

Johanna M. Gaiser/Stephan Kielblock/Ludwig Stecher

Hausaufgabenangebote an Ganztagschulen

Fallstudien zur Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten

Zusammenfassung: Die Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten gehört zu den Kernanforderungen an die Ganztagschule. Prototypisch hierfür sind Hausaufgabenangebote, da sie einer unterrichtsbezogenen Zielsetzung folgen, gleichzeitig jedoch explizit außerunterrichtlich gerahmt sind. Basierend auf Interviews mit Schüler/-innen und pädagogisch Tätigen untersucht der Beitrag anhand von drei Fallstudien, wie auf der Ebene der Angebote das Verhältnis von Unterricht und Außerunterrichtlichem konkret gestaltet ist. Zudem wird danach gefragt, wie sich dieses Verhältnis in der pädagogischen Unterstützungspraxis widerspiegelt. Das Ergebnis der Analysen sind drei grundsätzliche Modi (Formen) der Unterstützungspraxis in Hausaufgabenangeboten. Diese korrespondieren mit drei unterschiedlichen Grundverhältnissen des Unterrichtlichen und des Außerunterrichtlichen.

Schlagnote: Ganztagschule, Hausaufgabenangebote, Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten, Modus der Unterstützungspraxis, Fallstudien

1. Hausaufgabenangebote als Unterstützungsangebote

Die zusätzlichen Angebote außerhalb des Unterrichts, die durch das Mehr an Zeit für die pädagogische Arbeit an Ganztagschulen zur Verfügung stehen, sind ein Kernmerkmal, das die Ganztagschule mit Blick auf ihr pädagogisches Potenzial von der Halbtagschule unterscheidet. Dieses Potenzial soll unter anderem dazu genutzt werden, die Schüler/-innen über den Unterricht hinaus als selbstständig und aktiv Lernende in den Mittelpunkt zu rücken und „Lernprozesse vielfältiger, schülerorientierter und förderwirksamer zu gestalten“ (Horstkemper & Tillmann, 2014, S. 94), das heißt die Schüler/-innen in ihren Lernbemühungen individuell und effektiv zu unterstützen.

Eine der Grundlagen dieser Unterstützung ist, so etwa Haenisch (2009, S. 5), die „Verbindung von Inhalten des Unterrichts bzw. Themenstellungen des schulischen Curriculums mit den außerunterrichtlichen Angeboten“. In der Ganztagschuldebatte wird dies meist als die *Verzahnung* von Unterricht und Angeboten bezeichnet. Verzahnung kann dabei allerdings nicht ausschließlich auf ihre inhaltliche Komponente reduziert werden. Unter anderem schließt sie auch die Kooperation zwischen den Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal ein – zumindest insofern der Zusammenarbeit gemeinsame pädagogische Ziele zu Grunde liegen (z. B. individuelle Förderung; vgl. Haenisch, 2009, S. 5).

Während die konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Angeboten zu den übergreifenden Definitionskriterien von Ganztagschule gehört (Kultusministerkonferenz, 2016, S. 4), ist in der Literatur umstritten, was als gelingende Verzahnung gelten soll, was dieses Kriterium für die pädagogische Praxis bedeutet und wie es umgesetzt werden kann. Grundlage der Diskussion ist dabei häufig die Frage nach dem allgemeinen Verhältnis von Unterricht und Außerunterrichtlichem an Ganztagschulen (vgl. Hopf & Stecher, 2014). So betonen die Kritiker der Unterrichtsschule, dass die außerunterrichtlichen Angebote „solche Lerngelegenheiten bereit stellen [sollen, die Verfasser], die auf curriculare Festlegungen von Themen und lehrerzentrierte Prozessstrukturen verzichten“ (Scherr, 2004, S. 96; im Original kursiv). Diese Perspektive unterstützt die Eigenständigkeit bzw. den ‚Eigen-Sinn‘ des außerunterrichtlichen Angebots. Demgegenüber bieten sich jedoch gerade durch die Bearbeitung unterrichtlicher Inhalte neue Möglichkeiten der Lernunterstützung für spezifische Gruppen von Schüler/-innen, etwa für solche mit niedrigen bzw. hohen Fachleistungen (Prüß, Kortas & Schöpa, 2009). Aus der Perspektive der individuellen Förderung spricht vieles für einen engen Bezug zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten (Vollstädt, 2009).

Ein Beispiel, in dem sich dieses Spannungsverhältnis von Unterricht und Angebot besonders deutlich widerspiegelt und für das es pädagogisch besonders plausibel erscheint, eine enge Verknüpfung von Unterricht und Angebot herzustellen, sind die an nahezu allen Ganztagschulen zu findenden Hausaufgabenangebote (StEG-Konsortium, 2016). Einerseits folgen Gestaltung und Durchführung dieser Angebote einer dezidiert unterrichtsbezogenen Zielsetzung, indem die Schüler/-innen bei der Bearbeitung derjenigen Aufgaben unterstützt werden, die im Unterricht von den Lehrer/-innen für die Vertiefung der jeweiligen Unterrichtsinhalte vorgesehen sind (Höhmman, 2005). Andererseits sind die Praktiken und Arbeitsformen explizit außerunterrichtlich gerahmt und unterscheiden sich strukturell vom Unterricht. Es gibt keine festen Vorgaben dafür, wie diese Unterstützungsangebote zu gestalten sind und welche spezifischen Kenntnisse/Qualifikationen auf Seiten des durchführenden Personals benötigt werden, und es gibt in der Regel auch keine Leistungsbewertung (vgl. Haenisch, 2009, S. 11–12).

Stellvertretend ist mit den Hausaufgabenangeboten sowohl die Frage nach den Möglichkeiten und der Umsetzung der Verzahnung von Unterricht und Angeboten in besonderer Weise angesprochen als auch das sich darin widerspiegelnde Verhältnis von Unterrichtlichem und Außerunterrichtlichem. In der Praxis finden sich dabei sehr unterschiedliche Formen der Umsetzung. Hier setzt der vorliegende Beitrag an. Mit Hilfe empirisch-qualitativer Methoden wird anhand von drei Fallstudien zu unterschiedlichen Hausaufgabenangeboten herausgearbeitet, wie das jeweilige Angebot auf den schulisch-curricularen Bereich bezogen ist und welche Konsequenzen sich in der pädagogischen Praxis daraus für die Formen der Lernunterstützung in den Hausaufgabenangeboten ergeben.

2. Forschungsstand

Der im Folgenden präsentierte Forschungsstand bezieht sich ausschließlich auf ausgewählte Befunde zu Hausaufgabenangeboten an Ganztagsschulen. Fragen zur Bedeutung und Wirkung von Hausaufgaben allgemein (vgl. bspw. Trautwein & Köller, 2003) und zur Bearbeitung der Hausaufgaben in der Familie (zusammenfassend Busse & Helsper, 2008; Fölling-Albers & Heinzel, 2007) bleiben aus Platzgründen ebenso ausgeblendet wie Studien zur allgemeinen Verbindung von Unterricht und Angeboten in der Ganztagschule (Arnoldt, 2011).

Im Folgenden verstehen wir unter Hausaufgabenangeboten alle außerunterrichtlichen Angebote an Ganztagsschulen, welche die Schüler/-innen bei der Erledigung fachbezogener Lern- und Vertiefungsaufgaben¹ unterstützen. Aufgrund des engen Bezugs zum Fachunterricht zählen Hopf und Stecher (2014) Hausaufgabenangebote zu den unterrichts*nahen* Angeboten.

Hausaufgabenangebote zählen zum Grundangebot der Ganztagsschulen. Deutschlandweit geben – je nach Schulform – 70 bis 90 Prozent der Ganztagsschulen an, sie böten Hausaufgabenangebote an (StEG-Konsortium, 2016, S. 16). Allerdings zeigt sich, dass nur etwa die Hälfte der Schüler/-innen im Primarbereich und nur ein Drittel der Schüler/-innen in der Sekundarstufe I an den Angeboten teilnehmen (Holtappels, Jarsinski & Rollett, 2011). Auch die Effektivität der Hausaufgabenangebote ist kritisch zu hinterfragen. So weist Rollett (2008, S. 292) darauf hin, dass nur ein knappes Drittel der Schüler/-innen in der Sekundarstufe I davon ausgehen, dass ihnen die Teilnahme an einem Hausaufgabenangebot auch tatsächlich etwas hilft.

Dass diese eher kritischen Befunde bezüglich der Teilnahme und Effektivität zumindest teilweise auch auf eine problematische Verzahnung von Unterricht und Hausaufgabenangeboten zurückzuführen sind, legen die Befunde zur offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen nahe (Beher et al., 2007; Nordt & Röhner, 2008). Nur knapp die Hälfte der Schüler/-innen geben an, sie gingen gerne in die Hausaufgabenangebote. Diese werden als ein ähnlich stark geregelter Raum wie der Unterricht wahrgenommen. Insbesondere empfinden es die Schüler/-innen als negativ, dass sie leise sein müssen und dass sie wegen des Besuchs der Hausaufgabenangebote nicht frei darüber entscheiden können, wann sie ihre Hausaufgaben erledigen (Nordt & Röhner, 2008, S. 73–74). Nordt und Röhner fassen ihre Befunde kritisch zusammen: „Der Typus des Lernens, der von den Kindern beschrieben wird, ist reproduktiv und das Erledigen von fremdbestimmten Aufgaben in einem stark reglementierten sozialen Kontext steht im Vordergrund“ (Nordt & Röhner, 2008, S. 76–77). Eine neue Lernkultur, wie sie im Diskurs über die Ganztagschule immer wieder proklamiert wird (Horstkemper & Tillmann, 2014, S. 93), scheint sich nicht zu etablieren, vielmehr werden zum Teil Formen des unterrichtlichen Lernens in den Hausaufgabenangeboten reproduziert. Nordt

1 Siehe für eine Übersicht über die verschiedenen Definitionen von ‚Hausaufgaben‘ Höhmann und Schaper (2008) und für eine Diskussion von Hausaufgaben als Teil eines umfassenderen Lernzeitkonzepts in der Ganztagschule Nordt (2013).

(2013) betont darüber hinaus fehlende Freiheitsspielräume in den Hausaufgabenangeboten, was bei den Schüler/-innen zu Langeweile bei zu leichten Aufgaben und zu Überforderung bei zu schweren Aufgaben führt. In den Hausaufgabenangeboten scheinen diese Anforderungsunterschiede – etwa durch zusätzliche herausfordernde Aufgaben oder durch Hilfestellungen bei zu schweren Aufgaben – nicht ausreichend aufgefangen bzw. ausgeglichen werden zu können.

Stecher, Klieme, Radisch und Fischer (2009) zeigen, „dass die lernbezogenen Angebote in ihrer Vermittlungsstruktur dem Unterricht relativ ähnlich sind – zumindest ähnlicher als andere Angebote“ (Stecher et al., 2009, S. 197). In den lernbezogenen Angeboten werden – wie im Unterricht – am häufigsten klassische Arbeitsmedien (Bücher und Arbeitsblätter) sowie lehrer- bzw. betreuerzentrierte Methoden und Gruppenarbeiten eingesetzt. „Aktivierende“ Methoden, wie Präsentationen und Projektarbeit, kommen in den lernbezogenen Angeboten noch seltener vor als im Unterricht (Stecher et al., 2009, S. 197). Für den vorliegenden Beitrag wurden die Daten von Stecher et al. (2009) mit ausschließlicher Fokus auf die Hausaufgabenangebote neu analysiert. Es zeigt sich, dass die Hausaufgabenangebote in Bezug auf die eingesetzten Methoden mit dem Unterricht nahezu identisch sind. Es scheint, als wäre es umso schwieriger, erweiterte Arbeitsformen umzusetzen, je unterrichtsbezogener die Angebote sind.

Die hier referierten Befunde sagen nichts über die Qualität des Unterrichts aus, und der Unterricht darf auch nicht per se – etwa aus der Perspektive reformpädagogischer Ansätze – als eine Art Negativfolie zu den außerunterrichtlichen Angeboten gesehen werden. Was wir allerdings festhalten können ist, dass in den Hausaufgabenangeboten zumeist eine unterrichtsnahe Strukturierungslogik herrscht und die Angebote sehr ähnlich wie der Unterricht konzipiert sind. Die Verzahnung von Unterricht und Angeboten wird also häufig eher auf der Basis des Unterrichtlichen gestaltet.

Darüber hinaus ist zu konstatieren, dass Untersuchungen, die sich auf die konkrete Verbindung der Hausaufgabenangebote mit dem Fachunterricht und den sich daraus ergebenden pädagogischen Gestaltungsformen beziehen, bislang nur selten durchgeführt wurden. Hier setzt der vorliegende Beitrag an, indem er das der pädagogischen Praxis der Hausaufgabenangebote zu Grunde liegende Verhältnis von Unterricht und Angeboten bzw. von Hausaufgaben und deren (außerunterrichtlicher) Bearbeitung untersucht. Die Kenntnis dieses Verhältnisses und seine pädagogischen Gestaltungskonsequenzen erlauben in nachfolgenden Schritten, die Bedingungen einer – im Sinne der beteiligten Akteure und insbesondere der Schüler/-innen als Adressaten – gelingenden Verzahnung von Fachunterricht und Hausaufgabenangeboten näher zu bestimmen. Wenngleich der vorliegende Beitrag diese Schritte aus Platzgründen nicht umfassend gehen kann, kann er dennoch Grundlagen hierfür legen.

3. Forschungsdesign und Methode

Die diesem Beitrag zu Grunde liegenden Daten stammen aus dem an der Justus-Liebig-Universität in Gießen angesiedelten Teilprojekt der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG-Q).² Um das Verhältnis zwischen dem Fachunterricht und der mikrologischen Ebene der pädagogischen Praxis in den Angeboten herauszuarbeiten, wurde eine empirisch-qualitative Herangehensweise gewählt.

3.1 Einbezogene Fälle

Durchgeführt wurden im Rahmen dieses Teilprojekts unter anderem Interviews mit Schüler/-innen, die außerunterrichtliche Angebote besuchen, und Erwachsenen, die diese Angebote durchführen. Im Sinne eines qualitativen Längsschnitts wurden die Beteiligten bis zu drei Mal im Zeitraum von zwei Untersuchungsjahren interviewt.

Für die folgenden Analysen wurden Hausaufgabenangebote ausgewählt, zu denen besonders reichhaltiges empirisches Material (zahlreiche Interviews mit möglichst umfangreichen Aussagen zum jeweiligen Angebot) vorliegt. Daraufhin wurden daraus – hinsichtlich der pädagogischen Praktiken in den Angeboten – besonders kontrastive Angebote (Fälle; siehe unten) ausgewählt. Die drei einbezogenen Angebote sind an unterschiedlichen Ganztagschulen implementiert.

3.2 Vorgehensweise bei der Datenerhebung und -auswertung

Die Interviews wurden mit Blick auf die Forschungsfrage von StEG-Q – außerunterrichtliche Angebote vertiefend und alltags- bzw. lebensweltnah zu erforschen – durchgeführt. Die Durchführung der Datenerhebung ist angelehnt an Witzel und Reiter (2012) und in Kielblock und Lange (2013) konkretisiert. Im Kern handelt es sich um ein alltagsnahes Gespräch zwischen Interviewer/-innen und Interviewten, das stark von dem geleitet wird, was die Interviewten selbst für erzählenswert halten. Aspekte, die für die Forschung von besonderer Relevanz sind, sind auf einer so genannten Themenliste vermerkt. Nähert sich das Gespräch einem dieser Aspekte, hakt der/die Interviewer/-in entsprechend nach und zentriert das Gespräch für einen Moment um diesen Aspekt. Die Interviews mit den Schüler/-innen dauerten im Schnitt etwa 10 bis 15, die Erwachseneninterviews etwa 15 bis 20 Minuten.

Anhand von thematischen Verläufen (Bohnsack, 1989) wurden für das Forschungsvorhaben relevante Passagen aus den Schülerinterviews ausgewählt und anschließend offen codiert (vgl. In-Vivo-Coding in Saldaña, 2013). Während des Codierens wurden

² Das diesem Beitrag zugrundeliegende Forschungsprojekt StEG-Q wurde aus Mitteln des BMBF gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Hypothesen über die Zusammenhänge der einzelnen Codes untereinander generiert, die kontinuierlich revidiert und hinterfragt wurden, wie es beispielsweise von Glaser und Strauss (2010) vorgeschlagen wird. Die Daten wurden daraufhin zu Fallstudien auf der Ebene der einzelnen Angebote verdichtet (Fall als mehrperspektivische Gesamtbeschreibung) und daran anknüpfend fallübergreifend analysiert, wie von Yin (2009) hinsichtlich von *multiple-case studies* vorgeschlagen wurde.

4. Ergebnisse

Der Beitrag stützt sich auf die Analyse dreier qualitativer Fallstudien, das heißt unterschiedlicher Hausaufgabenangebote. In der Ergebnisdarstellung werden die Fälle zunächst einzeln und dann vergleichend betrachtet.

4.1 Fallstudie 1

Bei der ersten Fallstudie handelt es sich um ein Hausaufgabenangebot am Primarzweig einer kooperativen Gesamtschule. Die Schule kooperiert unter anderem mit einem Hort. Alle im Ganztags angemeldeten Kinder erledigen täglich im Hort ihre Hausaufgaben in festen Gruppen von in der Regel acht Schüler/-innen. Das Angebot findet jeweils von 14:15 bis 15:00 Uhr in dem dafür vorgesehenen Hausaufgabenraum statt. Betreut werden sie dort jeweils von mindestens einem/einer Hortmitarbeiter/-in. Zwischen Schule und Hort besteht (zum Zeitpunkt der StEG-Feldphasen) zwar eine konzeptuelle Rahmung für die Kooperation, eine regelmäßige Kommunikation zwischen Lehrer/-innen und Hortmitarbeiter/-innen ist jedoch nicht etabliert.

Die Schüler/-innen bekommen von den Lehrer/-innen vormittags Hausaufgaben auf, die nachmittags im Rahmen der Hausaufgabenhilfe zu erledigen sind. Das Hortpersonal hat, nach eigenen Angaben, keinen Einfluss darauf, welche bzw. wie viele Hausaufgaben die Schüler/-innen unter ihrer Aufsicht zu bearbeiten haben, und auch keine Informationen darüber, wie diese zufriedenstellend zu bearbeiten sind. Herr H., der Hortleiter, sagt: „Ich denke, die Schule ist klipp und klar auf formale Bildung ausgelegt, und ich möchte ja eigentlich die non-formelle Bildung hier mehr reinbringen, die informelle Bildung, soweit es möglich ist“ (Herr H., F1, Z204–206).³ Das „eigentlich“ deutet an, was auch in anderen Interviews an diesem Hort immer wieder Thema ist: Es ist zwar das erklärte Ziel, das aber nur schwer umzusetzen ist, sich als Hort gegen die Vereinnahmung durch eine schulisch-formale Logik zu wehren – schließlich steht die Schule-Hort-Kooperation unter der Verantwortung der Leitung der Ganztags*schule*.

³ Zur im Folgenden verwendeten Zitierweise: F1 = 1. Feldphase (Herbst/Winter 2013), F2 = 2. Feldphase (Frühling/Sommer 2014), F3 = 3. Feldphase (Herbst/Winter 2014). Z = Zeilenangabe im Transkript.

Dieser Vereinnahmung hat das Hortpersonal nichts entgegenzusetzen. Es fehlen ihm entsprechende fachinhaltliche sowie methodisch-didaktische Kompetenzen. Die Maßnahmen, die eine stille und störungsfreie Arbeitsatmosphäre sicherstellen sollen, zeugen von einer gewissen methodischen Ratlosigkeit: Es gibt ausschließlich verstreut im Raum stehende Einzeltische. Wer an welchem Platz sitzt, wird von der Angebotsleitung festgelegt. Dies geschieht systematisch, um befreundete Schüler/-innen zu separieren. Eine Schülerin erzählt: „Da klebten auch die Zettel auf den Tischen, wo jemand, wo wer sitzt. Die wurden jetzt alle abgerissen und jetzt setzen sich halt zwei aus der Parallelklasse immer zusammen und das dürfen die gar nicht. Und das wird dann halt immer ziemlich laut“ (Tabea, F2, Z129–131).

Wird es lauter, werden die Schüler/-innen strikt ermahnt und aufgefordert, still am Platz sitzenzubleiben.

Wenn von den Lehrkräften zu viel aufgegeben wurde, müssen die Schüler/-innen nachmittags auch zu Hause noch daran arbeiten. Und wenn zu wenig aufgegeben wurde, müssen die Schüler/-innen die Zeit trotzdem absitzen, auch wenn sie schon fertig sind. Ein Schüler kommentiert: „Es ist irgendwie langweilig, dann da rumzusitzen, weil da kann man halt nichts so Richtiges machen, wenn man mit den Hausaufgaben fertig ist“ (Heinrich, F1, Z107–109). Erweiterte Aufgaben oder Beschäftigungsmöglichkeiten für die Schüler/-innen gibt es nicht.

4.2 Fallstudie 2

Es handelt sich um ein Angebot am Verbundzweig einer kooperativen Gesamtschule. Die Hausaufgaben sind in den curricular dominierten Vormittag integriert. Alle Schüler/-innen nehmen mehrmals in der Woche in der Zeit von 11:30 bis 12:15 Uhr am Hausaufgabenangebot teil. Es findet in klassenübergreifenden Gruppen in einem eigens dafür eingerichteten und mit umfangreichen Lernmaterialien ausgestatteten Raum im Schulgebäude statt. Die Gruppengröße variiert stark – von manchmal drei bis zu 27 Schüler/-innen. Das Angebot wird von Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals geleitet.

Grundsätzlich arbeiten die Schüler/-innen im Angebot an ihren Wochenplänen bzw. an Aufgaben zur Prüfungsvorbereitung. Die Zeiteinteilung und das Lerntempo sind individualisiert. Über das individuelle Fortschreiten verständigen sich die Angebotsleitungen mit den Schüler/-innen anhand eines – von den Schüler/-innen selbst geführten – Lerntagebuchs. Ob die Schüler/-innen ihren individuellen Weg erfolgsversprechend beschreiten, bemisst sich an ihren Leistungen, wie die interviewten Schüler/-innen und pädagogisch Tätigen sagen, also an den Noten in den Zeugnissen bzw. den Klassenarbeiten. Über die Noten sprechen die Angebotsleitungen teils mit den Schüler/-innen selbst, teils mit den Lehrer/-innen. Auch aus den Aussagen der Schüler/-innen wird deutlich, dass sie das Angebot besuchen, um in der Schule besser zu werden.

Aus der Sicht der pädagogisch Tätigen gibt es eine deutliche Grenze zwischen Unterrichtlichem und Außerunterrichtlichem. Sie betonen, dass das Angebot zwar sehr dicht am Unterricht konzipiert ist, dass aber keine Noten vergeben werden, auch müsse

kein „Stoff direkt in einer Stunde durchgezogen werden“ (Frau V., F1, Z72). Subjektiv eingeschätzt, fehlt den pädagogisch Tätigen in der Hausaufgabenhilfe der pädagogische Hebel, durch die Notengebung schwierige Schüler/-innen in den Griff zu bekommen. Im Angebot entsteht durch den außerunterrichtlichen Charakter „so eine Art freier Raum“ (Frau V., F1, Z196), den die Schüler/-innen ausnutzen.

Die Schüler/-innen sehen dies etwas anders. Für sie verschwimmt die Grenze zwischen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bezügen, denn das Angebot läuft parallel zu spezifischen – teils unterrichtlichen, teils außerunterrichtlichen – Lern- und Förderelementen. Hugo beispielsweise überlegt, wer die Hausaufgabenhilfe eigentlich betreut: „Sind auch Lehrer. Aber halt unterschiedlich immer. Und manchmal hat man auch so Förderkurse in anderen Räumen. Und es ist halt total chaotisch, weil man nie weiß, wo man hin muss“ (Hugo, F1, Z89–91). Die Komplexität dieses Arrangements scheint die Schüler/-innen also teilweise zu überfordern.

Ziel des Angebots ist es, das individuelle Aufgabenpensum und danach gegebenenfalls zusätzliche Aufgabenblätter zu bearbeiten. Für Hugo ist das Angebot „eine Stunde, wo man halt so Sachen machen kann, die man zu tun hat“ (Hugo, F1, Z25–26). Manchmal dürfen sich die Schüler/-innen gegenseitig abfragen. Sie sehen auch die Möglichkeit, kurz und leise miteinander zu sprechen; das ist ein „bisschen chilliger“ (Sebastian, F1, Z213) als im Unterricht.

Frau V. gibt an, dass es im Angebot lockerer zugehe als anderswo und dass es deshalb mehr Spaß mache als der Unterricht. Sie erklärt, dass sie zwar „für die Ordnung“ sorgt, aber betont gleichzeitig: „Man kann auch mal nebenher sich unterhalten“ (Frau V., F1, Z33–34 und 71). Dass die Schüler/-innen gemeinsam an Aufgaben und Inhalten arbeiten würden (wie im folgenden Fall 3), davon ist in beiden Interviews mit Frau V. (F1 und F3) keine Rede.

4.3 Fallstudie 3

Die dritte Fallstudie betrifft ein jahrgangsübergreifendes Hausaufgabenangebot in einem Gymnasium. Es kann täglich freiwillig und flexibel zu drei unterschiedlichen Zeiten (in der 6., 7. und 8. Schulstunde) genutzt werden. Die Gruppengröße variiert stark. Das Angebot findet in der Mediathek der Schule statt, die mit Büchern, Computern und Trainingsmaterial ausgestattet ist. Es wird von einer Person des weiteren pädagogisch tätigen Personals geleitet.

Das Verhältnis zwischen Unterricht und außerunterrichtlichem Hausaufgabenangebot ist vergleichsweise eng, da die Angebotsleitung – Frau E. – auch in weiteren Funktionen in der Schule tätig ist. Sie ist vormittags und nachmittags eingesetzt, macht Unterrichtshospitationen und führt Beratungsgespräche mit Eltern. Sie ist vernetzt und auch durch Eigeninitiative entsprechend darüber informiert, wie im Fachunterricht gearbeitet wird. So kann sie in der Hausaufgabenhilfe gezielt methodisch-didaktisch und inhaltlich an den unterrichtlichen Bereich anschließen. Zudem kann sie bei Problemen sowohl die Lehrer/-innen als auch die Eltern zu Rate ziehen.

Die Angebotsleitung gibt an: „Ich lege großen Wert darauf, dass die Kinder das, was sie nicht verstanden haben, möglichst dort oben [gemeint ist das Angebot, die Verfasser] dann verstehen“ (Frau E., F1, Z41–42). Das am Verstehen ansetzende pädagogisch-professionelle Handeln zentriert das Kind im Sinne von: Die Aufgaben werden bearbeitet, um bei der/dem einzelnen Schüler/-in Verstehensprozesse anzustoßen. Frau E. gestaltet das Angebot bewusst als Gegenentwurf zum Unterricht. Auch die Schüler/-innen geben an, sie hätten im Vergleich zum Unterricht „besondere“, erweiterte Möglichkeiten (z. B. an Gruppentischen zusammenzuarbeiten oder rausgehen zu dürfen, um etwas zu essen) und auch die Gelegenheit, individuell und situativ zu arbeiten.

Die Schüler/-innen werden dazu aufgefordert, sich gegenseitig zu helfen (vgl. Frau E., F1, Z57–58). Ein Vertretungslehrer, der Frau E. hin und wieder unterstützt, betont, dass die Schüler/-innen miteinander reden dürfen und dass dadurch ein „Gemeinschaftsgefühl“ (Herr K., F1, Z92–96) entsteht. Die Wahrnehmung der Schüler/-innen deckt sich mit der Beschreibung der Erwachsenen: Silvia wird im Interview gefragt, ob es denn nicht auch möglich sei, die Aufgaben zu Hause zu erledigen. Sie antwortet: „Ja. Eigentlich schon. Nur da [gemeint ist im Angebot, die Verfasser] ist es halt, da kann man auch in Gruppen Hausaufgaben machen und so. Also da macht das dann ein bisschen mehr Spaß“ (Silvia, F2, Z33–35).

Im Interview mit Zora zeigt sich, dass sich die Angebotsleitung nicht nur selbst als fachlich kompetent wahrnimmt (vgl. Frau E., F1, Z56–57 und F2, Z100–130), sondern dies auch bei den Schüler/-innen ankommt: „Wenn man mal eine Frage hat, die konnte sie auch gut erklären. Da hat man es dann auch verstanden“ (Zora, F2, Z139–140).

4.4 Vergleichende Interpretation der Fallstudien

Wir können festhalten, dass es sich bei allen drei Fallstudien um Modelle der Verzahnung von Unterricht und Angeboten handelt. In allen Angeboten werden solche Aufgaben bearbeitet, welche die Schüler/-innen für den Fachunterricht zu bearbeiten haben. Sie unterscheiden sich jedoch hinsichtlich des Verhältnisses von Unterricht und Außerunterrichtlichem, das in ihnen sichtbar wird, und in der Art und Weise, wie die Bearbeitung der Hausaufgaben vom pädagogischen Personal flankiert wird. Wir nennen diese Art und Weise den *Modus der Unterstützung*. Sowohl im Verhältnis von Unterricht und Angeboten als auch im Modus der Unterstützung manifestieren sich – jenseits der subjektiven Sichtweise der Schüler/-innen wie des pädagogischen Personals – unterschiedliche Impulse für die Aktivierung der Schüler/-innen.

Fallstudie 1 – Unterstützungsmodus. Bei der ersten Fallstudie lässt sich streng genommen nicht von einem Unterstützungsangebot sprechen. Die Kinder arbeiten alleine, also ohne erkennbare Hilfe durch die Angebotsleitung oder die Mitschüler/-innen. Die reibungslose Erledigung der Aufgaben steht im Mittelpunkt. Sind die Kinder damit fertig, gibt es keine weitere Beschäftigung für sie. In dem Sinne, in dem hier die erweiterten Möglichkeiten des außerunterrichtlichen Angebots nicht genutzt werden und das

Personal lediglich die Erledigung der Aufgaben überwacht, wollen wir hier vom (*Unterstützungs-*)*Modus des Erledigens* sprechen.

Verhältnis Unterricht-Außerunterrichtliches. Hier steht die Erfüllung des formalen Anspruchs der Schule im Mittelpunkt. Das Hortpersonal definiert auf der Grundlage des externen Auftrags von Seiten der Schule die pädagogische Zielsetzung des Angebots: Dafür Sorge zu tragen, dass die Schüler/-innen die Hausaufgaben erledigen. Die Aufgaben werden *für die Schule* erledigt; dass aber die Kinder in der Auseinandersetzung mit den Lernaufgaben auch ganz individuell profitieren könnten, ist nicht im Blick. Obwohl vom pädagogisch tätigen Personal eine Vereinnahmung durch die Schule wahrgenommen wird, entwickelt der Hort keinen ‚eigen-sinnigen‘ pädagogischen Entwurf, der sich etwa auf die Funktion der Hausaufgaben im Lernprozess sowie auf verschiedene Methoden der Aufgabenbearbeitung in diesem nicht-unterrichtlichen Setting bezieht und auch nicht an einem erweiterten Begriff des Lernens orientiert ist (siehe hierzu Fallstudie 3). In dieser Fallstudie liegt der Schwerpunkt auf dem Schulischen, das als nicht hinterfragter Auftrag an das Außerschulische übernommen wird. Pädagogische Elemente, welche die Schüler/-innen zusätzlich aktivieren und ihnen Impulse für eigenständige Lernprozesse geben könnten, sind nicht erkennbar.

Fallstudie 2 – Unterstützungsmodus. Anders als im Modus des Erledigens wird in der zweiten Fallstudie explizit auf die Unterstützung und die Förderung der Schüler/-innen Bezug genommen. Im Vordergrund steht zwar auch die Bearbeitung der Aufgaben, die im Wochenplan vorgesehen sind, das Abarbeiten ist jedoch Mittel zu dem Zweck, eine positive Leistungsentwicklung zu erzielen, wie sie sich etwa in den Schulnoten niederschlägt. Zur Umsetzung dieses Zieles werden pädagogische Maßnahmen der individuellen Förderung eingesetzt. Beispielsweise ist ein eigenes Arbeitstempo möglich, und zusätzliche Aufgaben sind verfügbar. Den Schüler/-innen wird ein gewisser Freiraum zugebilligt, in dem es etwas „chilliger“ als im Unterricht zugeht und der auch in kleinem Rahmen für gemeinsames Lernen genutzt werden kann. Allerdings sieht die Angebotsleiterin dies mit Blick auf mögliche Disziplinprobleme nicht immer positiv. Da in dieser Fallstudie die Effektivität der Hausaufgabenbearbeitung (Leistungssteigerung) im Mittelpunkt steht und die pädagogischen Maßnahmen darauf ausgerichtet sind, sprechen wir hier vom *Unterstützungsmodus der Effektivität*. Die schüleraktivierenden Elemente werden unter dem Primat der Effektivität im Angebot eingesetzt.

Verhältnis Unterricht-Außerunterrichtliches. Auf Grund der doppelten Nähe zum unterrichtlichen Bereich (einerseits: pädagogisches Ziel ist Notenverbesserung, andererseits: Austausch mit Lehrkräften als pädagogischer Hebel) hat dieses Angebot einen diffus-curricularen Charakter. Der Anspruch des Schulischen ist hier – wie in der ersten Fallstudie – vorrangig, allerdings nicht auf der Ebene des unmittelbaren Erledigens der Aufgabe, sondern auf der Ebene einer dahinterliegenden schulleistungsbezogenen Begründung von Hausaufgaben. Anregungen für die Schüler/-innen, sich mit Inhalten auseinanderzusetzen, die über das Curriculare hinausgehen, finden sich nicht.

Fallstudie 3 – Unterstützungsmodus. In der dritten Fallstudie ist die pädagogische Praxis dadurch gekennzeichnet, das Potenzial der Gruppe zu nutzen, Aufgaben gemeinsam zu erarbeiten und über den Unterricht hinausgehende Verstehens- und Vertiefungs-

prozesse zu initiieren. Kennzeichen der pädagogischen Arbeit ist unter anderem eine enge Kooperation der Angebotsleitung mit den Lehrkräften und den Eltern. Wir wollen hier vom *Unterstützungsmodus der Erweiterung* sprechen. Dieser bezieht sich sowohl auf die Ziele, die über die curricularen Vorgaben hinausgehen, als auch auf eine Aufgabenpraxis, welche den erweiterten Möglichkeitsraum des Außerunterrichtlichen ausschöpft.

Verhältnis Unterricht-Außerunterrichtliches. In Fallstudie 3 wird gegenüber den beiden vorgenannten Fallstudien ein anderer Schwerpunkt im Verhältnis von Unterrichtlichem und Außerunterrichtlichem deutlich. Zwar scheint auch hier die Verbindung zum curricularen Bereich der Schule auf (die Angebotsleitung ist durch die Unterrichtshospitation gut über den Unterricht informiert), aber die daran anknüpfenden pädagogischen Maßnahmen setzen sich zum Teil deutlich und bewusst von einer unterrichtlichen Logik ab. Das Hausaufgabenangebot wird hier als eigener Lernkontext konzipiert. Sowohl auf der Ebene des Unterstützungsmodus als auch auf der Ebene des Verhältnisses von Unterricht und Außerunterrichtlichem lassen sich hier deutlich schüleraktivierende Lernimpulse erkennen, die auch über das Curriculare hinausgehen.

5. Diskussion

Die Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten gehört zu den Kernforderungen an die Ganztagschule. So haben sich zwar einige – vornehmlich quantitative – Studien mit den verschiedenen Formen der Verzahnung auseinandergesetzt, dagegen gibt es bislang kaum Studien, die auf der Ebene der Angebote der Frage nachgehen, wie dort das Verhältnis von Unterricht und Außerunterrichtlichem konkret gestaltet wird und wie sich dieses Verhältnis in der pädagogischen Praxis widerspiegelt. Dieses Forschungsdesiderat war Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags.

Anhand von drei qualitativen Fallstudien wurden drei grundsätzliche Modi der Unterstützungspraxis in Hausaufgabenangeboten herausgearbeitet. Mit den drei Modi korrespondieren dabei drei unterschiedliche Grundverhältnisse des Unterrichtlichen und des Außerunterrichtlichen.

Im ersten Modus – dem *Modus des Erledigens* – werden die Schüler/-innen bei der Bearbeitung der Hausaufgaben mehr oder weniger allein gelassen und kaum unterstützt. Es herrscht ein Primat des Schulischen vor, das sich als scheinbar kaum beeinflussbarer Anspruch über das außerunterrichtliche Setting stülpt. Die Verzahnung von Unterricht und Angebot manifestiert sich hier als strukturelle Verlängerung des ersteren, ein pädagogischer Mehrwert des Außerunterrichtlichen im Sinne einer erweiterten Aktivierung der Schüler/-innen ist nicht zu erkennen. Wir finden dort einen Typus des Lernens, der auch bei Nordt und Röhner (2008) beschrieben wird. Er „ist reproduktiv und das Erledigen von fremdbestimmten Aufgaben in einem stark reglementierten sozialen Kontext steht im Vordergrund“ (Nordt & Röhner, 2008, S. 76–77).

Im zweiten Modus – dem *Modus der Effektivität* – gilt ebenfalls das Primat des Schulischen. Im Vordergrund steht dabei aber die bestmögliche Förderung der Schüler/-in-

nen. Die Unterstützungs- und Arbeitsformen reichen über das Unterrichtliche hinaus, den Schüler/-innen werden Freiräume bei der Bearbeitung der Aufgaben zugestanden, und über zusätzliche Förderangebote kann auf individuelle Lernschwierigkeiten reagiert werden. Der pädagogische Mehrwert des Außerunterrichtlichen richtet sich dabei ausschließlich auf effektive Maßnahmen zur Verbesserung der Schulleistungen.

Im dritten Unterstützungsmodus – dem *Modus der Erweiterung* – steht nicht die Förderung der Schulleistungen im engeren Sinn im Vordergrund, sondern das Verstehen der curricularen Inhalte. Dieses Verstehen wird durch erweiterte Lernmethoden, etwa der Arbeit in Gruppen, unterstützt. Das Schulische ist hier zwar auch der Ankerpunkt, die Lernprozesse bleiben aber nicht notwendigerweise bei den curricularen Vorgaben stehen, sondern schließen auch erweiterte Lerninhalte und Lernwege ein.

In den drei Unterstützungsmodi manifestieren sich je unterschiedliche Modelle des Verhältnisses von Unterrichtlichem und Außerunterrichtlichem. Während im ersten Fall das Unterrichtliche als *Strukturrationale* für das Außerunterrichtliche fungiert und im zweiten Fall als *Zielrationale*, finden wir im dritten Fall eine *erweiterte Gestaltungsrationale*, die darüber hinausgeht und auf tiefere Verstehensprozesse und erweiterte Lerninhalte fokussiert.

Der vorliegende Beitrag ist als Grundlagenbeitrag zu verstehen. In ihm konnte eine Auswahl von verschiedenen Modi der pädagogischen Unterstützung in außerunterrichtlichen Angeboten gezeigt, diese konnten aber nicht in ihrer möglichen Bandbreite abgebildet werden. Weitere Analysen sind notwendig, um noch weitere mögliche Modi zu identifizieren. Einschränkend muss angemerkt werden, dass (zusätzlich zu den Interviews) das Einbeziehen von teilnehmenden Beobachtungen in den Angeboten (zusätzlich zu den Interviews) die Tragweite der Analysen hätte stärken können. Darüber hinaus konnten wir nicht auf den Zusammenhang der Verzahnung mit den strukturellen Kooperationsgegebenheiten vor Ort eingehen und dabei auch den institutionellen Kontext tiefgehend berücksichtigen. Zumindest in Fallstudie 1 – dem Hausaufgabenangebot im Hort – ist davon auszugehen, dass die getrennte Lokalisation von Unterricht und Hausaufgabenangebot die Kooperation und damit die Verzahnung von Unterricht und Angebot erschwert, wohingegen Fallstudie 3 darauf hinweist, dass die Kooperation von der Angebotsleitung auch dazu genutzt wird, um über curriculare Prozesse gut informiert zu sein und die fachliche Unterstützung der Schüler/-innen zu verbessern. Vertiefende Auswertungen zu solchen strukturellen Differenzierungen bleiben weiteren Veröffentlichungen vorbehalten.

Mit Blick auf den pädagogischen Mehrwert der drei Modelle konnten wir im Rahmen dieses Beitrags nur knappe Aussagen zur Wirksamkeit machen. Was wir jedoch erkennen können, ist, dass die Schüler/-innen im Modus der Effektivität und besonders im Modus der Erweiterung zu eigenständigem Lernen angeregt und dass vertiefte Lernprozesse initiiert werden. Unsere Befunde weisen darauf hin, dass das pädagogische Potenzial des Außerunterrichtlichen vor allem dort zum Tragen kommt, wo es in Erweiterung des Unterrichtlichen sich als *differentes Lernarrangement* etabliert und einen gewissen ‚Eigen-Sinn‘ hinsichtlich der Förderung von Lern- und Bildungsprozessen für sich behauptet – ohne dabei das Unterrichtliche grundsätzlich in Frage zu stellen. Für

die zukünftige Forschung wird es vor allem darauf ankommen, tiefergehender die Wirksamkeit der Unterstützungsmodi und der Modelle des Verhältnisses von Unterricht und Außerunterrichtlichem mit Blick auf die erfolgreiche Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse zu untersuchen.

Literatur

- Arnoldt, B. (2011). Was haben die Angebote mit dem Unterricht zu tun? Zum Stand der Kooperation. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz*. (15. Sonderheft, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 95–107). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Behr, K., Haenisch, H., Hermens, C., Nordt, G., Prein, G., & Schulz, U. (2007). *Die offene Ganztagschule in der Entwicklung: Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim: Juventa.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht: Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Busse, S., & Helsper, W. (2008). Schule und Familie. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 469–494). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fölling-Albers, M., & Heinzl, F. (2007). Familie und Grundschule. In J. Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 300–320). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung* (3. Aufl., Programmreihe Gesundheit). Bern: Huber.
- Haenisch, H. (2009). *Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganztage: Eine qualitative Studie zu praktischen Ansätzen der Verzahnung in ausgewählten Schulen* (Der Ganztage in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, H. 11). Münster: Serviceagentur „Ganztägig lernen in Nordrhein-Westfalen“.
- Höhm, K. (2005). Hausaufgaben als pädagogische und organisatorische Herausforderung. In K. Höhm, H. G. Holtappels, I. Kamski & T. Schnetzer (Hrsg.), *Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele* (S. 77–83). Dortmund: IFS.
- Höhm, K., & Schaper, S. (2008). Hausaufgaben. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 576–584). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holtappels, H. G., Jarsinski, S., & Rollett, W. (2011). Teilnahme als Qualitätsmerkmal für Ganztagschulen: Entwicklung von Schülerbeteiligungquoten auf Schulebene. 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)* (S. 97–119). Weinheim: Juventa.
- Hopf, A., & Stecher, L. (2014). Außerunterrichtliche Angebote an Ganztagschulen. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Eine Einführung* (S. 65–78). Weinheim: Juventa.
- Horstkemper, M., & Tillmann, K.-J. (2014). Ganztagschule und neue Lernkultur – Potenziale und Restriktionen. In M. Pfeifer (Hrsg.), *Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale* (S. 93–111). Münster: Waxmann.
- Kielblock, S., & Lange, A. (2013). Das problemzentrierte Interview: Grundlagen und Forschungspraxis. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33(4), 439–448.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2016). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: Statistik 2010 bis 2014*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/GTS_2014_Bericht_Text.pdf [14.04.2016].

- Nordt, G. (2013). *Lernen und Fördern in der Hausaufgabenpraxis der offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen: Eine qualitative Studie aus der Perspektive der pädagogischen Kräfte und der Kinder*. Münster: Waxmann.
- Nordt, G., & Röhner, C. (2008). Hausaufgaben in der offenen Ganztagsgrundschule – ein Beitrag zur Förderung des schulischen Lernens und der Schulqualität? *Widersprüche*, 28(110), 67–79.
- Prüß, F., Kortas, S., & Schöpa, M. (2009). Die Ganztagschule – Anforderungen und Perspektiven. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 355–368). Weinheim: Juventa.
- Rollett, W. (2008). Schulzufriedenheit und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb und deren Bedingungen. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (2. Aufl., S. 283–312). Weinheim: Juventa.
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2. Aufl.). Thousand Oaks: SAGE.
- Scherr, A. (2004). Subjektbildung. In H.-U. Otto & T. Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft* (S. 85–98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stecher, L., Klieme, E., Radisch, F., & Fischer, N. (2009). Unterrichts- und Angebotsentwicklung – Kernstücke der Ganztagschulentwicklung. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 185–201). Weinheim: Juventa.
- StEG-Konsortium (2016). *Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Trautwein, U., & Köller, O. (2003). The Relationship between Homework and Achievement – Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 115–145.
- Vollstädt, W. (2009). Individuelle Förderung in der Ganztagschule: Qualitätsansprüche und Möglichkeiten. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Leben – Lernen – Leisten* (Jahrbuch Ganztagschule, S. 24–37). Schwalbach: Wochenschau.
- Witzel, A., & Reiter, H. (2012). *The Problem-Centred Interview: Principles and practice*. London: SAGE.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and methods* (4. Aufl.). Los Angeles: SAGE.

Abstract: The linking of curricular and extra-curricular activities is a requirement of German all-day schools. Homework activities can be seen as a prototype of this interlinking, because they explicitly relate to curricular classes and, at the same time, they are explicitly framed as an extra-curricular activity. Based on interviews with pupils and pedagogic practitioners, this paper presents three case studies of homework support and explores how the relationship between curricular classes and extra-curricular activities is arranged. Furthermore, the way in which this relationship becomes apparent in specific pedagogical support practices is analysed in the three cases. The results of the analyses are three basic modes (types) of support practices in homework activities. The modes correspond with three fundamentally different relationships between curricular classes and extra-curricular activities.

Keywords: All-Day School, Homework Support, Interlinking of Curricular and Extra-curricular Activities, Mode of Support Practices, Case Studies

Anschrift der Autor_innen

Johanna M. Gaiser, M.A., Justus-Liebig-Universität Gießen,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Karl-Glöckner-Straße 21B, 35394 Gießen, Deutschland
E-Mail: johanna.m.gaiser@erziehung.uni-giessen.de

Stephan Kielblock, M.A., Justus-Liebig-Universität Gießen,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Karl-Glöckner-Straße 21B, 35394 Gießen, Deutschland
E-Mail: stephan.kielblock@erziehung.uni-giessen.de

Prof. Dr. Ludwig Stecher, Justus-Liebig-Universität Gießen,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Karl-Glöckner-Straße 21B, 35394 Gießen, Deutschland
E-Mail: ludwig.stecher@erziehung.uni-giessen.de