



Lernen für den GanzTag

BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag"

Das BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag"

verfolgt das Ziel, Fortbildungsmodule für Personen zu entwickeln, die als Multiplikator(inn)en von Fortbildungsinhalten für in Ganztagsschulen tätige Praktiker/innen wirken können. Adressat(inn)en dieser Fortbildungsinhalte können Schulleitungen, Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte oder Ganztagskoordinator(inn)en aus Ganztagsschulen ebenso sein wie Fachberater(inne)n aus den Bereichen der Schule, der Jugendhilfe oder anderen mit Ganztagsschulen kooperierenden Organisationen oder Einrichtungen (wie z.B. aus den Bereichen Sport oder Kultur).

Zur Umsetzung dieser Ziele wurden von der Lenkungsgruppe des Verbundprojektes fachwissenschaftliche Expertisen eingeholt. Die Beauftragung dieser Expertisen oblag den einzelnen am BLK-Programm beteiligten Bundesländern. Dadurch können länderspezifische Aspekte und Interessenlagen in der Auftragsformulierung und der sich anschließenden Beratung mit den jeweiligen Auftragnehmer(inne)n die endgültige Fassung beeinflusst haben.

Die Inhalte und Ergebnisse der Expertisen sind Resultat der wissenschaftlichen Fachkenntnis der Autor(inn)en und stellen keine Meinungsäußerung der am BLK-Verbundprojekt beteiligten Bundesländer dar. Rückfragen zu den Inhalten der Expertisen bzw. zu den Auftragsformulierungen beantworten die Autor(inn)en selbst bzw. die Projektleitungen der Bundesländer.

Hermann Rademacker

**Hausaufgaben im Spannungsfeld
von Schule – Eltern – Betreuung**

Expertise für das BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag"

August 2005

Gliederung

1 Auf dem Weg zu einem Gesamtkonzept von Bildung, Erziehung und Betreuung	3
2 Was sind Hausaufgaben?	7
3 Hausaufgaben und ihre Bedeutung für die Beziehung zwischen Elternhaus und Schule	10
4 Die Bedeutung von Hausaufgaben im Kontext schulischen Lernens	14
5 Lernen in Schule und Lebenswelt	21
6 „Hausaufgaben“, die „Sinn“ machen	27
7 Fazit	30
Literatur	31

1 Auf dem Weg zu einem Gesamtkonzept von Bildung, Erziehung und Betreuung.

Mit dieser Expertise geht es darum, Hausaufgaben neben ihrer Bedeutung für schulisches Lernen insbesondere als Thema für die Gestaltung der Beziehungen zwischen Familie, Schule und Jugendhilfe zu diskutieren und sie im Hinblick auf die Entwicklung und Ausgestaltung der Zusammenarbeit dieser zentralen Akteure des Bildungs- und Erziehungsgeschehens einzuschätzen und zu entwickeln. Die zentrale These ist, dass dieses Thema gerade angesichts der aktuellen Entwicklung von Ganztagsangeboten in Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule als ein Schlüsselthema für eine dringend wünschenswerte Weiterentwicklung und Ausgestaltung dieser Beziehungen geeignet ist. Das bedeutet auch, die problematischen Folgen der spezifisch deutschen Form der Verteilung der Zuständigkeiten für die öffentlichen Beiträge zur Bildung und Erziehung der nachwachsenden Generation auf die Einrichtungen des Schulwesens und der Jugendhilfe im Sinne einer Verständigung über ein Gesamtkonzept von Bildung und Erziehung und eine kooperativ-arbeitsteilige Umsetzung eines solchen Konzepts zu überwinden.

Die neue Entwicklung von Ganztagsangeboten in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe, wie sie auch in Nordrhein-Westfalen erfolgt, wird als Chance und Herausforderung für die Verbindung der schulpädagogischen Kompetenz mit der sozialpädagogischen Kompetenz der Jugendhilfe gesehen. In einer solchen Zusammenarbeit darf die Jugendhilfe nicht auf die Funktion der Betreuung und der Unterstützung des schulischen Bildungsauftrags reduziert werden, sondern ist herausgefordert, ihren eigenen Bildungs- und Erziehungsauftrag in Verbindung mit ihrem Auftrag der Jugendsozialarbeit zu entfalten und zur Geltung zu bringen. Sie muss Wert darauf legen, mit diesem ihrem Auftrag auch von der Schule anerkannt zu werden, so wie es die Schule umgekehrt erwarten darf. Die in der Jugendhilfe bis heute kontrovers diskutierte Frage, ob man sich die Hausaufgabenbetreuung in Horten oder Freizeiteinrichtungen zur Aufgabe machen dürfe, hat ihre Ursache in der innerhalb der Jugendhilfe verbreiteten Sorge, in der Kooperation mit der Schule für den schulischen Bildungsauftrag vereinnahmt zu werden und damit die eigene Fachlichkeit, in der das Konzept des Lebensweltbezugs als einer der kennzeichnenden Unterschiede zur Schulpädagogik gesehen wird, aufzugeben. Aber gerade in der Ergänzung des unverzichtbar wesentlich auf systematisches, theoriebezogenes Lernen orientierten schulischen Unterrichts durch lebensweltbezogene sozialpädagogische Angebote der

Jugendhilfe liegt eine der großen Chancen der Kooperation beider Akteure im Hinblick auf ein wünschenswertes Gesamtkonzept von Bildung, Erziehung und Betreuung.

Angesichts der Geschichte der institutionellen Trennung von Schule und Jugendhilfe in Deutschland, die mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (beschlossen 1922, in Kraft getreten 1924) bis heute festgeschrieben wurde – der Redlichkeit halber sei erwähnt, dass die Geschichte von Jugendhilfe und Schule in der DDR in wesentlichen Aspekten mit dieser Tradition gebrochen hatte – ist eine Entwicklung mit einer solchen Orientierung keineswegs selbstverständlich. Die aktuellen Herausforderungen des sozialen Wandels und der Bewältigung seiner Folgen haben in beiden Bereichen öffentlicher Bildung und Erziehung, der Schule wie der Jugendhilfe eine breite Reformdebatte und -entwicklung ausgelöst – die Ganztagschulentwicklung ist ein Beispiel dafür. Damit bestehen derzeit durchaus günstige Voraussetzungen für die Überwindung der problematischen Folgen dieser institutionellen Trennung mit ihren spezifischen, die deutschen Verhältnisse gerade auch im internationalen Vergleich kennzeichnenden Aufgabenzuschnitten.

Die getrennte Entwicklung von Jugendhilfe und Schule hat in Deutschland mit ihren fragwürdigen institutionellen Abgrenzungen auch zu einer problematischen wechselseitigen Wahrnehmung geführt. Da gibt es bis heute in der Jugendhilfe verbreitet das Bild einer Schule, in dem im Vordergrund die Belastungen stehen, die sie jungen Menschen zumutet und die dann als eine wesentliche Ursache für die Schwierigkeiten dieser Jugendlichen wahrgenommen oder gedeutet werden, mit denen es die Jugendhilfe zu tun hat.

Die Chancen, die Schule mit ihrem Bildungsangebot für die soziale Integration und Allokation junger Menschen – trotz der gerade in Deutschland viel zu großen Ungleichheit der Verteilung dieser Chancen – grundsätzlich bietet, werden demgegenüber zu wenig gesehen, obwohl sich gerade hier ein geeigneter Ansatzpunkt für eine Kooperation wie auch kritische Auseinandersetzung mit der Schule böte. Das zeigt sich etwa bei den Angeboten der Jugendhilfe für sog. „Schulverweigerer“, die viel zu oft als die pädagogisch bessere weil sozialpädagogische Alternative zur Schule denn als Hilfe für die betroffenen Jugendlichen zum regelmäßigen Schulbesuch und zum Schulerfolg gesehen und betrieben werden. Die Jugendhilfe betreibt mit diesen Angeboten einerseits die wohl sozial ausgrenzendste Form von Bildungsangeboten und bedient damit andererseits das fragwürdige Interesse einzelner Schulen, sich von ihrem Auftrag der Einlösung des Rechts auf Bildung für diese Jugendlichen zu entlasten.

Von Seiten der Schule wiederum wird die Jugendhilfe bis heute verbreitet als eine Einrichtung gesehen, die jedenfalls dann, wenn sie sich – etwa in Projekten der Schulsozialarbeit

– in eine Zusammenarbeit mit der Schule einlässt, vor allem für die Behebung von Schülerproblemen zuständig ist, die in der Schule auffallen und von der Schule als Handlungsherausforderungen für die Jugendhilfe definiert werden. Der eigene Bildungs- und Erziehungsauftrag der Jugendhilfe wird demgegenüber oft übersehen, obgleich sich gerade hier geeignete Ansatzpunkte für eine Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe böten.

Vor diesem Hintergrund ist es entscheidend wichtig – und auch dafür gibt es eine wachsende Zahl von Beispielen – eine Sichtweise zu entwickeln, die von der Zweckmäßigkeit des Zusammenwirkens von Jugendhilfe und Schule und damit von sozial- und schulpädagogischer Fachlichkeit für das Gelingen des Aufwachsens junger Menschen ausgeht. Das bedeutet in erster Linie, dass auf Seiten der Jugendhilfe eingesehen wird, dass ihre Leistungen zur Unterstützung der sozialen Integration junger Menschen in die Gesellschaft zum Scheitern verurteilt sind, wenn diesen jungen Menschen der Schulerfolg versagt bleibt. Auf Seiten der Schule geht es darum zu erkennen, dass nicht die Funktionalisierung der Jugendhilfe für schulische Zwecke das Hauptanliegen der Zusammenarbeit sein darf, sondern dass Jugendhilfe mit ihren sozialpädagogischen Angeboten und Leistungen für das Gelingen des Lebens außerhalb der Schule bzw. außerhalb des Unterrichts nicht zuletzt auch wesentliche Voraussetzungen dafür schafft, dass junge Menschen in die Lage versetzt werden, sich mit Aussicht auf Erfolg schulischen Lern- und Leistungsanforderungen stellen zu können.

In diesem Sinne geht es mit diesem Gutachten tatsächlich um das Spannungsfeld Schule, Eltern und Betreuung, was unter den Bedingungen der aktuellen Ganztagschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen die Jugendhilfe als einen gewichtigen Akteur öffentlicher Bildung und Erziehung einbezieht. Es geht darum, dass die Jugendhilfe in diesem Kontext auch mit ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag, wie er im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) definiert ist, als Partner der Schule wirksam wird. Auch wenn dies in der öffentlichen Wahrnehmung wie auch in der Tradition des Auftrags von Kindertageseinrichtungen, insbesondere des Hortes, nicht immer selbstverständlich war, so gab es doch in der sozialpädagogischen wie auch sozialpolitischen Diskussion längst den auch im SGB VIII §22 (2) kodifizierten Konsens, dass die Aufgabe von Kindertageseinrichtungen „Betreuung, Bildung und Erziehung (umfasst)“.

Es geht also mit der vorliegenden Expertise nicht um eine schulpädagogische Diskussion um die „richtigen“, „angemessenen“ oder „zeitgemäßen“ Hausaufgaben und es geht auch nicht vorrangig um die Kritik an einer konkret bestehenden Hausaufgabenpraxis, sondern es geht um den Versuch, Hausaufgaben als ein Mittel der Verknüpfung der Beiträge der wichtigsten Akteure,

die auf die Bildung und Erziehung junger Menschen Einfluss nehmen, neu zu sehen. Denn Hausaufgaben sind ein Thema, das wie kaum ein anderes die am Erziehungs- und Bildungsgeschehen Beteiligten herausfordert, sich mit ihrem pädagogischen Handeln aufeinander zu beziehen: Der Schule geht es darum, schulbezogenes Lernen über den Unterricht hinaus mit einem hohen Anspruch an das selbständige und eigenverantwortliche Handeln des Schülers – so jedenfalls eine weit verbreitete schulpädagogische Begründung für Hausaufgaben – einzufordern und damit schulisches Lernen zu fördern. Auch die schulpädagogische Wirkung von Hausaufgaben wird, so eine weitere These für eine Theorie der Hausaufgaben, kann nur in einem Kontext erklärt werden, der die außerunterrichtlichen Bedingungen der Bearbeitung von Hausaufgaben und die dort wirksamen Einflüsse einbezieht.

Die Familien wie gegebenenfalls auch die Jugendhilfe stehen vor der Herausforderung, einerseits angemessene Rahmenbedingungen für die Bearbeitung der Hausaufgaben zu schaffen und darüber hinaus für den Fall, dass sich bei den Kindern Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Hausaufgaben zeigen, darauf pädagogisch angemessen zu reagieren. Eltern wie auch Jugendhilfe müssen darüber hinaus ein Interesse daran haben, dass neben den Hausaufgaben andere Aktivitäten den ihnen gebührenden Stellenwert im außerschulischen Alltag der Jugendlichen einnehmen können. Das bedeutet insbesondere, und dies darf nicht gering geschätzt werden, sie müssen es schaffen, die Hausaufgaben und ihre Bearbeitung mit eigenen Bildungs- und Erziehungsansprüchen, die sich ja keineswegs auf die Unterstützung schulischer Bildung begrenzen, zu vereinbaren. Denn Bildung ist sehr viel mehr, als Schule leistet und leisten kann.

Die Herausforderung für eine in diesem Sinne neue Sichtweise auf das Hausaufgabenthema wird nicht aus einem schulpädagogisch-didaktischen Diskurs abgeleitet, sondern aus den aktuellen Entwicklungen in den Beziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule, die inzwischen auch die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Jugendministerkonferenz (JMK) veranlasst haben, eine gemeinsame Empfehlung „Zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur ‚Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung‘“ (Beschluss der JMK vom 13./14.05.2004; Beschluss der KMK vom 03./04.06.2004) zu verabschieden – ein Ereignis, das noch vor zwanzig Jahren kaum vorstellbar erschien. Die Neuschneidung der Aufgaben der zuständigen Landesministerien in Nordrhein-Westfalen fügt sich nahtlos in diese aktuellen Entwicklungstendenzen ein.

Die Umstrukturierung und der Ausbau von Ganztagsangeboten in der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule sind ein geeigneter Anlass, diese Entwicklung auch inhaltlich

auszugestalten. Hausaufgaben werden hier als ein Schlüsselthema gesehen, diese Herausforderung aufzugreifen.

2 Was sind Hausaufgaben?

Im Verständnis dessen, was Hausaufgaben sind, herrscht weitgehende Übereinstimmung. Die Definition von Eigler/Krumm aus dem Jahr 1972 kann durchaus internationale Anerkennung beanspruchen: Als Hausaufgaben, gelegentlich auch als Schulaufgaben, werden demnach „jene Tätigkeiten ... (bezeichnet), welche den Schülern von der Schule zur Erledigung außerhalb der Unterrichtszeit übertragen werden“ (vgl. Eigler/Krumm, 46). Diese Bezeichnung wird auch dann verwendet, wenn diese Tätigkeiten in der Schule außerhalb des jeweiligen Fachunterrichts etwa in so genannten „Hausaufgabenstunden“ oder auch in Einrichtungen der Jugendhilfe, also etwa in Horten oder in Einrichtungen der offenen Jugendarbeit, erledigt werden.

Allerdings, und das ist zu beachten, deckt der Begriff Hausaufgaben nicht alle außerunterrichtlichen, unmittelbar auf die Unterstützung und Förderung schulischen Lernens gerichteten Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern ab. „Nachhilfeunterricht“ und privat finanzierter „Ergänzungsunterricht“ – so die Begriffe der ersten PISA-Studie, für die die Erhebungen 2000 durchgeführt wurden – fallen nicht darunter, weil sie nicht durch den Auftrag der Schule gedeckt sind – obwohl die Abgrenzung nicht scharf vorzunehmen ist, weil beide Formen schulergänzenden Privatunterrichts durchaus auch zur Unterstützung bei der Bearbeitung von Hausaufgaben genutzt werden.

Wo werden Hausaufgaben bearbeitet?

Wo es Horte oder ähnliche Betreuungsangebote für Schulkinder gibt, gehört es in der Regel zu deren Aufgaben, Gelegenheit und Unterstützung für die Erledigung der Hausaufgaben zu bieten. Sowohl die Schule wie vor allem auch die Eltern erwarten diese Leistung von Horten nicht selten mit erheblichem Nachdruck. In ähnlicher Weise bieten auch Ganztagschulen verbreitet Möglichkeiten der Hausaufgabenbearbeitung in der nicht durch Unterricht belegten Zeit meist am Nachmittag – allerdings im Falle des Hortes wie auch der Ganztagschule keineswegs immer mit dem Ergebnis, dass die Hausaufgaben erledigt sind, wenn die Kinder nach Hause kommen.

Neben öffentlichen Angeboten der Schulen und der Jugendhilfe zur Betreuung und Hilfe bei den Hausaufgaben haben auch in Deutschland kommerzielle Angebote eine wachsende

Bedeutung gewonnen – dies besonders in den alten Bundesländern, während sie in den neuen auch 15 Jahre nach der Wende deutlich weniger in Anspruch genommen werden. Der durchaus erhebliche Umfang der Nutzung solcher mit erheblichen Kosten verbundenen Angebote ist nicht zuletzt auch ein Hinweis auf die zumindest bei Teilen der Schülereltern verbreitete Bereitschaft, ihren Kindern erhebliche Einschränkungen der Freizeit zugunsten schulbezogenen Lernens zuzumuten und sich selbst – und sei es durch die kostenträchtige Finanzierung solcher kommerziellen Angebote – dafür zu engagieren.

Hausaufgaben und ihre Verortung zwischen den Polen formellen und informellen Lernens

In der zunächst vor allem im Kontext der Erwachsenenbildung wie auch der beruflichen Bildung und Weiterbildung entwickelten Begrifflichkeit, die formelles und informelles Lernen unterscheidet und die Bedeutung des informellen Lernens für die menschliche Kompetenzentwicklung besonders hervorhebt, sind Hausaufgaben je nach ihrer Aufgabenstellung, ihren Rahmenbedingungen und der Rolle des Lernenden in Hinblick auf die Steuerung des Lernprozesses, seine Ziele und sein Ergebnis, zwischen diesen beiden Polen zu verorten. Typischerweise unterscheiden sie sich von Formen formellen Lernens dadurch, dass der anleitende und steuernde Lehrer ebenso fehlt, wie die institutionellen Regulierungen des Lernens, die Schule weitgehend kennzeichnen (Unterrichtszeiten und Pausen, der soziale Rahmen der Schulklasse mit ihren Regeln für die Kommunikation mit Mitschülern, ihrem Lern- und Arbeitsklima und dessen Störungen). Insbesondere bei solchen Formen der Hausaufgaben, die der Wissensaneignung (Rechtschreibung, Vokabeln, historische Fakten, mathematische und naturwissenschaftliche Formeln usw.), der Sicherung und Einübung im Unterricht eingeführter Verfahren und Methoden und allgemein der Festigung und Ergänzung von in der Schule Gelerntem dienen, sind das Maß der Fremdsteuerung des Lernenden durch Lehrervorgaben und die Bezüge zum Lehrplan und zu Lernmitteln so hoch, dass auch sie dem Pol des formellen Lernens weitgehend zugerechnet werden können. Die Bearbeitung solcher Hausaufgaben hat allerdings auch große Ähnlichkeit mit Lernformen, die entstehen, wenn Menschen freiwillig und eigenständig mit Hilfe eines strukturierten Lehrganges lernen. Für solche Lernformen wird gelegentlich der Begriff des nicht formellen Lernens (non formal learning) verwendet.

Hausaufgaben – und dies gilt insbesondere für den Typ von Hausaufgaben, der in der Forschung vorzugsweise zum Gegenstand gemacht wird, hier wiederum vorzugsweise Hausaufgaben im Fach Mathematik – zielen nicht auf eine Förderung des informellen Lernens,

das in neuerer Zeit gerade in der beruflichen Bildung und in der Erwachsenenbildung eine wachsende Wertschätzung erfährt, für die Bildungs- und Lernentwicklung in Kindheit und Jugend angesichts der beherrschenden Stellung der Schule und ihres naturgemäß auf formelles Lernen gerichteten Bildungsbegriffs aber in seiner Bedeutung unterschätzt wird. Dabei darf man vermuten, dass die enge Kopplung zwischen sozialer Herkunft und schulischer Kompetenzentwicklung, wie sie jüngst wieder in den PISA-Studien nachgewiesen wurde, sich weitgehend über Prozesse informellen Lernens herstellt, für die es in unterschiedlichen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit ihren unterschiedlichen Werten (dies nicht zuletzt bezüglich der Wertschätzung von Bildung und der inhaltlichen Vorstellungen, die sich in unterschiedlichen sozialen Milieus mit Bildung verbinden), unterschiedlichen Partizipationsmöglichkeiten und unterschiedlichen Herausforderungen der Alltagsbewältigung unterschiedliche Anlässe und Gelegenheiten gibt. Für ein Gesamtkonzept von Bildung, Erziehung und Betreuung und seine Umsetzung durch Schule und Jugendhilfe liegt deshalb eine zentrale Herausforderung in der Wahrnehmung und realistischen Einschätzung der Bedeutung des informellen Lernens nicht zuletzt auch als Voraussetzung und Rahmenbedingung schulischen Lernens. Wenn Jugendhilfe den Lebensweltbezug zu einem wesentlichen Merkmal ihrer Fachlichkeit gemacht hat, dann bedeutet das auch, dass sie mit ihren Angeboten die Bedingungen informellen Lernens den Alltag von Kindern und Jugendlichen beeinflusst und gestaltet. Damit geht es um zum schulischen Lernen komplementäre Lernformen, die neben den Formen schulischen und schulbezogenen Lernens im Unterricht und bei den Hausaufgaben einen eigenen Stellenwert haben. Hier finden zum einen die Familien das vorrangige Feld der Wahrnehmung ihres Erziehungsrechts und die Jugendhilfe kann mit ihren Angeboten, deren Inanspruchnahme nicht zuletzt wegen des gebotenen Respekts gegenüber den Rechten der jungen Menschen und ihrer Familien freiwillig ist, wesentlich zur Förderung und Unterstützung dieses zum schulischen komplementären Lernens beitragen. Hausaufgaben können zum einen über den Zeitaufwand, der mit ihrer Bearbeitung verbunden ist, aber auch über Inhalte wie auch über Aktivitäten, die ihre Bearbeitung erfordert, in unterschiedlicher Weise Bezüge zu den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen herstellen. Diese Bezüge zu beachten und im Hinblick sowohl auf die Förderung schulischen Lernens wie auch für die Gestaltung eines gelingenden und anregungsreichen außerschulischen bzw. außerunterrichtlichen Alltags zu nutzen, ist eine der Chancen wie auch Herausforderungen für die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule.

Hausaufgaben und die öffentliche Schule

Hausaufgaben sind mit der Entwicklung des öffentlichen Bildungswesens offensichtlich untrennbar verbunden. Es gibt sie weitgehend unabhängig davon, ob Schulen als Ganztagschulen organisiert sind oder, wie in Deutschland überwiegend, als Halbtagschulen. In schwedischen „Ganztagschulen“ (die ja meist gegen 14:00 h enden und ihre Schülerinnen und Schüler dann entweder in einen Hort – hier „Freizeitheim“ genannt – oder nach Hause entlassen, aber im Unterschied zu deutschen Halbtagschulen, die ja oft kaum früher schließen, ein Mittagessen bieten und wesentliche Teile des Auftrags der Jugendhilfe wie auch die gesundheitliche Grundversorgung der Schülerinnen und Schüler in ihren schulischen Auftrag integrieren) – gibt es sie ebenso wie in den Schulen der angelsächsischen Länder, also etwa Großbritanniens und der USA, die ebenfalls als Ganztagschulen gelten. Das Britische Department for Education and Skills hat ebenso wie die Bildungsministerien US-amerikanischer Staaten elaborierte Empfehlungen zu Hausaufgaben herausgegeben, die sich hinsichtlich der Aussagen zum zeitlichen Umfangs kaum von den in Deutschland verbreiteten Regelungen – unter 30 Minuten täglich für die unteren, bis zu 60 Minuten für die mittleren und deutlich darüber hinaus für die höheren Klassenstufen – unterscheiden (Department for Education and Skills, 1998).

3 Hausaufgaben und ihre Bedeutung für die Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule

Hausaufgaben werden aus dem durch Lehrpläne regulierten schulischen Unterricht und seinen Zielsetzungen abgeleitet und dienen insbesondere dazu, so das verbreitete Verständnis sowohl bei Lehrern wie auch bei Eltern und Schülern, diese Ziele erreichen zu helfen. Sie sind mit dieser Funktion nicht nur in der Schulpädagogik grundsätzlich akzeptiert, sondern werden, das zeigen empirische Untersuchungen, auch von Schülern und Eltern als „eher nützlich“ (vgl. Trautwein/Köller, 2003, 206) eingeschätzt – wobei man jedoch nicht sicher sein kann, dass Eltern und Schüler ihnen durchgängig dieselben pädagogischen Funktionen und Zwecke zuschreiben wie die Lehrkräfte. Denn da unter Lehrern nicht erledigte Hausaufgaben verbreitet als Hinweis auf ein Erziehungsversagen der Familien gedeutet werden – nicht zufällig wurde auch bei der Diskussion der ersten Fassung dieser Expertise Ende Juni in Soest der Vorwurf erhoben, viele Eltern nähmen ihre Erziehungsverantwortung nicht wahr oder hätten ihren Erziehungsauftrag gar an die Schule abgetreten – haben diese jedenfalls allen Anlass, auf die formgerechte Erledigung

von Hausaufgaben unabhängig von den Lernprozessen und den von der Schule intendierten pädagogischen Zwecken, die mit ihrer Bearbeitung verbunden sind, erheblichen Wert zu legen.

Schule nimmt mit den Hausaufgaben wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung des außerschulischen Alltags von Kindern und Jugendlichen. Hier stehen sie in Konkurrenz zu anderen für eine gelingende Kindheit und Jugend unverzichtbaren Aktivitäten wie dem Spiel mit Gleichaltrigen, dem Engagement in Vereinen und Verbänden, gemeinsamen Unternehmungen mit den Eltern oder auch nur dem alltäglichen Gespräch und Zusammenleben mit ihnen und möglicherweise auch der Übernahme von Aufgaben und Pflichten in der Familie.

Wenn es Kontroversen um die Hausaufgaben zwischen der Schule auf der einen Seite und Eltern und Schülern auf der anderen Seite gibt, dann geht es dementsprechend meist um die Zeit, die auf die Hausaufgaben verwendet wird und – vor allem, wenn der Zeitaufwand als zu groß empfunden wird – um die Schwierigkeiten, die Schüler mit der Bearbeitung der Hausaufgaben haben, aber kaum um die grundsätzliche Frage des Sinns und Zwecks von Hausaufgaben.

Wenn Kinder eine Kindertagesstätte, also etwa den Hort oder eine Ganztagschule besuchen, kann es zusätzlich Streit um den Ort der Erledigung der Hausaufgaben geben. Kontroversen knüpfen sich nicht selten auch an die Funktion, in der Eltern sich bei der Betreuung von Hausaufgaben sehen: Das Schlagwort von den Müttern als den Nachhilfelehrern der Nation weist auf den Kern dieser Kontroversen hin. Der damit ausgedrückte Vorwurf an die Schule heißt: Schule setzt für den Erfolg ihrer pädagogischen Arbeit familiäre Unterstützungsleistungen geradezu selbstverständlich voraus, die einerseits nicht von allen Familien erwartet werden dürfen, andererseits aber auch Festlegungen für die Elternrolle – hier meist die der Mütter – bedeuten, die zunehmend nicht nur als fragwürdig, sondern auch als illegitim bewertet werden. Diese Problematik der Hausaufgaben wird auch nicht dadurch entkräftet, dass von schulischer Seite immer wieder darauf hingewiesen wird, dass die von den Eltern wahrgenommene Funktion jedenfalls dann, wenn sie in einer intensiven Anleitung und Begleitung der Hausaufgaben im Sinne von Nachhilfe besteht und dabei möglicherweise auch unangemessener Druck ausgeübt wird, nicht den schulpädagogischen Intentionen entspricht, die mit den Hausaufgaben verfolgt werden. Hier findet die aktuelle Ganztagschulentwicklung deshalb eine ihrer zentralen gesellschaftspolitischen Begründungen.

In Deutschland mit seinem in West und Ost sehr unterschiedlichen und in den neuen Bundesländern immer noch deutlich umfassenderen, im internationalen Vergleich bisher

insgesamt aber niedrigen Anteil an Angeboten ganztägiger Kinderbetreuung besonders für schulpflichtige Kinder, seien es nun Horte oder Ganztagschulen, sind nach wie vor ganz überwiegend die häuslichen Verhältnisse der Ort der Erledigung der Hausaufgaben. Das bedeutet, dass von den Familien erwartet wird, dass sie die für die Bearbeitung der Hausaufgaben geeigneten Rahmenbedingungen schaffen. Dazu gehören

- räumlich-materielle Bedingungen , wie ein geeigneter Arbeitsplatz und seine Ausstattung mit den nötigen Arbeitsmitteln und Materialien,
- zeitlich-organisatorische Bedingungen, insbesondere die Freistellung der Kinder von anderen Aufgaben in Haushalt und Familie oder auch von Erwerbsarbeit wie etwa der Mitarbeit im Familienbetrieb sowie die Vermeidung von Störungen durch andere Familienmitglieder und deren Aktivitäten, und last not least
- personelle Bedingungen insbesondere im Hinblick auf Betreuung, Aufsicht und bei Bedarf auch Hilfe und Unterstützung sowie die dafür nötige pädagogische Kompetenz.

Sozialpolitische Interessen und Absichten verknüpfen sich mit dem Thema der Hausaufgaben und dem bildungspolitischen Kontext, in dem sie diskutiert werden, bis heute. So geht es in der aktuellen Diskussion um die Ganztagschule, die ja nicht zuletzt auch eine weitgehende Entlastung der Familie von der Hausaufgabenbetreuung verspricht, vor allem um die Frage der Vereinbarkeit von Familie und Erwerbsarbeit insbesondere für Mütter. Aus dieser familien- und beschäftigungspolitischen Diskussion kamen die Anstöße zur aktuellen Ganztagschuldebatte in den 80er und 90er Jahren (vgl. Bargel/Kuthe). Noch Anfang der 80er Jahre rechtfertigten Bayern und Baden-Württemberg ihre Ablehnung des Ausbaus von Ganztagschulen wie auch der Schulsozialarbeit – und beides wäre ja geeignet, Familien von schulbezogenen Unterstützungsleistungen für ihre Kinder zu entlasten – vor allem mit familienpolitischen Argumenten (vgl. Raab/Rademacker/Winzen S.40). Leitende Ministerialbeamte in den Kultusministerien beider Länder erklärten damals in Interviews freimütig, dass man im Einklang mit den familienpolitischen Leitlinien der Landesregierung nicht beabsichtige, der Erwerbstätigkeit von Müttern durch den Ausbau von Ganztagsangeboten und die Förderung von Schulsozialarbeit Vorschub zu leisten. Die heute mit der Initiative für die Ausweitung von Ganztagsschulangeboten ebenfalls verbundene Zielsetzung der Steigerung der schulischen Kompetenzentwicklung wurde erst als Folge der international vergleichenden Schulleistungsstudien (TIMSS, PISA 2000 und 2003 sowie IGLU) mit ihren für Deutschland

überwiegend enttäuschenden Ergebnissen in die bildungspolitische Agenda aufgenommen. Damit allerdings hat auch der bildungspolitische Anspruch an diese Angebote an Bedeutung gewonnen, ihre Begrenzung auf eine Betreuungsfunktion ist damit nicht mehr vertretbar.

Hausaufgaben und die Betreuung und Unterstützung, die die Schule für ihre Bearbeitung bietet oder verweigert, sind bis heute ein hochwirksames Instrument der schulischen und damit der staatlichen Einflussnahme auf Familien. Viele Eltern, ganz überwiegend die Mütter, verzichten für viele Jahre auf Erwerbsarbeit, um ihre Kinder bei den Hausaufgaben zu unterstützen und nehmen damit nicht nur wesentliche Einkommensverluste in Kauf, sondern verzichten damit auch auf berufliche Anerkennung und mindern ihre Chancen einer beruflichen Karriere, was sich nach einer Rückkehr ins Berufsleben in den wenigsten Fällen wieder ausgleichen lässt. Darüber hinaus bestimmen die Hausaufgaben für einen wesentlichen Anteil der von der Schule nicht verbrauchten Zeit das Verhalten von Eltern und Kindern. Die Interaktion zwischen Eltern und Kindern bei der Bewältigung der Hausaufgaben gestaltet sich nicht selten für beide Seiten wenig erfreulich. Zudem schränken Hausaufgaben die Möglichkeiten alternativer Aktivitäten erheblich ein, seien dies nun gemeinsame Unternehmungen mit Erlebniswert, das Zusammensein mit Gleichaltrigen oder das Jobben zur Aufbesserung des Taschengeldes.

Zur Bewertung von Hausaufgaben durch Schülerinnen und Schüler wie auch durch Eltern zeigen sich in einschlägigen Untersuchungen wohl deshalb auch erhebliche Widersprüche. Nilshon findet wie auch Trautmann und Köller in ihrer Auswertung solcher Untersuchungen einerseits ein hohes Maß an Übereinstimmung zwischen den Bewertungen von Lehrern, Schülern und Eltern hinsichtlich der Sinnhaftigkeit und Zweckmäßigkeit, ja Notwendigkeit von Hausaufgaben. Auch die Einschätzung, dass Hausaufgaben den Lernerfolg erhöhen, ist verbreitet. (Nilshon S. 17-19). Angesichts der erheblichen Belastungen, die für viele Schülerinnen und Schüler wie auch für viele Eltern mit den Hausaufgaben verbunden sind, müssen Quoten von mehr als zwei Dritteln, in einer anderen Untersuchungen gar 85% der Schüler, die meinen, „Hausaufgabe erhöhten den Lernerfolg“ oder hülften, „den vom Lehrer vermittelten Stoff zu behalten“ verwundern, denn andererseits „würden 80% lieber zur Schule gehen, wenn die Hausaufgaben abgeschafft wären“ (a.a.O., S. 18).

Solche Zahlen sprechen zunächst einmal dafür, dass es der Schule seit ihrer Etablierung als Pflichtschule gelungen ist, für ihr Konzept von Bildung und ihre Vorgaben für die Arbeitsteilung zwischen Schule und Familie eine sehr weitgehende gesellschaftliche Akzeptanz durchzusetzen.

Die Legitimation dieses Konzepts durch Bildungsergebnisse wurde in der Vergangenheit kaum eingefordert. Schule in Deutschland – und in dieser Hinsicht gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den in die aktuellen internationalen Leistungsvergleiche einbezogenen Nationen – ist innerhalb der Bundesländer eine durch zentrale Vorgaben der Landesregierungen gesteuerte Institution, deren Produktivität bis in die jüngste Zeit nicht systematisch ermittelt wurde. Mochte in obrigkeitsstaatlichen Verhältnissen der Glaube noch gerechtfertigt sein, von der Übereinstimmung zwischen Vorgaben (Lehrplänen, Übergangsregelungen und Versetzungsordnungen, Hausaufgabenerlassen u. v. a. m.) und Ergebnissen ausgehen zu dürfen und zu meinen, im Ausnahmefall der Abweichung zwischen beidem stellte die Schulaufsicht die Übereinstimmung durch Intervention her, so ist dies heute zur „Grundfiktion der Verwaltung des Bildungswesens“ geworden. Solange diese aber Glaubwürdigkeit genießt, entlastet sie das Schulwesen von der Erwartung zur öffentlichen Rechenschaftslegung und sichert zugleich die Autonomie des einzelnen Lehrers. (Baumert, 2001, S. 14).

Beides ist auch für unser Thema von erheblicher Bedeutung, denn es gibt kaum eine wirksame Kontrolle zur Einhaltung der vorliegenden Hausaufgabenerlasse noch hinreichend gesicherte Erkenntnisse darüber, ob die den Hausaufgaben darin zugeschriebenen Zwecke erreicht werden. Besonders wenn es keine auf der Ebene der Einzelschule verbindliche Konzeption zu Hausaufgaben gibt, führt unabgesprochenes Verhalten einzelner Lehrerinnen und Lehrer insbesondere dann, wenn viele Fächer von unterschiedlichen Lehrpersonen unterrichtet werden, nicht selten zu erheblichen Belastungen bei den Schülern.

Erst die neueren Entwicklungen einer verstärkten Übertragung von Verantwortung und Gestaltungsmöglichkeiten an die Einzelschule und vor allem die genannten internationalen Schulleistungsvergleiche haben die Evaluation der Schule auch in Deutschland zu einem vorrangigen bildungspolitischen Thema werden lassen und haben mit der Vereinbarung von Bildungsstandards, ländervergleichenden Schulleistungsmessungen in Ausweitung der international vergleichenden PISA-Studien und der Etablierung von Evaluationsinstituten in den Bundesländern neue bildungspolitische Entwicklungen eingeleitet.

4 Die Bedeutung von Hausaufgaben im Kontext schulischen Lernens

Eines der wichtigsten Ergebnis aus der ersten PISA-Studie (2000) war wohl, dass die mit geradezu axiomatischem Geltungsanspruch vertretene These, die homogene Lerngruppe sei die beste Voraussetzung für Erfolg versprechendes schulisches Lernen, gründlich erschüttert wurde –

und es trifft ein Schulwesen hart, in dem durch Gliederung und Auslese erhebliche Anstrengungen unternommen werden, um homogene Lerngruppen zu bilden, wenn man dann im internationalen Leistungsvergleich gerade mal einen mittelmäßigen Rangplatz mit einem Ergebnis für die schulische Kompetenzentwicklung deutscher Schülerinnen und Schüler deutlich unterhalb des Durchschnitts der beteiligten OECD Mitgliedsländer belegt.

Die Gliederung des Schulwesens und die intensive darauf bezogene Auslese sind als Rahmenbedingungen schulischen Lernens in Deutschland für die Einstellung vieler Eltern gegenüber Schule von erheblicher Bedeutung und wirken sich auch auf ihr Verhalten im Umgang mit den Hausaufgaben ihrer Kinder aus. Denn es geht nicht nur um die Unterstützung schulischen Lernens, sondern um die Platzierung in einem möglichst attraktiven Bildungsgang oder um den Erhalt dieser Platzierung sowie um die Vermeidung von Klassenwiederholungen – auch bei den Anteilen von 15-jährigen mit einer verzögerten Bildungslaufbahn liegt Deutschland nach den Ergebnissen der PISA-Studie 2000 deutlich über dem Durchschnitt der in der Vergleich einbezogenen Nationen – und anderer Folgen schulischer Misserfolge.

Die Bildungsaspirationen der Eltern, die, wie insbesondere die Befragungsergebnisse des Instituts für Schulentwicklungsforschung in Dortmund seit 1980 alle zwei Jahre belegen (vgl. Rolff u. a.; Holtappels u.a.) in den Schullaufbahnen der Kinder für große Anteile der Familien nicht erfüllt werden, prägen insbesondere für bildungs- und aufstiegsorientierte Familien nicht zuletzt auch ihren Umgang mit den Hausaufgaben. Wenn sie dabei möglicherweise das formgerechte Ergebnis gegenüber dem Lernprozess bei der Bearbeitung der Hausaufgaben überbewerten und um dies zu erreichen pädagogisch kontraproduktiven Druck auf ihre Kinder ausüben, reagiert die Schule nicht selten mit dem Vorwurf übertriebenen Bildungsehrgeizes. Die angemessene Verständigung mit den Eltern wird durch den Widerspruch zwischen schulischer Auslese und elterlichen Bildungsaspirationen oft erheblich belastet und erschwert. Dieser Widerspruch spitzt sich in vielen Familien im Umgang mit den Hausaufgaben zu. Hier könnte eine sich als Anwalt der Kinder und ihrer Familien verstehende Jugendhilfe eine wichtige Rolle im Diskurs zwischen Schule und Elternhaus übernehmen und damit zugleich zur Verbesserung von Schulerfolgchancen beitragen.

Aber auch eine andere außerordentlich plausible und deshalb weithin anerkannte Annahme wurde durch PISA 2000 erschüttert, nämlich die, dass mit dem Zeitaufwand für schulisches und schulbezogenes Lernen die Schulleistungen steigen. Die Befragung von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern im Rahmen von PISA 2000 zu ihrem Zeitaufwand für Hausaufgaben ergab für

Deutschland einen im internationalen Vergleich mittleren Wert von vier bis fünf Stunden wöchentlich. Von den fünf Teilnehmerstaaten, deren Schüler mit einem sehr geringen Zeitaufwand für die Hausaufgaben (maximal 3 ½ Stunden pro Woche) auskommen, liegen drei, nämlich Finnland, Japan und Schweden in den Schulleistungen im Lesen, in Mathematik und den Naturwissenschaften deutlich vor Deutschland, zwei von ihnen belegen sogar Spitzenplätze (Finnland und Japan). Bezieht den Zeitaufwand für über die Hausaufgaben hinausgehende Aktivitäten für schulbezogenes Lernen ein, so ergibt sich eine im internationalen Vergleich extreme zeitliche Beanspruchung für die Schülerinnen und Schüler Japans (wie auch Koreas), von denen 57,5% regelmäßigen außerschulischen Ergänzungs- und 11,6% regelmäßigen außerschulischen Nachhilfeunterricht erhalten (Korea: 36% bzw. 24,5%; OECD-Durchschnitt 9,4% bzw. 11,1%). Aber für Schweden und Finnland ergeben sich auch hier die im internationalen Vergleich niedrigsten Werte mit Anteilen von 1,3% bzw. 0,5% für regelmäßigen Ergänzungsunterricht und 2,0% bzw. 1,9% für regelmäßigen Nachhilfeunterricht.

Deutsche Schüler erhalten zu 3% Ergänzungs- und zu 14,1% Nachhilfeunterricht. Damit liegt Deutschland beim Anteil der Schüler, die Ergänzungsunterricht in Anspruch nehmen, deutlich unter dem OECD-Durchschnitt, beim Nachhilfeunterricht leicht darüber. Wer nun aber vermutet, dass die erheblichen Unterschiede des außerschulischen Zeitaufwands für schulbezogenes Lernen ihre Erklärung in einem unterschiedlichen Zeitaufwand für den Unterricht finden und diesen möglicherweise ausgleichen, sieht sich wiederum getäuscht: Finnland und Schweden jedenfalls, die Länder mit den geringsten Anteilen von Schülern mit außerschulischem Nachhilfe- und Ergänzungsunterricht und einem sehr geringen Zeitaufwand für die Hausaufgaben liegen zugleich auch bei der durchschnittlichen Anzahl der Unterrichtsstunden pro Schuljahr mit 855 bzw. 894 (Deutschland 909) deutlich unter dem OECD Durchschnitt von 951¹. Es gibt also im internationalen Vergleich der Schulleistungen im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften keine einfachen Zusammenhänge zwischen dem Zeitaufwand für Hausaufgaben und Schulleistungen, ja nicht einmal zwischen dem Zeitaufwand für unmittelbar schulbezogenes und schulisches Lernen insgesamt und schulischer Kompetenzentwicklung.

Auch PISA 2003 deckt keine eindeutigen Zusammenhänge zwischen dem Zeitaufwand für schulisches und schulbezogenes Lernen in den beteiligten Nationen und den Leistungen in Mathematik, den Naturwissenschaften und Lesen auf (vgl. OECD 2004, S. 273-276), wobei hier die Mathematikleistungen im Vordergrund standen – während es bei PISA 2000 die

¹ Alle Zeitangaben in Stunden à 60 Minuten umgerechnet.

Lesekompetenz war.

Zweifel an der Wirksamkeit von Hausaufgaben im Hinblick auf die Verbesserung der Schulleistungen nähren auch andere Untersuchungen. Nilsohn verweist auf die Untersuchung von Garbe u.a., die „den Zusammenhang zwischen Schulnoten (in Mathematik, Deutsch, Sachkunde), leistungsbezogenen Merkmalen der Schülerpersönlichkeit (Lernmoral, Selbstbild und Leistungsmotivation) und mütterlichen Erziehungsmerkmalen [untersuchten]. Sie konnten keinen Zusammenhang zwischen Hausaufgabenzeit und Schulnoten nachweisen.“ Aber „stärker ausgeprägt war der Zusammenhang zwischen hoher Erfolgsmotivierung bzw. hohem schulischen Anspruchsniveau und guten Schulnoten; als wichtigste Variable stellte sich das negative Verstärkungsverhalten der Mutter heraus, das am häufigsten mit schlechten Schulnoten zusammen auftrat“ (a.a.O. S. 27). In ähnliche Richtung weisen Ergebnisse anderer Untersuchungen, die insbesondere auch die Belastungen in der häuslichen Hausaufgaben-situation für einen großen Teil der Kinder beschreiben (a.a.O. S. 27-33). Sie stellt sich für einen nennenswerten Teil der Schülerinnen und Schüler bereits in der Grundschule sowohl in pädagogischer wie auch in psychologischer und medizinischer Hinsicht als problematisch dar. Aus der Untersuchung von Trudewind/Husarek referiert Nilshon als Ergebnis, „dass misserfolgsängstlich gewordene Kinder oft Mütter haben, die einen strengen Gütemaßstab bei der Beurteilung der Hausaufgaben anlegen, weniger die Selbstständigkeit anregen, mehr Kontrollen ausüben, gute Leistungen nicht würdigen, schlechte Leistungen aber scharf tadeln“ (a.a.O., S.30).

Als Ergebnis einer Bochumer Längsschnittstudie fasst Trudewind zusammen: „die Bereitschaft der Eltern, sich bei den Hausaufgaben des Kindes zu engagieren, hat... in den ersten Grundschuljahren nicht zu den von den Eltern mehrheitlich vermuteten günstigen Auswirkungen geführt. Vor allem die intensive Beaufsichtigung bei den Hausaufgaben und die regelmäßige Kontrolle und Prüfung der Ergebnisse führen im Durchschnitt zu schlechteren Schulleistungen. Als Vermittlungsmechanismus konnte eine Beeinträchtigung der aktuellen Lernmotivierung in der Hausaufgaben-situation und eine längerfristig ungünstige Entwicklung des Leistungsmotivs als Folge einer chronischen Behinderung der eigenständigen Auseinandersetzung mit Leistungsanforderungen in einer negativ getönten emotionalen Atmosphäre plausibel gemacht werden.“ Er weist daneben allerdings auch auf förderliche Wirkungen des elterlichen Einflusses hin: „Andererseits zeigte sich aber auch, dass es Formen der elterlichen Einflussnahme auf die kindliche Kompetenzentwicklung gibt, die einen positiven Zusammenhang mit den kindlichen Schulleistungen aufweisen. Die Formen der intellektuellen und leistungsthematischen

Anregungen, die sich in der Vorschulzeit u. a. in gemeinsamen Unternehmungen, Ausflügen und Besichtigungen oder Vorlesen und Erzählen äußern, lassen sich auch für schulische Lerninhalte nutzbar machen“ (Trudewind zitiert nach Nilshon, S. 32/33) – sollte sich dergleichen nicht in der Schulzeit weiterführen lassen?

Neuere Untersuchungen zur Hausaufgabenforschung gehen den Einflussfaktoren auf die Wirkung von Hausaufgaben differenzierter nach und bestätigen zum einen die Erkenntnis, „dass es wenig sinnvoll ist, den Nutzen von Hausaufgaben (in den Fällen, in denen er sich zeigt; H.R.) allein mit der zusätzlich gewonnenen Lern- und Übungszeit zu erklären. Sehr viel wichtiger für den Lernerfolg ist“, so die Schlussfolgerung aus diesen Untersuchungen, „ wie sehr sich Schüler bei den Hausaufgaben engagieren und diese gründlich und sorgfältig bearbeiten.“ Es geht „also nicht um die Lernaktivität und -dauer an sich, sondern um die effektive Nutzung individueller Ressourcen beim Erledigen der Aufgaben“ (Trautwein/Köller 2003, S.207).

In der Diskussion ihrer eigenen Untersuchungsergebnisse mit denen anderer Autoren stellen Trautwein und Köller fest: „Lehrer betrachten nicht erledigte Hausaufgaben als potenzielle Gefahr für das Erreichen der angestrebten Lernziele. Lehrer wie Eltern neigen daher dazu, auf nicht erledigte Hausaufgaben mit Druck und Drohungen zu reagieren. Solche Maßnahmen der Fremdregulation erzielen jedoch keine förderlichen Effekte auf das Engagement bei der Anfertigung der Hausaufgaben. Dies verdeutlicht, dass eine effektive und engagierte Förderung engagierten Hausaufgabenverhaltens am besten über eine Veränderung des Verhaltens gegenüber den Hausaufgaben zu erreichen ist“. Ansätze, dies zu fördern, sehen sie in den Empfehlungen von Zimmermann, Bonner und Kovach, die darauf zielen, „mit Hilfe von Selbstbeobachtung und systematischer Registrierung von Lernfortschritten Überzeugungen der Selbstwirksamkeit bei Schülerinnen und Schülern aufzubauen (a.a.O. S. 209).

Junge Menschen zu solchen Erfahrungen zu verhelfen und sie bei der Entwicklung wirksamen Hausaufgabenverhaltens zu unterstützen, ist eine anspruchsvolle pädagogische Aufgabe individueller Lernförderung. Dass alle Eltern in der Lage sind, sie kompetent zu erfüllen scheint ebenso wenig selbstverständlich wie die Annahme, dass Eltern nur deshalb, weil sie Eltern sind, über die wichtigsten Kompetenzen der Erziehung verfügen. Im Hinblick auf die Hausaufgaben muss wohl zusätzlich davon ausgegangen werden, dass auch die sozialpädagogische Fachlichkeit der Jugendhilfe diese Kompetenz nicht selbstverständlich einschließt. Die berichteten Untersuchungsergebnisse weisen zudem darauf hin, dass Vorgaben für den zeitlichen Umfang und den Schwierigkeitsgrad von Hausaufgaben sowie die Art und

Weise ihrer Vor- und Nachbereitung in der Schule nicht hinreichen, um ein wirksames Hausaufgabenverhalten von Schülern und eine förderliche Einflussnahme der Eltern oder auch der sozialpädagogischen Fachkräfte der Jugendhilfe in Horten oder Ganztagschulen auf dieses Verhalten zu sichern.

Die Förderung wirksamen Hausaufgabenverhaltens stellt Anforderungen, die sich in ganz ähnlicher Weise für die individuelle Lernförderung auch in der Schule stellen. Wenn die mit den Hausaufgaben verbundene Zielsetzung der Festigung schulischen Lernens in Verbindung mit dem selbständigen und eigenverantwortlichen Bearbeiten von Aufgaben erreicht werden soll, dann bedarf es angesichts der beschriebenen Untersuchungsergebnisse einer intensiven Verständigung zwischen den beteiligten Lehrern, Eltern und Fachkräften der Jugendhilfe, um die Hausaufgaben-situation so zu gestalten, dass die Bedingungen für die Erfahrung von Selbstwirksamkeit gegeben sind.

Von Schulen und von Lehrern, die sich an den Lernerfolgen ihrer Schüler messen lassen wollen, muss erwartet werden, dass sie eine Mitverantwortung dafür übernehmen, dass dies gelingt. Unter den Bedingungen von Ganztagschule ist dies angesichts der hier institutionalisierten Kooperation mit der Jugendhilfe sehr viel leichter und sollte in jedem Fall ein wichtiger Teil des fachlichen Diskurses in der Kooperation sein. Das kann auch bedeuten, dass

- bei der Auswahl und Formulierung von Hausaufgaben die pädagogische Kompetenz, die in der Situation der Bearbeitung der Hausaufgaben verfügbar ist, berücksichtigt wird.
- Hausaufgaben individualisiert gestellt werden, damit Scheiternserfahrungen bei ihrer Bearbeitung vermieden werden,
- die Mitwirkung von Lehrkräften bei der Betreuung von Hausaufgaben notwendig ist oder
- die Einbeziehung der Bearbeitung entsprechender Aufgaben unter geeigneten pädagogischen Bedingungen in den Unterricht erfolgt und
- dort, wo die Bedingungen für den individuell unterschiedlichen Unterstützungsbedarf der Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung der Hausaufgaben mit den genannten anspruchsvollen Zielsetzungen nicht gewährleistet sind, die Anstrengungen aller Beteiligten zunächst einmal darauf gerichtet sein müssen, diese zu schaffen, bevor Hausaufgaben gestellt werden.

Ziel dieser Bemühungen muss damit zugleich auch sein, die Wahrnehmung von Hausaufgaben „als Disziplinierungsmaßnahmen und Bestrafungsinstrument“ sowie „als Quelle

von Angst, Überforderung und Überlastung“, die damit zum „Konfliktherd“ in der Familie werden und „den Aufbau einer positiven, für Lernen und Erziehung förderlichen Eltern-Kind-Beziehung“ gefährden (Nilshon S. 19), zu überwinden.

Auch die Sichtweise von Lehrerinnen und Lehrern, die den Hausaufgaben eine Schlüsselrolle für den Schulerfolg zuschreiben (Wahler/Preiß/Schaub, S.49), bedarf in diesem Sinne einer Differenzierung. Als Ergebnis der Auswertung ihrer Befragungen im Rahmen des DJI-Projekts „Ganztagsangebote an der Schule: Erfahrungen – Probleme – Perspektiven“ stellen die Autoren fest. „Die fehlende Disziplin der SchülerInnen beim Erledigen der Hausarbeiten gilt als typisches Problem vor allem an Hauptschulen“ „Der typische Hauptschüler“, so wird einer der befragten Hauptschullehrer zitiert, „lernt nicht eigenverantwortlich für sich. Wir haben viele Schüler hier, die an einer Realschule wären, wenn sie immer ihre Hausaufgaben machen und zu Hause lernen würden“. Eine solche Einschätzung wirft zum einen die Frage auf, ob Schule nicht die Möglichkeit hätte, in einer intensiveren Form der Zusammenarbeit mit den nichtschulischen Akteuren des Bildungsgeschehens dazu beizutragen, angemessene Bedingungen für die Bearbeitung der Hausaufgaben zu schaffen. Andererseits liegt in solchen Erklärungen auch eine problematisch-einseitige Zuschreibung der Verantwortung für schulisches Scheitern an die Gescheiterten.

Die verbreitete Hausaufgabenpraxis setzt bei den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit zur selbstständigen und eigenverantwortlichen Bearbeitung der Aufgaben voraus und ist als Mittel zum Erwerb dieser Fähigkeit fragwürdig. Wer junge Menschen zu Selbstständigkeit und eigenverantwortlichem Handeln ermutigen und befähigen will, darf sie dabei nicht alleine lassen.

Irrwege der schulpädagogischen Hausaufgabendebatte

Ein für die schulpädagogische Debatte um Hausaufgaben sicher nicht repräsentatives, aber auch nicht einfach als Satire einzuordnendes Beispiel zur Einschätzung der Bedeutung von Hausaufgaben liefern Georg E. Becker und Britta Kohler in ihrem 2002 in vierter Auflage erschienenen Ratgeber für Lehrerinnen „Hausaufgaben“ mit den Untertiteln „Kritisch sehen und die Praxis sinnvoll gestalten – Handlungsorientierte Didaktik“. Sie führen als Argumente für Hausaufgaben u.a. an, dass Schule damit gerade auch der belasteten, „nicht intakten“ Familie helfen könne, wenn sie erklären: „Bei Schülern, denen ein intaktes Elternhaus fehlt, muss die Lehrerin einspringen, Hausaufgaben stellen und vom Schüler die Erfüllung seiner Pflicht

fordern“. Aber auch andere Funktionen, die sie den Hausaufgaben zuschreiben, gehen weit über den Zweck der Sicherung der Ziele schulischen Unterrichts hinaus und dürfen durchaus als schulischer Oktroy gegenüber elterlichen Erziehungsvorstellungen gewertet werden, ganz abgesehen von der fragwürdigen Pädagogik, die sich hinter einigen dieser Argumente verbirgt. Als vergleichsweise harmlos mag noch gelten, wenn sie meinen, „die eigenständige Auseinandersetzung mit einer Hausaufgabe sowie deren termingerechte Fertigstellung erscheint geeignet, das Durchhaltevermögen zu stärken und das Leistungsvermögen zu erhöhen.“ Gefragt werden sollte aber schon, ob es in der unterrichtsfreien Zeit nicht andere, insbesondere selbstbestimmtere Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen geben könnte und sollte, die Gelegenheit bieten, Durchhalte- und Leistungsvermögen zu entwickeln. Bedenklicher ist es dann schon, wenn angeführt wird: „Schüler, die Hausaufgaben machen, lernen verzichten, ... und da ein Leben ohne Verzicht nicht denkbar ist, wird durch Hausaufgaben auf jene Lebenssituationen vorbereitet, in denen später einmal Verzicht geleistet werden muss.“ Zumindest für den wachsenden Anteil derjenigen Kinder und Jugendlichen, die in Deutschland in Armutsverhältnissen aufwachsen und deshalb z.B. auf kostenträchtige Freizeitaktivitäten wie Kino- und Schwimmbadbesuche ohnehin schon verzichten müssen, muss dieses Argument zynisch klingen. Wenn dann auch noch die heilsame Wirkung von Scheiternserlebnissen gepriesen wird, wird die Argumentation vollends fragwürdig: „Wenn Schüler ganz auf sich allein gestellt am Nachmittag versuchen, ihre Hausaufgaben zu fertigen, und dabei scheitern, werden sie auch ganz auf sich zurückgeworfen und erleben die zur menschlichen Existenz gehörende Situation des Scheiterns... Durch solche existenziell notwendigen Selbsterfahrungsprozesse findet der Schüler seinen Platz in der Lerngruppe und allmählich gelingt ihm eine realistische Selbsteinschätzung“ – die aber wohl eher mit der Ausprägung von Minderwertigkeitsgefühlen und Unsicherheit in der Selbsteinschätzung denn mit der Erfahrung von Selbstwirksamkeit einhergehen dürften.

5 Lernen in Schule und Lebenswelt

Hausaufgaben in einem weiten Verständnis des Begriffs können allerdings durchaus auch sehr viel weitgehender Elemente informellen Lernens umfassen und nutzen. Dies ist etwa dann der Fall, wenn Eltern mit ihren Kindern und mit gegebenenfalls zweckmäßiger oder gar notwendiger Unterstützung der Schule und bei Bedarf auch mit deren Unterstützung durch Anregungen und Empfehlungen zu Hause eine Kultur des Lesens zu verwirklichen versuchen,

ihnen Einblick in ihre Arbeit im Betrieb gewähren, Ausflüge und Projekte mit erlebnispädagogischem Charakter oder auch die Teilhabe und das Engagement ihrer Kinder in Vereinen, Jugendverbänden und Kultur ermöglichen und fördern sowie ihnen verantwortungsvolle Aufgaben in der Familie übertragen – und, möglicherweise durch Jugendhilfe und Schule unterstützt, die gemachten Erfahrungen im Hinblick auf ihre Interessen, Kenntnisse und Kompetenzen, Orientierungen bezüglich ihres weiteren Bildungsgangs und ihre Zukunftsvorstellungen diskutieren, reflektieren und auswerten. Was bei solchen Aktivitäten konkret abläuft, kann teils durch Intentionen der Kinder und Jugendlichen bestimmt sein, teils auch aus deren Perspektive inzidentell Erfahrungen ermöglichen und informelles Lernen bewirken. Solche Aktivitäten, ihre Unterstützung, Planung und Förderung ebenso wie ihre Reflektion und Auswertung sowie schließlich auch ihre Zertifizierung können durchaus Gegenstand auch des Diskurses zwischen Elternhaus und Schule sein. Damit können sowohl günstige Voraussetzungen wie auch Sinnstiftung für formelles Lernen in der Schule geschaffen und zugleich Verwertungsmöglichkeiten für in der Schule Gelerntes im außerschulischen Alltag erfahrbar gemacht werden.

Solche Formen von Hausaufgaben nehmen Bezug auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Sie beziehen die Eltern mit Leistungen ein, die sie erbringen können und verlangen von ihnen Kompetenzen, über sie verfügen. Allerdings, und das ist ernst zu nehmen, sind die Erfahrungen und Lernprozesse, die Kinder und Jugendliche bei solchen Hausaufgaben machen, höchst unterschiedlich. Die Ergebnisse können nicht mit derselben Elle gemessen werden und sollten in keinem Fall benotet werden. Sie bieten jedoch allen Anlass, Kinder in ihren unterschiedlichen Lebenswelten mit den unterschiedlichen Erfahrungsmöglichkeiten, die diese bieten, ernst zu nehmen und – sofern sie defizitär erscheinen, darüber nachzudenken, was Schule und andere Akteure öffentlicher Bildung und Erziehung tun können, um die Grenzen dieser Lebenswelten aufzubrechen und Kindern erweiterte Möglichkeiten der Teilhabe durch Erschließung von Zugängen zu „anderen Welten“, deren Erfahrungsmöglichkeiten und deren Herausforderungen, zu erschließen.

Solche Formen von Hausaufgaben sollten nicht an Stelle von eher auf schulisches Lernen bezogenen Aufgaben zur Bearbeitung außerhalb des Unterrichts gesehen werden, sondern als notwendiger Bestandteil eines gelingenden Bildungsgeschehens im Sinne eines Gesamtkonzepts von Bildung und Erziehung.

Bei einer solchen Sichtweise gibt es eine Konkurrenz zwischen dem schulischen Lernen ergänzenden und möglicherweise auch weiterführenden Aufgaben und Betätigungen und solchen, die vor allem als komplementär zu schulischem Lernen zu sehen sind. Diese Konkurrenz besteht auf mindestens zwei Ebenen:

- der des Zeitbudgets, das Kindern außerhalb des schulischen Unterrichts für Aktivitäten mit erwachsenen Bezugspersonen, also Eltern oder Sozialpädagogen wie auch Freunden und Gleichaltrigen (Peers) zur Verfügung steht,
- der Inhalte und Aktivitäten, denen Kinder und Jugendliche sich außerhalb des Unterrichts zuwenden können.

Die Eingliederung und Bewertung von Hausaufgaben in einem solchen Gesamtzusammenhang von Bildung und Erziehung bedeutet vor allem die Erweiterung des Begriffs um eine sozialpädagogische Komponente. Diese Erweiterung ist durchaus auch relevant für den schulischen Beitrag zu Bildung und Erziehung, denn dadurch werden Erfahrungsmöglichkeiten in den außerschulischen Lebenswelten junger Menschen, auf die schulisches Lernen Bezug nehmen kann und sollte und die zugleich auch Erfolgsbedingungen schulischen Unterrichts sind, in die pädagogisch-didaktische Reflektion einbezogen. Die Einbeziehung dieser Inhalte bietet zugleich Anlass, den schulischen Beitrag im Kontext eines anzustrebenden Gesamtkonzepts von Bildung und Erziehung zu verorten und die dringend wünschenswerte Abstimmung mit den anderen am Erziehungs- und Bildungsgeschehen Beteiligten zu veranlassen. Schule sollte deshalb auch für diesen Bereich eine Mitverantwortung übernehmen, so wie sie auch von Eltern und Jugendhilfe eine Mitverantwortung für das Gelingen schulischen Lernens erwartet und erwarten darf. Der Diskurs mit Jugendhilfe und Familien über eine mögliche Anreicherung und Ausgestaltung dieser Erfahrungsmöglichkeiten und der Ansprüche, die im außerunterrichtlichen Alltag an junge Menschen gestellt werden, erscheint allemal sinnvoll und geboten, denn der soziale Wandel stellt alle am Bildungs- und Erziehungsgeschehen beteiligten vor neue Herausforderungen.

Mit einem neuen Verständnis von Hausaufgaben als pädagogischem Instrument der Gestaltung des außerunterrichtlichen bzw. außerschulischen Alltags von Kindern und Jugendlichen tritt der gelingende Alltag als Maßstab für die Bewertung ihrer Sinnhaftigkeit neben die schulpädagogisch-didaktischen Maßstäbe. Wo dies anerkannt wird, folgt daraus zwingend die Entwicklung einer neuen Kultur der Zusammenarbeit und Verständigung zwischen den

wichtigsten Akteuren von Bildung und Erziehung, nämlich der Familie, der Schule und – insbesondere im Kontext der Ganztagschulentwicklung – der Jugendhilfe. Es geht hier um den in der Tat neuen Anspruch, im Diskurs der genannten Akteure ein Gesamtkonzept von Bildung, Erziehung und Betreuung zu entwerfen, auf das alle Beteiligten ihre je spezifischen Beiträge beziehen, und dessen Gelingen der Maßstab für die Bewertung ihrer Arbeit ist. Hausaufgaben in diesem Sinne sind eine Brücke zwischen der Schule und den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen, sie nehmen diese als Lern- und Erfahrungswelten der Kinder und Jugendlichen ernst, werden unter Umständen zu Mitteln für deren Ausweitung und Bereicherung, suchen hier nach Sinnstiftung und Verwertungsmöglichkeiten ebenso wie nach Anknüpfungspunkten für schulisches Lernen.

Damit darf jedoch nicht der Anspruch aufgegeben werden, dass die Schule der Ort systematischen Lernens ist, an dem es gilt, einerseits ein gesellschaftliches Interesse im Hinblick auf die Bildung und Qualifizierung der nachfolgenden Generation auf die Bedingungen und Möglichkeiten der je besonderen Schülerinnen und Schüler zu beziehen, andererseits aber auch das mit der allgemeinen Schulpflicht verbundene Recht jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen auf Bildung, das einzulösen Aufgabe der öffentlichen Schule ist, zu verwirklichen. Soziale Inklusion oder Exclusion hängen wesentlich und heute mehr denn je zuvor vom Schulerfolg ab. Es geht damit um die Einlösung eines Anspruchs, wie er beispielhaft in den Leipziger Thesen des Bundesjugendkuratoriums², der Kommission für den Elften Jugendbericht und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe formuliert ist, nämlich „Bildungspolitik und Sozialpolitik aufeinander (zu) beziehen“ und dafür „Sozialpolitik für junge Menschen (und damit auch die pädagogische Arbeit in der Jugendhilfe) auf die Sicherung von Bildungserfolg und Bildungspolitik (und damit auch die pädagogische Arbeit der Schule; Einfügungen H.R.) verstärkt auf den Ausgleich von Benachteiligungen hin aus(zu)richten“ (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, 2003).

Die Ergebnisse der PISA Studien und anderer einschlägiger Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen schulischer Kompetenzentwicklung und Schullaufbahnen einerseits und den sozialen Herkunftsverhältnissen von Schülerinnen und Schülern können nur als Hinweis darauf gedeutet werden, dass die Ergebnisse schulischen Unterrichts und schulischen Lernens

² Ein Sachverständigenrat, das die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Jugendhilfe berät (SGB VIII §83(2)).

offensichtlich Bedingungen und Voraussetzungen in außerschulischen Lernprozessen haben, und diese von offensichtlich erheblichem Einfluss sind. Auch wenn die Kopplung zwischen sozialen Herkunftsverhältnissen und schulischer Kompetenzentwicklung im internationalen Vergleich in Deutschland am engsten ist – und dies muss als beunruhigend gelten, weil damit auch der Anspruch an Chancengleichheit im Hinblick auf schulische Bildung hier am wenigsten eingelöst wird – so gibt es eine enge Kopplung zwischen beidem doch in allen Ländern.

Diese Tatsache verweist auf die große Bedeutung informellen Lernens, das außerhalb der Schule in den sehr unterschiedlichen, von den sozialen Bedingungen der Familien, in denen Kinder aufwachsen, sehr weitgehend geprägten Lebenswelten realisiert wird. Eine Vielzahl von Untersuchungen aus unterschiedlichen Ländern kommen zu dem Ergebnis, dass „etwa 70 Prozent aller menschlichen Lernprozesse außerhalb der Bildungsinstitutionen stattfinden“ (Dohmen, S. 7), und damit jedenfalls traditionell weder zertifiziert werden noch Ziel pädagogischer Förderung sind.

Für das wünschenswerte Gesamtkonzept von Bildung und Erziehung kommt es darauf an, genau diese Lernprozesse und ihre Bedingungen einzubeziehen. Dabei geht es nicht darum, sie institutioneller Kontrolle und Steuerung zu unterwerfen und damit zu formalisieren. Vielmehr geht es darum, ihren informellen Charakter und damit ihre Steuerung durch den Lernenden und die Offenheit der Ergebnisse zu respektieren, diese aber auch zur Kenntnis zu nehmen, die Reflektion der gemachten Erfahrungen und der realisierten Lernprozesse zu fördern und die Gelegenheiten und Möglichkeitsstrukturen für solcher Lernprozesse in den Blick zunehmen und im Hinblick auf wünschenswerte Erweiterungen auszugestalten. Daran muss sowohl eine Schule, die den Zusammenhang zwischen diesen informellen Lernprozessen und den Ergebnissen ihres Unterrichts und des schulischen Lernens erkannt hat, interessiert sein, wie auch eine Jugendhilfe, für die der Lebensweltbezug ihrer Angebote und Leistungen zum Kernbestand ihrer pädagogische Fachlichkeit geworden ist.

Das genannte Beispiel der Erschließung von Möglichkeiten der Arbeitswelterfahrung für Jugendliche mit dem Ziel, ihnen Gelegenheit bieten, Anforderungen der Arbeitswelt zu erfahren und sich an ihnen zu erproben, sie zu eigenen Fähigkeiten, Wünschen und Interessen in Bezug zu setzen und die Berufstätigkeit, die sich mit konkreten Arbeitsplätzen verbindet, auf den eigenen Lebensentwurf zu beziehen, ist ein Beispiel für die von der Schule, teilweise mit Unterstützung

der Jugendhilfe und der Familien bewirkte Ausweitung von Gelegenheits- und Möglichkeitsstrukturen informellen Lernens.

Andere solche Ausweitungen gibt es, wenn durch internationalen Austausch und interkulturelle Begegnungen Kommunikationsanlässe über Sprachbarrieren hinweg geschaffen werden und damit informelles Lernen für den Fremdspracherwerb genutzt und möglicherweise darüber hinaus die Motivation für das Fremdsprachenlernen in den formellen Kontexten der Institution Schule zu fördern. Nahe liegender und sicher in gleicher Weise wirkungsmächtig nicht nur für den Spracherwerb wäre die Förderung des Zusammenlebens von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft insbesondere hinsichtlich ihres Migrationshintergrundes außerhalb der Schule – und auch dafür wäre sicher das Zusammenwirken von Schule, Jugendhilfe und den Familien notwendig.

Die Schaffung und Förderung einer Kultur des Lesens außerhalb des Unterrichts in (Ganztags-) Schulen – z. B. Lesenächte – wie auch in Kindertagesstätten und Familien oder die Ermöglichung des Zugangs zu Computern außerhalb der formalen Strukturen des Unterrichts sind andere Beispiele für schulische Initiativen, die die Bedingungen und Gelegenheitsstrukturen für informelles Lernen für Kinder und Jugendliche, die diese Zugänge in ihren eigenen Lebenswelten nicht vorfinden, erweitern.

Das wünschenswerte Gesamtkonzept von Bildung und Erziehung muss diese Bereiche informellen Lernens außerhalb des Unterrichts und den schulischen Unterricht als Ort des systematischen und formellen Lernens miteinander verbinden. Dazu bedarf es des Dialogs zwischen den am Bildungs- und Erziehungsgeschehen Beteiligten, also insbesondere der Familien, der Schule und der Jugendhilfe. In diesem Dialog geht es um die Klärung der Ziele der Beteiligten, das Verständnis ihres Auftrags, die klare Benennung ihrer Interessen und die realistische Einschätzung ihrer Möglichkeiten, zur Verwirklichung eines solchen Gesamtkonzepts beizutragen.

Angesichts der langen Tradition der Indienstnahme der Familien wie auch, wo sie sich mit Ganztagsangeboten, Hausaufgabenbetreuung und ähnlichen schulbezogenen Leistungen angeboten hat, der Jugendhilfe bedarf es einiger auch politischer Anstrengung, um in diesem wünschenswerten Dialog

- die enorme und gewachsene Bedeutung schulischer Bildung und ihre dennoch begrenzte Reichweite realistisch einzuschätzen

- und die unterschiedlichen pädagogischen Fachlichkeiten und unterschiedlichen gesellschaftlichen Aufträge von Familie, Schule und Jugendhilfe zu respektieren.

Hier liegt in der gegenwärtigen bildungspolitischen Entwicklung eine zentrale Herausforderung gerade auch für die Jugendhilfe, der, wenn es gelingen soll, die Interessen der nicht schulischen Partner in diesem Dialog ausreichend zur Geltung zubringen, die Rolle zufällt, sich auch zum Sachwalter der Interessen der Familien zu machen und deren Einbeziehung in diesen Diskurs in geeigneter Weise zu ermöglichen und zu unterstützen. Hausaufgaben sind mit ihrer Anbindung an den schulischen Auftrag und ihrem Bezug zum Schulunterricht einerseits und ihren Auswirkungen auf den außerschulischen Alltag – im Falle von Ganztagsangeboten genauer: den außerunterrichtlichen Alltag – der Kinder und Jugendlichen ein hervorragend geeigneter Ansatzpunkt für die Einleitung dieses Diskurses.

6 „Hausaufgaben“, die „Sinn“ machen

„ Hausaufgaben“, die „Sinn“ machen,

- sind vor allem solche, die sich aus einem derartigen Gesamtkonzept von Bildung und Erziehung als Ergebnis der Verständigung der beteiligten Akteure des Bildungsgeschehens ableiten.
- Sie berücksichtigen die außerschulischen Gegebenheiten insbesondere des Sozialraums, die Ressourcen der Familien und der Jugendhilfe
und
- bilden eine Brücke zwischen dem formellen Lernen unter den institutionellen Bedingungen der Schule und dem informellen Lernen außerhalb des Unterrichts und in den weitgehend durch den Einfluss der Familien und ihrer sozialen Stellung geprägten Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen.

„ Hausaufgaben“, die „Sinn“ machen,

- sind eingebettet in einen umfassenderen Kontext der Zusammenarbeit von Schule, Familie und Jugendhilfe. Seine wesentlichen Bestandteile sind

- ein laufender Dialog mit dem Ziel der Verständigung über ein Gesamtkonzept von Bildung, Erziehung und Betreuung und seine Fortschreibung ist, auf das alle Beteiligten ihre je spezifischen Beiträge beziehen,
 - ein regelmäßiger Austausch über die Einschätzung des Entwicklungsstandes jeder Schülerin und jedes Schülers³, der wahrgenommenen Wirkung der Beiträge der Beteiligten auf diese Entwicklung und der Verständigung über nächste Schritte, weitere Angebote und Maßnahmen
 - fördern damit die Wertschätzung von Bildung und die Anerkennung von Lernerfolgen in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen
- Sie nehmen die Familien mit ihren unterschiedlichen Ressourcen zur Kenntnis, beziehen sie mit den ihnen möglichen Beiträgen ein und respektieren den sozialpädagogischen und den sozialpolitischen Auftrag der Jugendhilfe.

„Hausaufgaben“, die „Sinn“ machen,

- nehmen Bezug auf die informellen Lernprozesse in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen außerhalb des Unterrichts, indem sie deren Ergebnisse bewusst machen und den am Erziehungsgeschehen beteiligten Akteuren helfen, sie zur Kenntnis zu nehmen und zu würdigen,
- sie helfen Schülerinnen und Schülern, ihr eigenes informelles Lernen und seine Ergebnisse zu reflektieren und im Hinblick auf ihr Selbstbild und die Erfahrungen von Selbstwirksamkeit auszuwerten.

„Hausaufgaben“, die „Sinn“ machen,

- reflektieren die außerschulischen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen im Hinblick auf die Erfahrungen und informellen Lernprozesse, die sie ermöglichen und

³ Für solche Einschätzungen ist eine gemeinsame Grundlage wünschenswert, die als „Maßstab“ für solche Einschätzungen herangezogen werden kann. Ein geeignetes Beispiel dafür ist „der Baum der Erkenntnis“, der Lernziele und Kompetenzen für Kinder und Jugendliche im Alter von 1 bis 16 Jahren in einer entwicklungsbezogenen Ordnung darstellt. Er wurde von der Barn- und Ungdomsförvaltningen (Kinder und Jugendverwaltung) der schwedischen Kommune Halmstad erarbeitet und wird dort insbesondere auch als Hilfe für die halbjährlichen Entwicklungsgespräche, die in Schweden zwischen Schule und Elternhaus vorgeschrieben sind, genutzt. Er wurde für Deutschland von Marianne und Lasse Berger bearbeitet und kann bei ihnen (Berger, Rotdornallee 89, 2871 Bremen) bestellt werden.

tragen bei Bedarf zur Ausweitung dieser Erfahrungsmöglichkeiten bei und ermutigen und unterstützen Kinder und Jugendliche bei der Erkundung „neuer Welten“.

Hausaufgaben dieser Art sind ihrer Natur nach individuell unterschiedlich. Sie verzichten auf Vorgaben, die, wie Erfolg versprechend auch immer, den Zweck haben, bei allen Schülern zu ähnlichen Lernprozessen und gleichen Ergebnissen zu führen. Ihre Ergebnisse sind deshalb auch ungeeignet für Leistungsvergleiche, ihre Benotung wäre kontraproduktiv, ihre Zertifizierung ist gleichwohl möglich.

Am weitesten entwickelt sind in dieser Hinsicht bisher Beispiele der Öffnung der Schule zur Arbeitswelt. Das Programm „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“ des BMBF, das seit nunmehr fünf Jahren in allen Bundesländern mit unterschiedlichen Modellprojekten läuft, hat hier neben vielen anderen Initiativen wie Praxisklassen und Projekten der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit eine Reihe von beispielhaften Entwicklungen befördert. In allen diesen Projekten spielt die Erschließung von Betrieben als außerschulischen Lernorten eine entscheidende Rolle. Viele Schulen haben Kooperationsverträge mit Betrieben abgeschlossen, die eine weit über die Bereitstellung von Praktikumsplätzen hinausreichende Zusammenarbeit regeln. In diesem Rahmen treten beispielsweise betriebliche Experten (insbesondere Ausbilder und Auszubildende) in der Schule auf, Teile des schulischen Unterrichts können an betrieblichen Orten stattfinden (z. B. des Chemieunterrichts im Labor eines pharmazeutischen Betriebes), Schulen übernehmen bezahlte Aufträge für Betriebe und lassen sich mit Betrieben in die Diskussion geeigneter Kriterien für Auswahlverfahren für Ausbildungsplätze ein – dies mit dem Ziel, eine möglichst gute Passung zwischen betrieblichen Anforderungen und Erwartungen einerseits und den Interessen und Wünschen, Kompetenzen und Fähigkeiten geeigneter Bewerberinnen und Bewerber andererseits zu erreichen und damit nicht zuletzt auch Ausbildungsabbrüche und damit das Scheitern junger Menschen in betrieblichen Ausbildungen zu vermeiden.

Im Rahmen des BMBF Programms wurde ein Berufswahlpass entwickelt, der als eines der elaboriertesten schulischen Instrumente zur Begleitung, Dokumentation, Reflektion, Auswertung und Zertifizierung von Prozessen informellen Lernens gelten kann. Sein wichtigstes Ziel ist, die berufliche Orientierung junger Menschen zu fördern, ihnen also zu helfen, für sich persönlich die Frage zu beantworten, in welchen Bereichen der Arbeitswelt sie ihren Interessen und Fähigkeiten

entsprechende Beschäftigungsmöglichkeiten sehen, die Zugangsbedingungen zu den entsprechenden Berufen und Arbeitsplätzen auf ihre persönlichen Voraussetzungen und Handlungsmöglichkeiten zu beziehen und Strategien für entsprechende Übergänge zu entwerfen.

Ähnliche Ansätze werden auch mit Portfolios schon in der Grundschule verfolgt. In Verbindung mit Konzepten von Wochenplanarbeit sind auch dies geeignete Instrumente zur Begleitung und Förderung informellen Lernens, und damit von der Schule aus Brücken zu den Lebenswelten der Kinder zu schlagen, informelle Lernprozesse dort anzuregen und deren Dokumentation, Reflektion und Auswertung und zu fördern.

7 Fazit

Für Hausaufgaben, die der unmittelbaren Ergänzung, Sicherung und Anwendung dessen dienen, was im Schulunterricht behandelt wurde oder hätte gelernt werden sollen, hat Schule in jedem Fall insofern eine Verantwortung wahrzunehmen, als sie prüfen muss, ob die für die Bearbeitung der Aufgaben mit den ihnen zugeschriebenen anspruchsvollen Zielsetzungen notwendigen Bedingungen für die betroffenen Schülerinnen und Schüler gegeben sind. Ist dies nicht der Fall, muss sie entweder darauf hinwirken, dass solche Bedingungen geschaffen werden oder sie muss die Betreuung der Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung der Aufgaben selbst übernehmen.

Hausaufgaben dieser Art und ihre mangelhafte Bearbeitung dürfen nicht zur bevorzugten Erklärung schulischen Scheiterns dienen. Wenn Familien oder die Jugendhilfe für ihre Betreuung zuständig gemacht werden, sollten sie nicht dazu dienen, denen die Verantwortung für schulisches Scheitern aufzubürden.

Daneben ist die Entwicklung von Formen der Kooperation zwischen den am Erziehungs- und Bildungsgeschehen beteiligten Akteuren, also insbesondere den Familien, der Jugendhilfe und der Schule dringend wünschenswert, die Verknüpfungen und Verbindungen zwischen dem formellen schulischen Lernens und den informellen Lernprozessen außerhalb des Unterrichts insbesondere in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen herstellen. Dafür gilt es, geeignete Formen der Zusammenarbeit und geeignete Instrumente zur Dokumentation, Reflektion und Auswertung außerschulischer informeller Lernprozesse zu entwickeln und deren Ergebnisse den Beteiligten bewusst zumachen. Die pädagogische Herausforderung dieser Zusammenarbeit liegt darin, Möglichkeiten und Gelegenheiten informellen Lernens in wichtigen

Bereichen gesellschaftlicher Realität auch dann für junge Menschen zugänglich zu machen und zu erschließen, wenn diese aus ihren jeweiligen Lebenswelten keine Zugänge dazu haben.

Hausaufgaben, die Sinn machen, müssen sich – auch wenn der Zweck der Förderung schulischen Lernens erhalten bleibt – aus dem Zusammenhang eines Gesamtkonzepts von Bildung, Erziehung und Betreuung legitimieren.

Literatur

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.; 2003): Jugendhilfe und Bildung – Kooperation Schule und Jugendhilfe. Berlin

Bargel, E.; Kuthe, M. (1991): Ganztagschule. Untersuchungen zu Angebot, Nachfrage, Versorgung und Bedarf. Bonn

Baumert, J. (2001): Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich, ZfPäd, 43. Beiheft., S. 14

Deinet, U. (2004): Ganztagsangebote durch Kooperation von Schule und Jugendhilfe. In: Appel, Stefan u.a. (Hrsg.) Jahrbuch Ganztagschule 2004. Schwalbach/Ts. 2003, S.141-163

Department for Education and Skills (1998): Homework: Guidelines for Primary and Secondary Schools. London

Deutscher Bildungsrat (1968): Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen. Stuttgart 1968

Eigler, G.; Krumm, V. (1972): Zur Problematik der Hausaufgaben. Weinheim

Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) (2004): Jahrbuch der Schulentwicklung. Weinheim

Krappmann, L. (2002): Bildung als Ressource der Lebensbewältigung. In: Münchmeier, R. u.a. (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Opladen 2002, S. 33-47

Mack, W.; Raab, E.; Rademacker, H. (2003): Schule Stadtteil, Lebenswelt. Opladen

Nilshon, I. (1999): Hausaufgaben und selbstständiges Lernen. München

Rolff, H.-G. u.a. (Hrsg.) (seit 1980 alle zwei Jahre, zuletzt 2002): Jahrbuch der Schulentwicklung. Weinheim

Speichert, H. (1982): Praxis produktiver Hausaufgaben. Königstein

Trautwein, U.; Köller, O. (2003): Was lange währt, wird nicht immer gut. In: Zeitschrift für Päd. Psychologie 3 /4, 2003, S. 199-209

Wahler, P. u.a. (2005): Ganztagsangebote an der Schule. München