

Hausaufgabenintegration in der verschränkten Ganztagschule

von Ulrike Popp

Als Anfang der 2000er Jahre die Diskussion um Ganztagschulen wiederbelebt wurde, ging es neben Umsetzungsstrategien und Organisationsformen auch um Überlegungen hinsichtlich pädagogischer Gestaltungselemente und um Anforderungen an zeitgemäße Bildung auf unterschiedlichen Ebenen. In gesellschafts-, arbeits- und familienpolitischen Diskursen hieß es, die Ganztagschule müsste eine Antwort auf sozialen Wandel der Familie sein und ein Angebot für berufstätige Eltern zur besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Auf didaktisch-curricularer Ebene sollte die Ganztagschule eine „neue“ Lernkultur mit rhythmisierter Zeitstruktur entwickeln, um Lernen und Arbeiten, individuelles Fördern und Fordern, längere Pausenzeiten, Mittagessen sowie gebundene und offene Freizeitanteile konzeptionell in den Schulalltag einzubinden. Nicht zuletzt sollte die Ganztagschule einen sozialisatorischen Beitrag leisten zur Persönlichkeitsbildung, zur Förderung von Freundschaften mit Altersgleichen und für die Entwicklung einer sinnvollen Freizeitgestaltung.

Aus Studien und theoretischen Beiträgen über Ganztagschulen geht hervor, dass eine verschränkte, d.h. vollgebundene, verpflichtend zu besuchende Ganztagschule das größte Potenzial auch in zeitlicher Hinsicht bietet, die arbeits- und familienpolitischen, sozialisatorischen und didaktischen Anforderungen umzusetzen. Bildung benötigt Zeit, und an Ganztagschulen steht mehr Zeit zur Verfügung, mit der jedoch im Schulalltag anders als bisher umgegangen werden muss (vgl. Wiere 2011, S. 24 ff.). Hausaufgaben/Hausübungen stellen sich dabei als besondere, zwei zentrale Ebenen berührende Herausforderung dar. Erstens: Wenn Kinder den ganzen Tag die Schule besuchen, sollte die Zeit außerhalb der Schule frei von schulbezogenen Verpflichtungen sein und der Familie zur Verfügung stehen. Zweitens: In einer zeitlich verschränkten, rhythmisierten Tagesstruktur müssten Elemente von individueller Förderung, Übung, Wiederholung, Unterstützung und Festigung des Lernstoffes integriert werden, so dass die traditionelle Funktion und Vergabe der Hausaufgaben entfällt.

In dem vorliegenden Beitrag soll kurz auf die Auseinandersetzung und Forschung um Funktionen, Sinn und Wirkung von Hausaufgaben eingegangen werden. In einem weiteren Schritt werden ausgewählte Forschungsbefunde über Lernkultur und den Umgang mit Hausaufgaben an Ganztagschulen präsentiert, denn neben der Vielfalt an Modellen von Ganztagschulen gibt es auch sehr unterschiedliche Implementationsformen für Hausaufgabenunterstützung. Im Zentrum des Beitrags steht die Praxis der Hausaufgabenintegration an einem neu eingerichteten Schulstandort. Hierbei handelt es sich um eine zweizügige, verschränkte Ganztagschule der Jahrgangsstufen 5 – 8 in Graz, die als Bundesrealgymnasium und Neue Mittelschule im Schuljahr 2010/11 mit zwei fünften Jahrgängen ihren Betrieb aufgenommen hat. Eine Besonderheit der Lernkultur dieser Schule besteht darin, dass in dem rhythmisi-

sierten Schulalltag keine separaten Stunden, Kurse oder unterstützende Einheiten für Hausaufgaben vorgesehen sind.

1. Forschungsbefunde über Sinn und Wirkung von Hausaufgaben

Über Sinn und Unsinn von Hausaufgaben gibt es viele Kontroversen, aber auch Tipps und Ratgeber zur Unterstützung der Eltern (vgl. Kohler 2002). Die Funktion der Hausaufgaben besteht in Übung, Vertiefung und Verfestigung des Gelernten. Mit Hausaufgaben sollen der Unterricht ergänzt, die Unterrichtsarbeit vorbereitet, die Schüler(innen) informiert und zum Lernen motiviert werden. Mit diesen Aspekten wird auf die methodisch-didaktische Funktion der Hausaufgaben verwiesen. Darüber hinaus dienen Hausaufgaben der Kontrolle des eigenen Lernerfolgs; sie sollen Schüler(innen) zur selbständigen Arbeit und zur Arbeitseinteilung befähigen, Selbständigkeit fördern und das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit stärken. Mit den letztgenannten Kriterien ist die erzieherische Funktion von Hausaufgaben angedeutet (vgl. Nilshon 1999, S. 11 ff.). Möglichst ohne außerschulische Hilfe sollten die Hausaufgaben in einer angemessenen Zeit bewältigt werden können, was in der Praxis zumeist nicht funktioniert! Gegner(innen) der Hausaufgaben kritisieren das Konfliktpotenzial, mit dem Hausaufgaben das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler(innen), aber vor allem die Beziehungsdynamik innerhalb der Familie belasten können. Mit der Vergabe von Hausaufgaben übt die Schule einen wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung des außerschulischen Alltags von Kindern und Jugendlichen aus. Erwartet wird, dass in den Familien geeignete Rahmenbedingungen für die Bearbeitung der Hausaufgaben geschaffen werden (vgl. Rademacker 2005, S. 11 f.). Die Vergabe von Hausaufgaben fördert soziale Ungleichheit, weil nicht alle Kinder zuhause einen entsprechenden Arbeitsplatz haben, nicht alle Eltern helfen können oder Hausaufgabenhilfen zu finanzieren imstande sind.

Empirische Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen dem Aufwand für Hausaufgaben und Schulleistungen im internationalen Vergleich liefern keine eindeutigen Befunde und nähren die Zweifel an der Wirksamkeit von Hausaufgaben zur Verbesserung des Leistungsniveaus (vgl. Rademacker 2005, S. 16 f.; Trautwein/Köller 2003, S. 200; Lipowsky 2004, S. 40 f.). Die „großen“ Forschungszusammenhänge (z.B. StEG) haben das Thema Lernkultur und Hausaufgabenintegration nicht in differenzierter und vertiefter Weise behandelt. Zwar wurden der Umfang der „Hausaufgabenhilfe und -betreuung“ im Primar- und Sekundarbereich als Element der Angebotsstruktur und Lernkultur sowie die Angebotsnutzung durch Schüler(innen) eruiert (vgl. Holtappels 2008, S. 191 ff.), aber es wird nicht ersichtlich, auf welchen didaktischen Konzepten des Ganztags diese basieren und wie Qualität und Ertrag der Unterstützung aussehen. Im Rahmen der StEG-Elternbefragung wurde u. a. nach Veränderungen in der Familie durch den Ganztagsschulbesuch des Kindes gefragt. Es zeigte sich, dass die Entlastung der Familie von der Hausaufgabenunterstützung an erster Stelle genannt wurde (vgl. Züchner 2008, S. 322). Ein umfassender empirischer Beleg für die Etablierung einer neuen Lernkultur an Ganz-

tagsschulen durch außerunterrichtliche Angebote – so ein Resümee der StEG-Forschung – steht noch aus (vgl. Stecher u.a. 2009, S. 200). Vor allem in den offenen Modellen der ganztägigen Schulen erscheint nur ein geringer Teil der angemeldeten Schüler(innen). Methodisch-didaktische Überlegungen und Reflexionen über differenzierte, sinnvolle Aufgabenstellungen erfolgen zumeist nicht, so dass die Hausaufgabenbetreuung im offenen Ganztag für eine individuelle Förderung wenig geeignet ist (vgl. Kolbe u.a. 2007, S. 38 f.).

Mit der traditionellen Hausaufgabenpraxis der Halbtagsschule wird eine genuin gesellschaftliche Aufgabe privatisiert. Lehrkräfte delegieren einen Teil ihres Unterrichtsauftrages in Form der Hausaufgaben an das Elternhaus, womit anspruchsvolle Phasen eines Lernprozesses, etwa die Verfügbarkeit und Sicherung des im Unterricht Erarbeiteten, aus der pädagogischen Verantwortung der Lehrpersonen an die Eltern übergeben werden. Ein Resultat dieser Hausaufgabenpraxis besteht in der Verschulung der Eltern-Kind-Beziehung mit der Gefahr, dass die emotionale Qualität der Beziehung von Schulnoten abhängig gemacht wird. Nur durch eine Integration der Hausaufgaben, bzw. der Integration ihrer Funktionen in den Schulalltag, können solche Prozesse vermieden werden (vgl. Nilshon 1995, S. 31ff.).

2. Praxismodelle für die Integration der Hausaufgaben an Ganztagschulen

Hausaufgaben nehmen in der Diskussion um Ganztagschulen eine besonders exponierte Stellung ein, die mit hohen Erwartungen an die schulische Lern- und Leistungsförderung verbunden sind (vgl. Nordt 2010, S. 269 f.). Nicht nur an Österreichs Ganztagschulen stellt dies eine immense didaktische Herausforderung dar, auch in Deutschland erweist sich der Umgang mit Hausaufgaben als eine der „heikelsten Aufgaben, die eine ganztägig konzipierte Schule zu bewältigen hat“, wobei gleichzeitig eingeräumt wird, das Postulat der „hausaufgabenfreien Schule“ (Appel/Rutz 2008, S. 78) nicht vollständig erfüllen zu können. In Publikationen, die sich dem Thema Ganztagschule und Hausaufgaben widmen, dominieren Vorschläge und Praxisberichte, die Hausaufgaben differenzierter, transparenter oder als lebendige Lernzeit zu gestalten und dezidiert als „Hausaufgabenzeit“ in den Schulalltag zu integrieren (vgl. Höhmann 2007, S. 47 ff.). Überlegungen in Hinblick auf den Einsatz von externem Personal und dessen Qualifikation sowie Kooperationsmodelle zwischen Hausaufgabenstellenden und Hausaufgabenbetreuenden (vgl. ebenda, S. 55 ff.) verdeutlichen, dass solche Konzepte an der grundsätzlichen Existenz und Berechtigung von Hausaufgaben als Bestandteil der Lernkultur festhalten. Dies gilt auch für Schulen, die auf peer-education setzen und Oberstufenschüler(innen) – nach absolvierter Schulung – für Hausaufgabenbetreuung, -kontrolle und die Vorbereitung auf Klassenarbeiten einsetzen (vgl. Mergenthaler 2006, S. 142 ff.).

Wieder andere Schulen verfolgen Konzepte mit „Studierzeiten“ im gebundenen Ganztag, in denen

mündliche wie schriftliche Hausaufgaben unter Aufsichtsführung von Lehrpersonen bearbeitet und im Anschluss daran auch kontrolliert werden. Mit diesem Modell werden zwar aus Hausaufgaben Schulaufgaben, jedoch müssen die Schüler(innen) ein Hausaufgabenheft führen und die für die Studierzeiten gestellten und erfüllten Aufgaben werden dezidiert als „Hausaufgaben“ vermerkt (vgl. Voag 2006, S. 173). Eine mögliche Alternative besteht in einem „aufgabenorientierten Unterricht“, wobei Befunde einer diesbezüglichen empirischen Befragung vor allem bei Sekundarschullehrkräften auch Skepsis hervorbrachten, auf diese Weise eine hausaufgabenfreie Schule realisieren zu können (vgl. Wolf 2008, S. 192 ff.). Befunde der StEG-Teilstudie aus Sachsen zeigen, dass die Hausaufgabenpraxis an den untersuchten Schulen in engem Zusammenhang mit der gewählten Organisationsform steht. An den offenen und teilgebundenen Schulen müssen immerhin noch 30% der angemeldeten Schüler(innen) an drei bis vier Tagen oder sogar noch öfter Hausaufgaben erledigen. Ein nicht unerheblicher Anteil der Eltern dieser Schüler(innen)stichprobe zwischen Jahrgangsstufe 5-9 hilft des Öfteren (vgl. Markert 2011, S. 265 ff.). Hausaufgabenbetreuung oder andere Hausaufgaben unterstützende Angebote im schulischen Bereich können eine Fortsetzung schulbezogener Arbeiten im Anschluss an den Schultag offenbar nicht substituieren – auch ändert sich damit nicht viel an der Lernkultur. Die Integration der Hausaufgabenfunktionen in den schulischen Alltag – so das Ergebnis einer Studie – hängt sehr von Haltung und Willen des Lehrkörpers ab (vgl. Nilshon 1995, S. 133 f.). Das wissenschaftlich begleitete Schulmodell versucht den Anspruch der „hausaufgabenfreien“ Schule zu realisieren.

3. Neue Mittelschule und Bundesrealgymnasium als verschränkte Ganztagschule

In Österreich ist die am häufigsten anzutreffende Variante der ganztägigen Schulform die „Schulische Tagesbetreuung“ mit einer getrennten Abfolge von Unterricht am Vormittag und einen freiwillig zu besuchenden Nachmittagsteil. Diese Organisationsform ist vergleichbar mit den offenen Ganztagschulen in Deutschland. Vollgebundene Ganztagschulen mit einem Wechsel von Lern-, Freizeit- und Förderzeiten sind in Österreich selten. An reformorientierten Standorten im Primarbereich und in Großstädten gibt es „verschränkte“ Klassenzüge neben „Halbtagslerngruppen“. Aufgrund der gestiegenen Nachfrage nach Ganztagsangeboten wurde in Graz (Steiermark) neben der Modellschule, einem Gymnasium in privater Trägerschaft, ein weiterer Schulstandort im Sekundarbereich als verschränkte Ganztagschule eröffnet. Diese Ganztagschule wird als Bundesrealgymnasium und als Neue Mittelschule geführt, was im Folgenden kurz erklärt werden soll.

Bei dem *Bundesrealgymnasium (BRG)* handelt es sich um eine Allgemeinbildende Höhere Schule, einem Schultyp, der mit der siebenten Schulstufe für naturwissenschaftlich interessierte Schüler(innen) einen verstärkten Unterricht in diesen Fächern vorsieht. Die zweite Fremdsprache kommt obligatorisch erst in der 9. Schulstufe (Oberstufe) dazu. Die *Neue Mittelschule (NMS)* ist ein sich in parlamentari-

scher Behandlung befindender Modellversuch mit dem Ziel, eine grundsätzliche pädagogische und organisatorische Neugestaltung des gemeinsamen Lernens der 10- bis 14-Jährigen zu realisieren. Bei der neuen Mittelschule handelt es sich um eine integrierte Schulform der Sekundarstufe I, die nach dem Lehrplan für die Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule (Gymnasium) arbeitet und den österreichischen Bildungsstandards und Bildungszielen verpflichtet ist. An pädagogischen Konzepten wird Individualisierung, Differenzierung, Unterricht in flexiblen Kleingruppen, themenzentriertes, fächerübergreifendes und projektorientiertes Arbeiten angestrebt. Die ersten Modellversuche starteten mit dem Schuljahr 2008/09. Es gibt eine auf gesetzlicher Basis fußende Bestandsgarantie: Jedes Kind kann die einmal begonnene Schullaufbahn in den Modellversuchen „Neue Mittelschule“ beenden und erhält mit dem Zeugnis der 8. Schulstufe die Berechtigung für weiterführende Schulen der Sekundarstufe II (vgl. bm:ukk 2007, S. 6). Die in diesem Kontext evaluierte und wissenschaftlich begleitete Ganztagschule weist eine sehr leistungsheterogene Schüler(innen)schaft auf. Eindeutig gymnasial empfohlene Schüler(innen) sitzen neben Kindern, die im „traditionellen“ Schulwesen nicht weiter als bis zur 3. Leistungsstufe einer Hauptschule eingestuft worden wären. Die Schüler(innen) der beiden ersten Klassen (5. Jahrgänge) haben an *allen* Schultagen bis 15:30 Uhr verpflichtenden Unterricht in Form einer rhythmisierten Abfolge aus Offenem Beginn/Fördern, Lernzeiten, Pausen, Wahlangeboten, Reflexion und Offenem Ende. Zwischen 12:30 Uhr und 13:45 Uhr finden Mittagessen und Mittagspause statt. Täglich wird darüber hinaus eine „Nachmittagsbetreuung“ auf freiwilliger Basis bis 17:00 Uhr mit Freizeiteilen offeriert. Zwei Besonderheiten des Unterrichtens und der Lernzugänge, in denen „Hausaufgabenintegration“ stattfindet, sollen im Folgenden vorgestellt werden.

Im *Offenen Lernen (OL)* sind die Hauptfächer Deutsch, Englisch und Mathematik im Teamteaching mit insgesamt 13 Wochenstunden untergebracht. Neben frontalen Sozialformen findet hier auch die Arbeit an verschiedenen Aufgabenformaten in der Struktur von Mindmaps statt, die von den Schüler(inne)n nach der Bearbeitung in einen Ordner geheftet werden. Ein Mindmap für das Unterrichtsfach Deutsch umfasst beispielsweise anhand einer übergeordneten Themen- und Aufgabenstellung die Versatzstücke „Rechtschreibung“, „Grammatik“, „Lesen“, „Sprechen“ und „Texte schreiben“. Jedes Kind besitzt für jeden Hauptgegenstand einen Ordner, in dem die Aufgabenstellungen, die Ergebnisse sowie die Lernzieldiagnosen und Leistungsüberprüfungen gesammelt werden. Auf diese Weise entstehen individuelle Portfolios zur Dokumentation des Lernens. Die Aufgaben werden auf drei Leistungsniveaustufen erstellt, die an den österreichischen Bildungsstandards und den Lehrplänen für die jeweiligen Jahrgangsstufen orientiert sind. Die unterste Niveaustufe „Lernziel geschafft“ umfasst eine genügende Leistung. Mit „gut geübt“ sind gute bis befriedigende Leistungen erzielt worden und Kinder, die Aufgaben auf dem „Superstar“-Niveau lösen, erbringen in dem prüfungsrelevanten Bereich sehr gute Leistungen. Die Kinder dürfen im Offenen Lernen frei am Gegenstand ihrer Wahl arbeiten. Lernzielüberprüfungen auf den genannten Niveaus finden in Mathematik, Deutsch und Englisch wöchentlich statt. Zusätzlich werden in den offenen Lernstunden die vom Gesetzgeber vorgeschriebenen Schular-

beiten (Klassenarbeiten) geschrieben, auch wenn deren Einfluss auf den Leistungsstand des Kindes eine andere Gewichtung erfährt als an „traditionellen“ Sekundarschulen. Im Rahmen des Offenen Lernens wird die „Hausaufgabenintegration“ in Gestalt von Ergebnissicherung, Übung und Wiederholung realisiert und ausschließlich von den im Team unterrichtenden Lehrpersonen geleistet. Die Betreuung und Unterstützung der Schüler(innen) erfolgt zur Gänze durch die Lehrpersonen selbst – es sind keine pädagogischen Hilfskräfte für „Hausaufgabenhilfen“ etc. im Einsatz, was als wichtiger Meilenstein in der Entwicklung der Ganztagschule angesehen wird (vgl. Vogelsaenger/Vogelsaenger 2006, S. 78).

Die naturwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Gegenstände werden im *Vernetzten Unterricht (VU)* angeboten, der mit dem Anspruch verbunden ist, einen ganzheitlichen Zugang zu den entsprechenden Fragestellungen und Themenbereichen herzustellen. In den Projekten des Vernetzten Unterrichtes wird lebensweltorientiert und fächerübergreifend an einem Thema über einen Zeitraum von 2-4 Wochen gearbeitet mit dem Ziel, die Schüler(innen) mit ihrem Selbst- und Weltverhältnis sowie gesellschaftlichen Schlüsselproblemstellungen zu konfrontieren. In einem Vorhaben namens „The Very Beginning“ rekonstruierten die Schüler(innen) den Beginn des eigenen Lebens, befassten sich mit der Entstehung der Erde, der Planeten, der Kontinente und mit dem Leben der ersten Menschen. Im Mittelpunkt dieses Themas standen die Fächer Geografie, Geschichte und Biologie. Der ganzheitliche Zugang wurde durch Beiträge der Kreativfächer Werken, Bildnerische Erziehung und Musik realisiert, in Deutsch wurden Gedichte geschrieben und im Religionsunterricht Schöpfungsmythen behandelt. Mit der handlungsorientierten Projektarbeit in den Themenbereichen des Vernetzten Unterrichtes sollen soziale und gesellschaftspolitische Kompetenzen erworben werden. Mit dem Erwerb dieser Fähigkeiten leistet der Vernetzte Unterricht ebenfalls einen Beitrag zur Integration von Hausaufgabenfunktionen: Durch selbständige und projektorientierte Zugänge können Schüler(innen) die eigenen Arbeitstechniken für effektives Lernen – eine bedeutsame Funktion traditioneller Hausaufgaben – entwickeln und ausbauen. Die Kurzbeschreibung der Projekte des Vernetzten Unterrichtes sowie Stundenplan, Tagesablauf, Schulprogramm etc. befinden sich auf der Website <http://www.klex.co.at>.

Nahezu alle Lehrpersonen sind durch die fächerübergreifenden Projekte im Vernetzten Unterricht tätig. Wie an allen verschränkten Ganztagschulen wird auch an diesem Standort der Anspruch erhoben, mit mehr zeitlichen Ressourcen in einer wertschätzenden von gegenseitigem Respekt getragenen Atmosphäre zu lernen. Gerade für die 5. Jahrgangsstufen soll der Umstieg von der Primarstufe in die Sekundarstufe I erleichtert werden. Nachhaltiges Lernen und die individuelle Förderung aller Kinder stellen für die Lehrpersonen eine besondere Herausforderung dar, denn in der Schule ist man darum bemüht, dass alle Kinder die Bildungsstandards erreichen.

4. Forschungsmethodische Anlage der wissenschaftlichen Begleitung

Im November und Dezember 2010 wurden die ersten Erhebungen in Form von teilnehmender Beobachtung des Offenen Lernens und Vernetzten Unterrichtes in den beiden ersten Klassen (5. Schulstufen) durchgeführt, Lernzielüberprüfungen gesichtet und vereinzelte Mindmaps der Kinder in Augenschein genommen. Im Anschluss daran erfolgten 4 Gruppeninterviews mit insgesamt 16 Schüler(inne)n. Darüber hinaus fanden 8 Einzelinterviews mit Lehrkräften und Schulleitung als problemzentrierte Expert(inn)eninterviews statt¹. Mit Hilfe der teilnehmenden Beobachtungen und der geführten Interviews sollte in Erfahrung gebracht werden, ob die neue Sekundarschule auf Hausübungen zu verzichten imstande ist, und wie die genannten Anforderungen und Funktionen, die traditionell an Hausaufgaben geknüpft sind, in den Schulalltag integriert werden. Die Lehrpersonen haben Stellung genommen zu der Frage, inwieweit die Schüler(innen) mit dem eigenständigen Lernen und der Auswahl der niveauabhängigen Leistungsanforderungen klarkommen. Es wurde auch in Erfahrung zu bringen versucht, ob die Lehrpersonen meinen, eine so aufwändige Materialerstellung durchhalten zu können. Darüber hinaus ging es um die Frage, ob die Kinder im Schulalltag hinreichend auf Tests und Schularbeiten vorbereitet werden, denn neben den Hausübungen entzündeten sich viele Familienkonflikte an den Stress erzeugenden Vorbereitungen auf schulische Leistungsüberprüfungen. In den Gruppeninterviews mit den Kindern wurden ähnliche Themenbereiche diskutiert: Gibt es bei Euch an der Schule Hausübungen? Wie und in welchen Stunden erfolgen Tätigkeiten, die an anderen Schulen als Hausübungen gegeben werden? Wie werdet ihr auf Tests und Schularbeiten vorbereitet? In Erfahrung gebracht werden sollte, ob und in welchem Umfang die Kinder zuhause noch Arbeiten für die Schule zu erledigen haben.

5. Ergebnisse zur Integration der Hausübungen²

„An unserer Schule gibt es keine Hausaufgaben“ – diese Feststellung fand sich als übereinstimmendes Argumentationsmuster in allen Schüler(innen)interviews. Offenbar ist eine Schule, die auf Hausübungen verzichtet, für alle gewöhnungsbedürftig, am meisten für die Eltern. Bei den Lehrkräften besteht die Unsicherheit eher darin, eine „hausaufgabenfreie“ Schule für die älteren Jahrgänge durchzuhalten. Hierbei spielt weniger die Leistungsheterogenität eine Rolle, als vielmehr die Tatsache, dass die Kinder etwa mit der 7. Jahrgangsstufe in die Pubertät eintreten und ein anderes Lernangebot benötigen. Auf das Training gewisser „Grundfertigkeiten“ außerhalb der Schule – so die Auffassung der Lehrper-

¹ An einem Gruppeninterview haben jeweils vier Kinder – Mädchen wie Jungen – teilgenommen. Um die Anonymität der Befragten zu sichern, wurden Buchstaben aus den Vornamen der Kinder aneinander gefügt. Zur Anonymisierung der Interviews mit den Lehrkräften wurde ein beliebiger Buchstabe gewählt und mit der Anrede „Herr“ bzw. „Frau“ auf die Geschlechtszugehörigkeit der Personen verwiesen.

² Im deutschen Schulsystem werden mit „Hausaufgaben“ oder „Schulaufgaben“ die von Lehrkräften erteilten Arbeitsaufträge beschrieben, die Schüler(innen) außerhalb der Schulzeit erledigen sollten. In Österreich dominiert die terminologische Verwendung von „Hausübungen“. In diesem Beitrag werden die Bezeichnungen synonym gebraucht. In den Interviews nutzen die Befragten den ihnen geläufigen Begriff.

sonen – kann aber auch in den 5. Jahrgängen nicht verzichtet werden. In den folgenden Ausführungen sollen erste Befunde der Schüler(innen)- und Lehrer(innen)interviews zur Hausaufgabenintegration thematisch gebündelt und vergleichend präsentiert werden.

5.1 Wir haben keine Hausaufgaben – Die Sicht der Schüler(innen)

Alle Schüler(innen) bestätigten in den Gruppeninterviews, dass die Schule auf Hausübungen sowie auf separate für Hausaufgabenunterstützung vorgesehene Stunden im Schulalltag verzichtet. Begründet wird dies mit der Länge des Schultages.

„Wir haben hier deswegen so lange Schule, weil wir dann keine Hausaufgaben mehr haben (...). Wir haben ein Mindmap. In Deutsch eines, in Mathe eines und in Englisch eines, und da haben wir meistens fünf Wochen oder sechs Wochen Zeit um die fertig zu kriegen. Und das sind halt Sachen, die wir in der Schule machen müssen, weil die Lehrer finden, wenn wir erst um (...) halb vier aus haben, dass wir dann keine Hausaufgaben mehr machen brauchen“ (LEEA 5 2010, S. 2).

Den Kindern ist wichtig zu betonen, dass an ihrer jetzigen Schule anders gelernt wird, als an der Vorherigen. Es gibt nicht für alle den gleichen Stoff, sondern jede/jeder arbeitet an den individuellen Schwächen und versucht bestehende Unsicherheiten zu beheben. Es gibt definierte Abgabetermine für die Mindmaps. Das Material darf auch zuhause bearbeitet werden; dies ist jedoch nicht verpflichtend. Die Kinder kritisieren, dass es an anderen Schulen oft Hausaufgaben gibt, die mit den Lerninhalten wenig zu tun haben.

„Wir können die Sachen auch heim nehmen und zuhause die Sachen machen, aber wir haben halt keine Hausaufgabe so in dem Sinne (...). In den anderen Schulen, (...) da lernt jedes Kind das Gleiche. Da sagt der Lehrer an, was sie lernen müssen, dann lernen sie das. Und dann, wenn sie es nicht können, dann (...) können sie es da halt nicht. (...) Und dann kriegen sie was ganz anderes wieder zur Hausübung, aber bei uns, (...) aus der Mindmap können wir uns raussuchen, was wir noch nicht so gut können. Das können wir dann immer wiederholen“ (IIAU 5 2010, S. 2 f.)

Interessant ist, wie die Schüler(innen) die zentralen Versatzstücke des Verschränkten Ganztags interpretieren. Das differenzierte Offene Lernen mit der Integration der Hausübungen verläuft unbemerkt.

„Wir haben keine so Stunden, wo jetzt ist Englisch, jetzt ist Deutsch, jetzt ist Mathe, sondern das heißt Offenes Lernen (...). Manchmal wird es auch in zwei Gruppen aufgeteilt und dann ist die eine Gruppe Mathe und die andere Deutsch oder Englisch. Aber nein, wir haben eigentlich keine Hausaufgaben (...) Meine Mama hat mir eigentlich gesagt, dass wir die Hausaufgabe schon hier in der Schule machen, nur dass wir es nicht bemerken“ (OAUN 5 2010, S. 2).

Alle Kinder haben bislang eine Primarschule besucht, in der Hausaufgaben zur Lernkultur gehörten. Auch von Schüler(innen) anderer Sekundarschulen wissen sie, dass diese an den Nachmittagen zuhause lernen müssen. Die Umstellung auf die zeitlichen Anforderungen des verschränkten Ganztags fiel den Schüler(inne)n nicht schwer.

5.2 Training der „Grundfertigkeiten“ auf freiwilliger Basis

Die Lehrpersonen bestätigen die Wahrnehmungen der Schüler(innen), nach denen auf Hausaufgaben am Schulstandort verzichtet wird. So berichtet eine Fachlehrerin für Mathematik:

„Man muss es sich so vorstellen (...), die Themen, die mathematischen Themen, werden immer auch in einem kurzen frontalen Block eingeführt. So wie heute habe ich mit Rechteck und Quadrat begonnen. Da ist mir einfach wichtig, dass die Kinder die Eigenschaften von Rechteck und Quadrat alle von mir gehört haben. Wir haben es gemeinsam erarbeitet und aufgeschrieben (...), und wenn wir das gemacht haben, können sie selbstständig (...) üben und wiederholen und festigen. Und die Hausübungen sind eigentlich im Offenen Lernen integriert“ (Frau B. 2010, S. 3).

Trotz der innerschulischen Vorbereitung auf Leistungsüberprüfungen geben die meisten Schüler(innen) an, vor Tests und Schularbeiten zuhause zu lernen, wobei gleichzeitig betont wird, dass es sich dabei um eine freiwillige Tätigkeit und nicht um eine Erwartung oder Anforderung seitens der Lehrpersonen handelt. Unsicherheiten mit Hausaufgabenpraxis und den Leistungsanforderungen der neuen Schule sind vermutlich Ursachen für das häusliche Engagement (vgl. LEEA 5 2010, S. 3). Eine Schule ohne Hausaufgaben...

„funktioniert grundsätzlich gut (...), also vor allem auch, weil wir eine Förderschiene zusätzlich haben (...). Was nicht günstig ist bei dieser Hausaufgabensache, (...) Englisch Vokabeln haben wir jetzt empfohlen, dass die Kinder zuhause lernen, weil es einfach für das Vokabel-Lernen, das ist doch was, was man beständig dabei bleiben muss. Das ist schon wichtig, wenn die Kinder das zuhause machen, und es gibt am PC über die Lernplattform auch noch Übungen, die sie zuhause üben können (Frau J. 2010, S. 3 f.).

Ein Verzicht auf Hausaufgaben ist nicht damit verbunden, das gesamte Lernen auf die Schule zu verlagern. Erwartet wird, dass in außerschulischen Kontexten an schulbezogene Bildungsprozesse angeknüpft wird. Lesen, Gedächtnistraining, Vokabellernen, Kopfrechnen, die Sicherung grundlegender Basiskompetenzen, die der künftigen Partizipation und Handlungsfähigkeit dienen, müssten in informellen Lebensbereichen über die Schule hinaus praktiziert werden.

„Was ich jetzt schon sage, es geht nicht, dass ein Kind dann zuhause gar nichts mehr liest. Lesen ist eine Grundfertigkeit, die ich jetzt nicht als Aufgabe sehe, sondern das müssen sie zuhause auch machen. Beim Fremdsprachenerwerb ist es auch nicht unbedingt ideal, wenn ich sage, ich lerne zuhause gar keine Vokabel mehr“ (Herr Z. 2010, S. 8).

Während das traditionelle Verständnis von „Hausübungen“ mit Wiederholung und Festigung abprüfbarer Stoffgebiete einhergeht, sind mit „Grundfertigkeiten“ offenbar die grundlegenden Kulturtechniken gemeint, deren Training schulübergreifende zeitliche Ressourcen benötigt.

5.3 Skepsis der Eltern

Die größten Ambivalenzen im Umgang mit Hausübungen treten, den bisherigen Erfahrungen der Lehrkräfte folgend, bei den Eltern auf. Obgleich die Kinder bewusst an einer verschränkten Ganztagschule angemeldet wurden in dem Wissen, dass keine Hausübungen erteilt und die Familien von schulbezogenen Pflichten entlastet werden, wird aus einigen Lehrer(innen)interviews ersichtlich, dass Eltern dies als ungewohnt empfinden und mitunter skeptisch reagieren.

„Was wir festgestellt haben und was mich fast ein bisschen überrascht, ist, dass von den Eltern sehr viel Anfrage kommt, `was könnten wir noch machen`. Also wir haben einige Eltern, die da ein bisschen unsicher sind, ein bisschen nervös werden, wir müssen, Hilfe, wir müssen nichts tun zuhause. Geht das mit rechten Dingen zu?“ (Frau M 2010, S. 3).

Aus diesen Rückmeldungen wird ersichtlich, wie selbstverständlich an Halbtagschulen die Mitarbeit der Eltern eingefordert wird. Das Kollegium der Schule bietet den Kindern Übungsmöglichkeiten, möchte diese jedoch primär als Information der Eltern über den aktuellen Schulstoff verstanden wissen. Offenbar leiden manche Eltern unter einem schlechten Gewissen, sich nicht genug um den Bildungsverlauf ihres Kindes zu kümmern. Deutlich zeigt sich die internalisierte Erwartung an elterliche Mitarbeit für eine positive Entwicklung der Schulkarriere des Kindes. Wenig Verständnis zeigen Lehrkräfte für Eltern, die ihre Kinder nach einem anstrengenden Schultag unter Leistungsdruck setzen.

„Es ist eher das den Eltern ein Bedürfnis, dass es zuhause was zu tun gibt, mehr als den Kindern. Also die sind das nicht gewöhnt, natürlich auch, weil sie es von anderen anders hören, und momentan retten wir uns so, dass es ja für jedes Fach tatsächlich eine Anweisung gibt. Wenn die Eltern das Gefühl haben, sie müssen ihre Freizeit füllen mit Lernen, dann können sie in Englisch Vokabel lernen, in Deutsch Lesen und in Mathematik die Lernplattform mit Online-Übungen (...). Also wo man immer dann auch als Elternteil weiß, (...) was gerade los ist, um das eigene Gewissen zu beruhigen oder das Kind auf Vordermann und Vorderfrau zu trimmen – wenn das denn der Anspruch ist von daheim. Aber das haben wir heute erst besprochen, wie was für ein großer Unterschied das ist, der uns gar nicht bewusst ist, dass die Kinder ja sonst aus dem Gymnasium alles daheim mit den Eltern lernen. Stundenlang die Mama und den Papa daneben sitzen haben (...). Und unsere bringen das, was sie zusammenbringen, wirklich aus eigener Kraft“ (Frau K. 2010, S. 6 f.)

Auf der anderen Seite erfahren die Lehrkräfte, dass ein Verzicht auf Hausübungen viel Qualität in die Familien bringt (vgl. Frau M. 2010, S. 3 f.). Die Unsicherheit der Eltern könnte auf zwei verschiedenen Ursachen basieren. Zum einen dürfte die in der Forschungsliteratur erwähnte mit den Hausaufgaben verbundene „Brückenfunktion“ zu den Eltern eine bedeutsame Rolle spielen. Die Eltern möchten am Schulgeschehen beteiligt werden, wollen wissen, was Sohn/Tochter in den einzelnen Gegenständen inhaltlich lernen. Zum anderen erhoffen sich die Eltern eine gute Platzierung ihrer Kinder im Leistungsbereich der Lerngruppe. Von Seiten der Lehrkräfte wird in Gesprächen mit den Eltern darauf verwiesen und um Vertrauen geworben, dass die verschränkte Ganztagschule den Anspruch erhebt, schulbezogene Arbeiten in der Schule zu belassen.

5.4 Pubertät und verschränkter Ganztag – quo vadis?

Alle interviewten Lehrpersonen sind von der Tragfähigkeit des gegenwärtigen Konzepts von Offenem Lernen, Vernetzten Unterricht und der Integration der Hausaufgaben für die 5. und 6. Schulstufen überzeugt. Mit den pädagogischen Herausforderungen, die sich im Zuge der 7. und 8. Jahrgänge in Folge von Pubertät und Entwicklungsaufgaben des Jugendalters stellen, müssen die bisherigen Konzepte jedoch variiert und auf die anstehenden Bedürfnisse und Lerninteressen zugeschnitten werden. Darüber hinaus steigen die Lern- und Leistungsanforderungen durch die zweite Fremdsprache im Offenen Lernen, durch die Integration von Physik und Chemie in den Vernetzten Unterricht und den

wachsenden Umfang der Wochenstunden.

„Ja, ich bin natürlich zuversichtlich. Ich denke, die Hausübung – wir haben eine recht gut aufgebaute Lernplattform. Und ich denke mir, so wirklich dritte/vierte Klasse, dass die Kinder wirklich mehr auf das zugreifen, weil, das ist jetzt in der ersten Klasse noch nicht so“ (Frau B. 2010, S. 4).

Aus der unten stehenden Äußerung wird auch die Intention erkennbar, eine Kultur des individuellen Förderns und Forderns zu etablieren. Die damit einhergehende Überlegung für „Pubertätsjahrgänge“ besteht darin, die Heranwachsenden mit der Lernkultur vertraut zu machen, Arbeitshaltung, Organisation der Ablagen und methodische Repertoires schon früh zur Routine werden zu lassen. Wenn dies in einer wertschätzenden Atmosphäre stattfindet, die Akzeptanz und Vertrauen wachsen lässt – so die Überlegung der Lehrer(innen) – könnten die Kinder bis zum Eintritt der Pubertät das Lernen gelernt haben, die eigene Leistungsfähigkeit einschätzen und sich selbst Lernprozesse organisieren.

„Wie sich das weiter entwickelt, können wir noch nicht wirklich sagen (...) Aber im Moment scheint es uns nicht notwendig. Wir haben allerdings Kinder, die die jetzt (...) von ihren Lernvoraussetzungen, die sie mitbringen, ja noch viel Aufholbedarf haben und wo wir zum Teil ganz individuelle Förderkurse eingerichtet haben, oder auch Kurse in Kleingruppen, die dann in der Schule noch Zusatzangebote kriegen“ (Frau M. 2010, S. 4).

Neben der Integration der Hausübungen wird viel Zeit in die Vermittlung von Lernstrategien und Lernmethoden investiert.

„Also ich habe die Hoffnung, wenn die Kinder jetzt das lernen (...) dass das dann wirklich funktionieren kann. Also sie lernen ja jetzt ganz viel an Methodenrepertoire kennen, an eigenen Lernstrategien, und wie sie selbst lernen“ (Frau K. 2010, S. 6).

Es wird aber auch offen über die bevorstehende Ratlosigkeit und Unsicherheit gesprochen, ob die gegenwärtige Konzeption des Offenen Lernens und Integration der Hausübungsfunktionen gehalten werden kann. Deutlich wird, dass in der Pubertät modifizierte Angebote erstellt werden müssen – nicht nur aufgrund der Tatsache, dass der Leistungsdruck steigt und der Anteil der prüfungsrelevanten Fächer wächst (vgl. Herr R. 2010, S. 4). Der Schulerfolg der Kinder wird mit davon abhängen, wie die an die Integration der Hausaufgabenfunktionen gerichteten Erwartungen mit zunehmendem Alter der Schüler(innen) umgesetzt werden und gelingen können.

6. Fazit und Perspektiven

Eine Integration der Hausaufgabenfunktionen in den schulischen Alltag hat den Konsens aller Beteiligten, viel konzeptionelle Arbeit, ein leistungsdifferenziertes Angebot und gemeinsame Absprachen im Kollegium zur Voraussetzung. An der hier untersuchten Schule sind dafür *als Ort* die offenen Lernstunden vorgesehen. Die *didaktische Umsetzung* erfolgt über Arbeiten mit mindmaps und wöchentlich stattfindende leistungsdifferenzierte Lernzielüberprüfungen. Zusätzlich ist – bedarfsorientiert – ein *individuelles Fördern* in Kleingruppen etabliert. Die Selektionsfunktion der schulischen Bildung, die organisatorische Verfasstheit der traditionellen Halbtagsschule und die dort institutionalisierte Art des Lernens mit der Vergabe von Hausaufgaben, prägen noch immer das Selbstverständnis von Schule,

was sich auf vielfältige Weise zeigt. Besonders deutlich ist dies offenbar im Bewusstsein der Eltern verankert: Die impliziten sozialen Erwartungen der Halbtagsschule oder offenen Ganztagschule, die mit den Hausaufgaben verbundenen Bildungsfunktionen an das Elternhaus zu delegieren, stecken – den Erfahrungen der befragten Lehrpersonen zufolge – tief in den Köpfen der Eltern und erzeugen Unsicherheiten. Hier ist noch Überzeugungs-, Aufklärungs- und nicht zuletzt Vertrauensarbeit der Lehrkräfte, die ihr Konzept der hausübungsfreien Schule vehement vertreten, zu leisten. Die Frage nach der Integration der Hausaufgabenfunktionen in den Schulalltag der verschränkten Ganztagschule lässt sich nicht mit einer einmaligen Erhebung erschließen. Vielmehr muss der Prozess dieser Schul- und Unterrichtsentwicklung in Form von Wiederholungsbefragungen und Prozessevaluationen mehrere Schüler(innen)jahrgänge umfassen.

Mit dem Aufbau der Schule und der Verdoppelung der Schüler(innen)schaft wächst zu Beginn des Schuljahres 2011/12 auch des Kollegium. Bereits Anfang des Jahres 2011 haben die gegenwärtig tätigen Lehrpersonen die Möglichkeit erhalten, bei der Einstellung weiteren pädagogischen Personals mitentscheiden zu können. Es wurde viel Wert darauf gelegt, dass die „Neuen“ die erarbeiteten Konzepte des Offenen Lernens, des Vernetzten Unterrichtes und damit auch der Integration von Hausaufgabenfunktionen mittragen und adaptieren können. Eine von allen Lehrpersonen gewollte, positive „Beziehungskultur“ im Kollegium wird für das an der Schule bestehende Konzept des Ganztags, für das Gelingen innovativer Unterrichtsprojekte und das Managen pädagogischer Herausforderungen als unerlässlich erachtet. Zum Umgang mit pädagogischen Herausforderungen gehört eine positive, offene Haltung gegenüber Heterogenitäten und Diversitäten und nicht deren Vermeidung. Die Aktualisierung der Lernplattform, die Erstellung des für Unterricht und Lernzielüberprüfungen vorgesehenen Materials auf drei Leistungsniveaus kostet viel Zeit, erfordert Kreativität und macht immer wiederkehrende Absprachen notwendig. An einer verschränkten Ganztagschule mit Hausaufgabenintegration sind Lehrpersonen als „Einzelkämpfende“ fehl am Platz, Teamfähigkeiten eine unabdingbare Voraussetzung. Für die erfolgreiche Durchführung der Projekte des Vernetzten Unterrichtes ist eine ausgeprägte Flexibilität und didaktische Kompetenz im Umgang mit dem eigenen Unterrichtsfach gefragt, denn das Fach muss auf die übergreifende Projektthematik zugeschnitten werden und nicht umgekehrt. Bei den im Fazit genannten Aspekten handelt es sich um Prämissen, die generell für eine gelingende Lernkultur an Ganztagschulen Geltung beanspruchen könnten.

Literatur

Appel, S./Rutz, G. (2009): Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen (6. Aufl.), Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

bm:ukk (2007): Die Modellversuche Neue Mittelschule. Wien, S. 1-8. (<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/broschuere.xml>) (download am 2. 5. 2011).

- Höhmann, K. (2007): Organisation von Hausaufgaben in Ganztagschulen. In: Höhmann, K./Kohler, B./Mergenthaler, Z./Wego, C.: Hausaufgaben an der Ganztagschule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 37-62.
- Holtappels, H.-G. (2008): Angebotsstruktur, Schülerteilnahme und Ausbaugrad ganztägiger Schulen. In: Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) 2. Aufl., Weinheim/München: Juventa, S. 186-206.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Idel, T.-S./Fritzsche, B./Rabenstein, K. (2007): Ganztagschule als Schule entwickeln. In: Pädagogik 59 (5), S. 36-40.
- Kohler, B. (2002): Hausaufgaben. Helfen – aber wie? Weinheim/Basel: Beltz.
- Lipowsky, F. (2004): Dauerbrenner Hausaufgaben. Befunde der Forschung und Konsequenzen für den Unterricht. In: Pädagogik 56 (12), S. 40-44.
- Markert, T. (2011): Hausaufgabenbetreuung, Erwartungen, Teilnahme und elterliche Entlastung. In: Gängler, H./Markert, T. (Hrsg.): Vision und Alltag der Ganztagschule. Die Ganztagschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis. Weinheim/München: Juventa, S. 265-276.
- Mergenthaler, Z. (2006): Von der Hausaufgabenbetreuung zur „Rhythmisierten Lernzeit“ . In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U. Rutz, G. (Hrsg): Jahrbuch Ganztagschule 2007. Ganztagschule gestalten. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 141-154.
- Nilshon, I. (1995): Schule ohne Hausaufgaben? Eine empirische Studie zu den Auswirkungen der Integration von Hausaufgabenfunktionen in den Unterricht einer Ganztagschule. Münster/New York: Waxmann.
- Nilshon, I. (1999): Hausaufgaben und selbständiges Lernen. München: DJI.
- 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. Weinheim/München: Juventa, S. 269-316.
- Rademacker, H. (2005): Hausaufgaben im Spannungsfeld von Schule – Eltern – Betreuung. Expertise für das BLK-Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag“, S. 1-32.
- Stecher, L./Klieme, E./Radisch, F./Fischer, N. (2009): Unterrichts- und Angebotsentwicklung – Kernelemente der Ganztagschulentwicklung. In: Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.): Die Ganz-

tagsschule: von der Theorie zur Praxis. Weinheim/München: Juventa, S. 185-201.

Trautmann, U./Köller, U. (2003): Was lange währt, wird nicht immer gut. Zur Rolle selbstregulativer Strategien bei der Hausaufgabenerledigung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 17 (3/4), S. 199-209).

Voag, A. (2006): Anregungen zur Veränderung der Hausaufgabenpraxis am Ganztagsgymnasium. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U. Rutz, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2007. Ganztagschule gestalten. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 171-188.

Vogelsaenger, T./Vogelsaenger, W. (2006): Lernen in der Ganztagschule. In: Knauer, S./Durdel, A.: Die neue Ganztagschule. Gute Lernbedingungen gestalten. Weinheim/Basel: Beltz: S. 74-78.

Wiere, A. (2011): Warum Ganztagschule? Rekonstruktion einer bildungspolitischen Kampagne. In: Gängler, H./Markert, T. (Hrsg.): Vision und Alltag der Ganztagschule. Die Ganztagschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis. Weinheim/München: Juventa, S. 13-32.

Wolf, N. (2008): Hausaufgaben an der Ganztagschule. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2008. Leitthema Lernkultur. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 184-201.

Züchner, I. (2008): Ganztagschule und Familie. In: Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) 2. Aufl., Weinheim/München: Juventa, S. 314-332.