

Mehr als Unterricht – Guter Ganzttag ist integriert, kindorientiert, kooperativ und partizipativ

0. Einführung

Der folgende Beitrag beruht auf einer Zusammenstellung von fünf Thesen in Bezug auf gute Ganztagsgrundschule aus Schulsicht für den Workshop „Rechtsanspruch auf Ganzttag für Grundschulkindern“ am 19. März 2019 in Berlin, sie lauten:

Guter Ganzttag aus Sicht der Schule ist...

...integriert! Er basiert auf einem auf die spezifische Lage der Schule abgestimmten und von allen (erwachsenen) Akteuren getragenen Konzept für den gesamten Schultag.

...kindorientiert! Er orientiert sich am Wohl und an den Rechten der Kinder und zielt auf die umfassende individuelle Förderung aller Kinder.

...mehr als Unterricht! Er ist geprägt von einem Bildungsverständnis, das nachhaltiges Lernen in den Mittelpunkt stellt und das Wohlbefinden aller Beteiligten als Lernvoraussetzung und eigenständiges Ziel definiert.

...kooperativ! Er bietet Raum und Zeit für Kooperation und Abstimmung von Lehrpersonen und weiterem pädagogisch tätigen Personal, um die Potenziale für individuelle Förderung gezielt zu nutzen.

...partizipativ! Er umfasst transparente Beteiligungsstrukturen für Kooperationspartner, jegliches Personal, Eltern und Kinder.

Diese Thesen werden im Folgenden anhand von theoretischen Grundlagen und Forschungsbefunden erläutert, wobei die Ergebnisse der Diskussion im Workshop einfließen. Unter den Teilnehmenden herrschte insbesondere Konsens über ein Bildungsverständnis von Ganzttagsschule, das gleichzeitig kindorientiert und gegenwartsbezogen ist, aber (z. B. durch „lernen zu lernen“) auch auf die Zukunft in einer Gesellschaft schnellen Wandels vorbereitet. Des Weiteren wurden die Gestaltung

¹ **Prof. Dr. Natalie Fischer** lehrt als Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt "Soziale Beziehungen in der Schule" an der Universität Kassel. Der Beitrag ist der verschriftlichte Vortrag, den Prof. Fischer auf dem zweiten Workshop „Ziele und Potenziale eines ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebots für Grundschulkindern aus unterschiedlichen Perspektiven“ am 19. März 2019 in Berlin im Rahmen der Expert*innenrunde „Rechtsanspruch guter Ganzttag“ gehalten hat.

Initiator der Veranstaltungsreihe ist ein Arbeitsbündnis von Arbeiterwohlfahrt Bundesverband, Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung und Stiftung Mercator.

und Unterstützung von Teamarbeit und interprofessioneller Kooperation sowie die Qualitätssicherung in den Blick genommen, wobei Letztere immer standortbezogen und in Bezug auf das jeweilige Konzept der Ganztagschule zu beurteilen ist.

1. Das Bildungsverständnis der guten Ganztagschule

a. Bildungs- und Erziehungsziele von Schule

Eine aktuelle repräsentative Befragung von Eltern und Lehrpersonen (Drahmann, Cramer & Merck, 2018) ergab: Obwohl der gesetzliche Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule in allen Bundesländern auf soziales und demokratisches Lernen sowie die Förderung eigenständigen Handelns ausgerichtet ist und diese Ziele auch von Eltern und Lehrkräften übereinstimmend als wichtig angesehen werden, erfolgt deren Umsetzung in der Schule in eher geringem Ausmaß. Dabei sehen Eltern und Lehrkräfte u.a. Ziele, die auf die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler und die Vorbereitung auf das zukünftige Leben ausgerichtet sind als wenig umgesetzt an. Nach den Gründen befragt, wird übereinstimmend an erster Stelle die fehlende Repräsentanz dieser Bildungs- und Erziehungsziele in den Curricula angegeben. Lehrpersonen beklagen darüber hinaus das starre und festgefahrene Schulsystem, geben aber häufig auch an, dass diese Ziele eher im Elternhaus zu verwirklichen seien. Daneben macht die Studie auch deutlich, dass sich viele Lehrpersonen bisher nicht mit Fragen der Wertebildung auseinandersetzen.

Dies unterstreicht, dass die Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele aus den Schulgesetzen aktuell nicht zufriedenstellend erfolgt. So wird im Rahmen der Ganztagschulliteratur auch häufig von einem erweiterten Bildungsverständnis der Ganztagschule gesprochen, wobei auf Bildungs- und Erziehungsziele rekurriert wird, die längst in den Schulgesetzen verankert sind. In diesem Sinne ist das Bildungsverständnis der guten Ganztagschule am Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule orientiert und soziales und moralisches Lernen, Werterziehung sowie die Förderung von Selbstständigkeit und Voraussetzungen lebenslangen Lernens spielen eine (mindestens) ebenso wichtige Rolle, wie die Vermittlung von Fachwissen.

b. Nachhaltiges Lernen

Der lerntheoretische Begriff des „nachhaltigen Lernens“ scheint eine gute Grundlage für ein solches Bildungsverständnis zu liefern. Gerade in einer Welt schnellen Wandels, in der die Gültigkeit von Wissen immer wieder infrage gestellt werden muss, steht der Erwerb von Kompetenzen, die dauerhaft genutzt werden können und transferierbar sind im Mittelpunkt. Nachhaltiges Lernen in diesem Sinne zielt also neben den Lernergebnissen auf das Lernverhalten (lebenslanges Lernen) und auf den Transfer (Schüßler, 2004). Daher spielen Selbststeuerungs- und soziale Kompetenzen hier eine wichtige Rolle.

Didaktisch hat sich u.a. Wiater (2004) mit der Förderung nachhaltigen Lernens befasst. Sein Ausgangspunkt ist, dass Wissen immer an den Sinn des Verwendungskontextes gebunden ist, es ist also weder unabhängig von der Situation noch vom sozialen Kontext. Daher geht er davon aus, dass nachhaltige Lernprozesse in sozialen Situationen erfolgen. Dies erfordert sowohl Aktivität und Selbststeuerungskompe-

tenzen als auch soziale Kompetenzen der Lernenden sowie eine entsprechende Rahmung, die Austausch und Ko-Konstruktion ermöglicht. Noack und Mortag (2012) betonen ebenfalls die Wichtigkeit sozialen Lernens und kooperativer Methoden, aber gleichzeitig die Bedeutung vielfältiger Lerngelegenheiten und Lehrmethoden für die Förderung nachhaltigen Lernens. Wichtig ist: Fähigkeiten und die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen werden von früheren Lernerfahrungen und in Lernprozessen erlebten Emotionen beeinflusst (Schüßler, 2004). In diesem Sinne sind Gesundheit und schulisches Wohlbefinden der Lernenden als Lernvoraussetzung zu verstehen.

c. Wohlbefinden als Lernvoraussetzung

Orientiert an der Verfassung der WHO ist Gesundheit ein Zustand vollständigen körperlichen, psychischen und sozialen Wohlbefindens, "in dem der Einzelne seine intellektuellen und emotionalen Fähigkeiten ausschöpfen, produktiv und fruchtbar arbeiten kann," (Europäische Kommission, 2005, S. 4). Hier wird deutlich, dass Gesundheit gleichzeitig Folge von und Bedingung für Wohlbefinden und Arbeitsfähigkeit in der Schule ist. Das gilt für Lehrende und Lernende gleichermaßen. In der Forschung wird meist das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler, im Sinne einer positiven Haltung gegenüber der Schule (Hascher, 2004) oder die Belastung der Lehrkräfte und damit verbunden ein Mangel ihres Wohlbefindens in der Schule untersucht.

Schulisches Wohlbefinden der Kinder hängt mit hoher Motivation und Schulerfolg zusammen (Fischer & Theis, 2014; Hascher, 2004). Forschung zur Belastung von Lehrerinnen und Lehrern legt andererseits nahe, dass belastete Lehrkräfte über ihr Verhalten im Unterricht das schulische Wohlbefinden der Lernenden beeinträchtigen können (z. B. Aldrup, 2017). Umgekehrt sind positive pädagogische Beziehungen und ein gutes Schulklima als „Ressourcen für die Gewährleistung und gezielte Gestaltung lern- und leistungsförderlicher [und gesundheitsförderlicher!] Schulumgebungen“ (Hascher 2004, S. 7; Einschub NF) zu sehen. Sozialformen des Unterrichts, die das nachhaltige Lernen fördern, scheinen besonders geeignet in diesem Sinne auch das Wohlbefinden der Kinder zu unterstützen (z. B. Stelling, 2018). Forschungsergebnisse weisen zudem darauf hin, dass schülerorientierte im Gegensatz zu lehrerzentrierten Methoden nicht nur positiv mit der Beziehungsqualität zusammenhängen, sondern bei Lehrkräften langfristig auch zu weniger Belastung führen können (Ben-Ari, Krole & Har-Even, 2003). Dies zeigt, dass die Umsetzung eines an nachhaltigem Lernen orientierten Bildungsverständnisses Wohlbefinden nicht nur voraussetzt, sondern auch unterstützen kann.

d. Potenziale der Ganztagschule

In Bezug auf nachhaltiges Lernen ist der erweiterte Zeitrahmen in der Ganztagschule geeignet, um Gelegenheiten für situierendes und kooperatives Lernen zu schaffen, indem z. B. in Bildungs- und Betreuungsangeboten Themen aus dem Unterricht unter Einsatz vielfältiger Methoden aufgegriffen werden können. Aber auch informelle Lerngelegenheiten und selbst zu strukturierende Zeit können Lernbereitschaft fördern und durch interessegeleitete Beschäftigung mit selbstgewählten Inhalten posi-

ve Emotionen hervorrufen, die gleichzeitig Lernbereitschaft erhöhen und Wohlbefinden fördern können.

Gesundheitsförderung sollte darüber hinaus bei der Konzeption des Ganztagsbetriebes mitberücksichtigt werden, dies schließt z.B. räumliche Gegebenheiten (Rückzugsmöglichkeiten, Bewegungs- und Tobemöglichkeiten), eine gesunde Mittagsverpflegung in einer möglichst entspannten Atmosphäre und einen Fokus auf das soziale Miteinander in der Schule ein. Wichtig für die Wirksamkeit und Umsetzung eines erweiterten Bildungsverständnisses ist allerdings auch der gesellschaftliche Rückhalt. Aktuell ist in Bezug auf die Anforderungen an Schule, trotz der Formulierungen in den Schulgesetzen, nicht nur in den Curricula sondern auch bildungspolitisch ein starker Fokus auf die Fachleistungen zu bemerken, der mit Blick auf zukunftssträchtige Bildung zu hinterfragen ist.

2. Orientierung am Kind

a. Individuelle Förderung und Kinderrechte

Die bisherigen Ausführungen sollten deutlich gemacht haben, dass individuelle Förderung nicht alleine auf fachliches Lernen gerichtet sein kann, sondern das umfassende Bildungsverständnis gemäß des Bildungs- und Erziehungsauftrages von Schule repräsentiert. Individuelle Förderung ist damit auf eine optimale Persönlichkeitsentwicklung jedes Kindes ausgerichtet und erfordert eine „konsequente Berücksichtigung personaler Lern- und Bildungsvoraussetzungen“ (Klieme & Warwas, 2011, S. 808). Die Orientierung an den Rechten der Kinder erfolgt dabei im Sinne einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel, 2013), d.h. zunächst, dass alle Kinder gleichermaßen als Träger ihrer Rechte anerkannt werden.

Prenzel (2013) führt in diesem Zusammenhang für den Klassenkontext verschiedene Perspektiven der Anerkennung an, die auch für die Ganztagschule Gültigkeit haben. Besonders erwähnt seien hier die Perspektive der *Anerkennung der Menschenrechte*, die die Wertschätzung aller Kinder unabhängig von Herkunft, Leistungsfähigkeit oder anderen Merkmalen beinhaltet, die Perspektive der *Anerkennung der Mitgliedschaft*, die die uneingeschränkte Zugehörigkeit zur Schulgemeinschaft und ihren Teilgruppen genauso umfasst, wie die Teilhabe an demokratischen Prozessen in der Schule sowie die Perspektive der *Anerkennung individueller Lernprofile*, also die Berücksichtigung von Lernausgangslagen, Präferenzen und Bildungsvoraussetzungen im Sinne individueller Förderung. Eng damit verknüpft sind meines Erachtens die drei Grundbedürfnisse der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993). Kinder sind motiviert und engagiert, wenn sie das Gefühl haben aus eigenen Werten und Interessen zu handeln (*Autonomie*), wenn sie sich als selbstwirksam erleben/ ihre eigenen Fähigkeiten anwenden können (*Kompetenzerleben*) sowie wenn sie sich einer sozialen Gruppe als zugehörig erleben und sich sozial unterstützt fühlen (*soziale Eingebundenheit*).

b. Individuelle Förderung in der Ganztagschule

Die Ganztagschule bietet die Möglichkeit des Angebotes vielfältiger formaler und informeller Lerngelegenheiten, die unterschiedliche Interessen, Präferenzen und Be-

darfe abdecken können. Somit können sich Kinder in verschiedenen Bereichen als kompetent erleben. Dabei hat die Forschung vielfach gezeigt, dass solche Angebote dann mit Wohlbefinden und hoher Motivation einhergehen, wenn sie die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit ansprechen (Fischer, Kuhn & Tillack, 2016). Die pädagogische Qualität der Bildungs- und Betreuungsangebote ist also mit Blick auf die individuelle Förderung eine wichtige Voraussetzung. Gerade Möglichkeiten der Mitbestimmung und die selbstbestimmte Auswahl von Angeboten haben sich immer wieder als einflussreich für Wohlbefinden, Motivation und soziales Lernen von Kindern in Ganztagsangeboten herausgestellt (z. B. Kuhn, Schoreit und Fischer 2016).

c. Partizipation und Teilhabe in der Ganztagschule

Durch den erweiterten Zeitrahmen der Ganztagschule wird das systematische Einbeziehen der Kinder in die Schulentwicklung im Sinne demokratischer Prozesse erleichtert. Wenn Partizipationsprozesse (im Sinne der Anerkennung der Mitgliedschaft) für Kinder in der Schule auf allen Ebenen etabliert sind, werden alleine dadurch Selbstlern- und soziale Kompetenzen gefördert und die drei Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit angesprochen. Somit kann hier wiederum ein Grundstein für nachhaltiges Lernen im Sinne eines umfassenden Bildungsverständnisses gelegt werden.

In Bezug auf die Teilhabe an Ganztagschule sind aktuell vielfach noch Kosten, mit denen die Teilnahme an Bildungs- und Betreuungsangeboten verbunden ist, ein Hindernisgrund für viele Eltern, ihre Kinder am Ganztagsangebot anzumelden. Diesbezüglich wäre es wichtig, strukturell dafür zu sorgen, dass Möglichkeiten der Kostenübernahme, die oft bestehen, transparent sind und die Beantragung möglichst ohne große Hürden ermöglicht bzw. institutionell gut unterstützt wird. Handlungsbedarf besteht vielfach auch in Bezug auf personelle und finanzielle Ressourcen des Ganztagsbetriebes z. B. mit Blick auf Inklusion und die Ausstattung mit entsprechend geschultem Personal (StEG-Konsortium, 2015).

3. Ein Schulprogramm für den ganzen Tag

Die eingangs erwähnte Studie von Drahmman u.a. (2019) macht deutlich, dass die mangelnde curriculare Abdeckung sozialer und demokratischer Werte für die mangelnde Umsetzung entsprechender Bildungsziele verantwortlich gemacht wird. In diesem Sinne kann langfristig eine Neuorientierung der Kern- und Schulcurricula gefordert werden. Zunächst erscheint aber wichtig, dass die Bildungs- und Erziehungsziele der jeweiligen Schule in ein Schulprogramm integriert sind, das von allen an der Ganztagschule beteiligten Personen getragen wird.

Unterricht und Ganztagsbetrieb sollten nicht nebeneinander herlaufen, sondern einer gemeinsamen Zielrichtung folgen. Idealerweise sind die Angebotsträger des Ganztagsbetriebs daher in die Konzeption des Schulprogramms einbezogen, sodass eine Verständigung auf gemeinsame Ziele und idealerweise auf ein geteiltes Leitbild (unter Berücksichtigung der gegebenen spezifischen Rahmenbedingungen) erfolgen kann.

Dabei ist es wichtig, dass diese Konzeption allen Beteiligten auch bekannt ist. Ergebnisse der international vergleichenden Forschung zeigen, dass gerade deutsche Lehrpersonen die Bedeutung von Schulprogrammen unterschätzen und das Programm ihrer eigenen Schule teilweise nicht zur Kenntnis nehmen (Müller-Using, 2010). Eine laufende eigene Studie zeigt, dass ein substantieller Anteil der in Bildungs- und Betreuungsangeboten pädagogisch Tätigen das pädagogische Konzept ihrer Ganztagschule nicht kennen.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass ein auf ein umfassendes Bildungsverständnis und nachhaltiges Lernen ausgerichtetes und am Kind orientiertes integriertes und partizipativ erstelltes Schulkonzept nötig wäre, um eine hohe Qualität der Ganztagschule zu erreichen. Um Wirksamkeit zu entfalten, muss dies allen Beteiligten bekannt sein und auch von allen getragen werden.

4. Kooperation von Lehrpersonen und pädagogisch tätigem Personal

Auch wenn das Schulprogramm von allen getragen wird, kann es immer noch unterschiedliche Akzentuierungen bezüglich der Bildungsziele der verschiedenen schulischen Elemente und ihrer Umsetzung geben. Wichtig erscheint, dass hier eine Verständigung erfolgt. Eine umfassende individuelle Förderung der Kinder kann nur erfolgen, wenn die Erwachsenen, die ein Kind in der Schule unterrichten, erziehen und betreuen sich regelmäßig austauschen. Dies betrifft sowohl Lerninhalte, die in verschiedenen Settings aufgegriffen werden können und die konzeptionelle Arbeit, als auch Informationen über das Kind.

Für die individuelle Förderung in einer Pädagogik der Vielfalt ist es wichtig, sich nicht (nur) über Probleme des jeweiligen Kindes auszutauschen, sondern gezielt über besondere Fertigkeiten, Stärken oder Interessen der Kinder in Austausch zu kommen. So ergeben sich Potenziale aus einem Setting für das andere, z. B. durch Aufgreifen bestimmter Interessen aus Ganztagsangeboten im Unterricht (ausführlich Fischer & Richey, 2018).

Die Forschung zeigt allerdings, dass sich Gespräche zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal in der Ganztagschule häufig um soziale Probleme einzelner Kinder drehen. Dies geht einher mit dem Befund, dass in den wenigsten Schulen feste Zeitfenster für die Kooperation eingeplant sind (StEG-Konsortium, 2015). Damit gemeinsame Planung und Konzeption des gesamten Schultages erfolgen kann, sind aber solche Zeiten und entsprechende Strukturen unerlässlich. Dies ist u.a. eine Ressourcenfrage, hängt aber auch mit dem jeweiligen Professionsverständnis der Akteure und gegenseitiger Anerkennung zusammen. Letztendlich dienen gleichberechtigte, transparente Partizipationsstrukturen und/oder echte multiprofessionelle Teamstrukturen der optimalen Nutzung der Expertise aller im Ganztage Beschäftigter.

Hier braucht es auch Unterstützungsangebote in Form von Beratung und Supervision der Kommunikation in der Schule und langfristig müsste in der Ausbildung von Lehrkräften der Stellenwert der interprofessionellen Kooperation deutlich erhöht werden. Derzeit gibt es erste Bestrebungen, zumindest sozialpädagogische Bildungsverständnisse, spezifische Kompetenzen und Methoden durch gemeinsame Lehrveranstaltungen bereits im Lehramtsstudium kennen zu lernen (Valentin, Fischer & Kuhn,

2019). Die Frage nach qualitativ hochwertigen Ausbildungen für Ganztagschule stellt sich in verschiedenen pädagogischen Bereichen. Zugleich wird hier oft ein Fachkräftemangel beklagt und so wird zum Teil auf Personal zurückgegriffen, das keine pädagogische Qualifikation aufweist. Hier ist die Entwicklung sinnvoller und spezifisch auf Ganztagschule ausgerichteter Fortbildungsprogramme wünschenswert, zugleich sollte aber in die Ausbildung von und verbesserte Bedingungen für pädagogisches Fachpersonal investiert werden.

Literatur

- Aldrup, K. (2017). *The Teacher-Student Relationship is Beneficial for Both Sides: Associations with Students' School Adjustment and Teachers' Occupational Well-Being*. Kiel: Dissertation.
- Ben-Ari, R., Krole, R., & Har-Even, D. (2003). Differential effects of simple frontal versus complex teaching strategy on teachers' stress, burnout and satisfaction. *International Journal of Stress Management*, 10, 173-195.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Drahmann, M., Cramer, C. & Merk, S. (2018). *Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland*. Tübingen: Forschungsbericht.
- Europäische Kommission (2005). *Grünbuch. Die psychische Gesundheit der Bevölkerung verbessern – Entwicklung einer Strategie für die Förderung der psychischen Gesundheit in der Europäischen Union*. Brüssel.
- Fischer, N., Kuhn, H.P. & Tillack, C. (2016). Warum können Ganztagschulen besonders gute Schulen sein? - Spezifische Qualitätsmerkmale 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* (S. 10-40). Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Fischer, N. & Richey, P. (2018). Förderung von Vertrauen und Wertschätzung in pädagogischen Beziehungen – Potenziale der Ganztagschule. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule. Lehren und Lernen in der Ganztagschule. Grundlagen – Ziele – Perspektiven* (S. 59-66). Frankfurt am Main: Debus Pädagogik.
- Fischer, N. & Theis, D. (2014). Quality of Extracurricular Activities: Considering developmental changes in the impact on School Attachment and Achievement. *Journal for Educational Research Online*, 6 (3), 54-75.
- Hascher, T. (2004). Wohlbefinden in der Schule – eine Einführung. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 7-23). Bern: Haupt.
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der Individuellen Förderung, *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 805-818.
- Kuhn, H. P., Fischer, N., & Schoreit, E. (2016). Soziales Lernen von Jungen und Mädchen in der Ganztagschule – Zur Bedeutung der Mitbestimmung in den Angeboten für die Entwicklung der schulbezogenen sozialen Verantwortungsübernahme. In N. Fischer, H. P. Kuhn & C. Tillack (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil*

4. *Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagsschulen* (S. 148–167). Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Müller-Using, S. (2010). *Ethos und Schulqualität. Pädagogisch-ethische Aspekte im professionellen Umgang mit Schüler/innen in Dänemark, Finnland und Deutschland*. Opladen: Budrich.
- Noack, A. & Mortag, I. (2012). Kompetenzorientierter Unterricht und wie er nachhaltiges Lernen gewährleisten kann. In I. Mortag & I. Nowosad (Hrsg.), *Qualität des Lebens und Qualität der Schule. Wohlfühlen in der Schule aus der Sicht der Beteiligten* (S. 179-193). Leipzig/Zielona Góra: OFICYNA WYDAWNICZ UNIwersYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO.
- Prengel, A. (2013). „Ohne Angst verschieden sein?“ Mehrperspektivistische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In B. Hafener, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 203-221). Schwalbach/Ts.: Debus.
- Schüßler, I. (2004). Nachhaltiges Lernen - Einblicke in eine Längsschnittuntersuchung unter der Kategorie "Emotionalität in Lernprozessen". *REPORT*, 27, 1/2004, 150-156. Online unter <http://www.die-bonn.de/id/1852> [05.04.2019]
- Stelling, S. (2018). *Schulisches Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Eine vergleichende Analyse in inklusiven Klassen und Förderschulklassen des dritten und vierten Jahrgangs*. Bielefeld: E-Dissertation.
- StEG-Konsortium (2015). *Ganztagsschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt, Dortmund, Gießen, München.
- Valentin, J., Fischer, N. & Kuhn, H. P. (2019). Multiprofessionelle Kooperation. Qualitätshebel für ganztägige Bildung. *Gemeinsam Lernen - Zeitschrift für Schule, Pädagogik und Gesellschaft*, 5 (1), 24-28.
- Wiater, W. (2004). Wege zum nachhaltigen Lernen. *Lehrerinfo*, 3/2004, S. 5-8.