 2013; Brandt, 2009; Feldmann, 2002; Feldmann & Wendebourg, 2016; Hagstedt, 1995; Krappmann & Oswald, 1995; Langermann, 1992; Naujok, 2000; Stier, 2008; Topping & Ehly, 1998; Treidler et al., 2014; Unger, 2011; Wagener, 2014). Zusätzliche Anreize liegen in der *niedrigen Hemmschwelle* bei Kontaktaufnahme zu Mitschüler\*innen sowie der damit verbundenen *Zeitersparnis* (Bastian, 2012; Feldmann & Wendebourg, 2016; Stötzel & Tabel, 2012b). Zudem können sich die Schüler\*innen durch die

kollaborative Auseinandersetzung mit dem Lernstoff während der Hilfestellung als *selbstständig* erleben (Wagener, 2007). Auch ein *verbessertes Verständnis* des Lernstoffs durch die Hilfestellung von Mitschüler\*innen kann das Autonomieerleben stärken (Bastian, 2012; Bohn, 2013; Brandt, 2009; Unger, 2011).

Dagegen kann die *Überhilfe*<sup>60</sup> als Hemmnis wirken, wenn durch zu viele oder unangemessene Hilfestellungen die Selbstständigkeit der Schüler\*innen eingeschränkt wird (Naujok, 2000).

#### *Oberkategorie Erfahrung von Kompetenz*

Durch die Hilfestellung von Mitschüler\*innen kann sich das *Verständnis des Lernstoffs* verbessern, was wiederum zu einem aktivieren Lernverhalten und *gesteigerter Beteiligung* im Unterricht führen kann (Altermann et al., 2018; Bjørkvold, 1993; Hagstedt, 2003; Heyl et al., 2018; Kaiser & Lüschen, 2014; Naujok et al., 2008; Schumacher, 2008; Slavin, 1993, 1998; Unger, 2011; Zoglowek, 1997). Diese Aspekte können motivationsfördernd sein und stellen damit Subkategorien dar, die als *Anreize* in das Kategoriensystem aufgenommen wurden.

Als Unterkategorie zu *Hindernissen* wurden die negativen Kompetenzerfahrungen von *ineffektiver beziehungsweise unzureichender Hilfe* erfasst.

#### 4.4.3 *Allgemeine Gütekriterien*

Die Bestimmung der Güte inhaltsanalytischer Auswertungs- und Analyseverfahren erfolgt auf der Grundlage der allgemeingültigen Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität (Mayring, 2010). Die Objektivität einer Analyse ist dann gegeben, wenn unterschiedliche Personen bei identischer Anwendung des Kategoriensystems zu übereinstimmenden Ergebnissen gelangen (Bos, 1989b). Voraussetzung hierfür ist, dass die Kategorien reliabel und valide konstruiert sind (Bos, 1989b).

Ein zentrales Verfahren zur Überprüfung der Reliabilität ist die Interkoderreliabilität (Mayring, 2010). Dabei wird ein Teil des Datenmaterials unabhängig von zwei oder mehreren Codierenden parallel kodiert, um den Grad der Übereinstimmungen zu bestimmen (Bos, 1989a). Hierüber wird die Zuverlässigkeit des Kategoriensystems angezeigt. Zur Berechnung der Übereinstimmung wird häufig das reliabilitätsmaß von Holsti (*rH*) herangezogen (Holsti, 1969), zit. n. (Früh, 2011, S. 190):

$$CR = 2 \bar{Ü} / C_1 + C_2$$

CR = Codierer-Reliabilität

---

<sup>60</sup> Unter *Überhilfe* wird in diesem Zusammenhang eine Form der Unterstützung verstanden, die über das notwendige Maß hinausgeht und dadurch das Erleben von Autonomie einschränkt.

Ü = Anzahl der übereinstimmenden Codierungen

C<sub>1</sub> = Anzahl der Codierungen von Codierer 1

C<sub>2</sub> = Anzahl der Codierungen von Codierer 2

Ein Reliabilitätskoeffizient von  $\geq 0.80$  gilt als Schwellenwert für eine zuverlässige Codierung (Neuendorf, 2002; Rössler, 2017).

Das Verfahren der Doppelkodierung kann darüber hinaus zur Validitätsprüfung beitragen, indem Kategorien an das Datenmaterial rückgebunden und gegebenenfalls angepasst werden (Bos, 1989a).

Die Qualität und damit verbundene Validität der Kategorien lässt sich nach Krippendorff (2019) über die drei Bereiche ‚content‘, ‚internal structure‘ und ‚relations to other variables‘ prüfen (siehe Tabelle 26).

**Tabelle 26: Inhaltsanalytische Gütekriterien der empirischen Validität (Krippendorff, 2019, S. 366)**

Content		Internal structure		Relations to other variables	
Sampling validity	Semantic validity	Structural validity	Sampling validity	Semantic validity	Structural validity

Die Stichprobengültigkeit (sampling validity) beschreibt das Übereinstimmungsmaß, nach der die gewählte Stichprobe die untersuchte Zielgruppe repräsentiert (Krippendorff, 2019). Semantische Gültigkeit (semantic validity) prüft, ob die Kategorien klar differenziert und definiert wurden. Die Konstruktvalidität (structural and functional validity) der internen Struktur gibt Aufschluss darüber, in welchem Maß das analytische Konstrukt durch den Erfolg von ähnlichen Konstrukten und Erfahrungen mit dem Datenmaterial bestätigt werden kann. Schließlich erfolgt die Überprüfung der Korrelations- und Vorhersagegültigkeit (correlative and predictive validity) anhand des Abgleiches mit einem Außenkriterium von Ergebnissen ähnlicher Untersuchungen sowie über den Grad, nach dem sich aus dem Material Prognosen für die Ergebnisse ableiten lassen (ebd.).

Nach Bos (1989a) erfolgt die Validitätsprüfung einer Untersuchung vorrangig nur in Bezug auf den Inhalt.

#### 4.4.4 Güte der Studie

Entsprechend der drei allgemeingültigen Gütekriterien wurde die vorliegende Untersuchung hinsichtlich ihrer Qualität überprüft.

Zur Sicherung der Objektivität wurde ein Kodierleitfaden mit präzisen inhaltlichen Definitionen und Kategorienbeschreibungen und Ankerbeispielen erstellt.

Zur Prüfung der Reliabilität erfolgte eine Doppelkodierung durch eine weitere wissenschaftliche Mitarbeiterin. Diese wurde vorab in die Thematik eingeführt und mit dem Kategoriensystem vertraut gemacht. Mit Hilfe der Software MAXQDA, wurden 33 % des Ausgangsmaterials, das entspricht zwei von sechs Interviews, unabhängig von beiden Kodierern kodiert. Anhand der Doppelkodierung zu der Analyse dieser Untersuchung kam ein Reliabilitätskoeffizient nach Holsti von  $r = .90$  zustande, womit der Schwellenwert von  $.80$  deutlich überschritten wurde.

Die Validität wurde durch den Vergleich und die Diskussion der Ergebnisse zwischen den Forscher\*innen sichergestellt. Das Kategoriensystem wurde im Austausch überarbeitet, geschärft und auf Basis der Analyseerfahrungen zwischen den Forscherinnen modifiziert, geschärft und weiterentwickelt.

Insgesamt erfüllt Studie 3 die grundlegenden Kriterien wissenschaftlicher Güte.

#### 4.5 Ergebnisse

Die Analyse der Transkripte erfolgte auf Grundlage des in Kapitel 4.4.2 entwickelten Kategoriensystems. Zugrunde liegt die Annahme, dass das Lernen mit einem Markt-Modell sowohl positive als auch negative Erfahrungen im Hinblick auf soziale Eingebundenheit, Autonomie und Kompetenz hervorruft. Diese Erfahrungen können motivationsfördernde oder -hemmende affektive Prozesse auslösen.

In diesem Abschnitt werden zunächst die Ergebnisse zu der Forschungsfrage 3, die sich auf die generellen Auswirkungen des Peer Helpings im Markt-Modell auf die Lernmotivation beziehen, dargelegt (4.5.1). Anschließend behandelt Abschnitt 4.5.2 die zu Forschungsfrage 4 ermittelten motivationsrelevanten Anreize und Hindernisse des Markt-Modells. In beiden Abschnitten werden jeweils immer beide Perspektiven, das Hilfegeben und Hilfe bekommen, separat analysiert.

Insgesamt wurden 42 % der Kodierungen mehreren Kategorien zugeordnet. Diese Doppelkodierungen ergeben sich überwiegend daraus, dass Satzteile oder zusammenhängende Sätze als kleinste Kodingereinheit definiert wurden. Die meisten Doppelkodierungen stellen Aussagen dar, die mehreren Kategorien zugewiesen wurden (85.3 %). 14.7 % der Fälle enthalten Doppelkodierungen aufgrund einer fehlenden eindeutigen Zuordnung zur Perspektive (Geholfen vs. Hilfe bekommen).<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> Anzumerken ist, dass die Schüler\*innen im Rahmen der Interviews den Begriff „Helfersystem“ verwenden, da das Peer Helping im Markt-Modell in den Klassen unter diesem Namen eingeführt wurde

#### 4.5.1 Subjektive Erfahrungen von Schüler\*innen zu den Auswirkungen auf ihre Lernmotivation

Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt, die zur Beantwortung der Forschungsfrage 3 beitragen. Diese beziehen sich jeweils auf die erste Oberkategorie des gesamten Kategoriensystems und enthalten Kodierungen, die generelle Hinweise auf die Auswirkung der Teilnahme am Markt-Modell auf die Lernmotivation liefern. Die Subkategorien wurden sowohl deduktiv als auch induktiv aus dem Datenmaterial entwickelt und sind für beide Perspektiven (Hilfe geben und Hilfe bekommen) identisch. Tabelle 27 zeigt die jeweilige Verteilung der Kodierungen.

**Tabelle 27: Häufigkeit der Kategorien zu Aussagen über die Veränderung der Lernmotivation**

Perspektive	Oberkategorie	Subkategorie I
<b>Geholfen</b>	Allgemeine Aussagen zur Lernmotivation (36)	positive Auswirkungen (17)
		keine Auswirkungen (19)
		negative Auswirkungen (0)
<b>Hilfe bekommen</b>	Allgemeine Aussagen zur Lernmotivation (16)	positive Auswirkungen (8)
		keine Auswirkungen (8)
		negative Auswirkungen (0)

\*\* Anmerkung zu Tabelle 27. \*\* Die durch Deduktion gewonnenen Kategorien sind hier grau hinterlegt.

##### Perspektive Geholfen

Insgesamt wurden zur Oberkategorie *Allgemeine Aussagen zur Lernmotivation* aus der Perspektive Geholfen 36 Kodierungen vorgenommen, die jedoch nur zwei der drei Subkategorien zugeordnet werden konnten und die sich nahezu gleichmäßig verteilen. Für die Subkategorie *keine Veränderung* wurden 19 Kodierungen vergeben. Hierbei gaben die Schüler\*innen an, dass das Helfen keinen Einfluss auf ihr Lernverhalten habe, da es für sie zur Selbstverständlichkeit geworden sei, wie das nachfolgende Zitat verdeutlicht:

„Man fühlt sich genauso wie vorher, einfach, weil das einfach normal ist, wenn man das nach einer Weile schon öfter halt gemacht hat.“ (Gruppeninterview\_S2\_K1, Pos. 123)

Die übrigen 17 Kodierungen wurden der Subkategorie *positive Auswirkungen* zugeordnet. Die Schüler\*innen berichteten, dass ihnen das Helfen Freude bereitet und sie sich währenddessen sowie danach zufrieden, motiviert oder glücklich fühlten. Häufig verwendete Begriffe sind „Spaß“, „Lust“, „schön“, „glücklich“, „zufrieden“, „motivierter“ oder „cool“. Ein Beispiel hierfür ist:

„Ich finde, wenn man einem Kind geholfen hat, dann ist man danach irgendwie motivierter, und ja, versteht das selber vielleicht etwas besser“ (Gruppeninterview\_S1\_K2, Pos. 133)

Der Subkategorie *negative Auswirkungen* konnte dagegen keine Kodierung zugeordnet werden.

#### Perspektive Hilfe bekommen

In dieser Perspektive wurden 16 Aussagen kodiert. Davon entfielen acht auf die Subkategorie *keine Veränderung*. Die Schüler\*innen gaben an, dass die erhaltene Hilfe keinen spürbaren Einfluss auf ihre Motivation habe. Gleichzeitig äußerten sie, dass sie die Unterstützung der Mitschüler\*innen als gleichwertig zur Hilfe der Lehrkraft wahrnehmen. Das folgende Zitat belegt dies:

„Man fühlt sich so, als würde man weiterarbeiten. Also man kann dann einfach normal weiterarbeiten, also das ist ja kein anderes Gefühl. Wenn man so sagt, also das ist ja das Gleiche, als würde man fragen, Frau (unv.) wie heißt das und dann sagt man das.“  
(Gruppeninterview\_S2\_K1, Pos. 136)

Die weiteren acht Aussagen wurden der Subkategorie *positive Auswirkungen* zugeordnet. Hier beschrieben die Schüler\*innen, dass sie sich durch die erhaltene Hilfe motivierter oder wohler fühlten. Auch hier werden die Begriffe „Spaß“, „gutes Gefühl“ oder „glücklich“ genannt. Das folgende Beispiel zeigt eines der zugeordneten Zitate:

„Also wie gesagt, dass das sehr nützlich ist, und man hat da halt immer 'n schönes Gefühl bei, man hat auch Spaß damit.“ (Gruppeninterview\_S3\_K1, Pos. 94)

Hier beschreibt ein\*e Schüler\*in, wie sich diese erlebten positiven Gefühle durch eine gelungene Hilfestellung auf die Lernmotivation übertragen können.

Auch in dieser Perspektive wurde der Subkategorie *negative Auswirkungen* keine Aussage zugeordnet.

#### 4.5.2 Motivationsrelevante Anreize und Hindernisse im Peer Helping

Die nachfolgenden Ergebnisse zu Forschungsfrage 4 wurden auf Grundlage der weiteren Oberkategorien des Kategoriensystems analysiert. Tabelle 28 fasst die Verteilung der Kodierungen in den jeweiligen Kategorien übersichtlich zusammen.

Tabelle 28: Anreize und Hindernisse des Markt-Modells aus beiden Perspektiven<sup>1)</sup>

Perspektive	Oberkategorie	Subkategorie I	Subkategorie II
Geholfen (190)	Soziale Eingebunden- heit (76)	Anreize (58)	Anerkennung Mitschüler*in (6)
			Anerkennung Lehrkraft (8)
			Klassenzusammenhalt (12)
			gerne anderen helfen (25)
			Helfen besser als Aufgabenbearbei- tung (7)
		Hindernisse (18)	Unsicherheit / Bloßstellung (10)
			Helfen als Verhaltensnorm (3)
			Enttäuschung, wenn nicht genommen (5)
		Autonomie (49)	Anreize (17)
	Entscheidung Hilfe anzubieten (16)		
	Hindernisse (32)		Kontrolle durch Lehrkraft (1)
			Einschränkung Beteiligungsmöglichkeit (16)
			Einschränkung Selbstständigkeit (15)
	Kompetenz (65)	Anreize (59)	Wissensbildung / Lernzuwachs (18)
			Selbstwahrnehmung als Expert*in (21)
Kompetenz (65)	Anreize (59)		Erfolgserfahrung (17)
		positive Rückmeldung (3)	
	Hindernisse (6)	Hindernisse (6)	erfolglose Hilfe (3)
negative Rückmeldung (3)			

Perspektive	Oberkategorie	Subkategorie I	Subkategorie II
Hilfe bekommen (229)	Soziale Eingebundenheit (47)	Anreize (14)	Wunsch, selbst helfen zu können (1)
			Vertrauen / bessere Beziehung (13)
		Hindernisse (33)	Angst vor Bloßstellung (12)
			Verhältnis zu Helfer*in (8)
			Demonstration von Überlegenheit (10)
			negative Auswirkung auf Beziehung (3)
	Autonomie (91)	Anreize (91)	Unabhängigkeit von Lehrkraft (17)
			Helfer*in selbst aussuchen (6)
			Selbstständigkeit (14)
			besseres Verständnis (25)
			Hemmschwelle niedriger (9)
			Zeitersparnis (20)
	Hindernisse (0)	Überhilfe (0)	
	Kompetenz (91)	Anreize (65)	Verständnis Lernstoff (62)
			höhere Beteiligung (3)
Hindernisse (26)		ineffektive / unzureichende Hilfe (26)	

\*\* Anmerkung zu Tabelle 28 \*\* Die durch Deduktion gewonnenen Kategorien sind hier grau hinterlegt.

Die Reihenfolge der dargestellten Ergebnisse zu den Subkategorien ergibt sich aus der Häufigkeit der Kodierungen dazu, jedoch impliziert diese keine Hierarchisierung. Darüber hinaus beziehen sich die Kodierungen sowohl auf konkrete Erfahrungen als auch auf subjektive Einschätzungen der Schüler\*innen. Da diese im Datenmaterial häufig nicht eindeutig voneinander zu trennen waren, wurde auf eine Differenzierung verzichtet.

### Perspektive Geholfen

Insgesamt wurden 190 Aussagen zu den drei Oberkategorien *soziale Eingebundenheit*, *Kompetenz* und *Autonomie* kodiert. Abbildung 48 zeigt die Verteilung im Überblick.

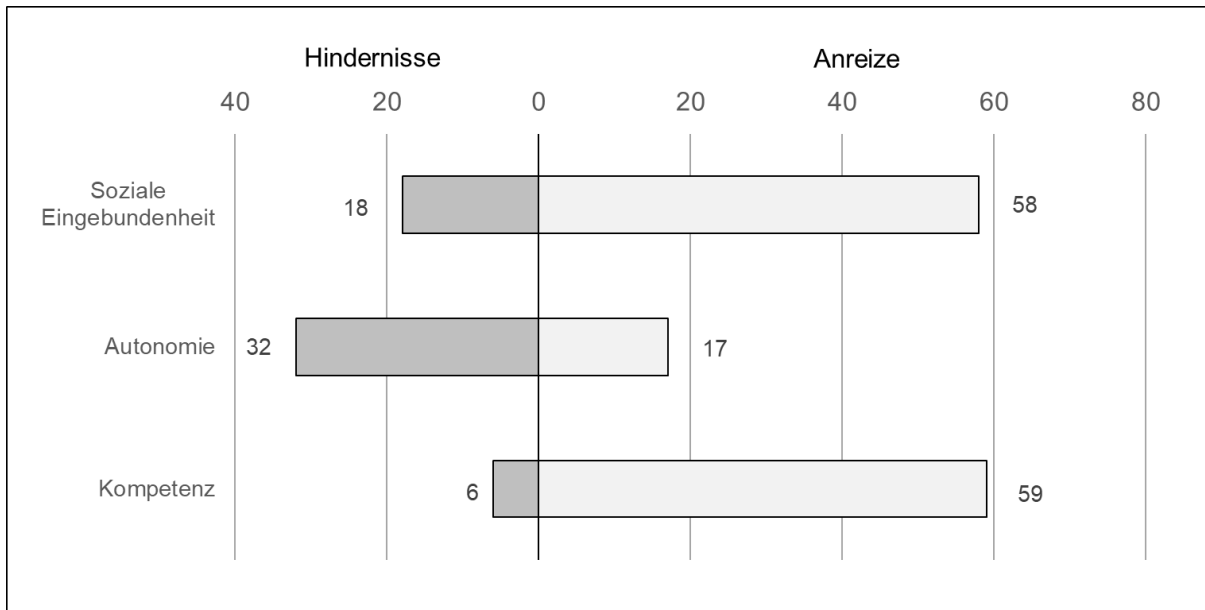


Abbildung 48: Verteilung der Kodierungen zu den Oberkategorien aus der Perspektive Geholfen

### Soziale Eingebundenheit

Der Kategorie *Soziale Eingebundenheit* wurden die meisten Aussagen zugeordnet (76), die sich auf die in Abbildung 49 dargestellten Subkategorien verteilen.

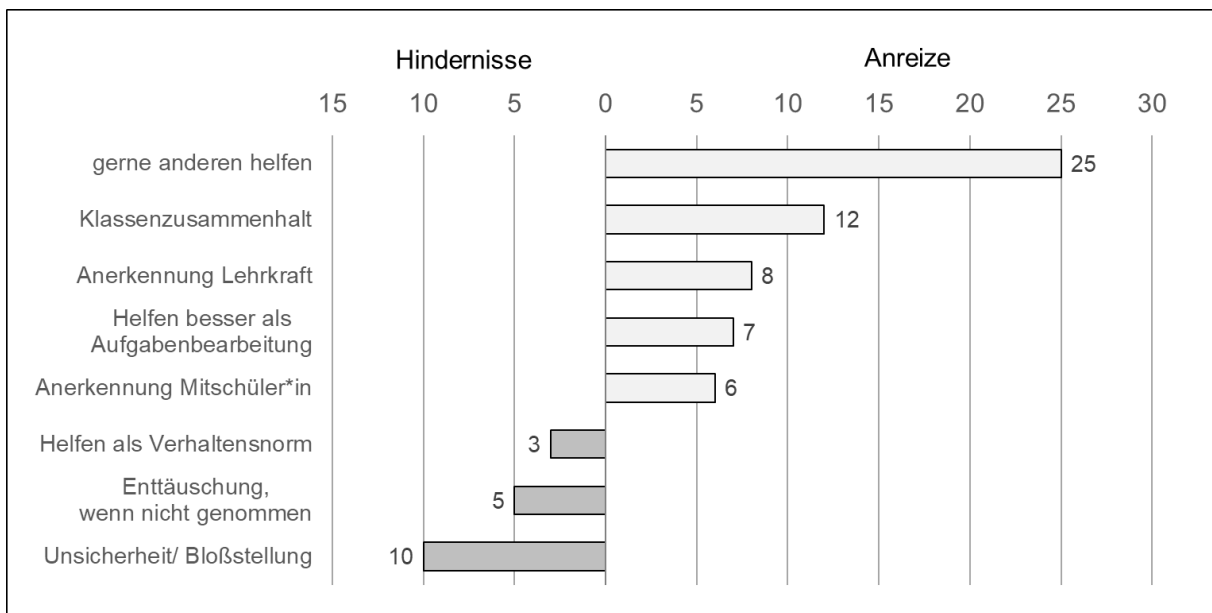


Abbildung 49: Verteilung der Kategorien zur Dimension sozialer Eingebundenheit aus der Perspektive Geholfen

In 25 Aussagen betonten die Schüler\*innen, dass sie *gerne anderen Schüler\*innen* beim Lernen helfen. Im Vordergrund stand dabei nicht der Akt des Helfens, sondern das Ergebnis, dass ihre Unterstützung anderen Lernenden beim Bewältigen der Aufgaben zugutekam.

Zur Verdeutlichung dient folgendes Beispiel:

„Also mir macht das Spaß, wenn mich einer drannimmt und wenn ich ihm auch wirklich helfen konnte [...]“ (Gruppeninterview\_S2\_K2, Pos. 103)

Nach den Aussagen der Schüler\*innen sehen sie das Markt-Modell daneben als eine Möglichkeit, ihren Mitschüler\*innen zu helfen, um so die *Klassengemeinschaft zu stärken*, das Vertrauen zueinander aufzubauen und den Zusammenhalt zu fördern (12). Die Schüler\*innen berichteten dazu:

„A1: Ja und deswegen sollte man das auch ganz am Anfang ehm, anfangen halt, und damit die mehr Vertrauen zueinander finden.“

B1: Damit man eine gute Klasse wird. Wo sich dann alle verstehen.“ (Gruppeninterview\_S1\_K1, Pos. 186)

Auch die *Anerkennung durch die Lehrkraft* (8) sowie die *Anerkennung der Mitschüler\*innen* durch das Zeigen von Dankbarkeit (6) wurden von den Schüler\*innen als motivationsfördernde Anreize genannt. Ein\*e Schüler\*in beschreibt hier, wie sich Dankbarkeit durch Mitschüler\*innen äußert:

„Also ich bin mir nicht sicher, vielleicht macht das auch, vielleicht denken auch einige Schüler, jetzt ich zum Beispiel nicht, aber, vielleicht auch andere, also das könnte ja 'n Gedanke sein, vielleicht macht das 'n guten Eindruck auch auf den Lehrer, denken sich ja vielleicht einige, wenn ich mich jetzt an Englisch dranhänge, vielleicht denkt dann L3, boah, die hat aber was verstanden oder so, also vielleicht denken das auch einige, kann ja auch sein.“ (Gruppeninterview\_S3\_K1, Pos. 32)

„I: Wie fühlt man sich denn, wenn man 'nem Kind geholfen hat, danach?“

A3: Also eigentlich meistens gut, weil meistens geben die dem auch 'n Lob.“ (Gruppeninterview\_S3\_K2, Pos. 135-136)

Zudem zeigen 7 Kodierungen, dass einige Schüler\*innen gezielt helfen, um die *Bearbeitung ihrer eigenen Lernaufgaben zu vermeiden*. Dies geht beispielhaft aus folgendem Zitat hervor:

„Weil, ich schätze, weil man, also das ist jetzt nur 'ne Vermutung von mir, dass sie nicht so gerne den Unterricht mögen manchmal und dann mehr helfen wollen, um nicht so viel machen zu müssen.“ (Gruppeninterview\_S1\_K1, Pos. 73)

Daneben wurden in den Interviews auch einige negative Aspekte benannt, die sich der Kategorie *soziale Eingebundenheit* zuordnen lassen. Insgesamt wurden 10 Zitate der Subkategorie

*Unsicherheit / Bloßstellung* zugewiesen. Die Schüler\*innen äußern hierbei Zweifel an den eigenen Kompetenzen sowie eine damit verbundene Angst, durch Fehler beim Helfen zu versagen und dadurch möglicherweise bloßgestellt oder von Mitschüler\*innen gedemütigt zu werden. Das folgende Beispiel zeigt, dass sich diese Sorge nicht nur auf eine potenzielle Bloßstellung bezieht, sondern bereits auf tatsächliche Erfahrungen zurückgeht, etwa wenn ihnen mitgeteilt wurde, sei seien „zu schlecht“, um helfen zu dürfen:

„Das ist dann halt ein schlechtes Gefühl auch, wenn man halt von anderen ausgelacht wird, das ist ja so auch in der Art.“ (Gruppeninterview\_S3\_K2, Pos. 123-124)

„Nein, aber manchmal mach ich das auch, also ich habe Angst, falls die Aufgabe falsch ist, dann warte ich erstmal bis ein Kind sich aufhängt und dann häng ich mich selber auf.“ (Gruppeninterview\_S2\_K2, Pos. 35)

Daneben wurde von einigen Schüler\*innen erwähnt, dass sie ihre Hilfe angeboten haben, diese jedoch nicht oder nur selten in Anspruch genommen wurde. Diese Erfahrung war für sie *enttäuschend* (5). In den Worten einer\*s Lernenden wird dies deutlich:

„Also eigentlich recht gut, ich hab mich auch oft drangehangen. Aber meistens (.) hat, also wollte keiner Hilfe von mir. Also ich hab mich oft drangehangen aber hinterher, weil keiner immer abgenommen hat, mein Schild, deswegen hab ich mich in letzter Zeit jetzt nicht mehr so oft drangehangen.“ (Gruppeninterview\_S1\_K1, Pos. 37)

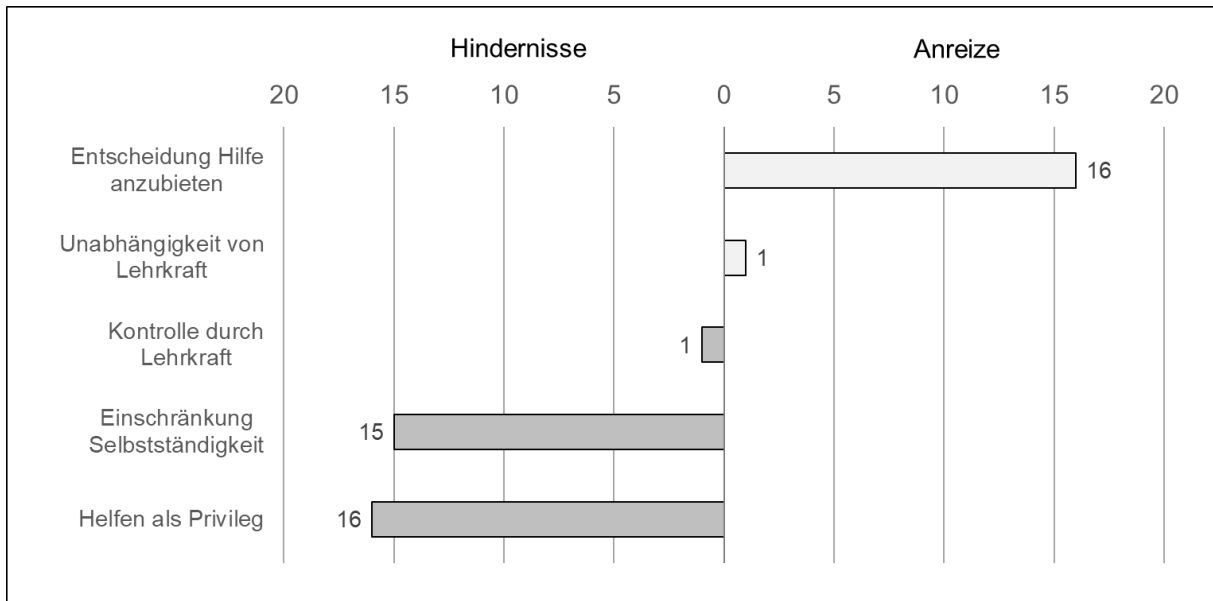
Zuletzt wurden 2 Textstellen der Subkategorie *Helfen als Verhaltensnorm* zugeordnet. Diese zeigen, dass einige Schüler\*innen ihre Hilfe angeboten haben, weil sie sich dem sozialen Druck in der Klasse ausgesetzt fühlten und nicht ausgeschlossen werden wollten:

„Ich finde, bei uns, also es helfen ja bei uns relativ viele, und da will man natürlich dann auch selber helfen und jetzt nicht alleine dastehen, dass man halt nicht geholfen hat.“ (Gruppeninterview\_S1\_K2, Pos. 53)

In diesem Zitat beschreibt ein\*e Schüler\*in, dass das Helfen in der Klasse als soziale Norm wahrgenommen wird.

### *Autonomie*

Zu der Kategorie *Autonomie* wurden insgesamt 49 Zitate kodiert, die sich auf die fünf Subkategorien der Unterkategorien *Anreize* (17) und *Hindernisse* (32) verteilen (siehe Abbildung. 50).



**Abbildung 50: Verteilung der Kategorien zur Dimension Autonomie aus der Perspektive Geholfen**

Ein motivationsfördernder Aspekt zeigt sich in der Subkategorie *Entscheidung Hilfe anzubieten*, der insgesamt 16 Zitate zugeordnet wurden. Die Aussagen der Schüler\*innen verdeutlichen, dass sie ihre Hilfe insbesondere dann anboten, wenn sie ihre eigenen Aufgaben bereits erledigt hatten oder diese als leicht empfanden. Das folgende Zitat veranschaulicht dies:

„Also wenn ich jetzt zum Beispiel nicht so viel zu tun habe, also wenn ich halt noch in der Lernzeit konzentriert und ehm gut gearbeitet habe, dann hab' ich auch meistens nicht in der nächsten Sitzung nicht so viel zu tun, und hab, kann ich mir die Zeit nehmen, anderen ehm Schülern auch zu helfen und das mach' ich dann auch häufig.“  
(Gruppeninterview\_S3\_K1, Pos. 64)

Darüber hinaus beinhaltet 1 Kodierung die *Unabhängigkeit von der Lehrkraft*. Da diese sich keiner der beiden Perspektiven als Helfende und Hilfe Bekommende eindeutig zuordnen ließ, wurde sie beiden zugewiesen:

„Und neuntens, ist, ist man man braucht, man braucht keinen Lehrer [...]“ (Gruppeninterview\_S1\_K1, Pos. 280)

Zu den *Hindernissen* zählt unter anderem die induktiv gewonnene Subkategorie *Einschränkung der Beteiligungsmöglichkeit*, der insgesamt 16 Kodierungen zugeordnet wurden. Die Schüler\*innen berichten in diesem Zusammenhang, dass nicht alle Schüler\*innen die Möglichkeit haben, als Helfer\*in tätig zu werden. Voraussetzung dafür seien zum einen das Verständnis der Aufgaben und des Lernstoffs sowie ein gewisses Maß an Erklärkompetenzen. Zum anderen sei es notwendig, über ausreichend Zeit zu verfügen, um anderen überhaupt helfen zu können.

Beispielhaft stehen hierfür folgende Zitate:

„[...] und bei schweren ist das halt so, da können nur die Besten mithalten.“ (Gruppeninterview\_S3\_K2, Pos. 81)

„Also, manche Kinder wollen ja auch nicht helfen und für die ist das auch ok, weil die wollens ja nicht, aber für die Kinder, die helfen wollen, aber das jetzt grad nicht können, ist das vielleicht ein bisschen doof, weil die wollen halt anderen Kindern helfen aber müssen selbst noch so viel erledigen und dann ist die Stunde halt auch schon vorbei.“ (Gruppeninterview\_S1\_K2, Pos. 43)

„Manchmal auch, dass man das manchmal nicht erklären kann, die Aufgabe, dass man nicht erklären kann, was, ehm worums da genau geht oder so.“ (Gruppeninterview\_S1\_K2, Pos. 66)

Zudem wurden 15 Kodierungen der Subkategorie *Einschränkung der Selbstständigkeit* zugeordnet. Die Schüler\*innen berichten darin, dass sie durch intensive Hilfestellungen entweder unter Zeitdruck gerieten oder sich kognitiv überfordert fühlten, sodass ihnen kaum Raum für die eigene Aufgabenbearbeitung blieb. Teilweise empfanden sie es auch als belastend, wiederholt von den Hilfe suchenden Mitschüler\*innen angesprochen zu werden. Ein\*e Schüler\*in bringt dies wie folgt auf den Punkt:

„Oder manchmal, wenn man sich am Helfermarkt dranhängt, und danach Kinder dich immer holen, und danach schaffst du deine Helfermarkt Aufgaben selbst nicht, weil in Mathe haben wir manchmal PFLICHTaufgaben und einmal Aufgaben, die man NICHT machen muss. Und bei den Pflichtaufgaben, man will die ja schaffen, aber wenn dich immer Kinder vom Helfermarkt holen, dann kannst du ja auch nicht die Pflichtaufgaben schaffen manchmal, das finde ich blöd irgendwie.“ (Gruppeninterview\_S2\_K1, Pos. 40)

Schließlich wurde eine Kodierung der Subkategorie *Kontrolle der Lehrkraft* zugeordnet:

„Viele hängen sich zuerst auch nicht auf, weil L8 fragt dann immer, ob das Kind fertig ist, und dann muss es was zeigen und wenn dann da ein Fehler ist, dann ist L8 'n bisschen strenger und sagt dann immer wieder, wenn das Kind sich aufhängen muss, also möchte, muss das Kind wiederkommen und die Aufgaben zeigen und manche wollen das deswegen nicht.“ (Gruppeninterview\_S2\_K2, Pos. 45)

Die Aussage verdeutlicht, dass die mit der Kontrolle verbundene Einschränkung als hinderlich erlebt wurde<sup>62</sup>:

### Kompetenz

Die Auswertung ergab insgesamt 65 Kodierungen, die sich in die Oberkategorie *Kompetenz* einordnen ließen. Abbildung 51 zeigt die Verteilung auf sechs Subkategorien.

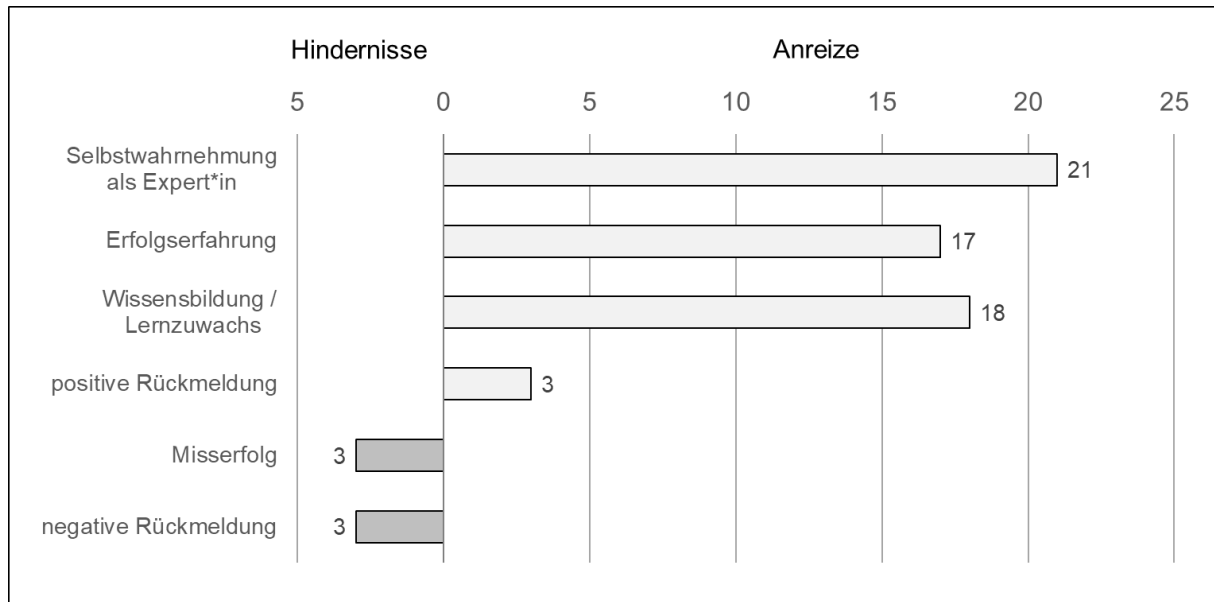


Abbildung 51: Verteilung der Kategorien zur Dimension Kompetenz aus der Perspektive Geholfen

Ein zentraler *Anreiz* bestand in der Unterkategorie *Selbstwahrnehmung als Expert\*in*, der insgesamt 21 Kodierungen zugewiesen wurden. In den Aussagen schilderten die Schüler\*innen vor allem, dass sie ihre Hilfe anbieten, weil sie sich dies zutrauen und Freude an dem jeweiligen Fach empfinden. Der Entscheidung, anderen zu helfen, ging dabei häufig eine Reflexion über die eigenen Kompetenzen voraus: Die Schüler\*innen schätzten sich als ausreichend fähig ein und begründeten dies etwa mit dem erfolgreichen Abschluss eigener Aufgaben oder der Einschätzung, diese leicht bewältigen zu können. dadurch Kapazitäten haben, anderen zu helfen. Die Bereitschaft zu helfen steht somit in direktem Zusammenhang mit dem subjektiven Kompetenzzempfinden. Dies wird in folgendem Zitat deutlich:

„Also die Gründe dafür sind zum ersten Mal, dass wenn die Aufgaben leicht sind, dann klettert man sich natürlich dran, denkt man, ja, ist ja so einfach, kann ich ja einem erklären.“ (Gruppeninterview\_S3\_K2, Pos. 81)

Darüber hinaus berichten die Schüler\*innen, dass sie durch das Erklären während der Hilfestellung ihr eigenes *Wissen festigen und vertiefen* können. Hierzu wurden insgesamt 18 Zitate

<sup>62</sup> Hierzu ist anzumerken, dass ausschließlich die Schüler\*innen in dieser untersuchten Klasse zuerst ihre Ergebnisse bei der Lehrkraft vorzeigen mussten, bevor sie helfen durften.

kodiert. Ein Beispiel hierfür verdeutlicht, wie sich das erneute Durchdenken des Lernstoffs positiv auf das eigene Verständnis und Arbeitstempo auswirkt:

„Also, ehm, wenn man dann geholfen hat und sich selber wieder an die Arbeit dransetzt, ich hab immer das Gefühl, dass ich dann ein bisschen schneller arbeite, weil ich, weil ich das dann einfach noch mal erklärt hab, und dass ich es einfach dann auch besser, ich selber auch besser verstanden habe und wenn man sich halt gut fühlt, ich glaube dann arbeitet man auch ein bisschen schneller, und ehm, und wenn ich dann auch noch richtig alles habe, dann fühl ich mich halt noch besser.“ (Gruppeninterview\_S1\_K2, Pos. 130)

Daneben ließen sich 17 Aussagen der Schüler\*innen der Subkategorie *Erfolgserfahrung* zuweisen. Diese beziehen sich vor allem darauf, dass sich die Schüler\*innen durch das Gelingen der Hilfestellung als kompetent erleben und sich dadurch gestärkt und wohlfühlen. Ein\*e Schüler\*in bringt dies wie folgt zum Ausdruck:

„Und was ich halt auch noch schön finde ist, das also, das bringt also schon, das macht schon 'n Einfluss auf sich selber, persönlich, weil manchmal denkt man, ja boah, das schaff ich nie, aber wenn man dann halt die Aufgabe anderen erklärt, dann hat man so, dann fühlt man sich auch meistens, ja das stärkt auch 'n bisschen das Selbstvertrauen der Helfermarkt, denn da ehm, kann man, sieht man halt, dass man halt auch anderen helfen kann und auch wichtig ist.“ (Gruppeninterview\_S3\_K2, Pos. 86)

Auch *positive Rückmeldungen* wurden als motivationsfördernd beschrieben. Hierzu wurden 3 Aussagen kodiert. Die Schüler\*innen geben an, dass sie sich durch Dankbarkeit und Anerkennung nach erfolgreicher Unterstützung bestätigt und stolz fühlen:

"[...] Dann sagen die auch Danke und bedanken sich halt, und das macht mir dann eine Freude, und dann nimm ich halt das andere Kind, und dann bedankt sich das wieder, und dann kann man das stolz auf den Zettel schreiben, wie viel, wie vielen Kindern man geholfen hat.“ (Gruppeninterview\_S2\_K2, Pos. 103)

Im Gegensatz dazu wurden auch 6 Aussagen als *Hindernisse* erfasst, die sich gleichmäßig auf zwei Subkategorien verteilen. Dementsprechend wurden 3 Zitate der Unterkategorie *erfolglose Hilfe* zugeordnet. Die betroffenen Schüler\*innen schildern, dass sie ihre Unterstützung als unzureichend erlebt haben, etwa weil ihnen das nötige Wissen oder die Erklärfähigkeit fehlte:

„Mir ist das auch mal passiert, ich konnte ja zu 'nem Thema ja das meiste schon gut, aber dann wollte jemand mal meine Hilfe und ja, die Aufgabe, die Sache konnte ich dann nicht so gut.“

I: Mhm (bejahend). Wie hat sich das dann angefühlt?

Also nicht so schön, weil ich ja, weil er dann keine Hilfe bekommen hat. Ja.“ (Gruppeninterview\_S1\_K1, Pos. 143-145)

Weitere 3 Kodierungen beziehen sich auf *negative Rückmeldungen*, die die Schüler\*innen zu ihrer Hilfestellung bekommen haben. Diese können das Gefühl von Inkompetenz hervorrufen und damit das Selbstbild beeinträchtigen. Ein\*e Schüler\*in berichtet:

„Ja und ich glaube, wenn dann jemand das falsch macht und dann Helfermarkt, weil dann hatte jemand anderes das auch schon mal und der hat dann gesagt: "Du kannst das doch gar nicht, warum kletterst du dich da dran du Junge." (Gruppeninterview\_S3\_K2, Pos. 123)

Zusammenfassend konnten für alle drei Oberkategorien sowie deren Subkategorien – mit einer Ausnahme – entsprechende Aussagen der Schüler\*innen identifiziert werden. Während sich die Kodierungen bei den Kategorien *Soziale Eingebundenheit* und *Kompetenz* relativ gleichmäßig auf Anreize und Hindernisse verteilen, liegen zur Kategorie *Autonomie* deutlich weniger Aussagen vor. Diese betreffen zudem vorrangig Einschränkungen.

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse aus Sicht der Schüler\*innen dargestellt, die im Rahmen des Markt-Modells Hilfe in Anspruch genommen haben.

#### Perspektive Hilfe bekommen

In Bezug auf die Perspektive der Schüler\*innen, die Hilfe in Anspruch genommen haben, wurden insgesamt 229 Kodierungen den drei Oberkategorien *Soziale Eingebundenheit*, *Kompetenz* und *Autonomie* zugeordnet. Die Verteilung auf die Subkategorien *Anreize* und *Hindernisse* ist in Abbildung 52 dargestellt.

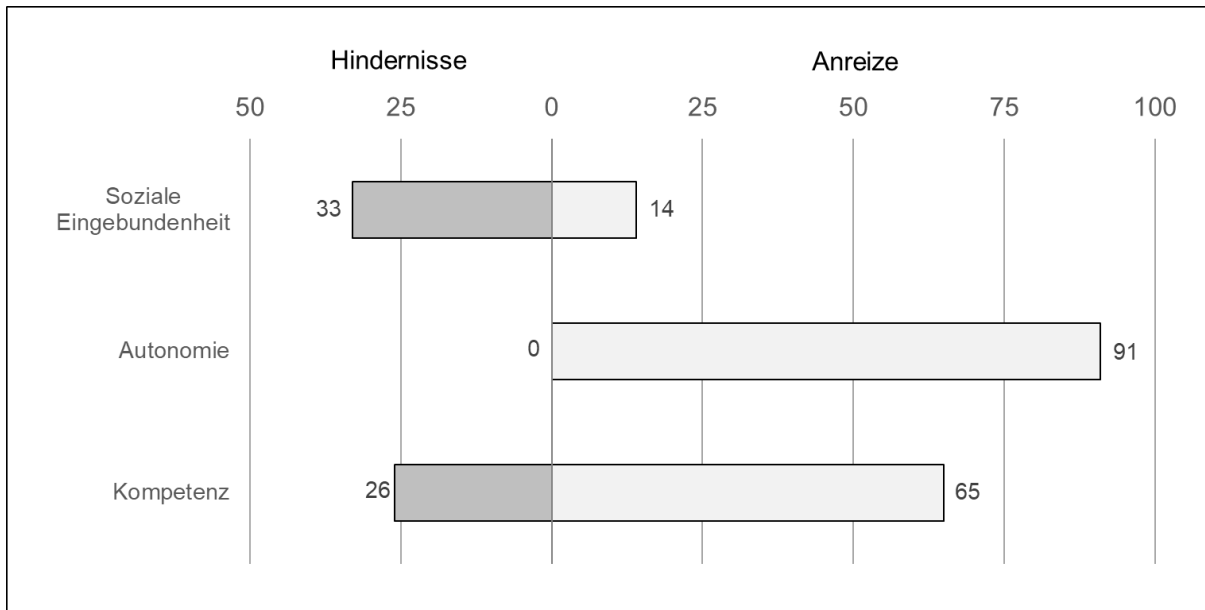


Abbildung 52: Verteilung der Kodierungen auf die Oberkategorien aus der Perspektive Hilfe bekommen

### Soziale Eingebundenheit

Der Subkategorie *Soziale Eingebundenheit* wurden insgesamt 47 Kodierungen zugeordnet (siehe Abbildung 53). Davon entfallen 14 auf die Subkategorie *Anreize*, wobei der Großteil (13) der Unterkategorie *Vertrauen / bessere Beziehung* zugewiesen wurde. Die Schüler\*innen äußerten, dass sie das Markt-Modell nutzen, weil es das Vertrauen untereinander stärkt und ein positives Klassenklima fördert. Ein\*e Schüler\*in beschreibt hier das positive Gefühl guter sozialer Einbindung wie folgt:

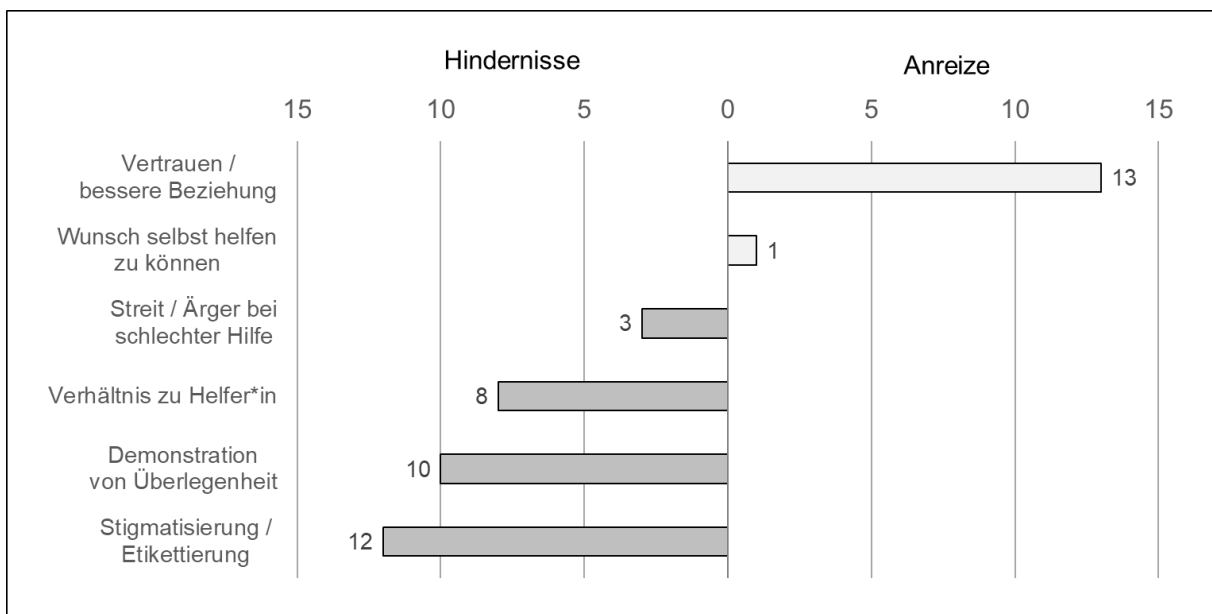


Abbildung 53: Verteilung der Kategorien zur Dimension Soziale Eingebundenheit aus der Perspektive Hilfe bekommen

„Also ich glaube, ehm, dass man sich dann vielleicht nicht ganz so gut fühlt, als wenn man geholfen hat, aber man hat halt von 'nem Klassenkameraden Hilfe bekommen, d. h. einem, dass sich eigentlich so ziemlich jeder mit jedem versteht und dass auch jeder jedem helfen würde, also wenn man sich da dranhängt, muss man auch mal damit rechnen, dass, wenn sich da jetzt 'n Junge dranhängt, das jetzt ein Mädchen abnimmt. Das finde ich eigentlich auch gut und wenn ich dann weiß, der wollte mir auch helfen, und ich glaub' dann würde ich mich auch gut fühlen.“ (Interview\_HHG\_5b, Pos. 135)

Darüber hinaus bildet folgendes Zitat die einzige Kodierung zu der Subkategorie *Wunsch selbst helfen zu können* ab:

„Das hatte, also ich hatte das auch mal, und dann hab ich, also weil hab das auch nicht ganz verstanden habe, aber ich helfen wollte, hab ich mir 'n Helfer genommen, also hab mir 'n Helfer geholt und dann hat er mir das erklärt und dann hab ich das verstanden und hab nachdem ich die Aufgabe, dann ehm bearbeitet hab, hab ich mich dann selber drangehangen, weil ich's auch verstanden hab dann und dann konnte ich auch helfen.“ (Gruppeninterview\_S1\_K2, Pos. 44)

Auch zu den Unterkategorien der Subkategorie *Hindernisse* konnten Aussagen identifiziert werden. So nannten die Schüler\*innen in 12 Fällen, dass aus *Angst vor Bloßstellung* keine Hilfe in Anspruch genommen wird, wie das folgende Zitat zeigt:

„Und da manche, da man sieht das ja auch, wenn da jemand in der Klasse rumgeht, um Hilfe zu holen und manchen ist das auch peinlich, weil wenn sie zum Beispiel eigentlich das immer verstehen und das dann einmal nicht verstehen, dass die anderen einen dann irgendwie auslachen oder sowas. Weil der das dann halt nicht versteht, [...], zum Beispiel, Mathematik, [...], wenn jetzt 'n relativ guter, der ehm gut rechnen kann, in der Geometrie Hilfe braucht, [...], ehm, dann ist das denen halt manchmal peinlich, weil manche, die dann Rechnen überhaupt nicht können, dann vielleicht Geometrie gut können. Und denen ist das dann peinlich, von denen in Rechnen nicht so guten ausgelacht zu werden oder sowas“. (Gruppeninterview\_S3\_K2, Pos. 105)

Diese Aussagen stammen überwiegend von Schüler\*innen, die normalerweise keine Hilfe benötigen und daher besonders sensibel auf mögliche Bloßstellungen reagieren.

Zu der Subkategorie *Demonstration von Überlegenheit* wurden 10 Kodierungen vorgenommen. Darin äußern die befragten Schüler\*innen zum einen, dass sie sich im Rahmen des Markt-Modells einen respektvollen und wertschätzenden Umgang trotz der temporär asym-

metrischen Rollenverteilung wünschen. Zum anderen beschreiben sie aber auch konkrete Situationen, in denen Helfer\*innen ihre überlegene Position ausgenutzt und Mitschüler\*innen abgewertet haben, wie aus den folgenden Zitaten hervorgeht:

„Die finden sich dann cool. Achja ich bin ja da, du kannst dich ja gar nicht dranhängen, du bist viel zu schlecht, man selber irgendwie der Schlechteste der Klasse.“ (Gruppeninterview\_S3\_K2, Pos. 151)

„Also bei mir ist das so, ich finde der Helfer sollte schon nett sein und nicht so, ja gemein sein und das überhaupt nicht verstehen kann, dass der andere das nicht versteht und der müsste natürlich sehr gut helfen können [...]“ (Gruppeninterview\_S3\_K1, Pos. 29)

Daneben wurden auch persönliche Gründe (8) wie das *Verhältnis zu den Helfer\*innen* von den Schüler\*innen angeführt, die dazu beitragen, dass Schüler\*innen keine Hilfe in Anspruch nehmen. Zwei Lernende äußern sich dazu wie folgt:

„Und manchmal ist da doof, da sind nur Jungs da dran, man will sich jetzt nicht (quiet-schig) so unbedingt Hilfe von Jungs holen.“ (Gruppeninterview\_S2\_K1, Pos. 39)

„An dem Helfermarkt war schon mal ein Junge und ich brauchte wirklich sehr viel Hilfe und wenn ich jetzt den Jungen nehmen würde, dann würden wieder die anderen Kinder sagen, dass ich in ihn verliebt bin oder so, aber ich hab ihn dann trotzdem genommen, weil ich wirklich sehr viel Hilfe brauchte und er mir dann auch helfen konnten und manche Kinder machen das vielleicht so, weil man dann immer geärgert wird.“ (Gruppeninterview\_S2\_K2, Pos. 71)

In diesen Zitaten zeigen sich zwei unterschiedliche Aspekte. Zum einen vermeiden Schüler\*innen jeweils Hilfe vom anderen Geschlecht in Anspruch zu nehmen. Zum anderen berichten sie, dass solche geschlechterübergreifenden Hilfsituationen zu spöttischen Kommentaren durch Mitschüler\*innen führen können.

Zuletzt verweisen die Schüler\*innen in den Interviews darauf, dass erfolglose Hilfestellungen mit *negativen Auswirkungen auf die Beziehung auf Peer-Ebene* verbunden sein können (3):

D6: „[...] Eh, ein Junge zum Beispiel, der hat mir etwas erklärt, aber das war alles falsch. Ehm, und dann bin ich zu L8 gegangen und habe gefragt, ob das richtig ist und die hat mir dann gesagt, dass das alles falsch ist und dann musste ich noch mal alles neu machen.“

A6: „Sowas ist mir auch schon mal passiert. Und das macht dann einen gar nicht glücklich und dann ist man eher NICHT froh, und dann ist man auch auf das Kind sehr sauer.“ (Gruppeninterview\_S2\_K2, Pos. 118f.)

In diesen Aussagen beschreiben die Schüler\*innen ihren Ärger über die Vermittlung inhaltlich falscher Lösungen.

### Autonomie

Insgesamt wurden 91 Aussagen der Oberkategorie *Autonomie* zugewiesen, die sich alle der Subkategorie *Anreize* zuordnen ließen (siehe Abbildung 54). Zu dieser Oberkategorie wurde die höchste Anzahl an Kodierungen vorgenommen.

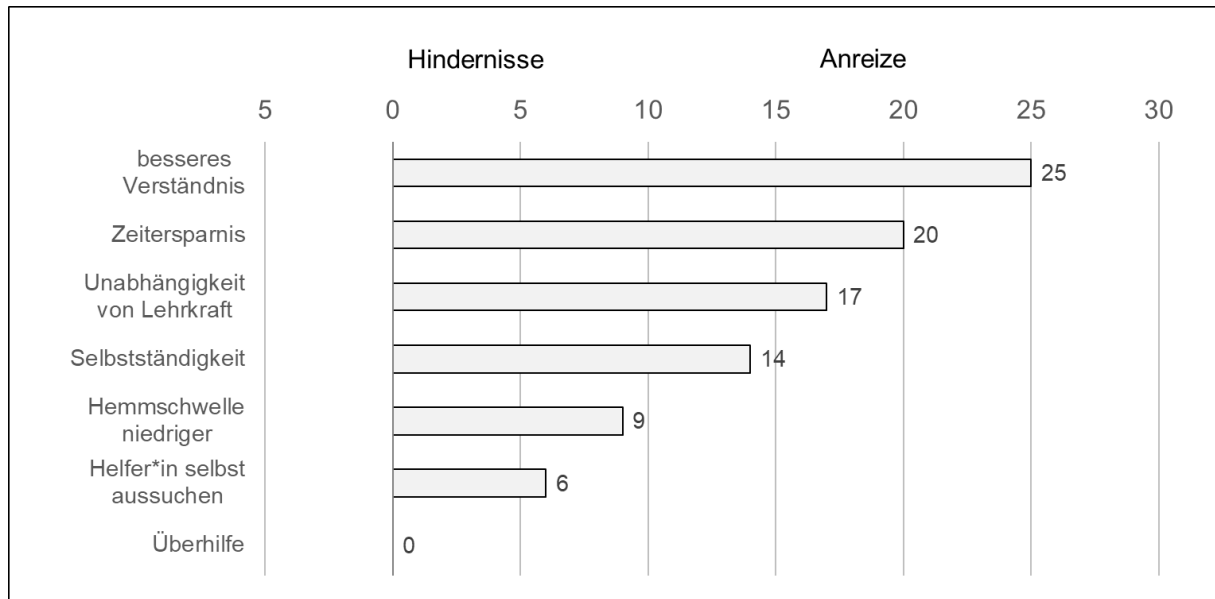


Abbildung 54: Verteilung der Kategorien zur Dimension Autonomie aus der Perspektive Hilfe bekommen

Zunächst gaben die Schüler\*innen dabei 25 Mal an, dass sie die Lernaufgaben durch die Unterstützung ihrer Mitschüler\*innen besser verstanden hätten als durch die Hilfestellung der Lehrkraft. Dies führten sie insbesondere auf die intensivere Betreuung sowie die sprachliche Konformität zurück (*besseres Verständnis*). Die folgenden Zitate verdeutlichen diese Einschätzung:

„[...] und wie C4 auch schon gesagt hat, es ist auch wirklich so, dass die Schüler wirklich besser erklären können als die Lehrer, weil die Lehrer das dann wieder so erklären würden, wie sie's halt geschrieben haben und das ist dann irgendwie. Bringt einem das nicht so wirklich was. (lachend)“ Gruppeninterview\_S3\_K1, Pos. 22)

„Also so'n Lehrer, 'n Deutschlehrer, der hat halt ne sehr große Wortwahl, wie du auch schon sagtest, aber [...] Schüler haben, das gleiche Alter und damit auch, sag ich mal, die gleiche Logik und wenn der eine das verstanden hat, dann gibt's da so 'ne Kettenreaktion, wenn der dieses eine Wort gecheckt hat, [...] dann hat er das einfach verstanden. Und wenn dann ein anderer fragt, dann kann der das in seinen Worten [...] erklären und das ist auch was ganz anderes, als wenn die Lehrer kommen und sagt, ja

komm, lies dir die Aufgabenstellung durch oder so, also das ist halt, sag ich mal artgerecht, also.“ (Gruppeninterview\_S3\_K1, Pos. 97)

„Das Helfersystem hat die Vorteile, dass wenn wir wirklich etwas nicht verstehen und nicht immer den Lehrer fragen, vielleicht kann der Lehrer uns das nicht so gut erklären, so wie ein Kind. Ich hab mal einen Helfer genommen und der konnte mir das wirklich besser erklären als die Lehrerin und das hilft dann mehr und das macht dann auch mehr Spaß, dann sind sozusagen die Kinder die Lehrer und das macht auch halt Spaß, und ja.“ (Gruppeninterview\_S2\_K2, Pos. 63)

Daneben beschreiben die befragten Schüler\*innen, dass ihnen durch die schnelle Hilfe der Mitschüler\*innen *mehr Zeit* für die Bearbeitung ihrer Aufgaben bleibt (20), wie den folgenden Zitaten zu entnehmen ist:

„Und eh, wenn man dann mehr Hilfe braucht, müsste man ja NOCH länger auf den Lehrer warten, aber ehm, es ist ja so, dann kann man sich einfach noch mal Hilfe nehmen von (.) dem gleichen Kind oder 'nem andern Kind.“ (Gruppeninterview\_S1\_K1, Pos. 45)

Eng damit verbunden ist die Subkategorie *Unabhängigkeit von der Lehrkraft*, der 17 Zitate zugewiesen wurden. Die Schüler\*innen betonen in diesen Aussagen, dass sie es als motivierend empfinden, bei Verständnisfragen nicht auf die Lehrkraft angewiesen zu sein, sondern auf die Unterstützung ihrer Mitschüler\*innen zurückgreifen zu können. Dabei wird besonders hervorgehoben, dass Rückfragen an die Lehrkraft häufig mit Ablehnung oder dem Verweis auf die Aufgabenstellung beantwortet würden. Das Markt-Modell hingegen wird als niederschwelliges und positives Angebot beschrieben, bei dem die Mitschüler\*innen bereitwillig und mit Freude helfen. Die folgenden Zitate veranschaulichen diese Perspektive:

„Also ich arbeite lieber in den (.) Arbeitsstunden, ehm, wo es jetzt mit dem Helfermarkt ist, weil (.) es ist so, (.) ehm, hier wenn man Hilfe brauch', muss man nicht immer direkt den Lehrer rufen, sondern kann einfach die Kinder fragen, die's verstanden haben und die machen das ja auch eh mit sehr viel Lust.“ (Gruppeninterview\_S1\_K1, Pos. 25)

„Ja aber wenn wir jetzt auch Lernzeit machen, dann können wir auch, wie A6 schon gesagt hat, wenn wir was nicht verstehen, zu anderen Kindern gehen, die uns das dann auch erklären. Und bei L8, also der normale Unterricht, ehm da müssen wir alles sofort verstehen meistens und ja.“ (Gruppeninterview\_S2\_K2, Pos. 16)

„L8 regt sich zum Beispiel oft auf, wenn wir immer nach vorne kommen und dann ist der Helfermarkt halt 'ne gute Lösung.“ (Gruppeninterview\_S2\_K2, Pos. 94)

Ferner wurden 14 Kodierungen der Subkategorie *Selbstständigkeit* zugewiesen. Die Schüler\*innen berichten darin, dass sie nach einer erhaltenen Hilfestellung eigenständig an ihren Aufgaben weiterarbeiten konnten, vorausgesetzt ihre offenen Fragen konnten dabei beantwortet werden:

„Bei der anderen, also mit der 5ab, zum Beispiel man hat Schwierigkeiten bei b und man nimmt dann einen Helfer. Das geht dann bei mir viel schneller, vielleicht bei andern auch, weil man hat das ja jetzt, man weiß das ja jetzt und man kann dann auch die restlichen Aufgaben machen, wenn es einem leicht kommt oder er oder sie es verstanden hat sofort.“ (Gruppeninterview\_S2\_K2, Pos. 127)

Darüber hinaus wurden 9 Passagen der Subkategorie *Hemmschwelle niedriger* zugeordnet. Die Schüler\*innen erläutern, dass sie sich eher trauen Mitschüler\*innen anstatt ihrer Lehrkraft um Hilfe zu bitten, insbesondere weil hier kein Hierarchieverhältnis gegeben ist und die hilfsbezogene Interaktion mit Peers als weniger einschüchternd erlebt wird. Ein\*e Schüler\*in bringt dies so zum Ausdruck:

„Ja, nicht möchte den Lehrer zu fragen oder andere Kinder als Nachbarn, so hast du's verstanden, kannst du's mir eben noch mal erklären. Die, die sich nicht trauen, haben da ehm, wirklich die Möglichkeit, sich zu trauen mit dem Helfermarkt, weil man kann einfach rangehen, [...] ja, andere Kinder verstehen's nicht und wenn man sich dann so denkt, andere verstehen's nicht und wenn ich's verstehe ist doch dann auch nicht schlimm [...]. Somit finde ich, gibt's einem die Möglichkeit ranzugehen ohne sich zu schämen oder ohne es peinlich zu finden oder so.“ (Gruppeninterview\_S1\_K2, Pos. 87-89)

Zuletzt nennen die Schüler\*innen die Freiheit, sich den / die *Helfer\*in selbst auszusuchen* (6) in der Kategorie *Anreize*. Hier spielen wiederum verschiedene Faktoren, wie die Kompetenz, das Freundschaftsverhältnis sowie das Geschlecht (4) der Helfenden, eine wichtige Rolle. In den nachfolgenden Zitaten werden diese Aspekte angesprochen:

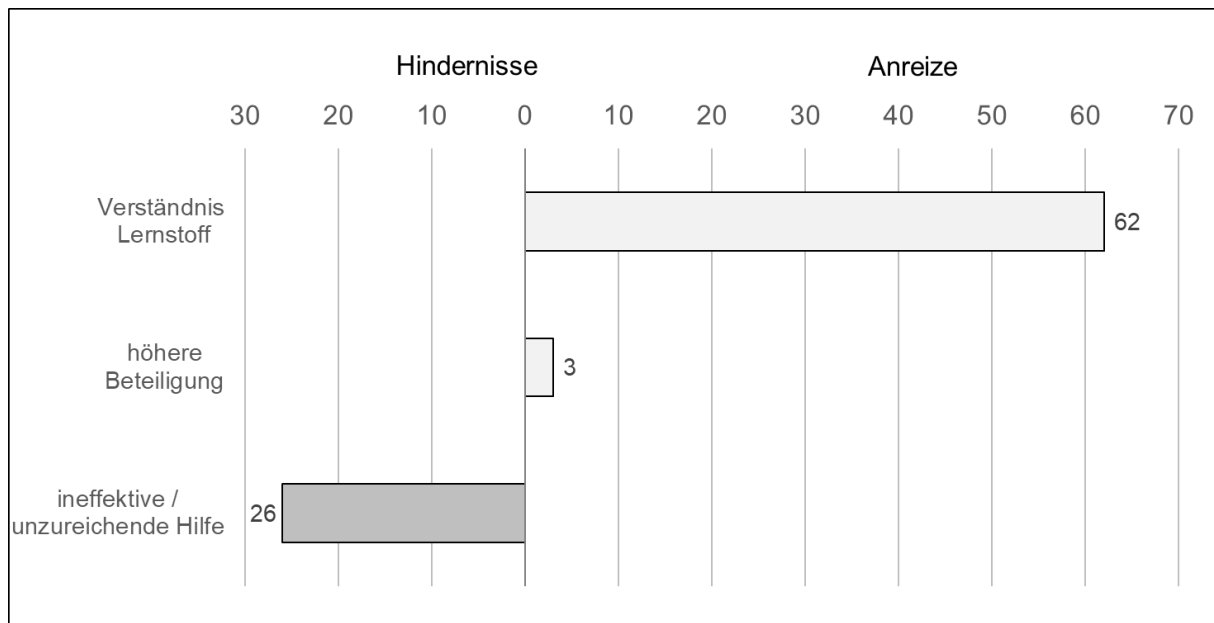
„[...] aber ist dann auch schön, wenn sich so viele ankletten, bei vielen Sachen, halt jetzt mal Beispiel Mathe, dann, wenn ich die eine jetzt nicht so mag, ne die würd' mir das nicht so gut erklären, dann nehm ich mal den, und dann kann man da auch immer so sich seinen Lieblingshelfer, sag ich mal, aussuchen.“ (Gruppeninterview\_S3\_K1, Pos. 25)

„JA und man kann sich selbstständig den aussuchen, den man möchte zum Helfen“ (Gruppeninterview\_S2\_K1, Pos. 272)

Der Subkategorie *Überhilfe*, als einziger Unterkategorie von *Hindernissen*, wurde keine Textstellen zugewiesen.

### Kompetenz

Die Oberkategorie Kompetenz umfasst insgesamt 91 Kodierungen, die sich auf motivationsfördernde Anreize und motivationshemmende Hindernisse verteilen. Abbildung 55 zeigt die Häufigkeit der Zuordnungen zu den Subkategorien zweiter Ordnung.



**Abbildung 55: Verteilung der Kategorien zur Dimension Kompetenz aus der Perspektive Hilfe bekommen**

Mit 62 Kodierungen berichten die Schüler\*innen am häufigsten, dass sie ein Gefühl von Stolz, Erleichterung und Sicherheit empfinden, wenn sie den *Lernstoff nach der Hilfestellung verstanden* haben oder ihre Ergebnisse mit anderen vergleichen konnten. In einigen Fällen geben sie an, dadurch mehr Aufgaben in den Selbstlernzeiten zu bewältigen und motivierter zu arbeiten. Ein\*e Schüler\*in beschreibt dies wie folgt:

„Also, man fühlt sich auch dann motivierter, man fühlt sich besser, weil man das dann besser draufhat, und dann vielleicht schafft man dann auch mehr Sachen, also mehr Aufgaben, in der Zeit, die man hat.“ (Gruppeninterview\_S1\_K1, Pos. 136)

Außerdem zeigen die Kodierungen, dass sich die Schüler\*innen nach erfolgreicher Hilfestellung sicher genug fühlen, selbst als Helfende tätig zu werden (3), was folgendes Zitat verdeutlicht:

„[...] und vielleicht hat man das dann auch so gut verstanden, dass man sich dann selber als Helfer anbieten kann und dann jemanden hilft und dann sich auch noch besser fühlt und immer so weiter.“ (Gruppeninterview\_S1\_K2, Pos. 136)

Die Subkategorie *Hindernisse* umfasst ausschließlich die Unterkategorie *ineffektive / unzureichende Hilfe*, der insgesamt 26 Aussagen zugeordnet wurden. Die Schüler\*innen berichten

darin, dass sie sich in solchen Situationen überfordert und inkompetent fühlen, wie ein Beispiel zeigt:

„und wenn niemand irgendwie einem helfen kann, dann ist man irgendwie auch ein bisschen verunsichert, weil man dann denkt, das bekomme ich ja nie fertig, wann soll ich das noch in dieser Woche fertigbekommen.“ (Gruppeninterview\_S3\_K1, Pos. 90)

Insgesamt konnten allen drei Oberkategorien sowie deren Subkategorien, bis auf eine Ausnahme, Aussagen zugeordnet werden. Die Verteilung der Kodierungen fällt jedoch sehr unterschiedlich aus: Während *Kompetenz* und *Autonomie* nahezu gleich häufig adressiert wurden, enthält die Kategorie *Soziale Eingebundenheit* nur halb so viele Nennungen. Bemerkenswert ist auch, dass zur *Autonomie* keine hinderlichen Erfahrungen benannt wurden, während bei der *Sozialen Eingebundenheit* die Hindernisse überwogen und bei der *Kompetenz* etwa ein Drittel der Aussagen auf Hemmnisse entfällt.

Abschließend ist hervorzuheben, dass die Schüler\*innen das Markt-Modell im Rahmen der Interviews durchweg positiv bewerteten und den Wunsch äußerten, es weiterhin nutzen zu können, auch wenn es stellenweise zweckentfremdet wurde.

#### 4.6 Interpretation und Diskussion

Mit der qualitativen Studie wurden zwei Ziele verfolgt. Zum einen sollte ergänzend beziehungsweise vertiefend zur ersten quantitativen Untersuchung offengelegt werden, wie Schüler\*innen die Auswirkungen der Hilfestellungen auf ihre situative Lernmotivation einschätzen (Forschungsfrage 3). Zum anderen wurde untersucht, welche motivationsrelevanten Anreize und Hindernisse im Sinne der drei psychologischen Grundbedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Kompetenz und Autonomie (Deci & Ryan, 1993) von dem Markt-Modell ausgehen (Forschungsfrage 4).

Da bisher keine qualitativen Studien vorliegen, die das Markt-Modell aus Schüler\*innenperspektive und mit dieser Differenziertheit analysieren, stellt die Untersuchung einen explorativen Ansatz zur Schließung dieser Forschungslücke dar.

Die Ergebnisse zeigen in Bezug auf Forschungsfrage 3, dass sich die Lernenden als ebenso oder sogar stärker motiviert beschreiben, wenn sie im Rahmen des Markt-Modells Mitschüler\*innen geholfen oder selbst Hilfe erhalten haben. Unterschiede zwischen diesen beiden Rollen gingen aus den Aussagen der Schüler\*innen dabei nicht hervor. Dieses Ergebnis ist differenziert zu interpretieren. Zum einen könnten die Schüler\*innen keine Veränderungen ihrer Lernmotivation wahrgenommen haben, da sie das Helfen als selbstverständlich ansehen

und hierdurch keine Einschränkungen erleben. Zum anderen haben die Schüler\*innen das Markt-Modell insgesamt sehr positiv bewertet und mit großer Freude genutzt.

Von negativen motivationalen Auswirkungen wird dagegen nicht berichtet. Diese Einschätzung stützen somit empirische Befunde zum Peer Learning und Peer Tutoring (Gomez, 1972; Rohrbeck et al., 2003; Wellenreuther et al., 1979) sowie zum kooperativen Lernen (Altermann et al., 2018) und bestätigen das grundsätzliche motivationsförderliche Potenzial des Peer Helpings im Markt-Modell. Gleichzeitig erweitern sie die Ergebnisse aus Studie 1, indem gezeigt wird, dass beide Rollen motivationssteigernd wirken können, während in Studie 1 der stärkste Motivationszuwachs bei den Hilfeholenden sichtbar wurde.

Darüber hinaus konnten in Bezug auf die Forschungsfrage 4 motivationsrelevante Anreize und Hindernisse identifiziert werden, die sich über die psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit nach (Deci & Ryan, 1993) differenzieren ließen.

Aus den Interviews geht hervor, dass sich die Schüler\*innen als kompetent erlebten, wenn sie geholfen haben, da sie hierbei ihr Wissen anwenden, überprüfen, vertiefen und erfolgreich weitergeben konnten, was sie durch positive Rückmeldungen von Mitschüler\*innen als Bestätigung erlebten. Diese Erfahrungen werden von den Schüler\*innen als motivationsfördernd beschrieben, was mit theoretischen Annahmen übereinstimmt, nach denen Schüler\*innen sich im Rahmen eines Markt-Modells als Expert\*innen wahrnehmen können und dabei grundsätzlich gerne ihre Fähigkeiten zeigen (Bohn, 2013; Föh, 2013). Zudem bestätigen sie theoretische Modelle wie den kognitiven Konflikten nach (Piaget, 1932/1983), die kognitive Elaboration nach (Slavin, 1993) oder das soziale Zeigen nach Wiesemann (2000).

Ferner stellte auch das Erleben sozialer Eingebundenheit einen wichtigen motivationsrelevanten Aspekt dar, was theoretische Annahmen (Hagstedt, 2003; Naujok et al., 2008; Schumacher, 2008; Slavin, 1993) sowie bisherige empirische Befunde wie diese von Heyl et al. (2018) zur subjektiv erlebten positiven Wirkung auf das Zugehörigkeitserleben, spiegelt. Grundsätzlich berichten die Schüler\*innen von Spaß am Helfen, einem gestärkten Gemeinschaftsgefühl und Klassenzusammenhalt sowie positiver Rückmeldungen durch ihre Mitschüler\*innen und Lehrkräfte (ebd.). Diese Anerkennung und von den Schüler\*innen wahrgenommene „Rollenaufwertung“, die insbesondere auch Schüler\*innen erfahren, die sich sonst im Unterricht eher weniger beteiligen, zeigt eine neue Perspektive auf das Peer Helping, indem dieses Möglichkeiten eröffnet die klassischen Leistungs- und Anerkennungsstrukturen im Gymnasialkontext aufzubrechen.

Zudem verdeutlicht die Studie, dass der Prozess des Helfens an sich eine motivationale Wirkung unabhängig von dem Lernerfolg zeigt, da das Gefühl, gebraucht zu werden und helfen

zu können, das Kompetenz- und Autonomieerleben der Schüler\*innen stärkt (Deci & Ryan, 1993). Dieser Aspekt wird in der Forschung zum peer-gestützten Lernen bislang weniger fokussiert. Gleichzeitig wurden jedoch auch Erfahrungen der Ausgrenzung von den Schüler\*innen angesprochen, wenn ihre Hilfe nicht angenommen oder nicht erbeten wurde. Dadurch reproduziert das Markt-Modell zum Teil bestehende soziale Strukturen und Leistungsgefälle. So begründeten einige Schüler\*innen ihre Nichtteilnahme als Helfer\*in damit, dass sie einerseits Angst vor einer Bloßstellung bei unzureichender Hilfestellung haben und andererseits die Erfahrung gemacht haben, dass ihre Hilfe nicht in Anspruch genommen wird. Diese Ergebnisse können auch im Sinne der Theorie der Internalisierung (Ryan & Deci, 2002) gedeutet werden, nach der extern initiierte Lernformen wie das Peer Helping im Markt-Modell motivationsförderlich wirken, wenn sie in eine Lernumgebung eingebettet sind, die das Erleben der Grundbedürfnisse, in diesem Fall insbesondere dieses nach sozialer Eingebundenheit, unterstützt.

Daneben spielte das Autonomieerleben aus der Perspektive der Helfenden eher eine untergeordnete Rolle, wurde aber insofern von den Schüler\*innen thematisiert, als dass das Anbieten von Hilfe von ihnen als freiwillige Handlung bezeichnet wurde. Auch diese Aussagen können als Ausdruck einer internalisierten Motivation gedeutet werden. Daneben erschien es jedoch als problematisch, dass nicht alle Schüler\*innen aufgrund ihrer Leistungsstärke als Helfende infrage kamen. Dies wurde teilweise als exkludierend und damit motivationshemmend wahrgenommen. Hier wird die Notwendigkeit einer didaktischen Reflexion der Aufgabenstellung sowie des Aufgabenniveaus und damit die Bedeutung einer förderlichen Lernumgebung deutlich. Zugleich stellt sich die Frage nach einer Erweiterung der hilfsbezogenen Kompetenzbereiche.

Dagegen war aus der Perspektive der Hilfesuchenden gerade die Erfahrung von Autonomie bedeutsam, sodass dies als entscheidender motivationsfördernder Anreiz des Markt-Modells bezeichnet werden kann. Die Schüler\*innen schätzten es, sich selbstbestimmt schnelle Hilfe holen zu können, die ihnen als geeigneter und niedrigschwelliger erschien als die Unterstützung durch Lehrkräfte, was ein Verhalten, im Sinne der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) als intern motiviert durch Identifikation verstanden werden kann. Diese Erfahrungen decken sich mit zentralen Annahmen konstruktivistischer und interaktionistischer Theorien, nach denen Peers eine ähnliche Lernausgangs- und Motivationslage aufweisen (Bastian, 2012; Bohn, 2013; Brandt, 2009; Unger, 2011; Youniss, 1982), Kompetentere Mitschüler\*innen aufgrund des ähnlichen Entwicklungsstandes gute Lernhilfe im Lernentwicklungsprozess anbieten (Vygotsky, 1987) und durch die Partizipation und gemeinsame Bedeutungsaushandlung Wissensstrukturen aufgebaut werden können (Krummheuer, 2002).

Zudem zeigen die Ergebnisse, dass das Peer Helping als strukturiertes und institutionalisiertes Angebot für Lernhilfen wahrgenommen wird, das für die Schüler\*innen leicht zugänglich ist und dadurch eine schnelle Aufgabenbearbeitung ermöglicht. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang außerdem, dass die Schüler\*innen zumeist eine Ergebnissicherheit bei der Hilfe ihrer Mitschüler\*innen ähnlich wie bei Lehrkräften sehen und damit grundsätzlich in die Kompetenz und Zuverlässigkeit ihrer Mitlernenden vertrauen. Dies kann gerade in Bezug auf die Erfahrung von Wertschätzung für die Hilfegebenden die Erfahrung sozialer Eingebundenheit und Kompetenz bestärken.

Zugleich haben die Schüler\*innen jedoch auch problematische Aspekte angesprochen. Hierzu zählen unzureichende oder inhaltlich fehlerhafte Hilfestellungen, die zu falschen Ergebnissen sowie Unsicherheiten bei der Wahl der Helfer\*innen führen. Auch in der einschlägigen Literatur wird die Bedeutung der Qualität peer-basierter Hilfestellungen hervorgehoben (Feldmann, 1980; Krueger, 1975; Maheady, 1998). Hier stellt sich aus didaktischer Perspektive die Frage, inwiefern eine vorherige Selbstkontrolle oder eine Kontrolle der Ergebnisse durch die Lehrkraft angemessen ist.

Jedoch empfanden die Schüler\*innen eine verpflichtende Kontrolle durch die Lehrkraft als autonomieeinschränkend und motivationshemmend. Hierbei wird das Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Fremdbestimmung im Rahmen des Markt-Modells deutlich sichtbar. Die Studie leistet damit einen weiteren wichtigen Beitrag in Bezug auf die Bedeutung von Freiwilligkeit und Selbstbestimmung im Kontext peer-gestützten Lernens und damit auch in Bezug auf die didaktische Rahmung lernbezogener Peer-Interaktionen. Gerade aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) wird hier sichtbar, dass eine zu starke äußere Kontrolle den Prozess der Internalisierung hemmen kann, da die Lernhandlungen nicht mehr als selbst- sondern als fremdbestimmt erlebt werden. Es geht dabei demnach weniger um die Vermeidung inhaltlich fehlerhafter Hilfestellungen, sondern vielmehr um die Frage, wie Autonomie, Verantwortung und Qualitätssicherung im peer-gestützten Lernen so miteinander verzahnt werden können, dass sowohl das Erleben von Selbstbestimmung erhalten bleibt, als auch verlässliches fachliches Lernen ermöglicht wird.

Darüber hinaus berichten die Schüler\*innen in Bezug auf das Kompetenzerleben, dass sie sich aktiver am Unterricht beteiligen können, wenn sie zuvor Hilfe über das Markt-Modell erhalten haben. Dies wird von ihnen als motivationsförderlich erlebt. Daraus lässt sich schließen, dass der Einsatz des Markt-Modells die aktive Beteiligung einzelner Schüler\*innen auch im anschließenden Unterricht positiv beeinflussen kann.

Während das Autonomieerleben und die Erfahrung von Kompetenz aus Sicht der Hilfebekommenden als besonders motivationsfördernde Faktoren erscheinen, zeigt sich in Bezug auf die

soziale Einbindung ein ambivalentes Bild. So weisen einige Schüler\*innen darauf hin, dass das Markt-Modell offenlege, wenn sie die Aufgaben nicht verstanden hätten, was teilweise mit Gefühlen der Bloßstellung und Stigmatisierung verbunden sei. In diesem Zusammenhang berichten sie auch davon, dass einzelne helfende Schüler\*innen das asymmetrische Verhältnis ausnutzen würden, um vermeintliche Überlegenheit zu demonstrieren. Dies wirkt sich nach den Aussagen der Schüler\*innen negativ auf ihre Beziehung untereinander aus und führt dazu, dass sie das Markt-Modell weniger oder gar nicht nutzen. Damit fokussiert diese Studie auch die Qualität der sozialen Beziehungen zwischen den helfenden und Hilfebekommenden Schüler\*innen und ihre Bedeutung für die Wirkung auf die Lernmotivation, unabhängig von der fachlichen Hilfe. Dieser Fokus hebt sich von den meisten anderen Studien peer-basierter Unterstützung ab, die zumeist die fachlich-inhaltliche Wirkung untersuchen.

Gleichzeitig schildern andere Schüler\*innen gegenteilige Erfahrungen. So sprechen sie von einem wertschätzenden, respektvollen und durch Zuwendung geprägten Umgang der Helfer\*innen, der das Vertrauen unter den Schüler\*innen stärkt und die Bereitschaft, auch bei Unsicherheiten oder Verständnisproblemen die Hilfe der Peers in Anspruch zu nehmen. Auch der Wunsch, sich selbst als Helfende anbieten zu können, um an dem sozialen Ereignis des Helfens teilzuhaben, wirkt sich hier positiv aus. Er zeigt eine beginnende Verselbstständigung und interne Dynamisierung des Markt-Modells und kann als Zeichen für die motivationale Verankerung im Sinne eigener Zielsetzungen gedeutet werden.

Diese Befunde weisen insgesamt demnach auf die Notwendigkeit einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Rollenverständnis hin, zum Beispiel im Rahmen der vorherigen Schulung oder einer prozessbegleitenden gemeinsamen Reflexion. Sowohl für die Praxis als auch für die Theorieentwicklung ist diese Erkenntnis bedeutsam.

Ein weiterer auffälliger Befund ist, dass die Schüler\*innen eine geschlechterspezifische Hemmschwelle bei der Auswahl der Helfer\*innen wahrnehmen. So spielt das Geschlecht beim Hilfebekommen eine große Rolle, was zwar in der Altersgruppe zwischen 10 und 12 Jahren nicht ungewöhnlich ist, jedoch ebenso wie die zuvor genannten Herausforderungen, im Hinblick auf die pädagogische Begleitung und didaktische Umsetzung durch die Lehrkraft berücksichtigt werden sollte.

Zuletzt liefern die Ergebnisse auch wichtige Befunde in Bezug auf das Klassenklima. Die Schüler\*innen berichten, dass das Markt-Modell ihren Klassenzusammenhalt fördert sowie das Vertrauen zwischen den Schüler\*innen stärkt, was zu einem positiveren sozialen Klima führt. Besonders hervorgehoben werden dabei das verstärkte Gemeinschaftsgefühl und eine verbesserte Klassenzusammengehörigkeit. Jedoch zeigt sich auch, dass das Markt-Modell in einigen

Fällen auch Spannungen und soziale Konflikte hervorrufen kann. Auch hier zeigt sich die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Reflexion und angemessenen didaktischen Vorbereitung dieses Lernsettings.

Trotz einzelner Kritikpunkte äußern sich die Schüler\*innen insgesamt sehr positiv über das Markt-Modell und möchten dieses sehr gerne weiterhin nutzen. In diesem Zusammenhang wurden jedoch mehrfach die in Studie 1 eingesetzten Reflexionsbögen angesprochen. Diese wurden teilweise als störend empfunden, da das Ausfüllen viel Zeit in Anspruch genommen habe und als Einschränkung der eigenen Freiräume wahrgenommen wurde. Zudem gaben einige Schüler\*innen an, dass die Bögen auch aufgrund von Zeitdruck oder sozialer Erwünschtheit nicht immer sorgfältig ausgefüllt worden seien. Daraus ergeben sich wertvolle Hinweise zur Datenqualität und Reliabilität der Erhebung in Studie 1.

Im Hinblick auf die Limitation der Studie ist die geringe Stichprobengröße ( $N = 24$ ) zu nennen. Allerdings erhebt die qualitative Studie keinen Anspruch auf Repräsentativität, sondern dient der theoriebasierten Typisierung (Lamnek & Krell, 2016). Zudem sind bei Gruppeninterviews gruppenspezifische Einflüsse sowie eine mögliche Einflussnahme durch die Interviewleitung grundsätzlich nicht vollständig auszuschließen. Diese Faktoren könnten die Art und Offenheit der geäußerten Einschätzungen beeinflusst haben.

Eine weitere Einschränkung ergibt sich darüber hinaus aus der teilweise unscharfen Zuordnung der Perspektiven (15 % Doppelkodierungen zu den Rollen) sowie der bewussten Entscheidung auf eine Unterscheidung zwischen Einschätzungen und Erfahrungen zu verzichten, um den Schüler\*innen hierdurch Raum für den Ausdruck negativer Erfahrungen zu bieten. Zudem wurden circa 8 Prozent der Aussagen mehreren Kategorien zugeordnet. Da die Anzahl der Nennungen jedoch weniger bedeutend für die inhaltsanalytische Auswertung war, stellt dies keine Einschränkung in der Reliabilität der Daten dar. Diese methodischen Aspekte wurden transparent gehalten und ermöglichen gleichzeitig ein tieferes Verständnis für die Interpretation.

Insgesamt leistet die qualitative Studie vertiefend zu den quantitativen Studien einen wertvollen Beitrag zur Erforschung des motivationsförderlichen Potenzials des Peer Helpings mit einem Markt-Modell. Die Ergebnisse zeigen, dass hiervon verschiedene Anreize, aber auch hemmende Faktoren ausgehen, die sich auf die Lernmotivation der Schüler\*innen auswirken. Dabei lassen sich deutliche Unterschiede zwischen Hilfe holen und Hilfe geben erkennen. Für Schüler\*innen, die ihre Hilfe anbieten, liegt der motivationale Reiz vor allem darin, ihre Fähigkeiten und ihr Wissen zu zeigen, zu vertiefen und weiterzugeben. Sie erleben sich in der Rolle als Helfende durch die Wertschätzung der Mitlernenden und der Lehrkraft als kompetent und

sozial eingebunden. Sie übernehmen Verantwortung für ihr eigenes Lernen und das ihrer Mitschüler\*innen, was die Wahrnehmung der Selbstbestimmung fördert. Auch das Hilfeholen im Rahmen des Markt-Modells wirkt motivationssteigernd, indem die Schüler\*innen sich in besonderem Maße als selbstbestimmt erleben und schnellere sowie bedürfnisgerechtere Hilfestellungen erhalten als im regulären Unterricht bei der Lehrkraft. Das Markt-Modell wird von den Schüler\*innen als lernanregend und zugänglich wahrgenommen und ermöglicht ihnen sowohl beim Helfen als auch beim Hilfebekommen echte Lernerfahrungen in gemeinsamer Verantwortung. Die Schüler\*innen haben das Markt-Modell angenommen und sehen es als niederschwelliges Angebot und soziales Ereignis, an dem die Lernenden gerne teilhaben möchten.

Zugleich geht aus den Befunden auch hervor, dass das Markt-Modell einige negative Erfahrungen, insbesondere in Bezug auf die soziale Eingebundenheit, begünstigen kann, die motivationshemmend wirken. Für Schüler\*innen, die sich Hilfe holen, ist daher ein wertschätzender Umgang auf Augenhöhe besonders wichtig. Auch Schüler\*innen, die ihre Hilfe anbieten möchten, berichten von Erfahrungen der Ausgrenzung. Dabei sind vor allem leistungsschwächere sowie weniger beliebte Schüler\*innen besonders betroffen. Das Markt-Modell reproduziert dadurch zum Teil bestehende soziale Strukturen und verstärkt das Leistungsgefälle und ungleiche Verhältnisse in der Klasse.

Darüber hinaus steht gerade für die Schüler\*innen am Gymnasium die Leistungserbringung im Vordergrund, sodass auch die Qualität der Hilfestellungen ein zentrales Thema hierbei darstellt. Das Spannungsverhältnis von vorheriger Kontrolle zur Sicherung der Ergebnisse und der Erfahrung von Selbstbestimmung und Autonomie verweist dabei auf die Notwendigkeit einer sorgfältigen didaktischen Planung und pädagogischen Begleitung und Reflexion der Implikationen, um Ausgrenzung, Leistungsdruck oder Überforderung zu vermeiden. Damit können die Erkenntnisse eine wichtige Grundlage für die Implementierung und Weiterentwicklung von peer-gestützten Lernformen im schulischen Kontext bieten.

Es lässt sich zusammenfassen, dass die qualitative Studie 3 das theoretisch angenommene motivationsförderliche Potenzial des Peer Helpings im Markt-Modell aus der Schüler\*innenperspektive empirisch stützt und zugleich differenzierte Einblicke in förderliche und hemmende Faktoren liefert. Damit trägt sie dazu bei, die bisherigen quantitativen Befunde einzuordnen und zu erweitern, und bietet wichtige Impulse für die theoretische Reflexion, die didaktische Gestaltung sowie die schulische Entwicklungsarbeit. Die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen werden im Gesamtfazit dieser Arbeit weiter ausgeführt und in den größeren bildungswissenschaftlichen und schulpraktischen Kontext eingeordnet.

## **V Peer-basierte Förderung und Kommunikation im Ganztagsgymnasium – ein Fazit**

Gymnasien befinden sich in einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess (Gerhardt, 2024; S. M. Kühn, 2014; MKJS, 2020; Robert Bosch Stiftung GmbH, 2024). Sie reagieren dabei auf die wachsende Heterogenität ihrer Schüler\*innenschaft sowie auf veränderte schulische Anforderungen, indem sie Lernumgebungen schaffen, die Begegnung und Zusammenarbeit ermöglichen und zugleich Konzepte erproben, die Individuelle Förderung und Beteiligung stärker berücksichtigen (S.-I. Beutel et al., 2015; Brand, 2024; Deutscher Schulpreis, 2024; Tiefenthal, 2025). Konkret zeigt sich dies vor allem in Sprachbildungsangeboten, in Coaching-Elementen, strukturierten Lernzeiten sowie in schüler\*innenbezogenem Team-Teaching (Deutsches Schulportal, 2025; Kölling, 2025; A. Kuhn, 2020). Mit diesen Ansätzen greifen sie ein erweitertes Lern- und Leistungsverständnis auf, das die Entwicklungsziele aller Lernenden in den Blick nimmt.

Gleichzeitig bleiben die Rahmenbedingungen des gymnasialen Lernens anspruchsvoll. Die Verdichtung des Lernstoffs, hohe fachliche Erwartungen und ein ausgeprägter Prüfungsdruck schränken die Zeit für Verständigung, individuelles Verstehen und Beziehungsarbeit ein und erschweren damit die Umsetzung pädagogischer Prozesse, die nachhaltiges Lernen in heterogenen Lerngruppen ermöglichen sollen (S.-I. Beutel et al., 2015).

Vor diesem Hintergrund rückte im Rahmen dieser Arbeit die Frage in den Fokus, wie Gymnasien ihre Lehr- und Lernkultur so gestalten können, dass Lernumgebungen entstehen, die flexibel auf unterschiedliche Lernbedingungen und Bedürfnisse eingehen und vielfältige Zugänge zu fachlichen Inhalten eröffnen. Dabei gewinnen Strukturen und Lernarrangements an Bedeutung, die Raum für Austausch, Kooperation und individuelle Entwicklung bieten und Lernformen unterstützen, in denen Verantwortungsübernahme, gemeinschaftliches Lernen und Erfahrungen von Selbstwirksamkeit eine zentrale Rolle spielen (S.-I. Beutel et al., 2025). Diese Prinzipien standen daher im Mittelpunkt der Untersuchung. Sie sind bedeutsam, weil sie als zentrale Aspekte zukunftsgerichteten Lernens (von Elsenau, Gorski, Jungermann, Maschong & Skokan, 2025; OECD, 2020) nicht nur langfristige Kompetenzentwicklung fördern, sondern auch zur Entstehung von Lernmotivation beitragen (Alp Christ et al., 2024), die eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass Lernende schulische Anforderungen bewältigen können und Lernerfahrungen als sinnvoll und unterstützend erleben (Spinath, 2015).

Auf dieser Grundlage stellte sich die Dissertation die leitende Frage, wie solche Prinzipien langfristig in der Lehr- und Lernkultur von Gymnasien verankert werden können und welche schulischen Rahmenbedingungen notwendig sind, um diese erweiterten Formen des Lernens zu ermöglichen.

Ausgehend von diesen Überlegungen wurde im Rahmen dieser Arbeit die Ganztagschule als Gestaltungsraum schulischer Innovation und Veränderung in den Blick genommen, die seit Beginn der 2000er Jahre auch für Gymnasien eine zentrale Entwicklungsperspektive eröffnet hat (N. Fischer, Holtappels et al., 2011). Durch die erweiterten strukturellen, personellen und zeitlichen Ressourcen entstehen hier Gelegenheiten, neue Lehr- und Lernformate zu erproben und nachhaltig zu verstetigen (Holtappels, 2019).

Besonders sichtbar wird dies an den ganztagspezifischen Selbstlernzeiten, die an Gymnasien wichtige Impulse gesetzt haben, indem sie kollegiale Kooperation initiiert und erste Erfahrungsräume für veränderte Formen des Lernens eröffnet haben (S.-I. Beutel et al., 2015; Nett & Dresel, 2019; Nordt, 2020; Stebner et al., 2015). Gerade die Selbstlernzeiten bieten dabei zentrale Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung des Gymnasiums, da sie ergänzend zu der Fachkultur im Unterricht Möglichkeiten bieten, Selbstverantwortung im Sinne wissenschaftspropädeutischen Arbeitens und Studierfähigkeit ebenso zu fördern wie Kooperation und Kommunikation im gemeinschaftlichen Lernen (S.-I. Beutel et al., 2015).

An den bisherigen Entwicklungen zeigt sich jedoch, dass die Potenziale des Ganztags, insbesondere der Selbstlernzeiten, bislang noch nicht hinreichend genutzt werden (Arnoldt et al., 2019). Denn hierfür bedarf es pädagogischer Konzepte, die verantwortungsorientierte und gemeinschaftsbezogene Lernprozesse unterstützen.

Vor diesem Hintergrund stand das Peer Helping im Markt-Modell im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Dieses wurde als freiwilliges und strukturiertes Hilfesystem wechselseitiger Unterstützung konzipiert und bietet konkrete Gestaltungsmöglichkeiten für die Selbstlernzeiten (S.-I. Beutel et al., 2019; Wehe, 2021). Peer Helping wurde dabei nicht nur als Methode, sondern als konzeptioneller Ansatz für eine neue Lern- und Beziehungskultur verstanden, der zentrale Prinzipien demokratiepädagogischer Bildung aufgreift und sich durch seine freiwillige und rollenflexible Struktur von klassischen Peer-Ansätzen unterscheidet (ebd.). Als partizipatives Lernsetting des Miteinanders eröffnet das Modell Erfahrungsräume für Verantwortungslernen, kooperative Zusammenarbeit, Selbstwirksamkeit und gelingende Interaktionen (ebd.). Damit entstehen Bedingungen, die sowohl soziale als auch motivationale Prozesse anregen und somit nachhaltiges Lernen begünstigen (Praetorius et al., 2025). In diesem Sinne greift Peer Helping die Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit auf, die nach der Selbstbestimmungstheorie als zentrale Voraussetzungen für motiviertes Lernen gelten (Deci & Ryan, 1993). Auf dieser theoretischen Grundlage wurde im Rahmen der Arbeit ein eigenes Analysemodell entwickelt, das als konzeptioneller Bezugsrahmen für die empirische Untersuchung diente.

Daraus ergab sich die zentrale Forschungsfrage, inwiefern das Peer Helping im Markt-Modell in den Selbstlernzeiten am Ganztagsgymnasium zur Förderung der Lernmotivation beitragen kann. Im Rahmen eines Mixed-Methods-Designs wurden hierzu drei aufeinander abgestimmte Teilstudien durchgeführt, die die Effekte auf die situative und die allgemeine Lernmotivation sowie die subjektiv wahrgenommene motivationale Wirkung des Peer Helpings fokussierten. Die Kombination quantitativer und qualitativer Verfahren ermöglichte es, sowohl statistische Zusammenhänge zu erfassen als auch vertiefende Einblicke in die individuellen motivationalen Erfahrungen von Schüler\*innen zu gewinnen. Durch die Methodentriangulation wurden eine mehrdimensionale Betrachtung der Lernmotivation und eine wechselseitige Validierung der Ergebnisse ermöglicht.

Die Arbeit zeigt, dass das Peer Helping im Markt-Modell ein strukturiertes Interaktionsmodell darstellt, das motivationsförderliche Bedingungen in Selbstlernzeiten gezielt nutzbar macht. Sie leistet damit einen theoriegeleiteten und empirisch fundierten Beitrag zu einer Lehr- und Lernkultur im Ganztagsgymnasium, in der motivationsförderliche Bedingungen, Verantwortung, Beziehungsgestaltung und fachliche Entwicklung zusammengeführt werden.

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Studie reflektiert und in den übergeordneten Forschungszusammenhang eingeordnet; anschließend werden ihre Bedeutung für die schulische Praxis sowie weiterführende Forschungsperspektiven diskutiert.

### *Reflexion der zentralen Ergebnisse*

In Studie 1 wurde der Einfluss des Peer Helpings im Rahmen eines Markt-Modells auf die situative Lernmotivation untersucht.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass vor allem das Erhalten von Hilfe mit einer Steigerung der Lernmotivation einhergeht. Für das Hilfe Geben sowie für die Kombination aus Helfen und Hilfe Erhalten ergaben sich zwar keine signifikanten Zuwächse, jedoch durchweg positive Tendenzen und Vorteile gegenüber der Nichtteilnahme am Markt-Modell. Diese Befunde stützen zentrale theoretische Annahmen zur Bedeutung sozialer Interaktion im Lernprozess und entsprechen bisherigen empirischen Erkenntnissen zur Wirksamkeit peer-gestützter Lernformate.

Neu ist in dieser Untersuchung die differenzierte Analyse nach den vier Teilnahmearten (Geholfen, Hilfe bekommen, Geholfen und Hilfe bekommen, Keine Beteiligung), die in dieser Form bislang kaum vorgenommen wurde. Aus den Analysen wird dabei deutlich, dass sich das Potenzial des Peer Helpings zur Förderung der Lernmotivation nicht grundsätzlich entfaltet, sondern rollenabhängig ist. Die leicht rückläufige Motivation bei Nicht-Beteiligung verweist zudem darauf, dass das Angebot allein nicht ausreicht, sondern erst die aktive Partizipation zur Motivationssteigerung beiträgt. Die Ergebnisse unterstreichen damit nicht nur das Potenzial des

Peer Helpings zur kurzfristigen Motivationsförderung, sondern liefern auch erste Hinweise auf unterschiedliche Wirkungsweisen, die für die Gestaltung von Selbstlernzeiten und für zukünftige Forschung relevant sind, beispielsweise im Hinblick auf die Bedeutung von Freiwilligkeit, der Schüler\*innenrolle oder der Interaktionsqualität. Vertiefend wurde diesen Fragen in Studie 3 qualitativ nachgegangen.

In Studie 2 stand die Analyse der langfristigen motivationalen Wirkung im Fokus. Dabei zeigten die Ergebnisse weder im Vergleich zwischen Interventions- und Kontrollgruppe noch zwischen teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schüler\*innen innerhalb der Interventionsgruppe signifikante Effekte. Auch zwischen den vier Beteiligungsformen ließen sich keine signifikanten motivationalen Unterschiede feststellen. Bei den Schüler\*innen, die ausschließlich Hilfe bekommen haben, zeigte sich ein tendenzieller Rückgang der Motivation, was auf individuelle Voraussetzungen oder geringe Teilnahmehäufigkeiten zurückzuführen sein könnte. Auch die Werte der Kontrollgruppe blieben stabil, was jedoch auch damit zu erklären sein könnte, dass hier informelle Unterstützungspraktiken zwischen den Schüler\*innen nicht ausgeschlossen werden konnten.

Insgesamt ist die Aussagekraft der Ergebnisse von Studie 2 durch die geringe Stichprobe, die Varianz in der Teilnahmeintensität sowie der Erhebungszeitpunkt eingeschränkt, zumal weder eine differenzierte Auswertung nach Teilnahmehäufigkeit noch eine Kovarianzanalyse zur Kontrolle der Ausgangswerte möglich war. Damit schließen die Befunde an Studien an, die ebenfalls keine nachhaltigen Effekte peer-gestützter Lernformen nachweisen konnten (z.B. Dohrmann et al., 2021). Trotz fehlender empirischer Bestätigung bleibt die theoretische Annahme nach der Selbstbestimmungstheorie jedoch grundsätzlich bestehen, nach der wiederholte positive Einflüsse auf die Lernmotivation auch langfristig wirken können. Insgesamt verdeutlichen die Befunde damit den Bedarf an weiteren Studien, die die Teilnahmehäufigkeit sowie die Interaktionsqualität und verschiedene Rahmenbedingungen stärker in den Blick nehmen.

In Studie 3 wurden qualitative Interviews mit teilnehmenden Schüler\*innen durchgeführt, um subjektive Erfahrungen zu erfassen. Die Ergebnisse erweitern die quantitativen Befunde um vertiefende Einblicke in motivationsrelevante Lern- und Beziehungserfahrungen. So berichteten die Schüler\*innen sowohl aus der Perspektive des Helfens als auch aus der Sicht des Hilfe-Empfangens von motivationsförderlichen Erfahrungen, die jedoch unterschiedliche Dimensionen fokussieren. Während Helfende vor allem durch das Kompetenzerleben, der sozialen Anerkennung und der Übernahme von Verantwortung für sich und andere im Lernprozess motiviert wurden, haben die Schüler\*innen, die Hilfe bekommen haben, gerade das Gefühl von Autonomie und die bedürfnisorientierte Unterstützung durch Mitschüler\*innen als motiva-

tionsfördernd empfunden. Auch soziale Erfahrungen von Zuwendung und Wertschätzung wurden von den Hilfe-Empfangenden als motivierend erlebt. Diese Ergebnisse stimmen sowohl mit den theoretischen Annahmen der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) als auch mit lerntheoretischen Modellen überein, die die Bedeutung von Autonomie, Kompetenz, sozialer Eingebundenheit und positiven Lernumgebungen für die Förderung von Motivation und Lernerfolg herausstellen.

Gleichzeitig wurden jedoch auch motivationshemmende Aspekte benannt, wie die Reproduktion sozialer Ungleichheiten, wenn leistungsschwächere oder weniger beliebte Schüler\*innen nicht die Rolle der Helfenden übernehmen können oder nicht um Hilfe gebeten werden. Auch wurde die Qualität der Hilfestellungen von den Schüler\*innen als kritisch betrachtet, insbesondere im Spannungsfeld zwischen selbstverantworteter und selbstorganisierter Peer-Unterstützung und der vorherigen Kontrolle der Ergebnisse durch die Lehrkraft. Hier zeigt sich, dass die zentralen Bedürfnisse der Selbstbestimmungstheorie durch das Fehlen von Erfahrungsmöglichkeiten für Kompetenz- und Autonomieerleben sowie soziale Einbindung unbefriedigt bleiben, was motivationshemmend wirkt. Die qualitativen Befunde tragen damit nicht nur zur Vertiefung der quantitativen Ergebnisse bei, sondern verdeutlichen auch, dass motivationsförderliche Effekte des Peer Helpings nicht selbstverständlich sind, sondern vor allem von der Rollenverteilung, der Interaktionsqualität und sozialen und pädagogischen Rahmenbedingungen abhängen.

In der Gesamtschau zeigen die Teilstudien, dass die Wirkung des Peer Helpings im Marktmodell nicht nur von der jeweiligen Rolle, sondern ebenso von der Qualität der Interaktionen und den sozialen Rahmenbedingungen geprägt ist. Zugleich wird deutlich, dass Peer Helping sowohl beim Helfen als auch beim Hilfeerhalten unterschiedliche motivationale Prozesse anstößt. Während Hilfe Bekommende vor allem durch Autonomieerfahrungen motivierter lernen, profitieren Helfende insbesondere durch das Erleben von Kompetenz und sozialer Eingebundenheit. Diese motivationalen Einflussfaktoren stehen in einem wechselseitigen Verhältnis und verstärken sich im Rahmen der Interaktionen zwischen Helfenden und Hilfeempfangenden. Damit wird das in der Theorie hergeleitete und im Analysemodell theoretisch fundierte Potenzial des Peer Helpings zur Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse empirisch gestützt. Dagegen konnten keine langfristigen Effekte auf die allgemeine Lernmotivation nachgewiesen werden. Ob dies vor allem auf methodische Limitationen zurückzuführen ist oder auf strukturelle Bedingungen des schulischen Lernens verweist, bleibt offen und stellt eine zentrale Anschlussfrage für die weitere Forschung dar.

### *Einordnung der Ergebnisse in die drei zentralen Forschungsfelder*

Aufbauend auf der Reflexion der empirischen Ergebnisse wird im Folgenden die Anschlussfähigkeit der Befunde an die zentralen wissenschaftlichen Diskursfelder dargestellt, in denen die vorliegende Studie verortet ist. Die interdisziplinäre Zusammenführung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse aus diesen Bereichen ermöglicht eine fundierte Weiterentwicklung schulischer Praxis und stärkt zugleich die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit peer-gestützten Lernprozessen. Dabei knüpfen die Ergebnisse im Rahmen der Forschungsfelder der Empirischen Bildungsforschung, der Pädagogischen Psychologie sowie der Schulpädagogik und Demokratiepädagogik an bestehende Studien zu Lernmotivation, Peer Learning und Unterrichtsqualität an und erweitern diese um eine differenzierte Betrachtung motivationspsychologischer Wirkmechanismen im Kontext eines strukturierten Peer Helping Ansatzes in den Selbstlernzeiten des Ganztagsgymnasiums.

Aus Sicht der Empirischen Bildungsforschung leistet die Studie einen Beitrag zur aktuellen Diskussion über Qualität im Ganzttag, insbesondere im gymnasialen Bereich. Dabei schließt sie an empirische Arbeiten zur Unterrichtsqualität (u. a. Alp Christ et al., 2024; Praetorius et al., 2023) zur Wirksamkeit peer-gestützter Lernformate (u. a. Bardowicks, 2005; Heyl et al., 2018; Topping, 2005) sowie zur Ausgestaltung von Lernprozessen im Ganzttag (Arnoldt et al., 2021; StEG-Konsortium, 2019) an. Der besondere Erkenntnisgewinn liegt dabei vor allem in der differenzierten Betrachtung motivationsförderlicher Wirkfaktoren in den Selbstlernzeiten, die in Form des Peer Helpings im Markt-Modell untersucht wurde. Damit adressiert die Studie die Verbindung von Lernzeitgestaltung und Lehr-Lernkultur im Sinne qualitätsvollen Lernens, was ein zentrales Desiderat der Ganztagsforschung darstellt.

Darüber hinaus konnten neue Erkenntnisse im Forschungsfeld der Pädagogischen Psychologie gewonnen werden. So wurde die Grundannahme der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993), nach der das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Motivation notwendig ist, erstmals systematisch im Kontext eines Peer Helping Settings im Ganztagsgymnasium angewendet und theoretisch modelliert. Die empirischen Befunde unterstreichen die Bedeutung dieser psychologischen Grundbedürfnisse für das motivationsförderliche Potenzial des Peer Helpings und zeigen, dass dieses, abhängig von der Beteiligungsform, verschiedene Bereiche der Lernmotivation anspricht.

Anknüpfend daran zeigen die Ergebnisse, dass das Peer Helping im Markt-Modell Lernbedingungen schafft, die eine Internalisierung extrinsischer Motivation im Sinne der Selbstbestimmungstheorie begünstigen. Dabei kann insbesondere das wiederholte Erleben von sozialer Anerkennung, Selbstwirksamkeit und freiwilliger Verantwortungsübernahme in der Rolle der

Helfenden als Ausdruck identifizierter oder integrierter Regulationsformen interpretiert werden. Auch das selbstbestimmte Hilfeholen kann als Ausdruck von Internalisierung verstanden werden, da die Schüler\*innen in einem vorgegebenen Lernsetting Verantwortung für die Bearbeitung ihrer Aufgaben übernehmen und den Lernprozess aktiv steuern. Damit liefern die Ergebnisse Anhaltspunkte für eine Verbindung zwischen der Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse und Internalisierungsprozessen im Kontext des Peer Helpings. Gleichzeitig legen sie nahe, dass solche Prozesse in besonderer Weise vom sozialen Kontext abhängig sind, insbesondere von Erfahrungen der Zugehörigkeit, Anerkennung und des Vertrauens, die in der Selbstbestimmungstheorie als zentrale Bedingungen der Internalisierung extrinsischer Motivation beschrieben werden (Ryan & Deci, 2017).

Die Befunde schließen darüber hinaus an aktuelle Weiterentwicklungen der Selbstbestimmungstheorie an und vertiefen sie in zwei Bereichen. Zum einen wird die Frage nach dem Verhältnis von Autonomie und Kontrolle stärker in den schulischen Kontext gerückt, indem die Ergebnisse zeigen, wie Schüler\*innen das Spannungsverhältnis zwischen freiwilliger Selbststeuerung und pädagogischer Kontrolle im Rahmen des Peer Helpings erleben. Zum anderen wird deutlich, dass das Erleben von Autonomie in peer-gestützten Lernsettings wie dem Peer Helping nicht isoliert entsteht, sondern gerade erst durch soziale Interaktionen sein motivationsförderliches Potenzial entfaltet. Damit knüpfen die Ergebnisse an Konzepte wie *autonomy support* (Cheon, Reeve & Marsh, 2023) oder *relational agency* (Edwards, 2005) an, die soziale Bedingungen von Selbstbestimmung als konstitutiv für Motivation begreifen und die Selbstbestimmungstheorie um eine soziale Perspektive erweitern.

Schließlich zeigt die Studie Anschlussfähigkeit an gegenwärtige theoretische Ansätze der Pädagogischen Psychologie, insbesondere an das mehrdimensionale Konzept motivationaler Voraussetzungen von Hasselhorn und Gold (2022). Das hier entwickelte Analysemodell knüpft an diese Perspektiven an, indem es die Rollenstruktur und lernbezogene Interaktionen als zentrale Bausteine motivationsrelevanter Prozesse im Peer Helping systematisch berücksichtigt. Damit zeigt die Arbeit wie sich die Selbstbestimmungstheorie zur Analyse schulischer Lernprozesse in peer-gestützten Settings anwenden lässt. Aus der Verbindung der psychologischen und pädagogischen Perspektive ergibt sich zugleich die Frage nach der pädagogischen Gestaltung motivations- und gemeinschaftsfördernder Lernsettings.

Damit rückt im dritten Forschungsfeld, der Schulpädagogik und Demokratiepädagogik, die Entwicklung einer zukunftsfähigen Lehr- und Lernkultur am Gymnasium in den Fokus. Die Ergebnisse zeigen, dass das Peer Helping im Markt-Modell mehr ist als ein Instrument der Lernförderung. Es eröffnet Erfahrungsräume für Selbstwirksamkeit, Verantwortung und Zugehörigkeit und trägt damit zu zentralen Dimensionen einer demokratisch-partizipativen Schulkultur bei (W. Beutel, 2016a, 2025; Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. [DeGeDe],

2018). Die Schüler\*innen berichten in den Interviews nicht nur von Lernerfolgen, sondern von Anerkennung, Vertrauen sowie gegenseitiger Unterstützung und wünschen sich eine stärkere Einbindung des Helfens in den Schulalltag. Dies schließt an demokratiepädagogische Forderungen an, die auf den Ausbau partizipativer Grundstrukturen sowie auf die Förderung von Kooperation und Verantwortungsübernahme in Schule und Unterricht abzielen (W. Beutel, Gloe, Himmelmann et al., 2022; S.-I. Beutel, Busch & Ruberg, 2025; Reicher, 2025).

Mit dem Fokus auf das Ganztagsgymnasium greift die Arbeit gleichzeitig das bislang wenig erforschte Spannungsfeld von Leistungsselektivität und demokratiepädagogischer Öffnung auf (S.-I. Beutel & W. Beutel, 2010; S.-I. Beutel, 2024a; Helsper, Krüger & Lüdemann, 2019). Das Peer Helping wird in dieser Studie nicht als defizitorientiertes Förderkonzept verstanden, sondern als differenzsensibles, gemeinschaftsorientiertes und motivierendes Element einer zukunftsgerichteten gymnasialen Lehr- und Lernkultur. Auf dieser Grundlage leistet die Dissertation einen Beitrag zu der Frage, wie sich das Gymnasium im Kontext zunehmender Vielfalt, sozialer Disparitäten und gesellschaftlicher Transformation als lernende Organisation weiterentwickeln kann, indem der Fokus nicht nur auf der Individualisierung liegt, sondern gemeinschaftsstärkende Lernformate der Verantwortungsübernahme und sozialer Teilhabe ermöglicht werden.

#### *Implikationen und Bedeutung für die schulische Praxis*

Damit liefern die Ergebnisse dieser Studie nicht nur wichtige Hinweise für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit peer-gestützten Lernsettings im Kontext ganztägiger Bildung, Motivation und demokratischer Schulentwicklung, sondern auch konkrete Handlungsempfehlungen für die schulische Praxis, insbesondere für die Gestaltung von Selbstlernzeiten im Ganztagsgymnasium.

Die empirischen Befunde machen deutlich, dass die Qualität der peer-bezogenen Interaktionen entscheidend dafür ist, ob Peer Helping motivationsförderlich wirkt. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer professionellen Begleitung, um Lernprozesse gezielt zu unterstützen und die Potenziale des Peer Helpings zu entfalten. Lehrkräfte spielen dabei demnach eine zentrale Rolle. Sie schaffen ein lernförderliches Umfeld, initiieren kooperative Prozesse und moderieren und begleiten die peer-gestützten Interaktionen. Dies erfordert sowohl diagnostische als auch kommunikative und beziehungsorientierte Kompetenzen (S.-I. Beutel & Pant, 2024) und verweist auf einen entsprechenden Fortbildungsbedarf, der sich insbesondere auf die professionelle Gestaltung konstruktiver Lernbeziehungen und kooperativen Lernstrukturen bezieht.

Zur langfristigen Sicherung der Interaktionsqualität sowie zur Förderung von Sichtbarkeit, Anerkennung und Motivation ist zudem die Anbindung des Peer Helpings an eine reflektierte

Feedbackkultur (S.-I. Beutel, 2024a) zentral. Dabei sind Dokumentationsformen in Lernbegleitinstrumenten wie dem Lernplaner (ebd.) in Form eines Helferpasses denkbar, der sowohl die Reflexion der Lernbeziehung als auch die Sichtbarkeit von Hilfeprozessen unterstützt. Regelmäßiges Feedback beispielsweise durch Lobkarten, gezielte Rückmeldungen oder gemeinsame Reflektionsgespräche können dabei das Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserleben der Schüler\*innen stärken (Marx, 2024). und ihre soziale Einbindung fördern (Ryan & Deci, 2017).

Auch digitale Erweiterungen wie Lernplattformen, Feedbacktools oder digitale Lerntagebücher (Middendorf, 2022; Radetzky, 2025), können in dieser Hinsicht eine sinnvolle Ergänzung darstellen, indem sie Kommunikations- und Hilfsprozesse sichtbar machen, die Selbststeuerung unterstützen und Hemmschwellen bei der Inanspruchnahme von Hilfe reduzieren. Auch niedrigschwellige digitale Austauschformate wie Foren oder anonyme Chatfunktionen können das Erleben von Zugehörigkeit in den Selbstlernzeiten stärken.

Insgesamt kann eine solche Kultur der Anerkennung und Unterstützung dazu beitragen kooperatives Verhalten sichtbar zu machen, positive Interaktionen zu verstärken und sozialen Ausgrenzungstendenzen gezielt entgegenzuwirken (Topping, 2005). Zugleich kann sie die Qualität der Interaktionen sowie die Selbstwahrnehmung und das Verantwortungsbewusstsein der Schüler\*innen fördern (Hasselhorn & Gold, 2022) und sollte daher Bestandteil der Lehrkräfteprofessionalisierung sein.

Darüber hinaus wird durch die Befunde deutlich, dass auch eine professionelle Schulung der Schüler\*innen für das Lernen mit einem Markt-Modell entscheidend für die erfolgreiche Umsetzung ist. Demnach sollten die Schüler\*innen nicht nur fachlich, sondern auch sozial-kommunikativ geschult werden, beispielsweise im Umgang mit Unsicherheiten, in der Formulierung verständlicher Erklärungen oder in Bezug auf Empathiefähigkeit und Perspektivübernahme.

Schließlich zeigen die Ergebnisse der Studie, dass vor allem leistungsstarke Schüler\*innen die Rolle des Helfens übernehmen, während leistungsschwächeren Schüler\*innen vergleichbare Möglichkeiten des Kompetenzerlebens häufig verwehrt bleiben. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, das Peer Helping didaktisch so weiterzuentwickeln, dass alle Schüler\*innen an diesem Lernprozess partizipieren können. Daher sollten hierbei auch überfachliche und zukunftsorientierte Kompetenzbereiche (OECD, 2020) einbezogen werden, wie Formen digitaler oder kommunikativer Unterstützung, der Lernorganisation, kreative Problemlösung oder soziales Engagement. Auf diese Weise können Schüler\*innen Verantwortung entsprechend ihrer individuellen Stärken übernehmen und so aktiv an der Lernkultur des Gymnasiums mitwirken.

Eine solche Öffnung des Markt-Modells setzt eine enge Zusammenarbeit und inhaltliche Abstimmungsprozesse der Lehrkräfte auch unterschiedlicher Fachbereiche voraus, um Peer-Formate wie das Markt-Modell curricular anschlussfähig zu gestalten, gemeinsame Aufgabenstellungen zu entwickeln und fachübergreifendes sowie projektorientiertes Lernen zu ermöglichen. Ebenso bedeutsam ist in diesem Zusammenhang die kollegiale Kooperation mit dem weiteren pädagogischen Personal, um das Peer Helping kontinuierlich professionell zu begleiten und nachhaltig in die schulische Gesamtkultur in unterschiedlichen Jahrgangsbereichen einzubetten. Nur so kann gewährleistet werden, dass die unterschiedlichen Begabungsprofile der Schüler\*innen systematisch berücksichtigt und peer-gestütztes Lernen langfristig wirksam verankert werden. Gerade hierin liegt eine zentrale Herausforderung für die pädagogische Praxis am Gymnasium.

Insgesamt wird deutlich, dass das Peer Helping ein tragfähiges Lernkonzept zur Weiterentwicklung der Selbstlernzeiten darstellt, das unter geeigneten pädagogischen und organisatorischen Voraussetzungen die Heterogenität von Schüler\*innen als Lernchance nutzen kann und zugleich auf die Anforderungen nachhaltiger Bildung ausgerichtet ist. Die Ergebnisse zeigen damit auch die Funktion der Selbstlernzeiten als Reformgefäß. Sie bieten Raum, um gemeinschaftsfördernde Lernkonzepte wie das Peer Helping strukturell zu verankern und dadurch die pädagogische Qualität gymnasialer Lernprozesse gezielt zu stärken.

Um dieses Potenzial des Peer Helpings auszuschöpfen, bedarf es verbindlicher pädagogischer und organisatorischer Rahmenbedingungen. Dazu gehören eine professionelle Begleitung der Selbstlernprozesse, eine gezielte Förderung sozial-kommunikativer Kompetenzen der Schüler\*innen im Rahmen einer Schulung, eine fachübergreifende Zusammenarbeit zur curricularen Öffnung sowie der Einbettung in eine reflektierte Feedback- und Prüfungskultur (S.-I. Beutel & Ruberg, 2024). Solche Rahmenbedingungen bilden zentrale Ansatzpunkte für die nachhaltige Verankerung des Peer Helpings im schulischen Alltag und markieren zugleich Entwicklungsperspektiven für die Qualitätssicherung der Selbstlernzeiten an Ganztagsgymnasien. Die schulpraktische Relevanz der Studie liegt damit nicht nur in der empirischen Fundierung des Peer Helpings im Markt-Modell, sondern auch in der Konkretisierung seiner didaktischen, strukturellen und professionellen Voraussetzungen zur Förderung der Lernmotivation im gymnasialen Kontext.

#### *Anschluss an aktuelle Peer-Projekte und internationale Bildungsdiskurse*

Über die schulpraktischen Implikationen hinaus lässt sich die Arbeit auch in den Kontext aktueller Coaching- und Mentor\*innenprogramme wie *BildungsTandems* (Wehe, Hosseini-Eckakardt, Löhlein & Marquardt, 2023) und dem *Up! Ukraine Peer Projekt!* (Konsortium des

up!-Ukraine Peer Projekts, 2025) einordnen, die vor allem auf Selbstverantwortung in Gemeinschaft, Partizipation und peer-basierte Lernunterstützung zielen und Peer-Beziehungen als zentrale Grundlage kooperativer und verantwortungsorientierter Lernprozesse verstehen. Damit zeigt sich die Anschlussfähigkeit der Studie an laufende Schulentwicklungsprojekte, die Peer Learning als einen bedeutenden Beitrag zu chancengerechter und demokratischer Bildung begreifen.

Außerdem schließen die Ergebnisse an zentrale Anliegen des OECD-Lernkompasses 2030 an, der kooperative, selbstregulierte und verantwortungsvolle Lernformen als Grundlage zukunftsfähiger Bildung hervorhebt (OECD, 2020). Mit dem Peer Helping im Markt-Modell greift die Studie diese Prinzipien auf und bietet damit auch einen Ansatz zur Umsetzung international diskutierter Bildungsziele im gymnasialen Kontext.

#### *Perspektiven und Bedeutung für die weitere Forschung*

Vor diesem Hintergrund ergeben sich aus der Studie nicht nur praxisrelevante, sondern auch wissenschaftliche Anschlussfragen. So konnten durch die Methodentriangulation erste Erkenntnisse in Bezug auf die Wirkungsweise des Peer Helpings auf die Lernmotivation gewonnen werden. Gleichzeitig legen die Ergebnisse offen, dass weiterer Forschungsbedarf insbesondere im Hinblick auf die Wirkungsbedingungen und langfristigen Effekte peer-gestützter Lernformate in Selbstlernzeiten besteht, woraus sich sowohl methodische Weiterentwicklungen des Forschungsdesigns als auch inhaltliche Vertiefungen ableiten lassen.

Im Hinblick auf die methodischen Perspektiven zeigt sich, dass die Generalisierbarkeit der Befunde aufgrund der geringen Stichprobengröße in Studie 2, der ungleichmäßigen Verteilung der Teilnahmeanarten sowie der zeitlich begrenzten Erprobungsphase eingeschränkt ist. Daher könnten zukünftige Studien mit größeren Stichproben sowie längeren Interventions- und Beobachtungszeiträumen vertiefte Einblicke ermöglichen. Dabei wären Längsschnittstudien, die die Wirkung des Peer Helpings auf die Lernmotivation über ein Schuljahr hinweg empirisch untersuchen besonders aufschlussreich.

In diesem Zusammenhang könnten auch weitere potenzielle Einflussgrößen auf die Lernmotivation miterhoben beziehungsweise in die Analysen einbezogen werden. Zwar wurden im Rahmen dieser Studie bereits verschiedene personen-, kontext- und prozessbezogene Merkmale erfasst, jedoch konnten diese aufgrund des Datenumfanges bislang nicht in den Analysen Berücksichtigung finden. Der bestehende Datensatz kann daher als Grundlage für weiterführende Auswertungen dienen, beispielsweise zur Analyse statistischer Zusammenhänge zwischen wahrgenommenem Erfolg der Hilfeleistung, Art der Hilfestellung oder Beziehungsqualität und Veränderungen der Lernmotivation.

Darüber hinaus eröffnen sich auch inhaltliche Forschungsperspektiven. Diese betreffen zum einen die Bedeutung regelmäßiger Beteiligung sowie mögliche differenzielle Effekte, also die Frage, ob und inwiefern sich Lernmotivation und Beteiligung am Peer Helping in Abhängigkeit von Gruppenmerkmalen wie Geschlecht oder Leistungsniveau voneinander abweichen, da sowohl motivationales Erleben als auch Beteiligungsmuster durch solche Merkmale beeinflusst sein könnten. Zum anderen beziehen sie sich auf die langfristige motivationale Wirkung. Tiefergehende Fallanalysen könnten in diesem Zusammenhang Aufschluss über individuelle motivationale Entwicklungen geben, insbesondere über nachhaltige Effekte auf die Lernmotivation, aber auch über subjektive Einschätzungen zu Partizipationserleben und Teilhabe sowie die Wechselwirkungen zwischen Lernmotivation und sozialem Lernen.

Ergänzend könnte eine differenzierte Betrachtung von Schüler\*innen, die sich nicht am Markt-Modell beteiligen, neue Erkenntnisse im Hinblick auf Gelingensbedingungen für erfolgreiche Hilfesituationen liefern. Denn gerade die Ergebnisse der qualitativen Studie zeigen, dass insbesondere leistungsschwächere oder sozial zurückhaltende Schüler\*innen das Markt-Modell eher weniger nutzen. In diesem Zusammenhang erscheint es besonders aufschlussreich, individuelle und schulische Einflussfaktoren zu untersuchen, die die Beteiligung am Peer Helping begünstigen oder hemmen wie beispielsweise bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, Beziehungserfahrungen oder strukturelle und pädagogische Rahmenbedingungen in den Selbstlernzeiten. Auf diese Weise könnten wichtige Hinweise für eine differenzensible Gestaltung von Peer-Formaten gewonnen werden.

Ferner könnten auch Lehrkräfte und das neue Rollenverständnis im Peer Helping den Untersuchungsgegenstand zukünftiger Forschung bilden. In der vorliegenden Studie wurde zwar die Bedeutung von Lehrkräften als Lernbegleitende herausgestellt, jedoch methodisch nicht in die Analysen einbezogen. Zwar dokumentierten die Lehrkräfte im Rahmen der Erhebung in jeder Selbstlernzeit besondere Vorkommnisse und Häufigkeiten von Hilfestellungen über Fragebögen, jedoch konnten diese Daten aufgrund des Umfangs nicht in die Auswertung einfließen. Zukünftige Studien sollten daher die Sichtweisen und Erfahrungen von Lehrkräften zu beispielsweise Herausforderungen der Steuerung, zu Anreizen und Barrieren oder zur Integration des Peer Helpings in den schulischen Alltag systematisch erfassen. Auch das Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Kontrolle könnte einen Schwerpunkt lehrkraftbezogener Untersuchungen bilden. In diesem Zusammenhang könnten auch die Perspektiven des weiteren pädagogischen Personals in den Selbstlernzeiten fokussiert werden.

Schließlich wäre auch denkbar, das Markt-Modell in unterschiedlichen Jahrgangsstufen oder Lernphasen des Gymnasiums zu untersuchen, um mögliche altersbezogene Unterschiede in der Beteiligung und Wirkung des Peer Helpings zu erfassen. Im Kontext zukunftsorientierter

Bildung gewinnt zudem die digitale Weiterentwicklung peer-gestützter Lernformate an Bedeutung. Hierbei könnten die bisher wenig erforschten Potenziale digitaler Feedbacksysteme und Lernräume für die Umsetzung und Begleitung von Peer Helping im Fokus stehen.

### *Abschließende Zusammenfassung*

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Peer Helping nicht nur ein motivationsförderliches Lernarrangement darstellt, sondern auch einen konkreten Ansatz für gemeinschaftsorientiertes und zukunftsgerichtetes Lernen bietet. Es ermöglicht Lernenden, Lernbeziehungen aktiv zu gestalten und Motivation im kooperativen Miteinander zu erleben. Damit leistet Peer Helping einen Beitrag zur Entwicklung einer gymnasialen Lernkultur, die Selbstständigkeit, Kooperation und soziale Verantwortung miteinander verbindet.

Aus den Ergebnissen ergibt sich ein gemeinsamer Auftrag an Forschung, Bildungspolitik und schulische Praxis. Die Potenziale peer-gestützter Lernsettings sollten systematisch weiterentwickelt, empirisch fundiert untersucht und strukturell in die Gestaltung des Gymnasiums eingebettet werden. Forschung kann dazu beitragen, die Wirkmechanismen und Einflussfaktoren weiter herauszuarbeiten, während die Bildungspolitik gefordert ist, rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen zu schaffen, die Peer Helping als festen Bestandteil einer qualitätsvollen Lehr- und Lernkultur ermöglichen. Dies kann insbesondere im Rahmen einer neuen Prüfungskultur geschehen, wie sie in Initiativen wie *Schule der Zukunft* in Rheinland-Pfalz angestrebt wird, die Verantwortung, Partizipation und Kooperation als miteinander verbundene Grundprinzipien von Schulentwicklung begreift (Ministerium für Bildung Initiative "Schule der Zukunft", 2022). Auch die schulische Praxis kann diese Ansätze aufgreifen, um Selbstständigkeit, Verantwortungsübernahme und demokratisches Lernen nachhaltig zu fördern. Zahlreiche innovative Gymnasien zeigen, dass ein solcher Wandel bereits möglich ist (Robert Bosch Stiftung GmbH, 2024, 2025). Sie integrieren peer-gestützte Lernsettings, stärken gemeinsames Verantwortungslernen und verbinden Leistung mit Beziehung. Diese Beispiele verdeutlichen, dass Gymnasien das Potenzial haben und bereit sind, sich im Sinne einer verantwortungsstärkenden und demokratisch fundierten Bildung für die Zukunft aufzustellen.

Vor diesem Hintergrund kann das Peer Helping, integriert in qualitativ gestaltetete Selbstlernzeiten, als lernförderliches Interaktionsmodell einer gymnasialen Lernkultur verstanden werden, das individuelle Lernprozesse stärkt und zugleich soziale Verantwortung sowie Motivation und Leistungserleben durch Teamarbeit mit Gleichaltrigen fördert. Um dieses Potenzial zu entfalten, braucht es eine systematische Verankerung peer-gestützter Lernformate in Schul- und Unterrichtsentwicklung, eine rhythmisierte Stundenplangestaltung und das Einüben in eine peer-basierte Kommunikation als Bestandteil einer zukunftsfähigen und kooperativen Bildungskultur.

## Literaturverzeichnis

- AbdulRaheem, Y., Yusuf, H. T. & Odutayo, A. O. (2017). Effect of peer tutoring on students' academic performance in economics in Ilorin South, Nigeria. *Journal of Peer Learning*, 10, 95–102. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1147960>
- Achour, S., Höppner, A. & Jordan, A. (2020). *Zwischen status quo und state of the art. Politische Bildung und Demokratiebildung in Berlin*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Aebli, H. (2011). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ahlers, M., Besser, M., Herzog, C. & Kuhl, P. (Hrsg.). (2024). *Digital-gestütztes Üben im Fachunterricht. Aktuelle Entwicklungen, Gegenstände und Prozesse* (1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Albert, M., Quenzel, G., Hurrelmann, K. & Kantar, P. (2019). *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie*. Weinheim: Beltz.
- Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Girelli, L., Lucidi, F., Biasi, V., Leone, L., Cozzolino, M. & Manganeli, S. (2019). Relationships between sociocultural factors (gender, immigrant and socioeconomic background), peer relatedness and positive affect in adolescents. *Journal of Adolescence*, 76, 99–108. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.08.011>
- Alp Christ, A., Capon-Sieber, V., Köhler, C., Klieme, E. & Praetorius, A.-K. (2024). Revisiting the Three Basic Dimensions model: A critical empirical investigation of the indirect effects of student-perceived teaching quality on student outcomes. *Frontline Learning Research*, 12(1), 66–123. <https://doi.org/10.14786/flr.v12i1.1349>
- Altermann, A., Lange, M., Menke, S., Rosendahl, J., Steinhauer, R. & Weischenberg, J. (2018). Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2018.
- Althoff, K., Boßhammer, H., Eichmann-Ingwersen, G. & Schröder, B. (2012). QUIGS SEK I – Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen der Sekundarstufe I. *Der GanzTag in NRW*, (24).
- Appel, S. (2009). Erfahrungen aus der Schulentwicklung. Betrachtungen aus der Sicht der Praxis. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (Studien zur ganztägigen Bildung, S. 59–68). Weinheim: Juventa.
- Appel, S. & Rutz, G. (Hrsg.). (2004). *Jahrbuch Ganztagschule. Ausgabe 2004*. Schwalbach/Ts.
- Arbeitskreis Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e.V. (2006). *Richtlinie zur Befragung Minderjähriger*. Verfügbar unter: <https://www.adm-ev.de/standards-richtlinien/#anker2>

- Arbeitsstab Forum Bildung. (2002). *Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung* (Ergebnisse des Forum Bildung, Bd. 1). Köln: Forum Bildung.
- Arnoldt, B., Brisson, B., Brücher, L., Fischer, N., Gaiser, J. M., Heyl, K., Hirsch, A.; Kielblock, S., Maaz, K., Pfaff, K. Rinck, M., Rollett, W. Wazinski, N. & Wutschka, K. (Hrsg.). (2021). *GTS-Bilanz – Qualität für den Ganzttag. Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganzttagsschulforschung*. Frankfurt am Main.
- Arnoldt, B., Furthmüller, P., Kielblock, S. & Gaiser, J. M. (2018). Aktuelle Entwicklungen der ganztags schulischen Angebote in Deutschland. In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (Research, S. 249–268). Wiesbaden: Springer VS.
- Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *The British Journal of Educational Psychology*, 72(Pt 2), 261–278.  
<https://doi.org/10.1348/000709902158883>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv.  
<https://doi.org/10.3278/6001820fw>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. Bielefeld: wbv.  
<https://doi.org/10.3278/6001820iw>
- Backes, H. (2004). Peer Education. In Regiestelle E&C der Stiftung SPI (Hrsg.), *Zivilgesellschaft stärken – Bürgerschaftliches Engagement in E&C-Gebieten fördern. Dokumentation zur Veranstaltung vom 3. und 4. November 2004* (S. 19–24). Berlin. Zugriff am 06.11.2025.
- Balcke, D. (2024). Theoretische und empirische Zugänge zu Lernzeiten. In D. Balcke & G. Schulz-Gade (Hrsg.), *Lernzeiten im Ganzttag in Theorie und Praxis. Grundschule, Sekundarstufe I und II* (1. Auflage, S. 13–36). Frankfurt am Main: Debus Pädagogik.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bardowicks, J. (2005). *Das Helfersystem. Grundlagen für eine Didaktik des Lernens und Lehrens im jahrgangsübergreifenden Unterricht*. Staatsexamenprüfung. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg.
- Bastian, J. (2012). Schüler als Lernhelfer. Erfahrungen - Begründungen - Schwierigkeiten. *Pädagogik*, 64(6), 6–9.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.  
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>

- Baumgardt, I. (2022). Grundschule. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (Handbuch, S. 532–538). Frankfurt: Debus Pädagogik Verlag; Wochenschau Verlag. Zugriff am 09.09.2025. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.46499/9783954141869>
- Beer, R. & Benischek, I. (2018). *Leistungsfreude und Anstrengungsbereitschaft als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen und Lehren*. Verfügbar unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/463/545>
- Beierlein, C., Kovaleva, A., László, Z., Kemper, C. J. & Rammstedt, B. (2014). *Eine Single-Item-Skala zur Erfassung der Allgemeinen Lebenszufriedenheit: Die Kurzskala Lebenszufriedenheit-1 (L-1)*.
- Benholz, C., Gürsoy, E. & Mavruk, G. (2011). Sprachbildende (Haus-)Aufgaben in Lernzeiten. Ein Kapitel voller Anregungen. In A. Hein & V. Prinz-Wittner (Hrsg.), *Beim Wort genommen! Chancen integrativer Sprachbildung im Ganzttag* (S. 63–68). Münster: Serviceagentur Ganztägig Lernen in Nordrhein-Westfalen.
- Benkmann, R. (2004). Helfen im gemeinsamen Unterricht. Förderliche Prozesse in der Veränderten Schuleingangsphase. *VHN*, 73(4), 377–387.
- Bennewitz, H. & Breidenstein, G. (2004). Wenn Schülerinnen und Schüler einander helfen. Probleme des Helfens im Rahmen der Peer-Kultur. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4(7-8), 26–30.
- Bergkvist, L. & Rossiter, J. R. (2007). The predictive validity of multiple-item versus single-item measures of the same constructs. *Journal of Marketing Research*, 44(2), 175–184. <https://doi.org/10.1509/jmkr.44.2.175>
- Berkemeyer, N., Bos, W., Holtappels, H. G., Meetz, F. & Rollett, W. (2010). „Ganz In“: Das Ganzttagsgymnasium in Nordrhein-Westfalen. In N. Berkemeyer, W. Bos, H. G. Holtappels, N. McElvany & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Eine Veröffentlichung der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund, Bd. 16, S. 131–152). Weinheim: Beltz.
- Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung GmbH, Stiftung Mercator GmbH & Vodafone Stiftung Deutschland GmbH. (2017). *Mehr Schule wagen. Empfehlungen für guten Ganzttag*. Gütersloh, Stuttgart, Essen, Düsseldorf.
- Beutel, S.-I. (2013). Kinder und Jugendliche beteiligen - zum Wechselspiel von Lernkultur und Demokratie an guten Schulen. In H. Berkessel, W. Beutel, H. Faulstich-Wieland & H. Veith (Hrsg.), *Neue Lernkultur und Genderdemokratie* (Jahrbuch Demokratie-Pädagogik, 2013/14, S. 29–48). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Beutel, S.-I. (2016). Lernentwicklungsberichte. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (4. Aufl., S. 183–188). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

- Beutel, S.-I. (2017). Mehr Lernerfolg und Selbstständigkeit in den Lernzeiten. *Ganz In\_kompakt - der Newsletter zum Projekt Ganz In*, 7.
- Beutel, S.-I. (2020a). Entwicklung und Implementation innovativer Leistungskonzepte. In S.-I. Beutel & H. A. Pant (Hrsg.), *Lernen ohne Noten. Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung* (1. Aufl., S. 149–196). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Beutel, S.-I. (2020b). Lernen und Leistungsbeurteilung - ein grundlegender Zusammenhang. In S.-I. Beutel & H. A. Pant (Hrsg.), *Lernen ohne Noten. Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung* (1. Aufl., S. 90–105). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Beutel, S.-I. (2024a). Implementation alternativer Konzepte der Leistungsbeurteilung. In S.-I. Beutel & H. A. Pant (Hrsg.), *Lernen ohne Noten. Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung* (2., überarbeitete Auflage, S. 165–228). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Beutel, S.-I. (2024b). Zukunftsfähiges Lern- und Leistungsverständnis an Schulen. In S.-I. Beutel & H. A. Pant (Hrsg.), *Lernen ohne Noten. Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung* (2., überarbeitete Auflage, S. 106–123). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Beutel, S.-I. (2025). Leistungsbeurteilung, Prüfungen und demokratische Kultur. *bayerische Schule*, 78(5), 24–33.
- Beutel, S.-I. & Beutel, W. (Hrsg.). (2010). *Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik* (Reihe Politik und Bildung, Bd. 58). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. <https://doi.org/4584>
- Beutel, S.-I. & Beutel, W. (2011). Hausaufgaben als Teil individueller Lernförderung und Rückmeldung - Good-Practice Ansätze an Schulen des Deutschen Schulpreises. *DDS*, 103(3), 268–279.
- Beutel, S.-I. & Beutel, W. (2014). Demokratie erfahren in Lernbegleitung und Leistungsbeurteilung. Wie kann Leistungsbeurteilung zu einem Teil partizipativen Lernens werden? *Pädagogik*, 66(11), 34–37.
- Beutel, S.-I. & Beutel, W. (2017). Partizipation - demokratisch handeln und Demokratie lernen? Ein Beitrag zur Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, (4), 31–37. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/365198677\\_Beutel\\_S-I\\_Beutel\\_W\\_2017\\_Partizipation\\_-\\_demokratisch\\_handeln\\_und\\_Demokratie\\_lernen\\_Ein\\_Beitrag\\_zur\\_Schulentwicklung\\_journal\\_fur\\_schulentwicklung\\_42017\\_31-37](https://www.researchgate.net/publication/365198677_Beutel_S-I_Beutel_W_2017_Partizipation_-_demokratisch_handeln_und_Demokratie_lernen_Ein_Beitrag_zur_Schulentwicklung_journal_fur_schulentwicklung_42017_31-37)
- Beutel, S.-I., Beutel, W. & Gloe, M. (2022). Demokratische Schulentwicklung. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (Handbuch, S. 78–100). Frankfurt: Debus Pädagogik Verlag; Wochenschau Verlag.

- Beutel, S.-I., Busch, M. & Ruberg, C. (2025). Schule und Bildung in der gesellschaftlichen Transformation. Editorial. In S.-I. Beutel, M. Busch & C. Ruberg (Hrsg.), *Krisenmodus Verlassen - Transformationen Gestalten* (1st ed., S. 8–18). Schwalbach: Wochenschau Verlag Dr. Kurt Debus GmbH.
- Beutel, S.-I., Engelhardt, T., Achatz, M., Arntz, V., Ernst, S., Euker, N., Hoffmann, L., Krins, K., Meilweis, M. & Vadonis, S. (2025). Umgang mit Vielfalt. Gestaltungskorridore für Persönlichkeitsentwicklung, Gesundheit und Resilienz. In T. Bohl, A. Gröschner & K. Kösters (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule: Guter Unterricht im Mittelpunkt. Analysen und Beispiele aus Wissenschaft und Praxis : mit Praxisbeispielen von Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises : Download-Material* (1. Auflage, S. 103–125). Hannover: Klett|Kallmeyer. Zugriff am 07.11.2025. Verfügbar unter: <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-26577783-7e2dd479ba.pdf>
- Beutel, S.-I., Fauser, P. & Stebner, F. (2025). Lernen und Leistungsbeurteilung. In M. Syring, T. Bohl, A. Gröschner & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaften (Band 2). Unterricht & Schule gestalten* (UTB Schulpädagogik, Bd. 6219, S. 150–170). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt; UTB.
- Beutel, S.-I., Geweke, M., Ruberg, C. & van Spankeren, L. (2025). Demokratie in Schule und Lehrer\*innenbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 117(1), 103–111.
- Beutel, S.-I., Gilsbach, F., Wehe, I. & Stebner, F. (2019). Wo bleibt das Verbindende? Zur Problematik individuellen Lernens. In C. Fischer & P. Platzbecker (Hrsg.), *Gibt es den normalen Schüler (noch)? In Schule und Unterricht mit Diversität umgehen* (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Band 35, 1. Aufl., S. 65–78). Münster: Waxmann.
- Beutel, S.-I., Glesemann, B., Wehe, I., Burghoff, M. & Stebner, F. (2015). *Selbstständigkeit fördern, Verständigung ermöglichen, Lernwege begleiten*. Münster: Waxmann Verlag.
- Beutel, S.-I., Marx, A. & Pant, H. A. (2021). Leistungsbeurteilung zwischen Lernförderung und demokratischem Verantwortungslernen. In U. Steffens & H. Ditton (Hrsg.), *Voraussetzungen und Bedingungen von Schulqualität* (Bd. 5, o.S.). Münster: Waxmann.
- Beutel, S.-I., Marx, A. & Pant, H. A. (2022). Leistungsbeurteilung im Spannungsfeld von Schulreform und Schulforschung. In U. Steffens & H. Ditton (Hrsg.), *Makroorganisatorische Vorstrukturierung der Schulgestaltung. Grundlagen der Qualität von Schule 5* (Beiträge zur Schulentwicklung, S. 267–282). Bielefeld: wbv Media.
- Beutel, S.-I. & Pant, H. A. (Hrsg.). (2020). *Lernen ohne Noten. Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung* (1. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Beutel, S.-I. & Pant, H. A. (2024). Lernen ohne Noten verändert Schule – Zwischenstand in einem Entwicklungsprozess. In S.-I. Beutel & H. A. Pant (Hrsg.), *Lernen ohne Noten. Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung* (2., überarbeitete Auflage, S. 229–242). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Beutel, S.-I., Pant, H. A. & Goy, M. (2024). Lernen ohne Noten? Eine Hinführung. In S.-I. Beutel & H. A. Pant (Hrsg.), *Lernen ohne Noten. Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung* (2., überarbeitete Auflage, S. 11–38). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Beutel, S.-I. & Porsch, R. (2015). Unterrichtsentwicklung, Lernbegleitung und Leistungsbeurteilung. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (Pädagogik, S. 258–267). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Beutel, S.-I. & Ruberg, C. (2017). Kinderrechte leben und Demokratie erfahren in der Grundschule. In M. Radhoff & S. Wieckert (Hrsg.), *Grundschule im Wandel* (Schriftenreihe Studien zur Schulpädagogik, Band 84, S. 117–126). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Beutel, S.-I. & Ruberg, C. (2019). *Lernbegleitung und Leistungsbeurteilung als Professionalisierungsanliegen von Lehrkräften. Evaluation der Pädagogischen Werkstatt „Lernbegleitung und Leistungsbeurteilung: Fördern, beteiligen, dialogisch reflektieren“*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. TU Dortmund, Dortmund.
- Beutel, S.-I. & Ruberg, C. (2021). Notenfrei & demokratisch. Leistungsbeurteilung in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 325, 8–11.
- Beutel, S.-I. & Ruberg, C. (2024). Pädagogische Diagnostik - Beitrag zur Demokratisierung von Schule. In C. Schreiner, G. Schauer & C. Kraler (Hrsg.), *Pädagogische Diagnostik und Lehrer:innenbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 57–66). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Beutel, S.-I. & Wehe, I. (2018). Ganztagsbildung in kommunaler Umgebung - ein Beitrag zur Demokratie vor Ort. In M. Buhl, M. Förster, H. Veith & M. Weiß (Hrsg.), *Demokratische Bildungslandschaften* (Jahrbuch Demokratiepädagogik, Bd. 5, S. 79–89). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Beutel, S.-I. & Wehe, I. (2023). Partizipation und peer-gestütztes Lernen in der Ganztagschule. *Bildungsdialog Ganztagsschule erfolgreich gestalten*.
- Beutel, W. (2010). Demokratiepädagogik und Verantwortungslernen. In D. Lange & G. Himmelmann (eds.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung* (Bürgerbewusstsein, Bd. 4, S. 70–85). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Beutel, W. (2016a). Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe aktueller Schulentwicklung. *Die Deutsche Schule*, 108, 226–238. *Die deutsche Schule* 108 (2016) 3, S. 226-238. <https://doi.org/10.25656/01:25959>

- Beutel, W. (2016b). Verantwortung: Grundlage einer „Didaktik der Demokratie“. Die Perspektive der Wissenschaft. In S.-I. Beutel, K. Höhmann, M. Schratz & H. A. Pant (Hrsg.), *Handbuch gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis* (S. 92–101). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Beutel, W. (2025). Demokratiepädagogik und Demokratiebildung. Option oder Hoffnung? *Die Deutsche Schule*, 117(1), 94–102. *Die Deutsche Schule* 117 (2025) ½, S. 94-102.  
<https://doi.org/10.25656/01:33703>
- Beutel, W. & Beutel, S.-I. (2022). Soziales Lernen. In I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.), *Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule* (S. 196–204). Bonn.
- Beutel, W., Gloe, M., Himmelmann, G., Lange, D., Reinhardt, V. & Seifert, A. (Hrsg.). (2022). *Handbuch Demokratiepädagogik* (Handbuch). Frankfurt: Debus Pädagogik Verlag; Wochenschau Verlag. Verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6938017>
- Beutel, W., Gloe, M. & Reinhardt, V. (2022). Demokratiepädagogik. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (Handbuch, S. 19–42). Frankfurt: Debus Pädagogik Verlag; Wochenschau Verlag.
- Biederbeck, I. (2025). Heterogenität - ein herausfordernder Fortbildungsgegenstand. In P. Daschner & D. Schoof-Wetzig (Hrsg.), *Weißbuch Lehrkräftefortbildung. Impulse und Szenarien für gute Praxis* (S. 426–442). Basel: Beltz Juventa : Weinheim; Basel.
- Bieg, S. & Mittag, W. (2005). *Fragebogen zur Erfassung motivationaler Selbstregulation bei Jugendlichen (MoS-J). Skalendokumentation*. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule.
- Bierhoff, H.-W. (1990). *Psychologie hilfreichen Verhaltens*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Bierhoff, H.-W. (2018). Prosoziales Verhalten in der Schule. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (Beltz Psychologie 2018, 5. Aufl., S. 410–414). Weinheim: Beltz.
- Bird, C. M., Keidel, J. L., Ing, L. P., Horner, A. J. & Burgess, N. (2015). Consolidation of complex events via reinstatement in posterior cingulate cortex. *The Journal of Neuroscience : the Official Journal of the Society for Neuroscience*, 35(43), 14426–14434.  
<https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1774-15.2015>
- Birnbacher, L., Engel, J., Stadler, K. & Flämig, K. (2024). *Demokratiebildung im Ganzttag. Ergebnisse von qualitativen Befragungen und Beobachtungen im grundschulischen Ganzttag*. München: Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter: [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs2024/DJI\\_Demokratiebildung\\_im\\_Ganzttag\\_Abschlussbericht\\_2024.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2024/DJI_Demokratiebildung_im_Ganzttag_Abschlussbericht_2024.pdf)
- Bischof, L. M. (2017). *Schulentwicklung und Schuleffektivität. Ihre theoretische und empirische Verknüpfung* (Schulentwicklungsforschung, Bd. 1). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Bjørkvold, J.-R. (1993). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig Forlag.
- Blaeschke, F. & Freitag, H.-W. (2021). 3.1 Bildungsbeteiligung, Bildungsniveau und Bildungsbudget. In Statistisches Bundesamt (Destatis), Wirtschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) & Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) (Hrsg.), *Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland* (S. 101–120). Bonn.
- Bleck, V. & Lipowsky, F. (2019). Qualität von Unterricht untersuchen und evaluieren. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (utb-studi-e-book, Bd. 5308, S. 466–474). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Blendinger, D. & Diehnelt, M. (2003). *Kooperation zwischen Klassen. Voneinander lernen in heterogenen Gruppen* (Soziales Lernen, Beratung, Therapie). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BMBF. (2003). *Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ 2003-2007*. Berlin: BMBF.
- BMBF. (2009). *Gut angelegt: Das Investitionsprogramm. Zukunft, Bildung und Betreuung*. Berlin: BMBF.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (UTB Schulpädagogik, Bd. 4755). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Verfügbar unter: <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838547558>
- Bohl, T. & Wacker, A. (2021). Flexible ‚Individualisierung‘. *Pädagogik*, 72(3), 44–47.
- Bohn, P. (2013). Es darf geholfen werden. *Lehren und lernen*, (1), 27–30.
- Börner, N., Gerken, U., Stötzel, J. & Tabel, A. (Hrsg.). (2013). *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2013*. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Börner, N., Steinhauer, R., Stötzel, J. & Tabel, A. (2012). *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012*. ISA; TU Dortmund + DJI.
- Bos, W. (Hrsg.). (1989a). *Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie* (Waxmann Wissenschaft). Münster: Waxmann.
- Bos, W. (1989b). Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. Ein Beispiel zur Kategorienoptimierung in der Analyse chinesischer Textbücher für den muttersprachlichen Unterricht von Auslandschinesen. In W. Bos (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie* (Waxmann Wissenschaft, S. 61–72). Münster: Waxmann.
- Bos, W. & Tarnai, C. (1989). Entwicklung und Verfahren der Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In W. Bos (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie* (Waxmann Wissenschaft, S. 1–13). Münster: Waxmann.

- Boßhammer, H. & Schröder, B. (2011). Tradierte Hausaufgaben und Lernzeitaufgaben zur Sprachbildung nutzen. Chancen integrativer Sprachbildung im Ganzttag. *Beim Wort genommen! Chancen integrativer Sprachbildung im Ganzttag. Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung*, 7(20), 61–62. Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung.
- Boßhammer, H. & Schröder, B. (2012). Von den Hausaufgaben zu Aufgaben in der Ganzttagsschule. In S. Appel & U. Rother (Hrsg.), *Schulatmosphäre - Lernlandschaft - Lebenswelt* (Jahrbuch Ganzttagsschule, Bd. 2012, S. 67–81). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Böttcher, W., Maykus, S., Altermann, A. & Liesegang, T. (Hrsg.). (2014). *Individuelle Förderung in der Ganzttagsschule. Anspruch und Wirklichkeit einer pädagogischen Leitformel* (1. Aufl.). Münster u.a.: Waxmann.
- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zhang, N. & Zaini, S. (2014). Direct and collateral effect of peer tutoring on social and behavioral outcomes. A meta-analysis of single case research. *School Psychology Review*, 43(3), 260–285.
- Brand, A. (Deutscher Schulpreis, Hrsg.). (2024). *Thomas-Morus-Gymnasium: „Beim Projektlernen spannt sich eine ganze Welt auf“*. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/deutscher-schulpreis-2024-thomas-morus-gymnasium/?utm>
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M. & Lozo, L. (2013). *Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie für Bachelor* (Springer-Lehrbuch). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Brandt, B. (2009). Kollektives Problemlösen - eine partizipationstheoretische Perspektive. In M. Neubrand (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht* (S. 325–328). Münster: WTM.
- Braun, M., Ehnert, K., Euteneuer, J., Hemmann, M., Johann, T., Rehse, A. Rüger, S. & Walter, E. (2024). *Demokratieförderung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter – Wirkungsanalysen. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ in der Förderphase 2020 bis 2024*. Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter: <https://www.demokratie-leben.de/resource/blob/252422/440165c95d9a6054be5e60a89ddd72d5/fp2-modellprojekte-demokratieforderung-schwerpunktbericht-3-data.pdf> <https://doi.org/10.36189/DJI202427>
- Breiwie, R. (2015). Demokratiepädagogik im Kontext diversitätssensibler Bildung im deutschen Schulsystem. Eine empirisch gestützte Bestandsaufnahme. In S. Hahn, J. Asdonk, D. Pauli & C. T. Zenke (Hrsg.), *Differenz erleben - Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogik in der Schule* (S. 43–56). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Brenken, A. (2016). Dem Lernen mehr Eigensinn geben. Strukturen und Unterstützung in individuellen Lernzeiten. *Pädagogik*, 68(3), 24–29.

- Breuer, A., Schütz, A. & Weide, D. (2008). Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Konzepte zur Kompensation von Benachteiligungen an Grundschulen des Forschungsprojektes „LUGS“ und ihre Umsetzung. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise ; [in diesem Band werden die Referate der 16. Jahrestagung der Kommission „Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zusammengefasst, die vom 24. bis 26. September 2007 in der Freien Universität Berlin stattfand* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 12, 1. Aufl., S. 187–190). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Brisson, B., Heyl, K., Sauerwein, M., Theis, D. & Fischer, N. (2017). *Leitfaden StEG-Tandem. Konzeptuelle Weiterentwicklung von Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen.*
- Brisson, B., Heyl, K., Sauerwein, M., Theis, D., Fischer, N. & Klieme, E. (2021). StEG-Tandem: Schulentwicklungsprojekt und Evaluationsstudie. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 96–104). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Brisson, B. M. & Theis, D. (2020). Traditionelle Hausaufgaben oder integrierte Lernzeiten? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67(4), 294–312.  
<https://doi.org/10.2378/peu2020.art22d>
- Britz, O. (2018). *Mediencouts an (inklusiven) Grundschulen. Ein Peer-Tutoring-Projekt zur präventiven Förderung medialer emotional-sozialer Kompetenzen.* Dissertation.
- Brophy, J. (2000). *Teaching.* Brüssel, Genf: International Academy of Education (IAE)/ International Bureau of Education.
- Brügelmann, H. (2006). Pädagogen sind keine Mechaniker. *TAZ*, (8085), 18.
- Brüning, L. & Saum, T. (2009). *Strategien zur Schüleraktivierung* (Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen / Ludger Brüning Tobias Saum, Bd. 1, 1. Auflage). Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.
- Buncher, T. (2012). Von Hausaufgaben zu Lernzeiten. Südschule Lemgo 2005-2011. In S. Appel & U. Rother (Hrsg.), *Schulatmosphäre - Lernlandschaft - Lebenswelt* (Jahrbuch Ganztagschule, Bd. 2012, S. 112–121). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Buncher, T. (2015). Hausaufgaben in der Schule? Wie die Entwicklung von Lernzeiten den Schulalltag verändert. *Lernende Schule*, 18(69), 31–33.
- Bundesmann, C. (2016). Lernzeit zwischen Freiheit und Disziplin. Wie kann diese Gratwanderung gestaltet werden? *Pädagogik*, 68(3), 20–23.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2022). *Individuell fördern und gemeinsam lernen. Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung (InkBi 2).* Berlin.

Verfügbar unter: [https://www.empirische-bildungsforschung-bmbfsfj.de/img/BMBF\\_In-kBi\\_Flyer\\_DINlang\\_6S\\_Wickelfalz\\_barrRZ.pdf](https://www.empirische-bildungsforschung-bmbfsfj.de/img/BMBF_In-kBi_Flyer_DINlang_6S_Wickelfalz_barrRZ.pdf)

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. *Ganztagsschule - eine Chance für Familien. Kurzfassung des Gutachtens des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Frauen und Jugend.*
- Burger, B. & Juraschek, S. (2021). Beratung in einer Selbstlernarchitektur: Rolle und Anforderungen. In J. Dyrna, J. Riedel, S. Schulze-Achatz & T. Köhler (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung. Ein Handbuch für Theorie und Praxis* (S. 358–372). Münster: Waxmann Verlag.
- Burzan, N. (2010). Zur Debatte um die Verknüpfung qualitativer und quantitativer Sozialforschung. In A. Honer, M. Meuser & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Fragile Sozialität. Inszenierungen, Sinnwelten, Existenzbastler* (S. 93–102). Wiebaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Büttner, G., Warwas, J. & Adl-Amini, K. (2012). Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, (1-2).
- Byom, L. J. & Mutlu, B. (2013). Theory of mind: mechanisms, methods, and new directions. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 413. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00413>
- Cameron, J. & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward and intrinsic motivation. A meta-analysis. *Review of Educational Research*, (64), 357–423.
- Campana Schleusener, S. (2012). *Kinder unterstützen Kinder. Hilfestellungen in heterogenen Schulklassen* (Prisma, Bd. 16, 1. Aufl.). Zugl.: Bern, Univ., Diss., 2012. Bern: Haupt.
- Campana Schleusener, S. (2014). Wenn Lernen und Lehren zusammentreffen: gegenseitiges Helfen in heterogenen Klassen. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (S. 166–169). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04479-4\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04479-4_25)
- Campbell, D. T. (1957). Factors relevant to the validity of experiments in social settings. *Psychological Bulletin*, (54), 297–312.
- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Massachusetts: Houghton Mifflin.
- Carl, F. (2017). *Gymnasium ohne Sitzenbleiben. Wie Lehrpersonen mit leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern umgehen* (Schule und Gesellschaft, Band 60). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15416-5>
- Carlo, G., Knight, G. P., Eisenberg, N. & Rotenberg, K. J. (1991). Cognitive processes and prosocial behaviors among children: The role of affective attributions and reconciliations. *Developmental Psychology*, 27(3), 456–461. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.3.456>

- Cheon, S. H., Reeve, J. & Marsh, H. W. (2023). Autonomy-Supportive Teaching Enhances Prosocial and Reduces Antisocial Behavior via Classroom Climate and Psychological Needs: A Multilevel Randomized Control Intervention. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 45(1), 26–40. <https://doi.org/10.1123/jsep.2021-0337>
- Chiapparini, E., Thieme, N. & Sauerwein, M. (2020). Tagesschulen in der Schweiz : ein neues und herausforderndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. *Schweizer Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 25(1), 157–173. <https://doi.org/10.5169/SEALS-855363>
- Chirkov, V. I. & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618–635. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005006>
- Chu, H.-C., Chen, J.-M. & Tsai, C.-L. (2017). Effects of an online formative peer-tutoring approach on students' learning behaviors, performance and cognitive load in mathematics. *Interactive Learning Environments*, 25(2), 203–219. <https://doi.org/10.1080/10494820.2016.1276085>
- Coelen, T. & Stecher, L. (Hrsg.). (2014). *Die Ganztagschule. Eine Einführung* (Grundlagentexte Pädagogik). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hoboken: Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cohen, P. A., Kulik, J. A. & Kulik, C.-L. C. (1982). Educational outcomes of tutoring. A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237–248. <https://doi.org/10.3102/00028312019002237>
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC: Sage.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, (18), 105–155.
- Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), 113–120. <https://doi.org/10.1037/h0032355>
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Boston, MA: Springer US.
- Deci, E. L. (1992). Interest in the intrinsic motivation of behavior. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Hrsg.), *The role of interest in learning and development* (S. 43–70). Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation.
- Deci, E. L., Koestner, R. [R.] & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (Perspectives in social psychology). New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self. Integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation*, (38), 237–288.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Hrsg.). (1999). *Handbook of self-determination research*: University of Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Hrsg.). (2002). *Handbook of self-determination research*: University of Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14–23.  
<https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. In N. Weinstein (Hrsg.), *Human motivation and interpersonal relationships. Theory, research, and applications* (S. 53–73). Dordrecht: Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6_3)
- Deckert-Peaceman, H. (2007). Haus-Aufgabe in der Schule? Ganztagschule als Lösung des Hausaufgabenproblems? *Lernende Schule*, 10(39), 18–20.
- DeGeDe (Hrsg.). (2020). *Demokratiepädagogik & offener Unterricht. Facetten der Demokratiebildung*.
- Deinet, U., Gumz, H., Muscutt, C. & Thomas, S. (2018). *Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0btc>
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (2018). *ABC der Demokratiepädagogik Initiativen, Konzepte, Programme und Aktivitäten* (3. Auflage). Berlin: Förderverein Demokratisch Handeln e.V. Verfügbar unter: <https://degede.de/wp-content/uploads/2018/11/degede-abc-der-demokratiepaedagogik.pdf>
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. (2016). *Verantwortung lernen*. Verfügbar unter: <https://www.ganztaegig-lernen.de/lernkultur/verantwortung-lernen/>
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.). (2019). *Wellbeing als Faktor für Bildungserfolg. Diskurs, Studien und Praxisbeispiele*. Berlin. Verfügbar unter: [https://www.dkjs.de/wp-content/uploads/2025/01/web\\_qtb\\_journal\\_wellbeing\\_2019.pdf](https://www.dkjs.de/wp-content/uploads/2025/01/web_qtb_journal_wellbeing_2019.pdf)
- Deutscher Schulpreis (Deutscher Schulpreis, Hrsg.). (2013). *Gymnasium der Stadt Alsdorf. Porträt*. Verfügbar unter: <https://www.deutscher-schulpreis.de/preistraeger/gymnasium-der-stadt-alsdorf/portraet?utm>

- Deutscher Schulpreis (Deutscher Schulpreis, Hrsg.). (2024). *Thomas-Morus-Gymnasium in Oelde. Projektförmiges Lernen und nachhaltige Bildungsprozesse am Thomas-Morus-Gymnasium*. Verfügbar unter: <https://www.deutscher-schulpreis.de/preistraeger/thomas-morus-gymnasium-oelde/portraet?utm>
- Deutsches Schulportal. (2022). *Konzept zum digitalen Unterricht*, Deutsches Schulportal. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/konzepte/digitale-schule-kreativ-arbeiten-und-selbststaendig-lernen/>
- Deutsches Schulportal. (2025). *Wie fördern kollegiale Hospitationen und Teamteaching die Unterrichtsentwicklung?* Verfügbar unter: <https://campus.deutsches-schulportal.de/event/wie-foerdern-kollegiale-hospitationen-und-teamteaching-die-unterrichtsentwicklung--787>
- Diesing, N. & Beutel, W. (2025). Demokratisierung des Lernens. Lösungsansätze für ein Lehr- und Lernsystem im Wandel. In S.-I. Beutel, M. Busch & C. Ruberg (Hrsg.), *Krisenmodus Verlassen - Transformationen Gestalten* (1st ed., S. 122–141). Schwalbach: Wochenschau Verlag Dr. Kurt Debus GmbH. Zugriff am 04.11.2025.
- Dillon, J. & Swinbourne, A. (2007). Helping Friends: a peer support program for senior secondary schools. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 6(1), 56–62. <https://doi.org/10.5172/jamh.6.1.56>
- Ditton, H. (2017). Zum Wirkungszusammenhang der schulischen Handlungsebenen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (Waxmann-E-Books Bildungsmanagement, Bd. 2, S. 59–84). Münster: Waxmann. Zugriff am 04.11.2025. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.31244/9783830986171>
- Dohrmann, J., Brisson, B. & Kielblock, S. (2021). Qualität und Wirkung von Peer Mentoring aus Sicht der jüngeren Schülerinnen und Schüler. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 105–119). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Dollinger, S. (2014). *Ganztagschule neu gestalten. Bausteine für die Schulpraxis* (Pädagogik Schulentwicklung). Weinheim: Beltz.
- Döring, N. & Bortz, J. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (Springer-Lehrbuch, 4. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7_3)
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.

- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168–182. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>
- Eichhorn, K. (2019). *Item und Skala: Empirische Untersuchungen zur Gültigkeit psychologischer Messungen anhand physischer Merkmale*. Inauguraldissertation. Ludwig Maximilian Universität München, München.
- Eisenberger, R. & Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward: Reality or myth? *American Psychologist*, 51(11), 1153–1166. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.11.1153>
- Elsenau, D. von, Gorski, S., Jungermann, A., Maschong, H. & Skokan, S. (2025). BNE-Fokusschulen Dortmund. Dortmund als BNE-Modellkommune. In S.-I. Beutel, M. Busch & C. Ruberg (Hrsg.), *Krisenmodus Verlassen - Transformationen Gestalten* (1st ed., S. 248–254). Schwalbach: Wochenschau Verlag Dr. Kurt Debus GmbH.
- Espermüller-Jug, E.-M., Beutel, S.-I. & Pant, H. A. (2019). Leistungsbeurteilung zwischen Kompetenzfeststellung und der Frage nach Gerechtigkeit - ein Expertengespräch. *Gemeinsam lernen. Zeitschrift für Schule, Pädagogik und Gesellschaft*, 3.
- Faller, K. (2006). Das Konzept der Peergroup Education. *Thema Jugend*, (4).
- Faller, K. (2007). *Das Buddy-Prinzip. Soziales Lernen mit System* (1. Aufl.). Düsseldorf: Buddy e.V.
- Feldmann, K. (1980). *Schüler helfen Schülern. Tutorenprogramme in der Schule* (U&S-Pädagogik). München: Urban & Schwarzenberg.
- Feldmann, K. (2002). *Schüler helfen Schülern - Schüler unterrichten Schüler - Schüler als Tutoren - Schüler als Lehrer.*, Institut für Psychologie und Soziologie in den Erziehungswissenschaften, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Univ. Hannover.
- Feldmann, K. & Wendebourg, E. (2016). Schülerinnen und Schüler als Tutoren. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie* (Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Bd. 4, 1. Aufl.). Bern, Göttingen, Toronto: H. Huber.
- Fischer, C., Rott, D., Veber, M., Fischer-Ontrup, C. & Gralla, A. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung* (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, Bd. 31). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung Abt. Studienförderung.

- Fischer, N., Brümmer, F. & Kuhn, H. P. (2011). *Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagschule. Zusammenhänge mit der Prozess- und Beziehungsqualität in den Angeboten*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:19197>
- Fischer, N., Elvstrand, H. & Stahl, L. (2022). Promoting quality of extended education at primary schools in Sweden and Germany: A comparison of guidelines and children's perspectives. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(2), 273–289. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00148-9>
- 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)* (Studien zur ganztägigen Bildung). Weinheim: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-7799-2156-1>
- Fischer, N., Kuhn, H. P. & Züchner, I. (2011). Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule. Wirkungen der Ganztagssteilnahme und der Angebotsqualität. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (Studien zur ganztägigen Bildung, S. 246–266). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fischer, N., Radisch, F., Theis, D. & Züchner, I. (2012). *Qualität von Ganztagschulen – Bedingungen, Wirkungen und Empfehlungen. Expertise für die SPD Bundestagsfraktion*. Frankfurt am Main. <https://doi.org/10.25656/01:6794>
- Fischer, N., Sauerwein, M., 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. <https://doi.org/10.25656/01:16889>
- Föh, M.-J. (2012). Helfersystem im individualisierten Unterricht. *Pädagogik (Weinheim)*, 64(6), 10–13.
- Föh, M.-J. (2013). Die Klasse als Lerngemeinschaft - wie Helfersysteme das gemeinsame Lernen ermöglichen. *Inklusion Lehrkräfte*, (7), 1–24.
- Foot, H. C., Morgan, M. J. & Shute, R. H. (1990). *Children helping children* (Wiley series in developmental psychology and its applications). Chichester: Wiley.
- Forell, M. (2020). *Öffnung und Begrenzung des Gymnasiums. Institutinosverständnisse angesichts einer sich verändernden gymnasialen Schülerschaft* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 77). Münster: Waxmann.
- Forrin, N. D. & MacLeod, C. M. (2018). This time it's personal: the memory benefit of hearing oneself. *Memory (Hove, England)*, 26(4), 574–579. <https://doi.org/10.1080/09658211.2017.1383434>

- Forscht, T., Angerer, T. & Swoboda, B. (2007). Mixed Methods. Systematisierung von Untersuchungsdesigns. In R. Buber & H. H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen* (S. 247–260). Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag.
- Förster, M., Beutel, W. & Fauser, P. (2019). Angegriffene Demokratie? Zeitdiagnosen und Einblicke. Eine Einleitung. In M. Förster, W. Beutel & P. Fauser (Hrsg.), *Angegriffene Demokratie? Zeitdiagnosen und Einblicke* (Politik und Bildung, S. 7–14). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.). (2003). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Studienausg). Weinheim: Juventa.
- Friedrich, J. (2012). Wechselseitige Unterstützung in kooperativen Lernarrangements. Sich gegenseitig beim Lernen unterstützen - auch in der Gymnasialen Oberstufe. *Pädagogik*, 64(6), 14–17.
- Fries, S. (2011). Lernmotivation verstehen und fördern. Einsichten und Ansätze für erfolgreiche Motivation. *Schulmagazin 5 bis 10*, (3), 7–14.
- Früh, W. (2011). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (UTB, Bd. 2501, 7. Aufl.). Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Fullan, M. & Langworthy, M. (2013). *Towards a New End: New pedagogies for Deep Learning*. Verfügbar unter: [http://www.newpedagogies.nl/images/towards\\_a\\_new\\_end.pdf](http://www.newpedagogies.nl/images/towards_a_new_end.pdf)
- Gängler, H. & Markert, T. (2010). Ganztagschule ohne Hausaufgaben?! *Empirische Pädagogik*, 21(1), 78–92.
- Ganztagschulen.org. (o.J.). „Archiv Nordrhein-Westfalen“. Verfügbar unter: [https://www.ganztagschulen.org/de/service/archiv\\_documents/nordrhein-westfalen.html](https://www.ganztagschulen.org/de/service/archiv_documents/nordrhein-westfalen.html)
- Gartner, A., Kohler, M. C. & Riessman, F. (Hrsg.). (1971). *Children teach children. Learning by teaching*. New York: Harper & Row.
- Geis-Thöne, W. (2020). *Lernmotivation und Freude an der Schule. Eine Auswertung des Nationalen Bildungspanels (NEPS)*. (IW Report 30). Köln. Verfügbar unter: [https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user\\_upload/Studien/Report/PDF/2020/IW-Report\\_2020\\_Lernmotivation.pdf](https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Report/PDF/2020/IW-Report_2020_Lernmotivation.pdf)
- Gerhardt, S. (2024). *Empirische Perspektiven von Gymnasiallehrkräften auf den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler:innen in Nordrhein-Westfalen*. DuEPublico: Duisburg-Essen Publications online, University of Duisburg-Essen, Germany. <https://doi.org/10.17185/dupublico/82165>
- Gilsbach, F., Wehe, Stebner, F., Beutel, S.-I. & Wirth, J. (2018). *Gestaltungsmöglichkeiten von Lernzeiten. Eine Studie zur Erfassung von Lernzeitkonzepten an Ganztagsgymnasien*. Vortrag auf der 6. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung in Basel, Schweiz.

- Glesemann, B. (2018). *Individuelle Förderung an Ganztagsgymnasium in NRW aus innovations- und transfertheoretischer Perspektive. Eine explorative Studie im Rahmen des Projektes „Ganz In“*.
- Goetz, J., Reitmair-Juárez, S. & Lange, D. (2022). Einleitung. In J. Goetz, S. Reitmair-Juárez & D. Lange (Hrsg.), *Handlungsstrategien gegen Rechtsextremismus. Politische Bildung - Pädagogik - Prävention* (Citizenship. Studien zur Politischen Bildung, S. 1–6). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36589-9>
- Gomez, E. (1972). Children as tutors. *Insights*, (5), 1–7.
- Green, N. & Green, K. (2023). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch* (Lernende Schule, 9. Auflage). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Grimm, W. & Schulz-Gade, G. (2015). *Übungs- und Lernzeiten an der Ganztagschule. Ein Praxisleitfaden zur Integration von Hausaufgaben in den Ganzttag*. (1. Aufl.). Berlin: Wochenschau Verlag.
- Grimmelt, N. & Gaertner, S. von. (2014). Von der Lernzeit für Schüler zum Lernkonzept für Lehrer und Schüler. Stärker individualisieren und Selbstverantwortung stärken - Eckpunkte eines Forder-/Förderkonzepts für die Mittelstufe. *Pädagogik (Weinheim)*, (3), 10–13.
- Gröschner, A. (2022). Was macht guten Unterricht aus? In *Unterricht besser machen. Die nominierten Schulen des Deutschen Schulpreises 2022* (S. 17–19). Stuttgart: Robert Bosch Stiftung GmbH.
- Gröschner, A. & Hauck, D. (2019). Unterrichtsforschung. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (utb-studi-e-book, Bd. 5308, S. 38–44). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gröschner, A. & Kleinknecht, M. (2013). Qualität von Unterricht - Ansätze aus der Perspektive der Unterrichtsforschung. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (utb-studi-e-book Schulpädagogik, Bd. 2949, 5. überarb. Aufl., S. 162–177). Stuttgart: UTB GmbH; Klinkhardt.
- Gruschka, A. (2016). Erfolg als schleichender Weg in die Krise. Zur Situation und Zukunft des Gymnasiums. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstruktureform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 189–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gumpel, T. P. & Frank, R. (1999). An expansion of the peer-tutoring paradigm: cross-age peer tutoring of social skills among socially rejected boys. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32(1), 115–118. <https://doi.org/10.1901/jaba.1999.32-115>
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band I: Handlungsrationallität und gesellschaftliche Rationalisierung* (2 Bände). Berlin: Suhrkamp.

- Haenisch, H. (2011). Gebundene Ganztagschule – Ansätze zur Gestaltung. Eine qualitative Studie zu ersten Erfahrungen ingebundenen Ganztagsrealschulen und -gymnasien. *Der GanzTag in NRW*, (19).
- Hagstedt, H. (1995). Kinder mit Lehrfunktion. *Die Grundschulzeitschrift*, (84), 16–19.
- Hagstedt, H. (2003). Lernen durch Lehren - zwischen Reformanstrengungen und Forschungsbedenken. In R. Laging (Hrsg.), *Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen, Schulmodelle, Unterrichtspraxis* (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 28). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hagstedt, H. (2007a). Lernen durch Lehren - zwischen Reformanstrengungen und Forschungsbedenken. In R. Laging (Hrsg.), *Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen, Schulmodelle, Unterrichtspraxis* (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 28, 3. Aufl., S. 30–38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Hagstedt, H. (2007b). Unterricht im Unterricht: Wenn Kinder lehren können. In K. Burk, H. d. Boer & F. Heinzel (Hrsg.), *Leben und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen* (Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 123, S. 55–63). Frankfurt am Main: Grundschulverb.
- Hahn, S., Asdonk, J., Pauli, D. & Zenke, C. T. (Hrsg.). (2015). *Differenz erleben - Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogik in der Schule*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hänze, M. & Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and Instruction*, 17(1), 29–41.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.11.004>
- Harackiewicz, J. M. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(8), 1352–1363.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.8.1352>
- Hardy, I., Decristan, J. & Klieme, E. (2019). Adaptive teaching in research on learning and instruction. <https://doi.org/10.25656/01:18004>
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13(12), 673–685.  
<https://doi.org/10.1037/h0047884>
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological review*, 102(3), 458–489.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered toward a developmental model. *Human Development*, 21(1), 34–64. <https://doi.org/10.1159/000271574>
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2018). Die Bedeutung von Qualitätsfaktoren des Unterrichts und Lernemotionen für das Wohlbefinden in der Schule. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (1. Auflage, S. 103–119). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

- Hascher, T., Sutter-Brandenberger, C. C. & Liechti, E. (2020). Motivationstheorien im schulischen Kontext. In M. Harant, U. Kuchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 175–186). Tübingen: Tübingen University Press.
- Hasselhorn, M., Decristan, J. & Klieme, E. (2019). Individuelle Förderung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga C. K. Spieß, & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (utb-studi-e-book, Bd. 4785, S. 375–401). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2022). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren* (Kohlhammer Standards Psychologie). Stuttgart: Kohlhammer.  
<https://doi.org/10.17433/978-3-17-039783-5>
- Hattie, J. (2024). *Visible learning 2.0* (S. Wernke, K. Zierer, Übers.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hauck-Thum, U. (2021). „Es geht gar nicht darum, Lernen digital zu stützen“. Interview durch Stefanie Roloff.
- Haußmann, D. (2025). Sie steht nicht darauf. Proben ohne Vermerk - Grundschul-Rektorin Dorothea Haußmann über das Vermeiden der Ziffernnote. *bayerische Schule*, 78(5), 39–41.
- Hayamizu, T. (1997). Between intrinsic and extrinsic motivation: Examination of reasons for academic study based on the theory of internalization. *Japanese Psychological Research*, 39(2), 98–108. <https://doi.org/10.1111/1468-5884.00043>
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln* (Springer-Lehrbuch, 2. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-08870-8>
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (Hrsg.). (2006). *Motivation und Handeln* (Springer-Lehrbuch, 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/3-540-29975-0>
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (Hrsg.). (2018). *Motivation und Handeln* (Springer-Lehrbuch, 5. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Hoboken: John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1037/10628-000>
- Heimlich, U. & Kahlert, J. (Hrsg.). (2012). *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (Praxis Heilpädagogik). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. Verfügbar unter: <http://swb.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1561992>
- Helfferrich, C. (2020). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS.

- Helsper, W., Krüger, H.-H. & Lüdemann, J. (Eds.). (2019). *Exklusive Bildung und neue Ungleichheit. Ergebnisse der DFG-Forschergruppe „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 65, 1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hertel, S., Hochweber, J., Steinert, B. & Klieme, E. (2010). Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 113–151). Münster: Waxmann.
- Heyl, K. (2021). Qualität und Wirkung von Peer Mentoring aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 120–134). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Heyl, K. & Fischer, N. (2017). Wissenschaft-Praxis-Transfer an Ganztagschulen. Über das Projekt StEG-Tandem, das dabei hilft, kooperative Strukturen bei der Hausaufgabenbetreuung und in den Lernzeiten einzuführen. *DIPF informiert. Voneinander lernen. Austausch von Bildungswissen zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik*, (25), 18–20.
- Heyl, K., Gaiser, J. M., Kielblock, S. & Fischer, N. (2018). Hausaufgabenbetreuung in der Ganztagschule. Potenziale für individuelle Förderung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research*, 13(3), 361–367. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i3.08>
- Heymann, H. W. (2008). Lernen inszenieren - Interesse wecken. *Pädagogik (Weinheim)*, (60), 6–9.
- Hillebrand, A. (2014). *Selektion im Gymnasium. Eine Ursachenanalyse auf Grundlage amtlicher schulstatistischer Daten und einer Lehrerbefragung* (1. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Hinz, R. & Sommerfeld, D. (2004). Jahrgangsübergreifende Klassen. In R. Christiani (Hrsg.), *Schuleingangsphase: neu gestalten. Diagnostisches Vorgehen, differenziertes Fördern und Förderpläne, jahrgangsübergreifendes Unterrichten* (Lehrer-Bücherei Grundschule, 3. Aufl., S. 165–186). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hirsch-Weber, A., Langemeyer, I. & Scherer, S. (2020). Einführung. In A. Hirsch-Weber, I. Langemeyer & S. Scherer (Hrsg.), *Akademische Lehr- und Lernformen im Gymnasium. Leitfaden zur Verbesserung des Übergangs Gymnasium – Universität unter besonderer Berücksichtigung der Exzellenzförderung* (Forschungsperspektive Schlüsselqualifikation, S. 9–23). Weinheim: Beltz.
- Höhmann, K. (2013). Organisation von Hausaufgaben in Ganztagschulen. In K. Höhmann, B. Kohler, Z. Mergenthaler & C. Wego (Hrsg.), *Hausaufgaben an der Ganztagschule* (S. 37–62). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag.

- Höhmann, K. & Quellenberg, H. (2007). Förderung als Schulentwicklungsfokus in Ganztagschulen. *Entwicklung von Ganztagschulen*, 2. Folge. *Pädagogik*, 59(2), 42–47.
- Höhne, E. & Niemann, T. (2022). Fachliche Hilfesuche unter Peers in analogen und digitalen Lernumwelten. In M. Kreuzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit Anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (1. Auflage, S. 205–216). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading: Addison-Wesley.
- Holtappels, H. G. (2005). Ganztagschulen entwickeln und gestalten - Zielorientierungen und Gestaltungsansätze. In K. Höhmann, H. G. Holtappels, I. Kamski & T. Schnetzer (Hrsg.), *Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele* (Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung, Bd. 24, 1. Aufl., S. 7–44). Dortmund: IFS-Verl.
- Holtappels, H. G. (2006). Ganztagschule - ein Beitrag zur Förderung der Chancengleichheit? In K. Höhmann (Hrsg.), *Ganztagschule gestalten. Konzeption - Praxis - Impulse* (1. Aufl., S. 10–33). Stuttgart: Klett.
- Holtappels, H. G. (2019). Ganztagschulen. In M. Haring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl., S. 179–188). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. (2023). Entwicklung, Qualität und Wirkungen von Ganztagschulen. Eine kritische Bilanz. In K. Lossen, F. Osadnik, H. G. Holtappels, N. McElvany, F. Lauermann & A. Edele (Hrsg.), *Ganztagschule erfolgreich gestalten* (S. 157–184). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G., Kamski, I. & Schnetzer, T. (2009). Qualitätsrahmen für Ganztagschulen (2009). In I. Kamski, H. G. Holtappels, T. Schnetzer & Kamski-Holtappels-Schnetzer (Hrsg.), *Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S. 61–88). Münster: Waxmann. Zugriff am 10.09.2025. Verfügbar unter: <https://content.e-books-helf.de/media/reading/L-829526-aed5734b8d.pdf>
- Holtappels, H. G., Lossen, K., Osadnik, F., Rollett, W., Tillmann, K. & Wutschka, K. (2019). StEG-Lesen. In Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (Hrsg.), *Individuelle Förderung. Potenziale der Ganztagschule* (S. 26–35). Frankfurt am Main: Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von.
- Hüttenmayr, D. (2011). *Förderung der Lernmotivation durch handlungsorientierten Unterricht*. Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie*, 113(4), 164–174.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition. Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods. A meta-analysis*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Jude, N., Klusmann, U., Richter, D., Selcik, F. & Sichma, A. (2025). *Deutsches Schulbarometer - Befragung Lehrkräfte 2025* (Robert Bosch Stiftung GmbH, Hrsg.). Berlin: Robert Bosch Stiftung GmbH.
- Jude, N., Klusmann, U., Richter, D., Selcik, F., Sichma, A. & Wolf, D. (2024). *Deutsches Schulbarometer - Befragung Lehrkräfte 2024* (Robert Bosch Stiftung GmbH, Hrsg.). Berlin: Robert Bosch Stiftung GmbH.
- Junge-Lampart, G., Rieger, T., Schirmer, Y. & Schmidt, A. [Annegret]. (2014). *Selbstorganisiertes und kooperatives Lernen (SOL). Individuelle Förderung als Unterrichtsprinzip* (Landesinstitut für Schulentwicklung (LS), Hrsg.). Stuttgart. Verfügbar unter: <https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/individuelles-lernen-und-individuelle-foerderung/berufliche-schulen/massnahmen/h-13-32-sol-handreichung.pdf>
- Jungermann, A.-K., Pfänder, H. & Berkemeyer, N. (2018). *Schulische Vernetzung in der Praxis. Wie Schulen Unterricht gemeinsam entwickeln können* (Netzwerke im Bildungsbereich - Praxis, Bd. 2). Münster, New York: Waxmann. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830988335>
- Kaiser, A. & Lüschen, I. (2014). *Das Miteinander lernen. Frühe politisch-soziale Bildungsprozesse ; eine empirische Untersuchung zum Sachlernen im Rahmen von Peer-Education zwischen Grundschule und Kindergarten* (Basiswissen Grundschule, Bd. 30). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Kamps, D. M., Barbeta, P. M., Leonard, B. R. & Delquadri, J. (1994). Classwide peer tutoring: an integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 49–61. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-49>
- Kästner, M. (2003). Peer Education. ein sozialpädagogischer Arbeitsansatz. In M. Nörber (Hrsg.), *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (S. 50–64). Weinheim: Beltz.
- Kaufmann, E. (2013). *Ganztag ohne Hausaufgaben!? Forschungsergebnisse zur Gestaltung von Übungs- und Lernzeiten* (Stiftung Universität Hildesheim, Hrsg.). Institut für Sozial- und Organisationspädagogik, Universität Hildesheim.
- Kauke, M. & Auhagen, A. E. (1996). Wenn Kinder Kindern helfen. Eine Beobachtungsstudie prosozialen Verhaltens. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 27(3), 224–241.
- Keller, J. A. (1981). *Grundlagen der Motivation* (U-&-S-Psychologie). München: Urban & Schwarzenberg.

- Kempen, D. (2007). *Aufklärung von Gleich zu Gleich. Peer-Education in der Suchtprävention*. Marburg: Tectum-Verlag.
- Kern-Scheffeldt, W. (2005). Peer-Education und Suchtprävention. *Suchtmagazin*, 31(5), 3–10.
- Kettwig, U. (1978). *Lernen durch Lehren. Eine empirische Untersuchung zur Veränderung der Lernmotivation und Leistung beim Einsatz von Tutorenschülern, dargestellt an Schülern des 5. und 7. Jahrgangs im Fach Deutsch*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Oldenburg, Oldenburg.
- Kettwig, U. (1986). Lernen durch Lehren. Ein Plädoyer für lehrendes Lernen. *Die Deutsche Schule*, (4), 474–485.
- Kiefer, S. M., Alley, K. M. & Ellerbrock, C. R. (2015). Teacher and Peer Support for Young Adolescents' Motivation, Engagement, and School Belonging. *RMLE Online*, 38(8), 1–18. <https://doi.org/10.1080/19404476.2015.11641184>
- Kielblock, S., Arnoldt, B., Fischer, N., Gaiser, J. M. & Holtappels, H. G. (2021). Ganztagschulen, individuelle Förderung und die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 12–25). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kielblock, S. & Stecher, L. (2014). Ganztagschule und ihre Formen. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Eine Einführung* (Grundlagentexte Pädagogik, S. 13–28). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kierner, K., Gröschner, A., Pehmer, A.-K. & Seidel, T. (2015). Effects of a classroom discourse intervention on teachers' practice and students' motivation to learn mathematics and science. *Learning and Instruction*, 35(2), 94–103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.10.003>
- Killus, D. & Tillmann, K.-J. (2014). *Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 3. JAKO-O Bildungsstudie*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter: [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783830981558](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830981558)
- Killus, D. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (2017). *Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 4. JAKO-O Bildungsstudie*. Münster: Waxmann Verlag.
- Kiper, H. (2007). Pädagogik des Gymnasiums - quo vadis? In S. Jahnke-Klein, H. Kiper & L. Freisel (Hrsg.), *Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen* (S. 37–50). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

- Kißgen, R. & Schleiffer, R. (2002). Zur Spezifitätshypothese eines Theory-of-Mind Defizits beim Frühkindlichen Autismus. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 30(1), 29–40.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (Reihe Pädagogik, 5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kleiber, D. & Appel, E. (2001). *Evaluation des Modellprojektes Peer Education* (Kurzfassung). Köln: BZgA Abt. Sexualaufklärung Verhütung und Familienplanung.
- Kleickmann, T., Steffensky, M. & Praetorius, A.-K. (2020). Quality of teaching in science education. More than Three Basic Dimensions? *Empirische Forschung Zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen Und Quantitative Modellierungen, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*. <https://doi.org/10.25656/01:25862>
- Klein, E. D., Köpnick, B., Engelhardt, T., Pauli, S. & Schmitt, M. (2025). Lernende Schule. Schulen brauchen Kapazitäten, die Lernprozesse und Qualitätsentwicklung ermöglichen. In T. Bohl, A. Gröschner & K. Kösters (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule: Guter Unterricht im Mittelpunkt. Analysen und Beispiele aus Wissenschaft und Praxis : mit Praxisbeispielen von Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises : Download-Material* (1. Auflage, S. 165–183). Hannover: Klett|Kallmeyer.
- Klein, W. (2023). *Das Deutsche Bildungssystem befindet sich in einer tiefen Krise*. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/das-deutsche-bildungssystem-befindet-sich-in-einer-tiefen-krise/>
- Klemm, K. (2023). Überlegungen zur aktuellen KMK-Modellberechnung. Zur Entwicklung auf dem Teilarbeitsmarkt Schule. *Schulverwaltung Baden-Württemberg*, 2023(2), 45–47.
- Klemm, U. (2021). Neu und innovativ? Historische Vorläufer des selbstgesteuerten Lernens. In J. Dyrna, J. Riedel, S. Schulze-Achatz & T. Köhler (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung. Ein Handbuch für Theorie und Praxis* (S. 37–50). Münster: Waxmann Verlag.
- Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Haring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl., S. 393–408). Münster: Waxmann.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222–237. <https://doi.org/10.25656/01:4348>
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte individueller Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 805–818.
- KMK. (2008a). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2002 bis 2006*. KMK.
- KMK. (2008b). *Bericht über die allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: 2002-2006*. Berlin: KMK.

- KMK. (2010). *Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention - VN-BRK) in der schulischen Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010.* KMK.
- KMK. (2013). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2007 bis 2011.* KMK.
- KMK. (2018). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2012 bis 2016.* KMK.
- KMK. (2019). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2013 bis 2017.* Berlin: KMK.
- KMK. (2021). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2015 bis 2019.*
- KMK. (2023). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganztagschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter. Beschluss der KMK vom 12.10.2023.* KMK.
- KMK. (2024). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2018 bis 2022.*
- KMK. (2025). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2019 bis 2023.* KMK.
- Knierim, B., Raufelder, D. & Wettstein, A. (2016). Die Lehrer-Schüler-Beziehung im Spannungsfeld verschiedener Theorieansätze. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 84(1), 35. <https://doi.org/10.2378/peu2017.art04d>
- Kohler, B. (2013). Was wissen wir über Hausaufgaben? Ergebnisse der Forschung und Konsequenzen für die Praxis. *Pädagogik*, (3), 6–9.
- Kohler, B. (2016). Ganztagschule gestalten - Chance oder Bürde? Entscheidungsfelder für schulische Akteure am Beispiel von Lernzeiten. *Schulmagazin 5 bis 10*, (2), 7–11.
- Köller, O. (2017). *Verkürzung der Gymnasialzeit in Deutschland. Folgen der G8-Reform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland.* Verfügbar unter: [https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Verkuerzung\\_der\\_Gymnasialzeit\\_in\\_Deutschland\\_Stiftung\\_Mercator.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Verkuerzung_der_Gymnasialzeit_in_Deutschland_Stiftung_Mercator.pdf)
- Kölling, B. (2025). *Mit KI zu mehr Sprachgerechtigkeit in der Podiumsdiskussion.* Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/mit-ki-zu-mehr-sprachgerechtigkeit-in-der-podiumsdiskussion/>
- Konrad, K. (2007). Wissenskonstruktion in Dyaden: Förderung und Konsequenzen für den Lernerfolg. *Unterrichtswissenschaft*, 35(3), 255–282.

- Konrath, S., Meier, B. P. & Bushman, B. J. (2014). Development and validation of the Single Item Narcissism Scale (SINS). *PLoS One*, 9(8), e103469. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103469>
- Konsortium des up!-Ukraine Peer Projekts (2025). Das up!-Ukraine Peer Projekt. Ein gemeinsames Projekt von RAG-Stiftung, RuhrFutur, Zukunftsstiftung Bildung und Universitätsallianz Ruhr. In S.-I. Beutel, M. Busch & C. Ruberg (Hrsg.), *Krisenmodus Verlassen - Transformationen Gestalten* (1st ed., S. 241–247). Schwalbach: Wochenschau Verlag Dr. Kurt Debus GmbH.
- Korner, M. & Hopf, M. (2017). Zur Evaluation von Cross-Age Peer Tutoring im Physikunterricht. An Evaluation of Cross-Age Peer Tutoring in Physics Classes. *Physik und Didaktik in Schule und Hochschule PhyDid*, 1(16), 1–13.
- Korner, M., Schmidt, F. & Hopf, M. (2018). Weiterentwicklung eines Messinstrumentes zur Motivation. In C. Maurer (Hrsg.), *Qualitätsvoller Chemie- und Physikunterricht - normative und empirische Dimensionen* (Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Jahrestagung Regensburg 2017, Bd. 38, S. 745–748).
- Korpershoek, H., Harms, T., Boer, H. de, van Kuijk, M. & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung* (Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik – Reprints, Bd. 3). Münster, New York: Waxmann.
- Kowalski, A. & Enck, P. (2010). Statistische Methoden bei Mehrfachtestung - die Bonferroni-Korrektur. *PPmP - Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 60(7), 286–287.
- Kramer, K. (2002). *Die Förderung von motivationsunterstützendem Unterricht. Ansatzpunkte und Barrieren*. Christian-Albrechts-Universität, Kiel.
- Krapp, A. (1993). Die Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 187–206.
- Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 387–406.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1988). Probleme des Helfens unter Kindern. In H.-W. Bierhoff & L. Montada (Hrsg.), *Altruismus. Bedingungen der Hilfsbereitschaft* (S. 206–223). Göttingen: Verl. für Psychologie.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). „Probleme des Helfens unter Kindern“. In L. Krappmann & H. Oswald (Hrsg.), *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen* (S. 157–172). Weinheim: Juventa.

- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis. An introduction to its methodology* (Fourth Edition). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: Sage.
- Krueger, R. A. (1975). *Projekt Lernen durch Lehren. Schüler als Tutoren von Mitschülern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krüger, H.-H. & Grunert, C. (2008). Peergroups. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (1. Aufl., S. 382–391). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Kruglanski, A. W. [Arie W.]. (1989). *Lay epistemics and human knowledge. Cognitive and motivational bases* (Perspectives in social psychology). Boston, MA: Springer US.
- Krummheuer, G. (2002). Eine interaktionistische Modellierung des Unterrichtsalltags. Entwickelt in interpretativen Studien zum mathematischen Grundschulunterricht. In G. Breidenstein, A. Combe, W. Helsper & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung* (S. 41–58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kucharz, D. & Wagener, M. (2005). Helfen und andere um Hilfe bitten. Lernverhalten im jahrgangsgemischten Anfangsunterricht. *Grundschule*, (1), 16–18.
- Kucharz, D. & Wagener, M. (2007). *Jahrgangsübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase* (Schul- und Unterrichtsforschung, Bd. 4). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuhn, A. (2020). *Drei Ideen für Lerncoaching in der Schule*. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/coaching-drei-ideen-fuer-lerncoaching-in-der-schule/>
- Kuhn, A. (2023a). „Lernexpedition“ statt Leistungskurs. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/neue-oberstufe-deutsche-schulakademie-lernexpedition-statt-leistungskurs/>
- Kuhn, A. (2023b). *Wie digitale Medien den Unterricht voranbringen können*, Deutsches Schulportal. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/wie-digitale-medien-den-unterricht-in-zukunft-voranbringen/?utm>
- Kuhn, A., Halle, A.-C. & Deimel, D. (2025). *Demokratisierung des Lernens in Schule. Ergebnisse einer Jugendbefragung* (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.). Verfügbar unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user\\_upload/Demokratisierung\\_des\\_Lernens\\_in\\_Schule.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Demokratisierung_des_Lernens_in_Schule.pdf) <https://doi.org/10.11586/2025056>

- Kuhn, H. P., Fischer, N. & Schoreit, E. (2016). Soziales Lernen von Jungen und Mädchen in der Ganztagschule. In N. Fischer, H. P. Kuhn & C. Tillack (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 4. Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen*. (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 38, S. 148–167). Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Kühn, S. M. (2014). Gymnasiale Strukturreformen und individuelle Förderung: Routine oder Veränderungsimpuls? Eine explorative empirische Analyse. *Die Deutsche Schule*, 106. Die deutsche Schule 106 (2014) 2, S. 119-140. <https://doi.org/10.25656/01:25850>
- Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2018). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch* (SpringerLink Bücher, 2. Aufl. 2018). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18937-2>
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J. & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17(5), 494–509. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.002>
- Kunter, M. & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. M. Gebauer & F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 9–31). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Münster: Waxmann.
- Kunze, I. (2016). Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule. Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (4. Aufl., S. 15–32). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Laging, R. (Hrsg.). (2003a). *Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen, Schulmodelle, Unterrichtspraxis* (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 28). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Laging, R. (2003b). Altersheterogenität und Helfen - eine Untersuchung in der Schuleingangsstufe der Reformschule Kassel. In R. Laging (Hrsg.), *Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen, Schulmodelle, Unterrichtspraxis* (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 28, S. 54–71). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

- Laging, R. (2003c). Altersmischung - eine pädagogische Chance zur Reform der Schule. In R. Laging (Hrsg.), *Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen, Schulmodelle, Unterrichtspraxis* (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 28, S. 6–29). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Laging, R. (Hrsg.). (2007). *Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen, Schulmodelle, Unterrichtspraxis* (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 28, 3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Materialien* (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lange, D. & Bredl, P. (2024). Angriffe auf Politiker\*innen: Mehr Demokratiebildung gefordert. *POLIS*, 28(2), 4–6. <https://doi.org/10.46499/2379.3116>
- Lange, J. (2014). Peerkulturformen von Ganztagschüler/innen. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Eine Einführung* (Grundlagentexte Pädagogik, S. 143–153). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Langermann, E. (1992). Das Helfen als Unterrichts- und Erziehungsprogramm. *Die Deutsche Schule*, (4), 502–512.
- Lepper, M. R., Greene, D. & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the „overjustification“ hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129–137. <https://doi.org/10.1037/h0035519>
- Lepper, M. R. & Henderlong, J. (2000). Turning “play” into “work” and “work” into “play”. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Hrsg.), *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance* (Educational psychology series, S. 257–307). San Diego: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012619070-0/50032-5>
- LiGa. (2019). *Leben und Lernen im Ganzttag. Individualisiertes Lernen im Ganzttag*.
- Linberg, T., Struck, O. & Bäumer, T. (2018). Vorzug Ganztagschule? Zusammenhänge mit der Kompetenzentwicklung im Bereich Lesen und Mathematik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(6), 1205–1227. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0830-2>
- Lipowsky, F. & Bleck, V. (2019). Was wissen wir über guten Unterricht? - Ein Update. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens*. (Beiträge zur Schulentwicklung; Grundlagen der Qualität von Schule., Bd. 3, S. 219–249). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F., Hess, M., Arend, J., Böhnert, A., Denn, A.-K., Hirstein, A. & Rzejak, D. (2019). Lernen durch Kontrastieren und Vergleichen. Ein Forschungsüberblick zu wirkmächtigen Prinzipien eines verständnisorientierten und kognitiv aktivierenden Unterrichts. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens*. (Beiträge zur Schulentwicklung; Grundlagen der Qualität von Schule., Bd. 3, S. 373–402). Münster: Waxmann.

- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E. & Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and Instruction*, 19(6), 527–537.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.001>
- Lippitt, R., Lippitt, P. & Eiseman, J. (1971). *Cross-age helping program: Orientation, training and related materials*. University of Michigan.
- Lojewski, J. (2023). *Schulkulturen in der gymnasialen Oberstufe. Eine explorative Studie zu kulturellen Passungsverhältnissen und Schule-Milieu-Komplexen in der Sekundarstufe II*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6016>
- Lompscher, J. & Klewitz, E. (1997). Denken, Begriffsbildung, Problemlösen. In J. Lompscher (Hrsg.), *Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule* (Praxishilfen Schule, S. 222–242). Neuwied: Luchterhand.
- Looser, D. (2017). Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für die Lern- und Leistungsmotivation von Schülern. Erziehungskompetente Lehrer aus der Perspektive der Selbstbestimmungs- und Erziehungsstiltheorie. *Lehren und lernen*, (3), 4–10.
- Lüftenegger, M., Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P. & Spiel, C. (2011). Wahrgenommene Autonomie und Feedback im Unterricht als Determinanten von Motivation und Leistung in der Schule. In M. Dresel & L. Lämmle (Hrsg.), *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz* (Talentförderung - Expertiseentwicklung - Leistungsexzellenz, Bd. 9, S. 199–217). Berlin: Lit-Verl.
- Maas, R. & Maas, H. (2025). *Jugendwahlstudie Ostdeutschland. Über ein neues Verständnis von Politik, Extremismus und Gemeinschaft* (essentials). Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/978-3-658-47180-4>
- Maheady, L. (1998). Advantages and disadvantages of peer-assisted learning strategies. In K. J. Topping & S. W. Ehly (Eds.), *Peer-assisted learning* (S. 45–65). Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Maher, A. J., Maher, B. C. & Thurston, C. J. (1998). Disruptive students as tutors. A systems approach to planning and evaluation of programs. In K. J. Topping & S. W. Ehly (Eds.), *Peer-assisted learning* (S. 145–163). Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Marx, A. (2024). Notenunabhängige Leistungserfassung und -beurteilung: Ansätze und Effekte. In S.-I. Beutel & H. A. Pant (Hrsg.), *Lernen ohne Noten. Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung* (2., überarbeitete Auflage, S. 74–105). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Mascha, E. J. & Vetter, T. R. (2018). Significance, Errors, Power, and Sample Size: The Blocking and Tackling of Statistics. *Anesthesia and Analgesia*, 126(2), 691–698.  
<https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002741>

- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Neuausgabe). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F. & Schilcher, Andreas & Stubbe, Tobias C. (Hrsg.). (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster: Waxmann.
- McMaster, K. L., Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2006). Research on peer-assisted learning strategies: The promise and limitations of peer-mediated instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 22(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/10573560500203491>
- Meissner, W. W. (1981). *Internalization in psychoanalysis* (Psychological issues Monograph, vol. 50, 2nd ed.). New York: International Univ. Pr.
- Merkel, W. (2023). *Im Zwielficht: Zerbrechlichkeit und Resilienz der Demokratie im 21. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Michalos, A. C. & Maurine Kahlke, P. (2010). Stability and Sensitivity in Perceived Quality of Life Measures: Some Panel Results. *Social Indicators Research*, 98(3), 403–434. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9554-2>
- Middendorf, W. (2022). *Schulische Leistungsbewertung im Kontext der Digitalisierung – erste Hinweise zu einer von der KMK angestrebten erweiterten Prüfungskultur*. <https://doi.org/10.25656/01:23908>
- Milburn, K. (1995). A critical review of peer education with young people with special reference to sexual health. *Health Education Research*, 10(4), 407–420. <https://doi.org/10.1093/her/10.4.407>
- Ministerium für Bildung Initiative „Schule der Zukunft“ (Hrsg.). (2022). *Abschlussbericht. Digitale Beteiligung im Rahmen der Initiative „Schule der Zukunft“*. Mainz. Verfügbar unter: [https://schule-der-zukunft.rlp.de/fileadmin/schule-der-zukunft/Meilensteine/DigitaleBeteiligung/20220509\\_Abschlussbericht\\_Digitale\\_Beteiligung.pdf](https://schule-der-zukunft.rlp.de/fileadmin/schule-der-zukunft/Meilensteine/DigitaleBeteiligung/20220509_Abschlussbericht_Digitale_Beteiligung.pdf)
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend. Rheinland Pfalz. (o. J.). *Kommission „Anwalt des Kindes“*. Empfehlung 24. *Die erreichbare Ferne. Anstrengungsbereitschaft - eine „Tugend“ auf dem Prüfstand!?* Verfügbar unter: [https://anwalt-des-kind.es.bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/anwalt-des-kind.es.bildung-rp.de/empfehlungen/empf24.pdf](https://anwalt-des-kind.es.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/anwalt-des-kind.es.bildung-rp.de/empfehlungen/empf24.pdf)
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). (2020). *Individuelle Förderung am allgemein bildenden Gymnasium*. Stuttgart. Verfügbar unter: [https://km.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-km/intern/PDF/Publicationen/Gymnasium/2020\\_Individuelle\\_F%C3%B6rderung\\_am\\_allgemein\\_bildenden\\_Gymnasium.pdf](https://km.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-km/intern/PDF/Publicationen/Gymnasium/2020_Individuelle_F%C3%B6rderung_am_allgemein_bildenden_Gymnasium.pdf)
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2020). *Referenzrahmen Schulqualität NRW. Schule in NRW Nr. 9051* (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Hrsg.). Düsseldorf. Verfügbar unter: [https://referenzrahmen-schulqualitaet.nrw.de/system/files/media/document/file/broschuere\\_1.pdf](https://referenzrahmen-schulqualitaet.nrw.de/system/files/media/document/file/broschuere_1.pdf)

- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2024a). *Schulfachliches Eckpunktepapier für die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein Westfalen* (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Hrsg.). Verfügbar unter: [https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/eckpunktepapier\\_weiterentwicklung\\_gymnasiale\\_oberstufe\\_gost\\_240529.pdf](https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/eckpunktepapier_weiterentwicklung_gymnasiale_oberstufe_gost_240529.pdf)
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2024b). *Statistik Telegramm 2023/24*.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2015). *Unterrichtsbeginn, Verteilung der Wochenstunden, Fünf-Tage-Woche, Klassenarbeiten und Hausaufgaben an allgemeinbildenden Schulen*. BASS 12 - 63 Nr. 3, BASS. Verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/15325.htm>
- Missal, D. (2023). Lernzeiten in der Sekundarstufe I. Raum für individuelle Förderung. In K. Lossen, F. Osadnik, H. G. Holtappels, N. McElvany, F. Lauer mann & A. Edele (Hrsg.), *Ganztagsschule erfolgreich gestalten* (S. 61–66). Münster: Waxmann.
- Mittag, W., Bieg, S., Hiller, F. & Melenk, H. (2009). Förderung selbstbestimmter Lernmotivation im Deutschunterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.
- Mittag, W. & Hager, W. (2000). Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmassnahmen. Standards und Kriterien: ein Handbuch* (Psychologie Lehrbuch, 1. Aufl., S. 102–128). Bern: H. Huber.
- Moller, A. C., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2006). Choice and ego-depletion: the moderating role of autonomy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(8), 1024–1036. <https://doi.org/10.1177/0146167206288008>
- Montessori, M. (1972). *Das kreative Kind. Der absorbierende Geist*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Morgan, D. L. (2009). *Focus groups as qualitative research* (Qualitative research methods series, vol. 16, 2. ed., [Nachdr.]). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publ.
- Moschner, B. & Schiefele, U. (2000). Motivationsförderung im Unterricht. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule* (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 24, S. 177–197). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nadler, A. & Fisher, J. D. (1986). The role of threat to self-esteem and perceived control in recipient reactions to aid. Theory development and empirical validation. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (Advances in experimental social psychology, Bd. 19, S. 81–124). Orlando: Academic Press.
- Nagy, M. S. (2002). Using a Singel-Item Approach to Measure Facet Job Satisfaction. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 77–86.

- Naudascher, B. (2003). Jugend und Peer-Group. Die pädagogische Bedeutung der Gleichaltrigen am Alter von zwölf bis sechzehn Jahren. In M. Nörber (Hrsg.), *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (S. 140–165). Weinheim: Beltz.
- Naujok, N. (2000). *Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht. Analyse von Unterrichtsausschnitten aus der Grundschule*. Freie Univ., Diss.—Berlin, 2000. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Naujok, N., Brandt, B. & Krummheuer, G. (2008). Interaktion im Unterricht. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 779–802). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Nentwig-Gesemann, I. & Mackowiak, K. (2012). Schwerpunkt: Interviews mit Kindern – methodische Herausforderungen und Potenziale. *Frühe Bildung*, 1(3), 121–124.  
<https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000043>
- Neto Carvalho, I. (2017). *Gymnasium und Ganztagschule. Videographische Fallstudie zur Konstitution pädagogischer Ordnung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Nett, U. E. & Dresel, M. (2019). Selbstreguliertes Lernen in der Ganztagschule. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Hausaufgaben und Lernzeiten pädagogisch sinnvoll gestalten. Aktuelle Entwicklungen und Diskussionslinien* (Jahrbuch Ganztagschule, 2019/2020, S. 32–44). Frankfurt/M.: Debus Pädagogik.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781071802878>
- Neumann-Braun, K., Kleinschnittger, V., Schmidt, A., Klug, D., Baumgärtner, M., Preite, L. & Preite, A. (2012). *Das pädagogische Konzept der Peer Education im Rahmen von Medienkompetenzförderung und Jugendmedienschutz*. <https://doi.org/10.26041/FHNW-3328>
- Neureiter, H. (2019). Individuelle Förderung durch Selbstorganisiertes Lernen (SoL) in Mathematik. Auswirkungen auf Lernstrategien und Selbstregulationsprobleme. In H. Knauder & C.-M. Reisinger (Hrsg.), *Individuelle Förderung im Unterricht. Empirische Befunde und Hinweise für die Praxis* (S. 131–142). Münster: Waxmann.
- Nicolaisen, T. (2014). Lernzeiten. Von der Wissensvermittlung zum Lerncoaching - die sich verändernde Rolle der Lehrkräfte. In U. Gerken (Hrsg.), *Lernzeiten am Gymnasium. Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und Praxisbeispiele* (S. 16–19). Serviceagentur Ganztägig Lernen in Nordrhein-Westfalen.
- Nilshon, I. (1999). *Hausaufgaben und selbstständiges Lernen. Projekt „Lebenswelten als Lernwelten“*. Projektheft. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Nölte, B. (2025). Was eine neue Prüfungskultur ausmacht. *bayerische Schule*, 78(5), 34–37.

- Nörber, M. (2003). Peers und Peer-Education. Vorwort. In M. Nörber (Hrsg.), *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (Beltz-Votum, 1. Aufl., S. 9–15). Weinheim: Beltz.
- Nörber, M. (2013). Peer-Education – Ziele, Möglichkeiten und Grenzen. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4. überarbeitete und aktualisierte, S. 339–346). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nordt, G. (2010). Hausaufgaben/Lernzeiten aus Sicht der pädagogischen Kräfte und Kinder. In Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.), *Lernen und Fördern in der offenen Ganztagschule. Vertiefungsstudie zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen* (Materialien, Dr. nach Typoskript, S. 269–317). Weinheim: Juventa.
- Nordt, G. (2020). Hausaufgaben - Schulaufgaben - Lernzeiten. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1045–1061). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6\\_78](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_78)
- Núñez, J. L. & León, J. (2015). Autonomy Support in the Classroom. *European Psychologist*, 20(4), 275–283. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000234>
- OECD. (2019). *OECD Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens*. Vancouver. Verfügbar unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user\\_upload/OECD\\_Lernkompass\\_2030.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/OECD_Lernkompass_2030.pdf)
- OECD. (2020). *OECD Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens [Deutsche Übersetzung, herausgegeben von Bertelsmann Stiftung, Deutsche Telekom Stiftung, Education Y e. V., Global Goals Curriculum e. V. & Siemens Stiftung]. OECD.* Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/oecd-lernkompass-2030-all>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I)*. OECD. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Opdenakker, M.-C., Maulana, R. & Brok, P. den. (2012). Teacher–student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: developmental changes and linkage. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(1), 95–119. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.619198>
- Opp, G. (2006). Kindheit und Jugend heute - Chancen und Risiken in der Zeit des Heranwachsens. In G. Opp, N. Unger & L. Krappmann (Hrsg.), *Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis*. (S. 23–48). Hamburg: Edition Körber Stiftung.
- Pant, H. A. (2018). Vorwort. In U. Kegler (Hrsg.), *Lob den Lehrer\*innen. Wer Beziehungen stärkt, macht Schule gut : ein Weckruf* (1. Aufl., S. 10–13). Weinheim: Beltz.
- Pant, H. A. (2020). Notengebung, Leistungsprinzip und Bildungsgerechtigkeit. In S.-I. Beutel & H. A. Pant (Hrsg.), *Lernen ohne Noten. Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung* (1. Aufl., S. 22–58). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Pekrun, R. (1993). Entwicklung von schulischer Aufgabenmotivation in der Sekundarstufe. Ein erwartungs-werttheoretischer Ansatz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7(2-3), 87–97.
- Peschel, F. (2002). Qualitätsmaßstäbe – Hilfen zur Beurteilung der Offenheit von Unterricht. In U. Michailow-Drews & W. Wallrabenstein (Hrsg.), *Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis* (Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 114, S. 160–171). Frankfurt am Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule.
- Petersen, P. (1927). *Der Kleine Jena-Plan*. Langensalza.
- Petersen, P. (1963). *Führungslehre des Unterrichts*. Braunschweig.
- Petillon, H. (2017). *Soziales Lernen in der Grundschule - das Praxisbuch* (1. Auflage). Weinheim: Beltz, J.
- Piaget, J. (1932/1983). *Das moralische Urteil beim Kinde* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Piaget, J. (1992). *Psychologie der Intelligenz*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pilchowski, A. & Lipowski, H. (2022). Handlungsfeld C: Erziehungsberechtigte. In Deutsches Jugendinstitut/ Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.), *Ganztag für Grundschul Kinder. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (S. 56–65). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulated learning* (S. 451–502). San Diego, Calif.: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50043-3>
- Popp, U. (2009a). Soziales Lernen als Herausforderung in der Ganztagschule. *Die Ganztagschule*, 49(1), 5–23.
- Popp, U. (2009b). Vielfältig fördern und fordern durch soziales Lernen. In S. Appel, H. Ludwig & U. Rother (Hrsg.), *Vielseitig fördern* (Jahrbuch Ganztagschule, Bd. 2010, S. 79–88). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Poppe, M. (2011). *Aufbau und Entwicklung eines Helfersystems. Überlegungen zur kombinierten Förderung und Forderung einer leistungsheterogenen Schülerschaft*.
- Porst, R. (2008). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90897-7>
- Porst, R. (2011). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (SpringerLink Bücher, 3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92884-5>
- Praetorius, A.-K., Grünkorn, J. & Klieme, E. (2020). Towards Developing a Theory of Generic Teaching Quality: Origin, Current Status, and Necessary Next Steps Regarding the Three Basic Dimensions Model. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft*, (1), 15–36. <https://doi.org/10.3262/ZPB2001015>

- Praetorius, A.-K., Martens, M. & Brinkmann, M. (2023). Unterrichtsqualität aus Sicht der quantitativen und qualitativen Unterrichtsforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 867–886). Wiesbaden: Springer VS.
- Praetorius, A.-K., Martens, M. & Wemmer-Rogh, W. (2025). Zentrale Konzepte und Modelle von Unterrichtsqualität und ihre Implikationen für Unterrichtspraxis und Forschung. In M. Syring, T. Bohl, A. Gröschner & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaften (Band 2). Unterricht & Schule gestalten* (UTB Schulpädagogik, Bd. 6219, S. 45–64). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt; UTB.
- Praetorius, A.-K., Ropohl, M., Diesing, N., Distler, I., Klemm, H., Küppers, N., Leykauf, G., Schleicher, S., Schmidt, H. Stausberg, M. & Thöne, U. (2025). Unterrichtsqualität. Was macht Unterricht so richtig gut? Qualität von Unterricht aus Sicht von Bildungsforschung und Unterrichtspraxis. In T. Bohl, A. Gröschner & K. Kösters (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule: Guter Unterricht im Mittelpunkt. Analysen und Beispiele aus Wissenschaft und Praxis : mit Praxisbeispielen von Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises : Download-Material* (1. Auflage, S. 35–73). Hannover: Klett|Kallmeyer.
- Prediger, S. & Aufschneider, C. von (2017). Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen aus fachdidaktischer Perspektive. Fachspezifische Anforderungs- und Lernstufungen berücksichtigen. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (UTB Schulpädagogik, Bd. 4755, S. 291–300). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, K. & Podubrin, E. (2015). Praktiken individueller Zuwendung in Hausaufgaben- und Förderangeboten. Empirische Rekonstruktionen pädagogischer Ordnungen. In S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagsschulen* (Schule und Gesellschaft, Bd. 47, S. 219–263). Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, K., Reh, S. & Steinwand, J. (2012). Praktiken gegenseitiger Hilfe im individualisierten Unterricht. Welche Positionen nehmen Schüler(innen) ein und welche Gefahren können damit verbunden sein? *Pädagogik*, 64(6), 32–35.
- Radetzky, A. (2025). Spielräume. *bayerische Schule*, 78(5), 44.
- Radisch, F. (2009). *Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Theoretische und empirische Befunde* (Studien zur ganztägigen Bildung). Zugl.: Frankfurt (Main), Univ., Diss., 2008. Weinheim: Juventa.
- Radisch, F. & Klieme, E. (2003). *Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von „Bildung Plus“*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

- Ramm, G., Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D. Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H. G., Rost, J. & Schiefele, U. (2006). *PISA 2003. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational setting. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 183–203). University of Rochester Press.
- Reeve, J. (2012). A Self-Determination Theory Perspective on Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (S. 149–174). New York: Springer.
- Reeve, J., Bolt, E. & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers. How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 95(375-392).
- Reeve, J. & Deci, E. L. (1996). Elements of the Competitive Situation that Affect Intrinsic Motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(1), 24–33.  
<https://doi.org/10.1177/0146167296221003>
- Reeve, J., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory. A dialectical framework for understanding the sociocultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. van Etten (Eds.), *Big Theories Revisited* (vol. 4, S. 31–59). Charlotte: Information Age Publishing.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D. & Jeon, S. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169.
- Reeve, J., Nix, G. & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 375–392. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.375>
- Reicher, H. (2025). Partizipation in Schulen realisieren: Konzepte, Studien und Möglichkeitsräume. In M. Gigerl & A. Wierzbicka (Hrsg.), *Partizipativ? Demokratisch? Gesellschaft im Wandel!* (Studienreihe der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Bd. 19, S. 43–56). Graz: Leykam.
- Reichmann, E. (2010). *Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule unter Berücksichtigung kooperativer Lernformen*. Zugl.: Schwäbisch Gmünd, Pädag. Hochsch., Diss, 2009. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Reinders, H. (2012). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden* (2. Aufl.). München: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486717600>
- Reinders, H. (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden. Ein Leitfaden* (3., durchgesehene und erweiterte Auflage). Berlin: De Gruyter.
- Reis, H. T. (1994). Domains of experience. Investigating relationship processes from three perspectives. In R. Erber & R. Gilmour (Eds.), *Theoretical frameworks for personal relationships* (S. 87–110). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.). (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann.
- Rheinberg, F. (1993). *Anreize engagiert betriebener Freizeitaktivitäten. Ein Systematisierungsversuch*. Manuskript. Universität Potsdam.
- Rheinberg, F. (1996). Flow-Erleben, Freude an riskantem Sport und andere „unvernünftige“ Motivationen. In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Theorie und Forschung. Serie IV, Motivation und Emotion, Bd. 4, S. 101–118). Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Rheinberg, F. (2006). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. & Engeser, S. (2018). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (Springer-Lehrbuch, 5. Aufl., S. 424–450). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Richter, R. (1997). Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 22(4), 74–98.
- Robert Bosch Stiftung GmbH. (2019). *Das Deutsche Schulbarometer: Ergebnisse einer Befragung von Eltern von Kindern an Grund- und weiterführenden Schulen* (Robert Bosch Stiftung GmbH, Hrsg.). Verfügbar unter: [https://deutsches-schulportal.de/deutsches-schulbarometer/downloads/Deutsches\\_Schulbarometer\\_Elternbefragung\\_2019\\_Final-1.pdf](https://deutsches-schulportal.de/deutsches-schulbarometer/downloads/Deutsches_Schulbarometer_Elternbefragung_2019_Final-1.pdf)
- Robert Bosch Stiftung GmbH. (2024). *Deutscher Schulpreis 2024. Alle Preisträger und nominierten Schulen* (Robert Bosch Stiftung GmbH, Hrsg.). Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung GmbH. (2025). *Deutscher Schulpreis 2025. Alle Preisträger und nominierten Schulen* (Robert Bosch Stiftung GmbH, Hrsg.). Stuttgart.
- Rohlf, C. (2011). *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern* (1. Aufl.). Zugl.: Bremen, Univ., Habil.-Schr., 2010. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92811-1>
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W. & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students. A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240–257. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.240>
- Ross, M. (1975). Salience of reward and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(2), 245–254. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.32.2.245>
- Rössler, P. (2017). *Inhaltsanalyse* (utb-studi-e-book, Bd. 2671, 3. überarbeitete Auflage, Online-Ausgabe). Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius. <https://doi.org/10.36198/9783838547060>
- Rother, P. (2019). *Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung. Orientierungen pädagogischer Akteure in einem kooperativen Ganztags-Setting*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Rother, P., Sauerwein, M. & Fischer, N. (2024). Qualität in der Ganztagschule – Qualität im Ganztage. *Soziale Passagen*, 16(1), 145–160. <https://doi.org/10.1007/s12592-024-00495-7>
- Ruberg, C., Beutel, S.-I. & Espermüller-Jug (2022). Partizipative Leistungsbeurteilung. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (Handbuch, S. 758–768). Frankfurt: Debus Pädagogik Verlag; Wochenschau Verlag.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450–461. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.3.450>
- Ryan, R. M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. In J. Strauss & G. R. Goethals (Eds.), *The self. Interdisciplinary approaches [papers presented at the G. Stanley Hall Symposium held at Williams College in 1989]* (S. 208–238). New York, NY: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8264-5\\_11](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8264-5_11)
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749–761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1999). Overview of self-determination theory. An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 3–36). University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory. An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 3–33). University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, London: The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550–558. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.550>
- Ryan, R. M., Mims, V. & Koestner, R. [Richard]. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(4), 736–750. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.4.736>

- Saldern, M. v. (2011). Heterogenität - eine Herausforderung für die Bildung. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln* (2. Aufl., S. 53–62). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Saleh, M., Lazonder, A. W. & Jong Ton de. (2005). Effects of within-class ability grouping on social interaction, achievement, and motivation. *Instructional Science*, 33(2), 105–119.
- Samuelis, T. (2019). *Unterrichten nach dem 4K-Modell*, Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/297360/unterrichten-nach-dem-4k-modell>
- Sauerwein, M. (2017). *Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule: Über Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik*. (Studien zur ganztägigen Bildung, 1. Auflage). Beltz Juventa.
- Sauerwein, M. & Heer, J. (2020). Warum gibt es keine leistungssteigernden Effekte durch den Besuch von Ganztagsangeboten? Oder: Über die Paradoxie individueller Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(1), 78–101. *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (2020) 1, S. 78-101. <https://doi.org/10.25656/01:25786>
- Sauerwein, M. & Klieme, E. (2016). Anmerkungen zum Qualitätsbegriff in der Bildungsforschung, 38(Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften), 459–478. <https://doi.org/10.25656/01:15125>
- Sauerwein, M., Lünenschloß, J. & Kellner, J. (2023). Bedürfnisse von Kindern im Ganzttag. *Soziale Arbeit*, 72(3), 82–91. <https://doi.org/10.5771/0490-1606-2023-3-82>
- Sauerwein, M. & Rother, P. (2022). Hilfestellung in der Hausaufgabenbetreuung und den Lernzeiten aus der Perspektive von Schüler\*innen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 975–998.
- Schafer, R. (1968). *Aspects of internalization* (2nd ed.). New York: Internat. U. P.
- Schiefele, H. (1974). *Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre*. München: Ehrenwirth.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Zugl.: München, Univ. der Bundeswehr, Habil-Schr., 1994. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Schiefele, U. (2004). Förderung von Interessen. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 134–144). Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. (2009). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Springer-Lehrbuch, S. 151–177). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Schiefele, U. & Köller, O. (2006). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 303–310). Weinheim: Beltz.

- Schiefele, U. & Rheinberg, F. (1997). Motivation and knowledge acquisition: Searching for mediating processes. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Hrsg.), *Advances in Motivation and Achievement* (Bd. 10, S. 251–302). Greenwich, CT: JAI Press.
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Motivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 1–13.
- Schiefele, U. & Streblow, L. (2005). Intrinsische Motivation. Theorien und Befunde. In R. Vollmeyer & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (1. Aufl., S. 39–58).
- Schirp, H. (2014). Lernstrategien. Neurodidaktische Zugänge zur Gestaltung von Lernzeiten. In U. Gerken (Hrsg.), *Lernzeiten am Gymnasium. Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und Praxisbeispiele* (S. 8–11). Serviceagentur Ganztätig Lernen in Nordrhein-Westfalen.
- Schlag, B. (2013). *Lern- und Leistungsmotivation* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-18959-8>
- Schmohl, T. (2019). Selbstgesteuertes Lernen. Explorative hochschuldidaktische Formate mit Modellcharakter für vier akademische Statusgruppen. In T. Schmohl, D. Schäffer, K.-A. To & B. Eller-Studzinsky (Hrsg.), *Selbstorganisiertes Lernen an Hochschulen. Strategien, Formate und Methoden* (S. 19–40). Bielefeld: wbv Media.
- Schnetzer, S., Hurrelmann, K. & Hampel, K. (2025). *Trendstudie „Jugend in Deutschland 2025“*. Spezial zur Bundestagswahl (Data Jockey, Hrsg.). Verfügbar unter:  
[https://cdn.prod.website-files.com/6729ed5c5e23342c69e72a11/67b46dd7d5f25f6f99865a8d\\_01%20JID25%20PA-PER%20Spezial-zur-Bundestagswahl%20\(Trendstudie%20Jugend%20in%20Deutschland%202025\).pdf](https://cdn.prod.website-files.com/6729ed5c5e23342c69e72a11/67b46dd7d5f25f6f99865a8d_01%20JID25%20PA-PER%20Spezial-zur-Bundestagswahl%20(Trendstudie%20Jugend%20in%20Deutschland%202025).pdf)
- Schubert, C. (2010). Standards und Individualisierung ein Widerspruch? *Erziehung und Unterricht*, 160(3-4), 267–273.
- SchulG NRW. Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (SchulG NRW) [Landesgesetz].
- Schulz, S. (2001). Colorito - das Geheimnis. Ein Theaterstück als unterrichtlicher Ausgangspunkt leistungsbezogenen Handelns. *Lernchancen. Alle Schüler fördern*, 3(19), 13–19.
- Schulz von Thun, F. (1989). *Miteinander reden: 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung* (Bd. 2). Differenzielle Psychologie der Kommunikation. Leipzig: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schumacher, E. (2008). Kooperatives Lernen in der Grundschule. Empirische Einblicke in das reformpädagogische Konzept „Kinder helfen Kindern“. *Pädagogische Rundschau*, 62(6), 643–656.

- Schumann, S. (2010). Motivationsförderung durch problemorientierten Unterricht? Überlegungen zur motivationstheoretischen Passung und Befunde aus dem Projekt APU. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(1), 90–111.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. R. (Hrsg.). (2007). *Motivation in education. Theory, research and applications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Schwippert, K., Kasper, D., Eickelmann, B., Goldhammer, F., Köller, O., Selter, C. & Stefensky, M. (2024). *TIMSS 2023. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830999591>
- Seidel, T. (2020). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 119–131). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_5)
- Seidel, T., Rimmele, R. & Prenzel, M. (2005). Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning. *Learning and Instruction*, 15(6), 539–556. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.08.004>
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499. <https://doi.org/10.3102/0034654307310317>
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: Freeman and Company.
- Selk, V. (2023). *Demokratiedämmerung. Eine Kritik der Demokratietheorie*. Berlin: Suhrkamp.
- Service Agentur ganztägig lernen. (2009). *QUIGS 2.0. Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen. Grundlagen und Hintergründe*. Handreichung für Moderatoren.
- Shah, J. Y. & Kruglanski, A. W. [A. W.] (2000). The structure and substance of intrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Hrsg.), *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance* (Educational psychology series, S. 105–127). San Diego: Academic Press.
- Shieh, G. (2020). Power Analysis and Sample Size Planning in ANCOVA Designs. *Psychometrika*, 85(1), 101–120. <https://doi.org/10.1007/s11336-019-09692-3>
- Skischus, G. & Thies, W. (2003). Reformschule Kassel - ein Schulportrait unter besonderer Berücksichtigung des Prinzips der Altersmischung. In R. Laging (Hrsg.), *Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen, Schulmodelle, Unterrichtspraxis* (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 28). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. Verfügbar unter: 110-121
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning. Theory, research and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Slavin, R. E. (1993). Kooperatives Lernen und Leistung: eine empirisch fundierte Theorie. In G. L. Huber (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Kooperation. Ausgewählte Beiträge der Internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen* (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 6, Bd. 6, S. 151–170). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning. Theory, research, and practice* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. (1998). Research on cooperative learning and achievement. A quarter century of research. *Fachgruppe Pädagogische Psychologie in der Deutschen Gesellschaft für Psychologie e.V. Newsletter*, 1, 13–45.
- Soeffner, H.-G. (1989). *Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 785). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Speck, K. (2012). Lehrerprofessionalität, Lehrerbildung und Ganztagschule. In S. Appel & U. Rother (Hrsg.), *Schulatmosphäre - Lernlandschaft - Lebenswelt* (Jahrbuch Ganztagschule, Bd. 2012, S. 56–66). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Spinath, B. (2011). Lernmotivation. In H. Reinders (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (1. Aufl., S. 45–55). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Spinath, B. (2015). Lernmotivation. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (Lehrbuch, 2. Aufl., S. 55–67). Wiesbaden: Springer VS.
- Spörer, N. (2009). Festigung mathematischer Basiskompetenzen durch Peer-gestütztes Lernen. *Empirische Pädagogik*, 23(1), 75–94.
- Stach, R. (1981). Schüler helfen Schülern im Unterricht. *Grundschule*, 13(5), 198–201.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Gentrup, S., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.). (2025). *IQB-Bildungstrend 2024. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann Verlag GmbH.  
<https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Stebner, F., Liska, A., Siewert, L., Sperling, N. & Trammer, L.. Selbstreguliertes Lernen und Ganztag: ein untrennbares Pärchen. *Pädagogische Führung*, 35(4), 155–156.
- Stebner, F., Schiffhauer, S., Schmeck, A., Schuster, C., Leutner, D. & Wirth, J. (2015). *Selbstreguliertes Lernen in den Naturwissenschaften. Praxismaterial für die 5. und 6. Jahrgangsstufe*. Münster: Waxmann Verlag.

- Stebner, F., Schuster, C., Weber, C., Roelle, J. & Wirth, J. (2020). Indirekte Förderung des selbstregulierten Lernens. Praxistipps für den Fachunterricht. In H. van Vorst & E. Sumfleth (Hrsg.), *Von Sprosse zu Sprosse. Innovative Erarbeitung des Bohr'schen Atomkonzepts mit der Lernleiter* (Ganz In, 1. Aufl., S. 28–38). Münster: Waxmann.
- StEG-Konsortium. (2010). *Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2005-2010*.
- StEG-Konsortium. (2016). *Ganztagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2012-2015*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).
- StEG-Konsortium. (2019). *Ganztagsschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*.
- Steinig, W. (1990). Partnerschaftliches Lernen mit remigrierten und einheimischen Schülern im Deutschunterricht der Herkunftsländer ausländischer Arbeitnehmer. *Zielsprache Deutsch*, 21(1), 24–34.
- Stier, G. (2008). Der lernschwache Schüler als Lernhelfer. *Grundschulmagazin*, 76(5), 31–34.
- Stolper, K. (2000). Über den Aufbau eines Helfersystems im altersgemischten Stammgruppenunterricht. Zwischen theoretischem Anspruch und pädagogischen Praxiserfahrungen. *PÄD Forum: unterrichten erziehen*, 28(1), 59–63.
- Stops, T. & Gröpel, P. (2016). Motivation zum Risikosport. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 23(1), 13–25. <https://doi.org/10.1026/1612-5010/a000157>
- Stötzel, J. & Tabel, A. (2012a). *Lernzeiten in Ganztagsschulen - was steckt dahinter? Ergebnisse der Bildungsberichterstattung Ganztagsschule NRW - 7. Herbstakademie zur Bildungsförderung in der Ganztagsschule*. Münster.
- Stötzel, J. & Tabel, A. (2012b). Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung in Ganztagsschulen - eine Frage der Kommunikation. *Schulverwaltung NRW. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht*, 11, 329–330.
- Stötzel, J. & Wagener, A. L. (2014). Historische Entwicklungen und Zielsetzungen von Ganztagsschulen in Deutschland. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagsschule. Eine Einführung* (Grundagentexte Pädagogik, S. 49–64). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Syring, M., Weiß, S. & Kiel, E. (2017). Das Gymnasium zwischen „erzwungener“ und „notwendiger“ Transformation: Anforderungen ethnisch-kultureller Heterogenität und interkultureller Schulentwicklung aus Sicht von Gymnasiallehrkräften. *Erziehungswissenschaft*, 28(54), 153–157.
- Tabel, A. (2014). Potenziale und Herausforderungen bei der Ausgestaltung von Lernzeiten an Ganztagsgymnasien. empirische Befunde der Bildungsberichterstattung Ganztags-

- schule NRW. In U. Gerken (Hrsg.), *Lernzeiten am Gymnasium. Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und Praxisbeispiele* (S. 20–23). Serviceagentur Ganztägig Lernen in Nordrhein-Westfalen.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research from data triangulation to mixed model designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Hrsg.), *Handbook of mixed methods in social and behavioural research* (S. 671–702). Thousand Oaks: Sage.
- Tenorth, H.-E. (2008). Das Gymnasium. Lerninstitution des deutschen Bildungswesen. *Engagement: Zeitschrift für Erziehung und Schule*, (3), 252–263.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik* (Beltz Handbuch). Weinheim: Beltz.
- Thurn, S. (2016). Wie „frei“ sind Freie Lernzeiten? Steinige Wege zu selbstbestimmtem Lernen. *Pädagogik*, 68(3), 6–9.
- Tiefenthal, A. (2025). *Ein Gymnasium beweist: Demokratie funktioniert!* Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/schule-im-umfeld/schiller-schule-bochum-ein-gymnasium-beweist-demokratie-funktioniert/>
- TMG Oelde. (o.J.). *Phänomenbasiertes Lernen*. Verfügbar unter: <https://www.tmg-oelde.de/f%C3%B6rdern-fordern/in-der-sekundarstufe-i/ph%C3%A4nomenbasiertes-lernen/>
- Tolmie, A. K., Topping, K. J., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C., Jessiman, E. Livingston, K. & Thurston, A. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and Instruction*, 20(3), 177–191.
- Topping, K. J. (2001). *Peer assisted learning. A practical guide for teachers*. Newton: Brookline Books.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Topping, K. J. & Ehly, S. W. (Eds.). (1998). *Peer-assisted learning*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates. Retrieved from <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10315251>
- Topping, K. J. & Ehly, S. W. (2001). Peer assisted learning: A framework for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(2), 113–132. [https://doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1202\\_03](https://doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1202_03)
- Traub, S. (2004). *Unterricht kooperativ gestalten. Hinweise und Anregungen zum kooperativen Lernen in Schule, Hochschule und Lehrerbildung* (Erziehen und Unterrichten in der Schule). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Trautmann, T. (2002). „Das kann Francis, frag sie...“. *Sache, Wort, Zahl*, 32(65), 10–15.

- Trautmann, T. (2010). *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92118-1>
- Trautwein, U. (2008). Hausaufgaben. In W. Schneider, M. Hasselhorn & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (Handbuch der Psychologie, Bd. 10, S. 562–573). Göttingen: Hogrefe.
- Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I. & Lüdtke, O. (2009). Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 176–189. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.101.1.176>
- Treidler, M., Westphal, P. & Stroot, T. (2014). Peer learning. In P. Westphal, T. Stroot, E.-M. Lerche & C. Wiethoff (Hrsg.), *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern* (Reihe, Band 27, S. 15–19). Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Turner, G. & Shepherd, J. (1999). A method in search of a theory: peer education and health promotion. *Health Education Research*, 14(2), 235–247. <https://doi.org/10.1093/her/14.2.235>
- Unger, N. (2011). Peer-Teaching. Helfersystem und Konzepte wechselseitigen Lehrens und Lernens. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (Bd. 4, S. 287–292). Stuttgart: Kohlhammer.
- Urhahne, D. (2008). Sieben Arten der Lernmotivation. Ein Überblick über zentrale Forschungskonzepte. *Psychologische Rundschau*, 59(3), 150–166.
- Van Ackeren, I., Holtappels, H. G., Bremm, N. & Hillebrand-Petri, A. (Hrsg.). (2021). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt »Potenziale entwickeln – Schulen stärken«*. Weinheim: Beltz.
- Van Ackeren, I., Klemm, K. & Kühn, S. M. (2015). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung* (Lehrbuch, 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Online—Ausgabe). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-20000-2>
- Van Ryzin, M. J. & Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1192–1201. <https://doi.org/10.1037/edu0000265>
- Veenman, S., van Benthum, N., Bootsma, D., van Dieren, J. & van der Kemp, N. (2002). Cooperative learning and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 87–103. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00052-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00052-X)
- Veith, H. (2016). Gute Schulen investieren in ihre Kultur. Die Perspektive der Wissenschaft. In S.-I. Beutel, K. Höhmann, M. Schratz & H. A. Pant (Hrsg.), *Handbuch gute Schule*.

- Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis (S. 116–129). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Veith, H., Förster, M. & Weiß, M. (2020). Demokratiekompetenz, Demokratieverstehen und Demokratieerziehung. In H.-P. Burth & V. Reinhardt (Hrsg.), *Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen. Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiepädagogik in Schule und Hochschule* (Bd. 3, S. 29–46). Freiburger Studien zur Politikdidaktik. Leverkusen: Budrich academic press.
- Vierkant, I. (2010). Rhythmisieren als kontinuierlicher Prozess. Lern- und Studienzeiten, Arbeitsgemeinschaften und 80-Minuten-Blöcke. *Pädagogik (Weinheim)*, 62(3), 22–25.
- Vock, M., Fleischmann, S., Köpnick, B., Dahlke, J., Vanin-Andresen, A. & Wagner, F. (2025). Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner. Gute Beziehungen - für Lehrkräfte und Lernende eine wichtige Quelle der Zufriedenheit. In T. Bohl, A. Gröschner & K. Kösters (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule: Guter Unterricht im Mittelpunkt. Analysen und Beispiele aus Wissenschaft und Praxis : mit Praxisbeispielen von Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises : Download-Material* (1. Auflage, S. 145–163). Hannover: Klett|Kallmeyer.
- Vogl, S. (2012). *Alter und Methode. Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadenterviews mit Kindern* (1. Aufl.). Zugl.: Eichstätt-Ingolstadt, Kath. Univ., Diss., 2011. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94308-4>
- Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung* (Grundlagentexte Methoden, 1. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Vollmers, B. (1997). Learning by Doing: Piagets konstruktivistische Lerntheorie und ihre Konsequenzen für die pädagogische Praxis. *International Review of Education*, 43(1), 73–85.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit* (Ausgewählte Schriften, Bd. 2). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Wagener, M. (2007). Gegenseitiges Helfen im altersgemischtem Unterricht. In K. Burk, H. d. Boer & F. Heinzel (Hrsg.), *Leben und Lernen in jahrgangsgemischtem Klassen* (Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 123, Bd. 123, S. 124–133). Frankfurt am Main: Grundschulverb.
- Wagener, M. (2014). *Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischtem Unterricht* (Schule und Gesellschaft, Bd. 57). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03402-3>
- Wagner, J. W. L. (2004). Angemessen Helfen. Sozialkognitive Voraussetzungen im Grundschulalter. *Sache, Wort, Zahl*, 32(65), 4–9.

- Walther, B., Nentwig-Gesemann, I. & Fried, F. (2021). *Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Wapler, F. (2020). *Chancen guten Ganztags für Kinder im Grundschulalter: menschenrechtliche Perspektiven* (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.). Gütersloh.  
<https://doi.org/10.11586/2020077>
- Webb, N. M., Troper, J. D. & Fall, R. (1995). Constructive activity and learning in collaborative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 406–423.
- Weber, X.-L., Schuster, C., Göritz, S. & Stebner, F. (2022). Prüfungssituationen neu denken. Das Zusammenspiel von Lernprozess, Lernprodukt und Prüfungssimulation. *Friedrich Jahresheft*, 80–81.
- Wehe, I. (2021). Das Helfersystem in den Lernzeiten. Potenziale zur Förderung sozialer Kompetenzen an der Ganztagschule. *Friedrich Jahresheft*, 39, 110–111.
- Wehe, I., Hosseini-Eckakardt, N., Löhlein, S. & Marquardt, I. (2023). Peer-Coaching im Übergang. In S.-I. Beutel & C. Ruberg (Hrsg.), *Ungewissheit als Erfahrung in der Demokratie* (Jahrbuch Demokratiepädagogik & Demokratiebildung, 1.2023/4, 1. Auflage, S. 113–123). Frankfurt am Main: Debus Pädagogik.
- Weigand, G., Fischer, C., Käpnick, F., Perleth, C., Preckel, F., Vock, M. & Wollersheim, H. W. (2024). *Wege der Begabungsförderung in Schule und Unterricht: Transformative Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (Bd. 3). Bielefeld: wbv Publikation.  
<https://doi.org/10.3278/9783763974436>
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen* (Beltz Reihe Pädagogik, 2., [unveränderte] Aufl.). Weinheim: Beltz Verl.
- Wellenreuther, M., Bartelt-Muenter, K., Friebel, F., Paeschke-Harenberg, E., Walther-Schaffner, G., Wellenreuther, H. & Winkler, E. (1979). Tutorenarbeit mit Schülern als Alternative zum Klassenunterricht? . In G. Joppich (Hrsg.), *Projekte der inneren Schulreform* (S. 514–600). Hannover: Schroedel.
- Wendt, H. & Bos, W. (Hrsg.). (2015). *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter: [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783830981923](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830981923)
- Wentzel, K. R. (2016). Teacher-Student-Relationships. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (Educational Psychology Handbook Series, S. 211–230). New York: Routledge, Taylor et Francis Group.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>

- White, R. W. (1963). *Ego and reality in psychoanalytic theory*. New York: International Univ. Pr.
- Wiedenhorn, T. & Gras, J. (2025). *Ganztag und Bildungsgerechtigkeit. Ganztag und dessen Auswirkungen auf Bildungsgerechtigkeit aus der Perspektive von beteiligten Akteuren (GanzBiG)* (Friedrich Ebert Stiftung, Hrsg.). Bonn.
- Wiesemann, J. (2000). *Lernen als Alltagspraxis. Lernformen von Kindern an einer freien Schule* (1. Aufl.). Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 1998. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Wiesemann, J. (2006). Die Sichtbarkeit des Lernens - eine empirische Annäherung an einen pädagogischen Lernbegriff. In W. Thole (Hrsg.), *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik* (S. 171–183). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wild, E. & Remy, K. (2002). Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen von Eltern. *Unterrichtswissenschaft*, 30(1), 27–51.
- Wild, K.-P. & Krapp, A. (1995). Elternhaus und intrinsische Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 579–595.
- Wilk, L. (1996). Die Studie ‚Kindsein in Österreich‘. Kinder und ihre Lebenswelten als Gegenstand empirischer Sozialforschung. Chancen und Grenzen einer Surveyerhebung. In M.-S. Honig, H. R. Leu & U. Nissen (Hrsg.), *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster - sozialisationstheoretische Perspektiven* (Kindheiten, Bd. 7, S. 55–76). Weinheim: Juventa.
- Willems, A. S. & Becker, D. (2015). Ganztagsschulen - Qualitätsmodelle, Potenziale und Herausforderungen für die Schulpraxis und die empirische Schul- und Unterrichtsforschung. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 32–66). Münster: Waxmann.
- Willems, A. S. & Holtappels, H. G. (2014). Pädagogische Prozessqualität an Ganztagsschulen. Ausgewählte Befunde des bundesweiten StEG-Monitorings 2012 zu Zielen und Konzepten von Ganztagsgrund- und Sekundarstufenschulen. In K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 327–348). Münster: Waxmann.
- Wilmers, A., Achenbach, M. & Keller, C. (Hrsg.). (2023). *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung digitaler Medien für soziales Lernen und Teilhabe* (Digitalisierung in der Bildung, Band 4). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998464>
- Wirth, J., Weber-Reuter, X.-L., Schuster, C., Fleischer, J., Leutner, D. & Stebner, F. (2025). Far Transfer of Metacognitive Regulation: From Cognitive Learning Strategy Use to Mental Effort Regulation. *Educational Psychology Review*, 37(1). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09983-x>

- Wittrock, M. C. (1978). The cognitive moment in instruction. *Educational Psychologist*, 13, 15–29.
- Wölfer, R. & Cortina, K. S. (2014). Die soziale Dimension der Lernmotivation. Netzwerkanalytische Untersuchung schulischer Zielorientierungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 17, 189–204.
- Yamauchi, T. & Tanaka, K. (1998). Relations of autonomy, self-referenced beliefs and self-regulated learning among Japanese children. *Psychological Reports*, 82, 803–816.
- Youniss, J. (1982). Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 364, 1. Aufl., S. 78–109). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zepp, L. (2009). Zum Verhältnis von Hausaufgaben und schulischer Leistung(ssteigerung) bei Halbtags- und Ganztagschülern. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Leben - Lernen - Leisten* (Jahrbuch Ganztagschule, Bd. 2009, S. 103–120). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Zill, N. (2001). Advantages and limitations of using children and adolescents as survey respondents. In M. Cynamon & R. A. Kulka (Hrsg.), *Seventh conference on health survey research methods* (DHHS publication, no. (PHS) 01-1013, S. 47–50). Hyattsville, Md.: U.S. Dept. of Health and Human Services, Public Health Service, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Health Statistics.
- Zoglówek, H. (1997). Arbeit und Lernen in altersgemischten Gruppen. Erfahrungen in altersheterogenen Lerngruppen in kleinen Schulen in Norwegen. In U. Sandfuchs, E. M. Stange & S. Kost (Hrsg.), *Kleine Grundschule und jahrgangsübergreifendes Lernen. Schülerrückgang als pädagogische Herausforderung* (S. 61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zornemann, P. (1999). *Hilfe und Unterstützung im Kinderalltag. Eine qualitative Untersuchung von Interaktionen unter Gleichaltrigen anhand von videographierten Beobachtungen in einer Grundschulklasse*. Dissertation.
- Züchner, I. & Fischer, N. (2014). Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen. Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 349–367.
- Zurbriggen, C. & Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Pädagogik*, (1), 98–112.

## Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich schriftlich und eidesstattlich gemäß § 11 Abs. 2 PromO v. 08.02.2011/08.05.2013:

1. Die von mir vorgelegte Dissertation ist selbstständig verfasst und alle in Anspruch genommenen Quellen und Hilfen sind in der Dissertation vermerkt worden.
2. Die von mir eingereichte Dissertation ist weder in der gegenwärtigen noch in einer anderen Fassung an der Technischen Universität Dortmund oder an einer anderen Hochschule im Zusammenhang mit einer staatlichen oder akademischen Prüfung vorgelegt worden.

Ort, Datum Unterschrift

3. Weiterhin erkläre ich schriftlich und eidesstattlich, dass mir der „Ratgeber zur Verhinderung von Plagiaten“ und die „Regeln guter wissenschaftlicher Praxis der Technischen Universität Dortmund“ bekannt und von mir in der vorgelegten Dissertation befolgt worden sind (die entsprechenden Texte sind am Ende dieser Datei nachzulesen).

Ort, Datum Unterschrift