

Brigitte Brisson, Katrin Heyl, Markus Sauerwein, Désirée Theis und Natalie Fischer

LEITFADEN STEG-TANDEM

KONZEPTUELLE WEITERENTWICKLUNG VON
HAUSAUFGABENBETREUUNG UND LERNZEITEN

STUDIE ZUR ENTWICKLUNG VON GANZTAGSSCHULEN



Begrüßung	4
Teil I: StEG-Tandem im Überblick	5
1 Übersicht über die Phasen von StEG-Tandem	5
2 Kernelemente der Studie	8
3 Ihre Ansprechpartner*innen	8
4 Kalenderplanung pro Schuljahr	9
Teil II: Umsetzung an Ihrer Schule	10
5 Arbeitsgruppe	10
5.1 Bildung der Arbeitsgruppe	10
5.2 Aufgaben der Arbeitsgruppe	10
6 Umsetzung von kooperativen Lernformen (1): Lernen in Tandems oder Kleingruppen	11
6.1 Zusammensetzung von Lerntandems	11
6.2 Art der Zusammenarbeit	12
7 Umsetzung von kooperativen Lernformen (2): Peer Mentoring	12
7.1 Zeitliche Organisation und Zuteilung der Mentorinnen und Mentoren	13
7.2 Gewinnung von Mentorinnen und Mentoren	13
7.3 Schulung der Mentorinnen und Mentoren	14
7.4 Begleitung der Mentorinnen und Mentoren	15
8 Pädagogischer Tag	15
9 Verlagerung der Hausaufgaben in die Schule: Gestaltung von Lernzeiten	15
9.1 Das Pädagogische Konzept	16
9.2 Organisation von Lernzeiten	16
Teil III: Wissenschaftlicher Hintergrund	17
10 Kooperative Lernformen (1): Lerntandems und Lerngruppen	17
10.1 Definition	17
10.2 Potenzial und Wirksamkeit von Lerntandems	17
10.3 Lerntandems in der Hausaufgabenbetreuung bzw. in den Lernzeiten	18
11 Kooperative Lernformen (2): Peer Mentoring	18
11.1 Definition	18
11.2 Potenzial und Wirksamkeit von Peer Mentoring	18
11.3 Formen der Unterstützung durch Mentorinnen und Mentoren	19

12 Hausaufgaben	19
12.1 Definition	19
12.2 Bedeutung von Hausaufgaben	19
12.3 Funktionen von Hausaufgaben	20
12.4 Potenzial und Wirksamkeit von Hausaufgaben	21
13 (Haus-)Aufgaben in der Ganztagschule: Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten	22
13.1 (Haus-)Aufgabenkultur an Ganztagschulen	22
13.2 Potenziale einer Verlagerung der Hausaufgaben in die Schule	22
13.3 Kriterien einer sinnvollen Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeit	24
Teil IV: Wissenschaftliche Begleitung	25
14 Ziele von StEG-Tandem	25
15 Datenerhebungen	25
15.1 Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten	26
15.2 Pseudonymisierung	26
15.3 Organisation der Datenerhebungen	26
Literaturverzeichnis	27
Arbeitsmaterial	30
A) Zeitplanung von StEG-Tandem	30
B) Regeln für die Zusammenarbeit in Lerntandems oder -gruppen	32
C) Fragen zur Einführung der Mentorinnen und Mentoren	33
D) Inhalte der Mentorenschulung	33
E) Konkrete Tipps für die Arbeit der Mentorinnen und Mentoren	34
F) Beispiele aus der Schulpraxis: Peer Mentoring	35
G) Fragen zur Einführung und Umsetzung von Lernzeiten	36
H) Fragen zur Verbesserung der Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeiten	37
I) Beispiele aus der Schulpraxis: Organisatorische Umsetzung von Lernzeiten	38
Arbeitsblatt 1 (für Mitglieder der Arbeitsgruppe): Strukturierung der Hausaufgabenbetreuung bzw. der Lernzeiten mit kooperativen Lernformen	40
Arbeitsblatt 2 (für Lehrkräfte): Worauf ist beim Stellen von Hausaufgaben zu achten?	43
Arbeitsblatt 3 (für Lehrkräfte): Wie können Aufgabeninhalte sinnvoll ausgewählt werden?	44
Arbeitsblatt 4 (für Lehrkräfte): Wie können die Aufgaben im Unterricht gewürdigt werden?	46
Arbeitsblatt 5 (für Lehrkräfte): Reflexionshilfe für eine stärkere Individualisierung	47

Begrüßung

Liebe Lehrkräfte, liebe Pädagoginnen und Pädagogen,

wir freuen uns sehr mit Ihnen gemeinsam die Hausaufgabenbetreuung oder Lernzeiten an Ihrer Schule weiter zu entwickeln und um kooperative Lernformen zu bereichern. Im Rahmen von StEG-Tandem – einer Teilstudie der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) – möchte unser Team Sie und Ihre Schule dabei gerne unterstützen und beraten. Der vorliegende Leitfaden ist eine wesentliche Grundlage für unsere Zusammenarbeit. Er enthält wichtige Hinweise, wie ein schulspezifisches Konzept zur Einführung von kooperativen Lernformen in der Hausaufgabenbetreuung bzw. den Lernzeiten in den Schulalltag implementiert werden kann.

Kooperative Lernformen bei der Aufgabenbearbeitung ermöglichen es, die individuellen Kompetenzen der Schüler*innen zu stärken. StEG-Tandem zielt daher darauf ab, gleichaltrige Schüler*innen zum gemeinsamen Arbeiten an (Haus-)Aufgaben in Tandems oder Kleingruppen anzuregen. Außerdem sollen ältere Schüler*innen zu Mentorinnen und Mentoren ausgebildet werden, die jüngere Schüler*innen regelmäßig bei der Bearbeitung ihrer Aufgaben unterstützen (Peer Mentoring). Ein Pädagogischer Tag dient dazu, das Kollegium zu den im Rahmen von StEG-Tandem vorgesehenen Entwicklungsmaßnahmen fortzubilden.

StEG-Tandem wird die individuelle Situation Ihrer Schule berücksichtigen: Die mit der Studie verbundenen Umgestaltungen sollen sich im Rahmen Ihrer Gestaltungsmöglichkeiten bewegen und mit Ihren langfristigen Schulentwicklungsplänen vereinbar sein. Um diese Passung zu gewährleisten, bedarf es einer Arbeitsgruppe, die zunächst die Ausgangslage und Ziele Ihrer Schule analysiert. Danach wird die Arbeitsgruppe in Begleitung des StEG-Tandem-Teams das neue Konzept zu kooperativem Lernen in der Hausaufgabenbetreuung bzw. in den Lernzeiten „von innen heraus“ entwickeln. Dementsprechend enthält der vorliegende Leitfaden keine expliziten Handlungsanweisungen für Lehrkräfte und Pädagoginnen bzw. Pädagogen (z. B. Erzieher*innen, Sozialarbeiter*innen), sondern ist als eine Art „Baukasten“ zu verstehen, der unterschiedliche Anregungen zur Erarbeitung des Konzepts bietet. Ihre Arbeitsgruppe entscheidet, was zu Ihrer Schule passt und wie Sie von den Inhalten Gebrauch machen möchten.

Der Leitfaden besteht aus vier Teilen. Der erste Teil liefert einen Überblick über die zeitliche Planung und die Kernelemente der StEG-Tandem-Studie. Im zweiten Teil wird beschrieben, wie die Kernelemente der Studie an Ihrer Schule umgesetzt werden können: Die Bildung der Arbeitsgruppe, die Einführung der kooperativen Lernformen (Tandem- bzw. Kleingruppenarbeit und Peer Mentoring), die Planung des Pädagogischen Tages und (sofern gewünscht) die Verlagerung der Hausaufgaben in die Schule. In den Arbeitsgruppentreffen möchten wir diese Elemente nach und nach bearbeiten. Der dritte Teil liefert die wissenschaftlichen Hintergrundinformationen zu den Kernelementen. Der vierte Teil enthält Informationen zu den Zielen der StEG-Tandem-Studie und zur wissenschaftlichen Begleitung. Die Datenerhebungen dienen dazu, erreichte Veränderungen mit Hinblick auf die Studienziele zu beurteilen. Im Anhang befinden sich Arbeitsmaterialien für die Zusammenarbeit an den Schulen.

Das Team von StEG-Tandem freut sich auf eine anregende und erfolgreiche Zusammenarbeit!

Teil I: StEG-Tandem im Überblick

Das vorliegende Kapitel bietet einen Überblick über die Studie, an der Ihre Schule teilnimmt: StEG-Tandem. Sie finden hier eine kurze Darstellung der Inhalte und der Kernelemente der Studie sowie eine Beschreibung der verschiedenen Studienphasen und eine grafische Darstellung des Zeitraums, in dem Ihre Schule an der Studie teilnimmt. Diese Grafik zeigt grob, zu welchem Zeitpunkt der Studie Datenerhebungen geplant sind (Abschnitte 1 und 2). Zudem finden Sie in diesem Kapitel eine Auflistung der externen Schulbegleiter*innen, die Ihre Schule im Verlauf der Studie unterstützen und an die Sie sich bei Fragen oder Anmerkungen wenden können (Abschnitt 3). Abgeschlossen wird das Kapitel mit einem kalendarischen Überblick über die Studie (Abschnitt 4). Diese Darstellung bietet eine Beschreibung der Aktivitäten, die über die verschiedenen Schuljahre hinweg geplant sind und zeigt kurz, welchem Zweck sie dienen und welche Datenerhebungen in diesem Zusammenhang geplant sind.

1 Übersicht über die Phasen von StEG-Tandem

StEG-Tandem ist eine Schulentwicklungsstudie, bei der Wissenschaftler*innen gemeinsam mit Ganztagschulen ein innovatives Konzept zur Ausgestaltung der Hausaufgabenbetreuung bzw. der Lernzeiten in der 5. Klasse erstellen und umsetzen wollen. Zusätzlich werden der Schule externe Berater*innen aus der Praxis zur Seite stehen. Die Studie zeichnet sich dabei durch eine enge Zusammenarbeit mit Ihrer Schule aus. Schulspezifische Besonderheiten werden dementsprechend berücksichtigt und in das Konzept integriert. Die Kernelemente der Studie bestehen darin, jüngere Schüler*innen in der Hausaufgabenbetreuung bzw. den Lernzeiten zum gemeinsamen Arbeiten anzuregen und ältere Schüler*innen als Mentorinnen und Mentoren zur fachlichen Begleitung einzusetzen. Zugleich unterstützt StEG-Tandem Bemühungen, die Hausaufgaben im Sinne von Lern- oder Übungsaufgaben stärker in die Schule zu holen und somit Chancengleichheit für alle Schüler*innen zu ermöglichen. Insgesamt gliedert sich die Studie in vier Phasen (s. Abb. 1), die nachfolgend beschrieben sind.

Konzeptionsphase (Oktober 2016 – Juli 2017):

Zu Beginn der Konzeptionsphase bildet sich an Ihrer Schule eine Arbeitsgruppe, die durch das gesamte Kollegium beispielsweise per Konferenzbeschluss legitimiert werden soll. Gemeinsam mit dem Team von StEG-Tandem und externen Beraterinnen und Beratern erarbeitet die Arbeitsgruppe auf Basis des vorliegenden Leitfadens Ihr schulspezifisches Konzept zu individuellen Lernzeiten. Hierfür sind **mindestens drei Treffen mit den Schulbegleiterinnen und -begleitern** (d. h. Team StEG-Tandem und externe Berater*innen) vorgesehen. Es wird jedoch angeregt, dass sich die Arbeitsgruppe häufiger intern trifft. Zur Protokollierung und für Forschungszwecke sollen einige der Sitzungen per Audiorekorder aufgenommen werden, sofern alle Anwesenden einverstanden sind. Zudem kann dem restlichen Schulkollegium und -personal durch weiteres Dokumentationsmaterial (z. B. ins Intranet gestellte Kurzprotokolle) ein regelmäßiger Einblick in die Ergebnisse der Arbeitsgruppensitzungen ermöglicht werden.

Etwa zum Halbjahreswechsel soll ein erstes schulspezifisches Konzept erarbeitet sein, das ggf. in einer (erweiterten) Gesamtkon-

ferenz **dem Kollegium (inkl. dem betroffenen und interessierten pädagogischen Personal) vorgestellt** und diskutiert werden kann. Anschließend beginnen die Planungen für einen **Pädagogischen Tag**, an dem das Kollegium zur Einführung der kooperativen Lernformen in der Hausaufgabenbetreuung bzw. in den Lernzeiten angeleitet wird. Am Ende des Schuljahres werden alle Maßnahmen geplant, um die Umsetzung des neuen Konzepts zu Beginn des kommenden Schuljahres zu ermöglichen. Darunter können beispielsweise die Gewinnung von Mentorinnen und Mentoren sowie die Planung ihrer Ausbildung fallen. Gegebenenfalls müssen die Stundenpläne der beteiligten Schüler*innen angepasst werden, um gewährleisten zu können, dass ältere Schüler*innen in der Hausaufgabenbetreuung oder den Lernzeiten anwesend sind.

Gleichzeitig wird das Team von StEG-Tandem in dieser Phase zur Analyse der Ausgangssituation die **gegenwärtige Situation in der Hausaufgabenbetreuung bzw. in den Lernzeiten beobachten** und **Gruppendiskussionen** mit einigen Ihrer Schüler*innen durchführen. Zudem sollen Schüler*innen der 5. Klasse, deren Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte sowie weiteres pädagogisches Personal im Januar/Februar 2017 und auch am Ende des Schuljahres einen **Fragebogen** beantworten. Darüber hinaus werden die Schüler*innen drei Wochen lang per Smartphone mit **Kurzfragebögen** zu ihrem Wohlbefinden, ihrer Motivation und zur wahrgenommenen Unterstützung bei der Aufgabenbearbeitung (in der Hausaufgabenbetreuung, den Lernzeiten oder zuhause) befragt.

Erprobungsphase (August 2017 – Januar 2018):

Im ersten Schulhalbjahr 2017/18 soll das erarbeitete Konzept zur Hausaufgabenbetreuung bzw. zu den Lernzeiten in der 5. Klasse erprobt werden. Je nach Konzeption des Trainings und der Begleitung der Mentorinnen und Mentoren (z. B. im Workshop-Format oder als regelmäßiges Kursangebot) wird eine durch schulisches Personal geleitete (und mit Unterstützung der Schulbegleiter*innen entwickelte) **Mentorenausbildung** stattfinden. Die Erprobung des neuen Hausaufgabenbetreuungs- bzw. Lernzeitkonzepts fin-

det in enger Zusammenarbeit mit dem Team von StEG-Tandem statt und dient dazu, das **Konzept weiter zu verbessern** und auf mögliche Probleme zu reagieren. Dies geschieht anhand von wissenschaftlichen Erhebungen und Datenanalysen. Hierzu sind **bis zu drei Treffen der schulinternen Arbeitsgruppe mit dem Team von StEG-Tandem** und ggf. externen Beraterinnen und Beratern vorgesehen.

Schüler*innen, Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte und pädagogisches Personal der 5. Klasse werden zu Schuljahresbeginn und/oder zum Halbjahr gebeten, einen **Fragebogen** auszufüllen. Zum Vergleich werden auch die Schüler*innen aus dem Vorjahr nach dem ersten Schulhalbjahr nochmals befragt. Außerdem werden **Beobachtungen** der Hausaufgabenbetreuung bzw. der Lernzeiten durchgeführt sowie **Gruppendiskussionen mit jüngeren und älteren Schülerinnen und Schülern** angeregt und mittels **Video** aufgezeichnet.

Umsetzungsphase (Februar 2018 – Juli 2018):

Die Umsetzungsphase im zweiten Schulhalbjahr 2017/18 soll dazu dienen, das Konzept langfristig im Schulalltag zu verankern. Das **Team von StEG-Tandem zieht sich langsam aus der gemeinsamen Zusammenarbeit zurück**, steht aber bei Problemen und Fragen weiterhin zur Verfügung. Die Arbeitsgruppe soll gegen Ende des Schuljahres im Rahmen eines **letzten Treffens** eine **Bilanz zur Umsetzung** ziehen.

Es werden nochmals eine **Beobachtung** in der Hausaufgabenbetreuung bzw. in der Lernzeit sowie je eine videographierte **Gruppendiskussion** mit Schülerinnen und Schülern sowie mit Mentorinnen und Mentoren durchgeführt. Darüber hinaus werden die Schüler*innen zwei Mal drei Wochen lang per Smartphone mit **Kurzfragebögen** zu ihrem Wohlbefinden, ihrer Motivation und zur wahrgenommenen Unterstützung bei der Aufgabebearbeitung (in der Hausaufgabenbetreuung, den Lernzeiten oder zuhause) befragt. Zum Ende des Schuljahres findet eine erneute **Fragebogenerhebung** mit Schülerinnen und Schülern, Erziehungsberechtigten und Lehrkräften statt. Hierzu erhält Ihre Schule nochmals Rückmeldung.

Selbstständige Umsetzung (August 2018 – Juli 2019):

In der selbstständigen Umsetzungsphase haben sich die Schulbegleiter*innen vollständig aus Ihrer Schule zurückgezogen. Ihre Schule kann nun das Konzept mit den nachfolgenden 5. Klassen weiter verfolgen und ggf. Modifikationen vornehmen. Als Abschluss der Studie StEG-Tandem ist zum Halbjahr ein **Reflexionstreffen** zwischen dem Team von StEG-Tandem und Ihrer Arbeitsgruppe geplant. Bei allseitigem Interesse kann das Team von StEG-Tandem ein abschließendes Austauschtreffen aller beteiligten Schulen organisieren.

Zur abschließenden Evaluation wird die Hausaufgabenbetreuung bzw. werden die Lernzeiten nochmals im Januar/Februar 2019 **beobachtet**. Ebenfalls werden die Schüler*innen noch einmal per **Fragebogen** befragt. Gegebenenfalls finden noch einmal **Gruppendiskussionen** mit beteiligten Schülerinnen und Schülern sowie Mentorinnen und Mentoren statt.

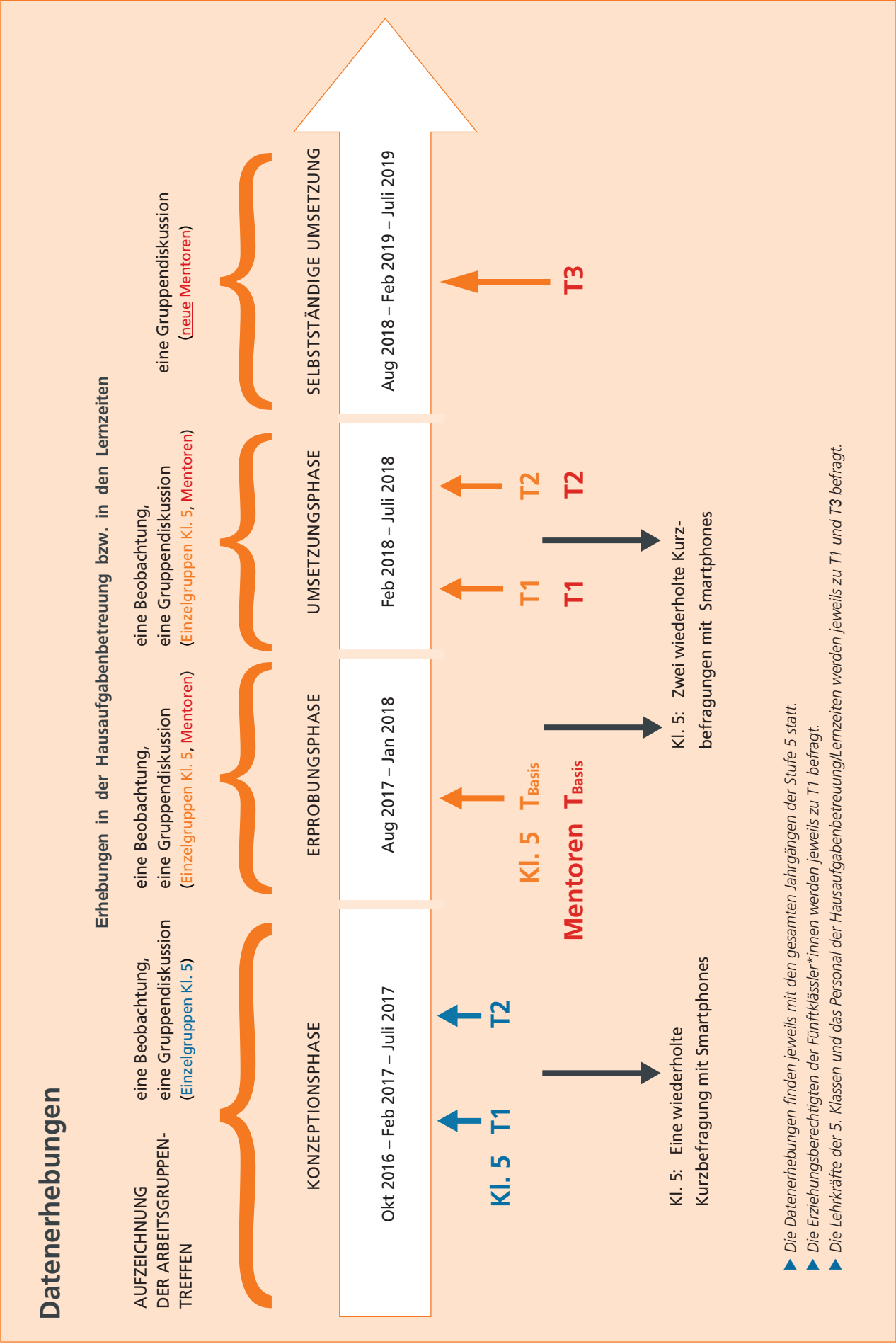


Abb. 1: Überblick über die Phasen von StEG-Tandem (T bezeichnet den Zeitpunkt der Erhebung).

2 Kernelemente der Studie

In diesem Leitfaden befinden sich zahlreiche Informationen zu verschiedenen Themen, die der Arbeitsgruppe bei der Entwicklung des Konzepts zur Umgestaltung der Hausaufgabenbetreuung bzw. der Lernzeiten als Anregung dienen können. Folgende vier Kernelemente von StEG-Tandem sollten in der Konzeptentwicklung jedoch unbedingt berücksichtigt werden:

■ Einrichtung einer Arbeitsgruppe

Zur Erarbeitung des Konzepts für die Umgestaltung der Hausaufgabenbetreuung bzw. der Lernzeiten wird eine vom Gesamtkollegium legitimierte Arbeitsgruppe gebildet, in der alle an den vorgesehenen Maßnahmen teilnehmenden Akteure eine Stimme finden (d.h. Lehrkräfte, pädagogisches Personal, Schüler*in und Elternvertreter*in). Diese Arbeitsgruppe ist auch dafür zuständig, die Kommunikation mit dem Kollegium, dem pädagogischen Personal und schulischen Kooperationspartnern zu gewährleisten sowie den Pädagogischen Tag zu konzipieren und durchzuführen. Die Arbeitsgruppe wird durch die Schulbegleiter*innen (Wissenschaftler*innen und externe Berater*innen) unterstützt.

■ Jüngere Schüler*innen unterstützen sich gegenseitig

Gemeinsames Arbeiten von jüngeren Schülerinnen und Schülern in Tandems oder Kleingruppen während der Hausaufgabenbetreuung bzw. der Lernzeiten sollte nicht nur möglich sein, sondern auch explizit angeregt werden.

■ Mentorinnen und Mentoren sind Ansprechpartner für fachliche Fragen

Ältere Schüler*innen sollen zu Mentorinnen und Mentoren ausgebildet werden, die mindestens einmal in der Woche während der Hausaufgabenbetreuung bzw. der Lernzeiten den jüngeren Schülerinnen und Schülern fachliche Unterstützung bei der Aufgabenbearbeitung bieten und ihnen auch bei der Organisation ihres Lernens zur Seite stehen. Die Mentorinnen und Mentoren werden für ihre Tätigkeit von Lehrkräften und/oder pädagogischem Personal Ihrer Schule (z. B. Schulsozialarbeiter*innen, Erzieher*innen etc.) selbst ausgebildet. Die jüngeren Schüler*innen sollten idealerweise in jeder Sitzung der Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeiten „Zugang“ zu einem Mentor bzw. einer Mentorin haben. Die Anzahl der zu betreuenden Schüler*innen pro Mentor*in soll möglichst niedrig sein – im Idealfall fünf Schüler*innen pro Mentor*in, keinesfalls aber mehr als zehn Schüler*innen pro Mentor*in.

■ Fortbildung zum Konzept am Pädagogischen Tag

Alle Lehrpersonen und Mitglieder des pädagogischen Personals werden im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2016/17 zu einem Pädagogischen Tag eingeladen. Dort haben sie die Gelegenheit, das neu erarbeitete Konzept im Detail kennenzulernen und sich zu den geplanten Änderungen fortzubilden.

Wenn Schüler*innen gemeinsam Aufgaben bearbeiten sollen, kann die Frage nach der Aufgabenkultur an Ihrer Schule nicht völlig außer Acht gelassen werden. Daher bietet StEG-Tandem Ihrer Schule über diese Kernelemente hinaus optional die Möglichkeit,

die Organisationsformen der Aufgabenbearbeitung in der Hausaufgabenbetreuung oder in den Lernzeiten zu reflektieren und nach Wunsch neu zu gestalten. **StEG-Tandem unterstützt die Einführung von Lernzeiten**, um Hausaufgaben stärker in die Schule zu verlagern.

3 Ihre Ansprechpartner*innen



► Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Schloßstr. 29
60486 Frankfurt am Main

Brigitte Brisson

brigitte.brisson@dipf.de
069/24708-117

Markus Sauerwein

sauerwein@dipf.de
069/24708-147

Désirée Theis

theis@dipf.de
069/24708-109

U N I K A S S E L V E R S I T Ä T

► Universität Kassel

Nora-Platiel-Straße 1
34127 Kassel

Natalie Fischer

natalie.fischer@uni-kassel.de
0561/804-3628

► Universität Kassel

Kurt Schumacher Str. 25
34117 Kassel

Katrin Heyl

katrin.heyhl@uni-kassel.de
0561/804-3206

4 Kalenderplanung pro Schuljahr

MONAT	AUG.	SEP.	OKT.	NOV.	DEZ.	JAN.	FEB.	MÄRZ	APRIL	MAI	JUNI	JULI / AUG
Aktivität	Beschluss der Schulkonferenz: Kooperationsvertrag		Ferien 17.10.- 29.10.			Ferien 22.12.- 07.01.	Konzeptvorstellung in Schulkonferenz (Ziel: Beschluss)		Ferien 03.04.- 15.04.			Ferien 03.07.-11.08.
	Bildung der Arbeitsgruppe	1. Treffen		2. Treffen			3. Treffen	4. Treffen		Pädagog. Tag		
Ziele	Analyse: Struktur HAB/LZ, Ziele der Schule			Konzept zur Arbeit mit Mentoren			Synthese: erster Konzeptentwurf	Konzeptüber- arbeitung, Planung: Päd. Tag		Schulung zum Konzept	Planung: Start des Konzepts	
Erhebungen	Interview: Struktur der HAB/LZ	Aufzeichnung Treffen		Aufzeichnung Treffen			Aufzeichnung Treffen	Aufzeichnung Treffen			Befragung Kl. 5	
							Befragung Kl. 5, E, L, P	Beobachtung, Gruppendisk.		Smartphone- Erhebung		

Schuljahr 2017/18: Erprobungsphase und Umsetzungsphase

MONAT	AUG.	SEP.	OKT.	NOV.	DEZ.	JAN.	FEB.	MÄRZ	APRIL	MAI	JUNI	JULI / AUG
Aktivität	Mentorenschulung (Aug. - Okt.) und Einführung neues Konzept		Ferien 09.10.- 21.10.		5. Treffen	Ferien 24.12.- 13.01.		Treffen (optional)	Ferien 26.03.- 07.04.		Treffen (optional)	Ferien 25.06.-03.08.
Ziele				Analyse I: Optimie- rung I			ggf. Analyse II: Probleme	ggf. Optimie- rung II			Resümee ziehen	
Erhebungen	Befragung Kl. 5, Mentoren			Beobachtung, Gruppendisk., Smartphone- Erhebung			Befragung Kl. 5, E, L, P, Mentoren			Beobachtung, Gruppendisk., Smartphone- Erhebung	Befragung Kl. 5, Mentoren	

Schuljahr 2018/19: Selbstständige Umsetzung

MONAT	AUG.	SEP.	OKT.	NOV.	DEZ.	JAN.	FEB.	MÄRZ	APRIL	MAI	JUNI	JULI / AUG
Aktivität	Weiterführung des Konzepts, ggf. Ausweitung		Ferien 01.10.- 13.10.			Ferien 24.12.- 12.01.	6. Treffen		Ferien 14.04.- 27.04.		Fazit zur Studie StEG-Tandem	Ferien 01.07.-09.08.
Ziele	Rückzug der Wissenschaft, bei Bedarf selbstständige Optimierung						Abschließende Reflexion				StEG-Tandem: Fazit zur Studie	
Erhebungen							Interview L, P, neue Mentoren					

Legende: HAB = Hausaufgabenbetreuung; LZ = Lernzeit; E = Eltern/Erziehungsberechtigte der Kl. 5; L= Lehrkräfte der Kl. 5; P = Personal in der Hausaufgabenbetreuung / Lernzeit; Gruppendisk. = Gruppendiskussion.

Teil II: Umsetzung an Ihrer Schule

Nachdem das vorherige Kapitel einen Überblick über die Studie und deren Kernelemente geboten hat, beschreibt das vorliegende Kapitel, wie die Umsetzung der Kernelemente an Ihrer Schule erfolgen könnte. Sie finden hier beispielsweise Informationen zur Arbeitsgruppe (Abschnitt 5: Wie sollte sie zusammengesetzt sein? Wer sollte über ihre Arbeit informiert werden? Was sind die zentralen Aufgaben der Arbeitsgruppe?). Außerdem enthält das Kapitel eine Beschreibung der kooperativen Lernformen, die im Rahmen der Studie an Ihrer Schule verstärkt eingesetzt werden sollten. Dabei wird darauf eingegangen, wie einerseits Schüler*innen der fünften Klasse angeregt werden können, bei der Bearbeitung ihrer (Haus-)Aufgaben verstärkt mit gleichaltrigen Mitschülerinnen und Mitschülern zusammenzuarbeiten (Abschnitt 6) und andererseits ältere Schüler*innen als Mentorinnen und Mentoren eingesetzt werden können, um jüngeren Schülerinnen und Schülern bei der Bearbeitung ihrer (Haus-)Aufgaben zu helfen (Abschnitt 7). Es gibt Hinweise darauf, wie die Zusammenarbeit gelingen kann und wie beispielsweise Mentorinnen und Mentoren gefunden und begleitet werden können. Schließlich bietet das Kapitel auch Informationen zur Planung des Pädagogischen Tages (Abschnitt 8) und dazu, wie Lernzeiten gestaltet sein können, um Hausaufgaben in die Schule zu verlagern (Abschnitt 9).

5 Arbeitsgruppe

Schulen haben in den letzten Jahrzehnten zunehmend Autonomie erhalten, was eine stärkere Beteiligung des gesamten Kollegiums an Schulentwicklungsmaßnahmen ermöglicht. Um die in StEG-Tandem geplanten Veränderungen umzusetzen, bedarf es einer Arbeitsgruppe, die vom Kollegium legitimiert ist, deren Interessen vertritt und mit der Schulleitung zusammenarbeitet.

5.1 Bildung der Arbeitsgruppe

Idealerweise besteht eine solche Gruppe aus 6 bis 10 gleichberechtigten Personen. Folgende Funktionen bzw. Gruppierungen sollten bestenfalls vertreten sein (eventuell auch in Personalunion):

- Lehrkräfte, die im Schuljahr 2017/18 die betroffenen Jahrgangsstufen (5 und 8/9/10) unterrichten
- Ganztagskoordinator*in
- Fachgruppensprecher*innen
- Eine Person, die an der Erstellung von Stundenplänen beteiligt ist, um die organisatorische Realisierung zu unterstützen (für Treffen, an denen die zeitliche Organisation der Zusammenarbeit zwischen älteren und jüngeren Schülerinnen und Schülern geklärt wird)
- Eine zuständige Person für die Mentorenschulung (z. B. Schulsozialarbeiter*in oder Lehrkraft mit entsprechender Erfahrung oder Interesse)
- ggf. Vertreter*in des Personals, das die Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeiten betreut (z. B. Schulsozialarbeiter*in oder Ehrenamtliche)
- ggf. Elternvertreter*in
- ggf. Schülervertreter*in.

Die Arbeitsgruppe bestimmt eine oder einen **Hauptansprechpartner*in** für StEG-Tandem sowie eine Vertretungsperson, die für die Kommunikation mit den Schulbegleiterinnen und -begleitern verantwortlich sind.

Neben diesen Personen, die dauerhaft in der Arbeitsgruppe mitarbeiten, sollten die Schulleitung bzw. Mitglieder aus der erweiterten Schulleitung über die Arbeitsprozesse informiert und aktiv beteiligt werden, um die Realisierbarkeit des Vorhabens zu gewährleisten. Eine Anwesenheit bei den Arbeitsgruppentreffen ist wünschenswert, jedoch nicht zwingend erforderlich.

Um Akzeptanz zu gewinnen, sollten die Mitglieder der Arbeitsgruppe im Einverständnis mit der Schulleitung gewonnen werden und durch das gesamte Kollegium legitimiert sein (z. B. durch Informationen und Delegation auf der Gesamtkonferenz). Zudem müssen Überlegungen angestellt werden, in welcher Weise Eltern- und Schülervertretung einbezogen werden. Dies kann durch eine Mitgliedschaft in der Arbeitsgruppe erfolgen, durch Einladungen zu einzelnen Themen oder Sitzungen oder im Rahmen einer gesonderten Informationsveranstaltung.

5.2 Aufgaben der Arbeitsgruppe

Folgende zentrale Aufgaben werden auf die Arbeitsgruppe zukommen (selbstverständlich kann Ihre Schule noch weitere Aufgabenbereiche definieren):

- In Zusammenarbeit mit den Schulbegleiterinnen und -begleitern (Wissenschaftler*innen und externe Berater*innen) das schulspezifische Konzept zu Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeiten erstellen
- Organisation der Termine für die Arbeitsgruppentreffen mit dem/der Ansprechpartner*in aus dem StEG-Tandem-Team; ggf. Organisation weiterer schulinterner Treffen
- Durch die Bereitstellung von Informationen für Unterstützung im Kollegium werben (z. B. das ausgearbeitete Konzept auf der Gesamtlehrerkonferenz vorstellen, Kurzprotokolle zu den Arbeitsgruppentreffen im Intranet der Schule für Interessierte zur Verfügung stellen, etc.). Hierzu können die Wissenschaftler*innen gerne eingeladen werden.

- Rückmeldungen aus Kollegium, Eltern- und Schülerschaft in das Konzept mit aufnehmen
- Mit den Schulbegleiterinnen und -begleitern einen Pädagogischen Tag planen
- Mit den Schulbegleiterinnen und -begleitern die Schulung der Mentorinnen und Mentoren konzipieren und möglichst selbstständig durchführen
- Die Durchführung der Datenerhebungen für die Studie unterstützen (z. B. Schüler- und Teilnahmelisten pflegen, Eltern genehmigungen einholen, Nachfragen aus dem Kollegium an das Wissenschaftler-Team vermitteln, Terminvereinbarungen organisieren etc.)

Alle Arbeitsgruppentreffen mit den Schulbegleiterinnen und -begleitern werden zu Protokoll- und Forschungszwecken audio-graphiert, sofern alle anwesenden Personen einverstanden sind. Zusätzlich sollen schriftliche Protokolle der Treffen angefertigt werden und ggf. im Intranet zur Verfügung gestellt werden, um den Arbeits- und Entwicklungsprozess möglichst transparent zu gestalten. Auch der vorliegende Leitfaden kann dem Schulkollegium auf Wunsch im pdf-Format zur Verfügung gestellt werden.

Arbeitsmaterial in diesem Leitfaden:

- ▶ Zur Terminplanung der StEG-Tandem-Arbeitsgruppentreffen siehe **Anhang A**.
- ▶ Zur Strukturierung der Hausaufgabenbetreuung oder Lernzeiten mit kooperativen Lernformen (Überblick über das Gesamt-vorhaben) siehe **Arbeitsblatt Nr. 1**.

6 Umsetzung von kooperativen Lernformen (1): Lernen in Tandems oder Kleingruppen

Ein wesentlicher Bestandteil von StEG-Tandem ist die Einführung von kooperativen Lernformen in der Hausaufgabenbetreuung bzw. in den Lernzeiten. Allein durch die Verlagerung der Hausaufgaben in den Ort Schule lösen sich nicht automatisch jene mit den (Haus-)Aufgaben verbundenen Probleme, die aus mangelnder oder nicht zielführender Unterstützung resultieren (z. B. unvollständige oder „schlampige“ Bearbeitung). Auch in der Schule hängt die Qualität der Unterstützung bei der Aufgabenbearbeitung von den personellen Ressourcen und der Qualifikation der Betreuenden ab. Meist sind nur sehr wenige Betreuer*innen und/oder Lehrkräfte bei der Hausaufgabenbetreuung anwesend, so dass eine unmittelbare Hilfe und individuelle Förderung bei den Aufgaben nicht immer gewährleistet werden kann. Auch Lernzeiten werden häufig nur von einer Lehrkraft begleitet. Eine

Methode, um die Unterstützung und individuelle Förderung zu verbessern, stellt die Einführung kooperativer Lernformen dar. Im Projekt StEG-Tandem werden unter kooperativen Lernformen die Zusammenarbeit unter Gleichaltrigen in Tandems oder Kleingruppen sowie die Unterstützung durch ältere Mentorinnen und Mentoren zusammengefasst.

Durch die Statusgleichheit bietet die **Zusammenarbeit unter Gleichaltrigen** in Tandems oder Kleingruppen viele **Vorteile**: Sie zeichnet sich aus durch ein freundschaftliches Verhältnis, Hierarchiefreiheit, eine hohe Eigenverantwortlichkeit, gegenseitige Hilfe mit leicht verständlichem Vokabular und Angstfreiheit (z. B. vor Fehlern, „dummen“ Fragen oder Ausspracheschwierigkeiten beim Üben einer Fremdsprache). Schüler*innen dürfen und sollen sich miteinander unterhalten und gegenseitig unterstützen, ohne jedoch vorzusagen oder abzuschreiben. Die Tandem- und Kleingruppenarbeit dient also hauptsächlich dazu, voneinander zu lernen. Gleichzeitig wird durch diese Methode die soziale Eingebundenheit gefördert und ein positives Lernklima geschaffen. Die Schüler*innen können in **Lernpaaren (Tandems) oder kleinen Lerngruppen** aus drei bis vier Schülerinnen und Schülern zusammenarbeiten. Andernfalls kann es den Schülerinnen und Schülern auch freigestellt werden, **selbst zu entscheiden**, welche Arbeitsform sie wählen möchten (z. B. sollen Schüler*innen nicht zur Arbeit in Lerngruppen gezwungen werden, wenn sie lieber alleine arbeiten möchten). Idealerweise arbeiten die gleichen Schüler*innen über einen längeren Zeitraum zusammen, so dass sie in der Hausaufgabenbetreuung oder den Lernzeiten stabile Strukturen erwarten und in **festen** Lernpaaren arbeiten können. Auf solchen stabilen Lernpartnerschaften kann bei Interesse sogar im Unterricht aufgebaut werden.

Weiterführende Lektüre in diesem Leitfaden:

- ▶ Zur Definition, zu den Prinzipien und der Wirksamkeit von Lerntandems oder -gruppen (allgemein und in der Hausaufgabenbetreuung) aus wissenschaftlicher Perspektive siehe **Kapitel 10**.

6.1 Zusammensetzung von Lerntandems¹

Empirische Studien haben gezeigt, dass folgende drei Kernelemente die Wirksamkeit von Lerntandems sowie den Lernerfolg steigern können:

- in heterogenen Lernpaaren zusammenarbeiten
- wechselnde Rollen als Lehrende und Lernende einnehmen (wechselseitiges Erklären)
- eine gemeinsame Belohnung erhalten, die für jede/n Schüler*in bedeutsam ist.

¹ Lernen im Paar oder in der Gruppe

Was die **Dauer der Paarzusammensetzung** angeht, so ist es das Ziel, den Schülerinnen und Schülern **möglichst stabile Strukturen** in der Hausaufgabenbetreuung bzw. den Lernzeiten zu bieten. Das heißt, dass die **Lernpartner*innen so lange und häufig wie möglich zusammenarbeiten** sollten. So können Reibungsverluste vermieden werden, die durch spontane Gruppenfindung entstehen, wie beispielsweise Zeitverlust zu Beginn einer Stunde aufgrund von Diskussionen zur Partnerfindung oder Zeitverlust in der Arbeitsphase aufgrund unklarer Kommunikation- und Kooperationsstrukturen unter Lernpartnerinnen und -partnern. Ihre Schule kann sich überlegen, welche Lösungen sie für die schulspezifische Situation als am sinnvollsten erachtet. So können **wochentageweise oder fächerspezifische** Lern tandems festgelegt werden. Wichtig ist in jedem Fall, dass jede/r Schüler*in möglichst feste und regelmäßige Lernpartner*innen vorfindet – also bereits zu Beginn der Hausaufgabenbetreuung bzw. der Lernzeit weiß, mit wem er/sie zusammenarbeiten wird. Bei regelmäßigen Lern tandems muss an eine **Lösung im Krankheitsfall** gedacht werden.

6.2 Art der Zusammenarbeit

Wie können die Schüler*innen in Lern tandems zusammenarbeiten? Im Folgenden finden Sie Anregungen zu möglichen Aktivitäten:

■ Berichten und Paraphrasieren

Schüler*in A gibt Schüler*in B die gewünschte Information oder erklärt einen Prozess. Dann gibt Schüler*in B das Gehörte mit eigenen Worten wieder und Schüler*in A prüft, ob die Zusammenfassung angemessen realisiert wurde.

■ Berichten und Korrigieren

Schüler*in A stellt eine bestimmte Information vor, darin sind aber absichtlich Fehler eingebaut. Schüler*in B soll diese herausfinden.

■ Berichten und Einigen

Die Lernpartner*innen stellen ihre Ergebnisse einander vor. Dann sollen sie einen Konsens finden. Dies ist besonders dann sinnvoll, wenn es nicht nur eine richtige Lösung gibt. Es zwingt Schüler*innen, die Ergebnisse intensiv in den Blick zu nehmen, erhöht die Kommunikation und die Durchdringung von Problemstellungen.

■ Denken-Austauschen-Vorstellen (Think-Pair-Share)

Die Think-Pair-Share-Methode ist auch für eine spontane Gruppenbildung gut geeignet. In der Denkphase arbeiten alle Schüler*innen alleine. In der Phase des Austauschs findet der Vergleich von Ergebnissen, die Diskussion abweichender Resultate etc. in Tandems statt. In der Vorstellungsphase wer-

den die Tandemergebnisse in einer größeren Gruppe vorgestellt, diskutiert und ggf. verbessert. Ähnlich lässt sich auch für das Vorbereiten auf Prüfungen und das Lernen für Tests vorgehen (z. B. gegenseitiges Abfragen bei Vokabeln). Die einzelnen Schüler*innen werden dabei angeleitet, sowohl für den eigenen Lernprozess als auch für den Lernprozess anderer Verantwortung zu übernehmen.

Diese und/oder weitere Methoden der Zusammenarbeit können zu Beginn der Hausaufgabenbetreuung bzw. der Lernzeiten den Schülerinnen und Schülern **vorgestellt** und in den Arbeitsräumen visualisiert werden.

Damit die Schüler*innen möglichst konstruktiv zusammenarbeiten, empfiehlt es sich zudem, **Regeln für die Kooperation** in den Lern tandems einzuführen oder gemeinsam festzulegen. Diese Regeln können in Form von Plakaten in den Räumlichkeiten der Hausaufgabenbetreuung bzw. der Lernzeiten angebracht werden. Die Plakate können beispielsweise zu Beginn der fünften Klasse von den Schülerinnen und Schülern in der Hausaufgabenbetreuung oder während der Lernzeiten gemeinsam gestaltet werden.

Arbeitsmaterial in diesem Leitfaden:

► Zu den Regeln für kooperatives Lernen und aktives Zuhören siehe **Anhang B**.

7 Umsetzung von kooperativen Lernformen (2): Peer Mentoring

Der Einsatz von **Peer Mentoring** (ältere Schüler*innen unterstützen jüngere Schüler*innen beim Lernen) in der Hausaufgabenbetreuung oder den Lernzeiten **eröffnet allen beteiligten Schülerinnen und Schülern die Chance sich persönlich, fachlich und sozial weiterzuentwickeln**. Für jüngere Schüler*innen bieten die Mentorinnen und Mentoren Identifikationsmöglichkeiten: Sie wohnen in derselben Region, haben möglicherweise eine ähnliche Sozialisation, verwenden ähnliches Vokabular und pflegen einen freundschaftlichen Umgang. Der Kontakt findet individuell statt und ermöglicht dadurch die bedürfnisgetreue Förderung jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin. Feedback soll unmittelbar und in einem wertschätzenden Ton erfolgen. Ältere Schüler*innen lernen als Mentorinnen und Mentoren Verantwortung zu übernehmen und ihre eigenen Stärken zu erkennen. Sie können soziale und kommunikative Kompetenzen erwerben und daneben auch ihr fachliches Wissen vertiefen. Peer Mento-

ring-Programme bieten daher die Chance einer langfristigen und grundlegenden Veränderung, sowohl auf individueller als auch institutioneller Ebene.

Weiterführende Lektüre in diesem Leitfaden:

► Zur Begriffsklärung, dem Potenzial und der Wirksamkeit von Peer Mentoring aus wissenschaftlicher Perspektive siehe **Kapitel 11**.

7.1 Zeitliche Organisation und Zuteilung der Mentorinnen und Mentoren

Die Umsetzung und Ausgestaltung des Peer-Mentoring-Konzeptes ist von verschiedenen schulstrukturellen Faktoren abhängig. Hierbei spielen die Teilnahmezeiten der Schüler*innen aus der fünften Klasse an der Hausaufgabenbetreuung bzw. an den Lernzeiten sowie die Anzahl an verfügbaren Schüler*innen, die als Mentorinnen und Mentoren tätig sind, eine wichtige Rolle. **Optimale Wirksamkeit** ist jedoch zu erwarten, wenn an jedem Tag der Hausaufgabenbetreuung bzw. der Lernzeiten Mentorinnen und Mentoren anwesend sind. Weiterhin sollten dieselben älteren Schüler*innen immer an denselben Wochentagen da sein, so dass jüngeren Schülerinnen und Schülern auch in dieser Hinsicht **stabile Strukturen** geboten werden. Die Stundenpläne und zeitlichen Möglichkeiten der Schüler*innen müssen daher gut aufeinander abgestimmt werden. Ebenso müssen Lösungen für den Umgang mit Abwesenheit von Mentorinnen oder Mentoren erarbeitet werden.

7.2 Gewinnung von Mentorinnen und Mentoren

Zur Gewinnung von Mentorinnen und Mentoren muss die Schule einige Fragen klären. **Wie alt** sollen sie sein, aus welchen Jahrgangsstufen sollen die Mentorinnen und Mentoren kommen? **Wann** sind sie zeitlich verfügbar und wie wird ihre Verfügbarkeit organisiert? **Welche persönlichen Voraussetzungen** sollen sie mitbringen oder erst noch – durch die Mentorenschulung – erwerben? In empirischen Studien haben sich **zwei bis maximal fünf Jahre Altersdifferenz** als am wirksamsten für die Motivation und den Lernfortschritt beider Seiten herausgestellt. Selbstverständlich sollten die älteren den jüngeren Schülerinnen und Schülern gegenüber einen **Wissensvorsprung** aufweisen. Wenn der Wissensvorsprung zu groß ist, kann das aber auch dazu führen, dass sich die Mentorinnen und Mentoren langweilen und selbst fachlich und kognitiv von der Zusammenarbeit wenig profitieren. Daher sollten als Mentorinnen und Mentoren nicht nur fachlich gute Schüler*innen ausgewählt werden. Für jün-

gere Schüler*innen sind stabile Strukturen in der Hausaufgabenbetreuung bzw. in den Lernzeiten wichtig, so dass ältere Schüler*innen vor allem **Zuverlässigkeit, Ordentlichkeit und Strukturiertheit sowie soziale Interaktionsfähigkeiten** als Eigenschaften mitbringen sollten.

Je nachdem, wie die strukturelle Rahmung erfolgt, ist die **Motivierung** von Schüler*innen mehr oder weniger wichtig, um sie für die Teilnahme gewinnen zu können. Vorstellbar und in der Praxis bereits etabliert ist die Einbettung von Peer Mentoring in den Schulalltag im Rahmen einer AG, als Wahlpflichtkurs, als Fach „Soziales Lernen“ oder schlicht und ergreifend auf freiwilliger Basis. Durch die Schaffung einer AG oder eines Wahlpflichtkurses wäre ein großer Schritt hinsichtlich der zeitlichen Verfügbarkeit getan. Möglich ist auch eine Regelung, bei der alle Schüler*innen einer bestimmten Jahrgangsstufe standardmäßig Aufgaben im Ganztagsbetrieb übernehmen (neben dem Mentoring könnten weitere Dienste z. B. Mensadienst, Büchereidienst, Medienausgabe, Betreuung von Bewegungsangeboten, Hopfpflege o. ä. sein).

Bei einer freiwilligen Teilnahme muss dafür Sorge getragen werden, dass die älteren Schüler*innen zu den fraglichen Zeiten frei haben oder freigestellt werden. Zudem ist der Gewinn, den sich die freiwilligen älteren Schüler*innen von einer Mentorentätigkeit erhoffen, möglicherweise sehr zentral für das Gelingen des Vorhabens. Zur Motivierung der Mentorinnen und Mentoren sind folgende **Anreize** denkbar:

- Teilnahmeurkunden für die Schulung
- Vermerke in den Zeugnissen als Schlüsselqualifikation
- Finanzielle Anreize
- Zertifikate, ausgestellt nach einem Jahr Teilnahme an der Hausaufgabenbetreuung (ggfs. mit Unterschrift einer Person mit einer öffentlich renommierten Position wie z. B. Bürgermeister*in, Kulturdezernent*in)
- Übergabe einer Auszeichnung an einem öffentlichen Ort (z. B. Kino, Theater) mit lokalem Pressebericht und Bürgermeister*in
- Erwerb der Jugendleitercard (Juleica) – diese Option ist nur möglich in Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern, da gewisse Anforderungen an die Juleica bestehen
- Kostenlose Nachhilfe für Mentorinnen und Mentoren wie beispielsweise Hilfe für die Abschlussprüfungen durch Studierende („Lernkaskade“)
- Erwerb von sozialen Schlüsselkompetenzen, die für das spätere Berufsleben von Vorteil sein können.

Um die Motivation von Schüler*innen über das Schuljahr aufrecht zu erhalten, ist zudem die **Rückmeldung der Fachlehrkräfte** wichtig. Die älteren Schüler*innen möchten erfahren, inwieweit ihr Engagement den jüngeren weiterhilft und inwiefern sich Fort-

schritte zeigen. Ebenfalls können die Klassenlehrkräfte gezielt ältere Schüler*innen ansprechen und auf Inhalte hinweisen, bei denen die jüngeren Schüler*innen noch Wiederholung benötigen. Die Kooperation mit Lehrkräften erhöht die Wertschätzung der Mentorentätigkeit, trägt somit zur Attraktivität bei und motiviert zur Teilnahme.

Arbeitsmaterial in diesem Leitfaden:

► Für zentrale Fragen zur Einführung der Mentorinnen und Mentoren siehe **Anhang C**.

7.3 Schulung der Mentorinnen und Mentoren

Die Vorgehensweise zur Ausbildung und Begleitung der Mentorinnen und Mentoren hängt selbstverständlich eng mit dem gewählten „Rekrutierungsverfahren“ zusammen. So kann die Mentorenschulung parallel zur Hausaufgabenbetreuung bzw. zu den Lernzeiten im Format eines wöchentlichen **Kurses** oder im Blockformat im Rahmen von **Workshops** erfolgen.

Um die Nachhaltigkeit des Peer-Mentoring-Programms für zukünftige Schuljahre zu gewährleisten, muss die **Schulung von schulinternem Personal** übernommen werden. Dies können Lehrkräfte sein, welche bereits Erfahrungen im Bereich „soziales Lernen“ gesammelt oder eine Fortbildung in diesem Themenbereich gemacht haben. Auch (fest angestelltes) pädagogisches Personal wie beispielsweise Schulsozialarbeiter*innen oder Erzieher*innen mit entsprechenden Kenntnissen können herangezogen werden. Je nach Konzept können außerdem externe Kooperationspartner (z. B. Jugendverbände, die eine Jugendleiterausbildung anbieten) in die Mentorenausbildung eingebunden werden. Für die erste Schulung stehen die Wissenschaftler*innen beratend und unterstützend zur Seite.

Aufgaben der Mentorinnen und Mentoren

Die Mentorinnen und Mentoren sind in erster Linie für die **fachliche, prozessorientierte und individuelle Unterstützung** der Schüler*innen bei der Aufgabenbearbeitung verantwortlich. Unter prozessorientierter Unterstützung versteht man folgende Verhaltensweisen:

- Struktur geben
- bei Verständnisfragen helfen
- Selbstregulation und Autonomie unterstützen
- emotional Anteil nehmen
- inhaltliche Anregungen bieten

- Reflexionsprozesse anregen (z. B. Selbstkontrolle)
- Feedback zur Bearbeitung geben
- eine konstruktive Fehlerkultur etablieren, indem Fehler als Lernchance wahrgenommen werden.

Aus der Forschung zur familiären Hausaufgabenpraxis ist bekannt, dass die Einnahme verschiedener Funktionen (Disziplinierung, Begleitung des Lernprozesses, Ergebniskontrolle) durch ein- und dieselbe Person problematisch für die Lernenden sein kann. Mentorinnen und Mentoren sollten daher **keine disziplinarischen Maßnahmen oder Anwesenheitskontrollen** durchführen müssen. Dies soll weiterhin in der Hand der Lehrkräfte oder des in der Hausaufgabenbetreuung bzw. den Lernzeiten pädagogisch tätigen Personals liegen. Ebenso ist es nicht die Aufgabe der Mentorinnen und Mentoren, dafür Sorge zu tragen, dass ein von den Lehrkräften vorgegebener Umfang an Aufgaben bearbeitet wird. Mentorinnen und Mentoren sollen jedoch Rückmeldung geben, wenn die zu bearbeitenden Aufgaben in den zur Verfügung stehenden Zeiten nicht zu bewältigen sind oder wenn es zu wenige Aufgaben gibt.

Inhalte und Methoden der Mentorenschulung

Damit Mentoren und Mentorinnen jüngere Schüler*innen wirkungsvoll unterstützen, müssen sie über ein geeignetes Repertoire an Hilfsmöglichkeiten und Kompetenzen verfügen. Diese sollen sie im Rahmen ihrer Mentorentätigkeit erwerben und vertiefen. Im Folgenden sind einige zentrale Fortbildungsinhalte aufgeführt, die je nach Bedürfnissen der Mentoren und Mentorinnen sowie der jüngeren Schüler*innen angepasst oder erweitert werden können:

- Aufgabenbereich der Mentorinnen und Mentoren
- Lernpsychologie und Lernmethoden
- prozessorientierte fachliche Unterstützung
- positives Fehlerklima
- Kommunikation und aktives Zuhören
- Austausch und Kooperation im Mentorenteam
- Gruppenleitung und -moderation.

Im Training mit den Mentorinnen und Mentoren können folgende Methoden Anwendung finden:

- Übungen an Fallbeispielen (schriftlich oder ggf. kurze Lehrfilme)
- Erstellen eines einfachen Selbsthilfe-Guides für Problemsituationen
- Führen eines individuellen Mentoren-Tagebuches
- Erfahrungsaustausch und Reflexion.

Arbeitsmaterial in diesem Leitfaden:

- Für mögliche Inhalte der Mentorenausbildung siehe **Anhang D**.
- Für Anregungen zur Gestaltung der Unterstützung durch Mentorinnen und Mentoren siehe **Anhang E**.

7.4 Begleitung der Mentorinnen und Mentoren

Die älteren Schüler*innen benötigen Rückmeldungen zu ihrer Tätigkeit. Daher empfiehlt es sich, dass ihnen gezielt **eine oder mehrere Ansprechpersonen** zur Verfügung gestellt werden. Die Ansprechperson soll bei Schwierigkeiten und Problemen beraten und den älteren Schülerinnen und Schülern Rückmeldung geben, so dass diese sich in ihren Rollen als Mentorinnen und Mentoren sicher zurechtfinden. Die älteren Schüler*innen müssen die Möglichkeiten und Anregungen dazu erhalten, über ihre Rolle und ihr Verhalten als Mentorinnen und Mentoren zu reflektieren. Dazu gehört auch der gezielte und regelmäßige Austausch der Mentorinnen und Mentoren untereinander, beispielsweise im Rahmen von angeleiteten Gruppensitzungen. Sollte das Konzept in Form einer AG oder eines (Wahlpflicht-)Faches in Ihrer Schule eingeführt werden, können die entsprechenden AG- oder Fach-Stunden dafür genutzt werden. Als **Mindeststandard** sollen **zwei solcher Treffen pro Halbjahr** angeregt werden.

Anregungen aus der Praxis:

- Für Praxisbeispiele zur Konzeption von Peer Mentoring siehe **Anhang F**.

8 Pädagogischer Tag

Der Pädagogische Tag dient dazu, das **erarbeitete schulspezifische Konzept** der gesamten Schule **vorzustellen**. Zugleich sollen Lehrpersonen und pädagogisches Personal, das für die Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeiten zuständig ist, darauf vorbereitet werden, die Mentorinnen und Mentoren zu begleiten. Dazu kann auch die **Vorbereitung auf die Mentorenschulung** zählen. Die Inhalte und die Durchführung des Pädagogischen Tages werden in der Arbeitsgruppe vorbereitet. Zur Erarbeitung bieten sich neben der Vorstellung des Konzeptes im Plenum kooperative Methoden in Kleingruppen an. Mögliche Inhalte sind:

- Vorstellung des neuen Konzepts der Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeit mit kooperativen Lernformen

- Vorbereitung der Schulung und Aufgaben der Mentorinnen und Mentoren
- Erstellung gemeinsamer (in den Unterricht übertragbarer) Regeln für Lerntandems
- Diskussion geeigneter Aufgabenformate für Lerntandems
- Umfang von (Haus-)Aufgaben und Absprache der Lehrpersonen
- Funktionen von (Haus-)Aufgaben
- Einbettung von (Haus-)Aufgaben in den Unterricht.

Die konkreten Inhalte des Pädagogischen Tages werden in Abhängigkeit der Bedürfnisse Ihrer Schule und in Absprache mit den Schulbegleiterinnen und -begleitern durch die Arbeitsgruppe festgelegt.

9 Verlagerung der Hausaufgaben in die Schule: Gestaltung von Lernzeiten

StEG-Tandem unterstützt jegliche Bemühungen Ihrer Schule, die **Hausaufgaben stärker in die Schule zu verlagern**. An Ganztagschulen gibt es bisher verschiedene Konzepte zum Umgang mit (Haus-)Aufgaben und deren Bearbeitung:

- In der **Hausaufgabenbetreuung** bearbeiten Schüler*innen ihre Aufgaben in der Schule anstatt zuhause. Hausaufgabenbetreuung kann als freiwilliges oder verpflichtendes Angebot vor dem Unterricht oder am Nachmittag nach dem Unterricht stattfinden und bleibt somit zeitlich getrennt und losgelöst vom Unterricht.
- **Lernzeiten** (auch Übungszeiten genannt) bezeichnen – im Kontext von Ganztagschulen – Phasen, in denen Schüler*innen innerhalb und/oder außerhalb des Unterrichts Aufgaben selbstständig bearbeiten. Sie können in der Ganztagschule über den ganzen Tag verteilt sowohl innerhalb als auch außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden. Das Ziel von Lernzeiten besteht darin, das Lernen und Wiederholen stärker in den Unterricht zu integrieren. Doch auch nichtcurriculares Lernen (z. B. Reparatur eines Fahrrads) kann in Lernzeiten seinen Platz finden. Die Lernzeit ist also nicht unbedingt Hausaufgabenersatz, sondern stellt eine sinnvolle Ergänzung zum unterrichtlichen Lernen dar. Lernzeiten können das Arbeiten für die Schule zuhause vollständig ersetzen, müssen es aber nicht – Lektürearbeiten oder die Vorbereitung auf Klassenarbeiten werden in der Regel weiterhin zuhause erledigt.
- Es bestehen auch **Mischformen**: An manchen Ganztagschulen finden sowohl Hausaufgabenbetreuung als auch Lernzeiten statt.

StEG-Tandem unterstützt insbesondere die Einführung oder Erweiterung von Lernzeiten. Eine solche Umstellung zielt darauf ab, dem bildungspolitischen und gesellschaftlichen Anspruch auf Bildungschancengleichheit und individueller Förderung stärker gerecht zu werden. Die Einführung von Lernzeiten stellt allerdings einen umfangreichen Schulentwicklungsprozess dar, der eng mit der Lernkultur der Schule verbunden ist. Je mehr Kolleginnen und Kollegen in die Planung eingebunden werden und je stärker die unterschiedlichen Ansichten zur Abschaffung von klassischen Hausaufgaben (Lehrkräfte, Eltern, Schüler*innen u.a.) in den Entwicklungsprozess einfließen, desto nachhaltiger verspricht die Umstellung zu werden.

Weiterführende Lektüre in diesem Leitfaden:

- ▶ Zur Bedeutung, Funktion und Wirksamkeit von Hausaufgaben aus wissenschaftlicher Perspektive siehe **Kapitel 12**.
- ▶ Zu wissenschaftlichen Erkenntnissen zu den Potenzialen und Gelingensbedingungen einer Verlagerung der Hausaufgaben in die Schule siehe **Kapitel 13**.

9.1 Das Pädagogische Konzept

Ein **Konzept** zu den Zielen und dem erwünschten Nutzen der Lernzeiten, das nicht nur vom gesamten Kollegium, sondern auch von der Schüler- und Elternvertretung mitgetragen wird, ist die wichtigste Voraussetzung für die Einführung von Lernzeiten. Dazu gehören selbstverständlich auch die **Diskussion der Aufgabenkultur** der Schule und der Möglichkeiten zu einer stärkeren **Individualisierung** bei den Aufgaben. Daneben bietet die Einführung von Lernzeiten jeder einzelnen Lehrkraft die Gelegenheit, die Qualität der eigenen Aufgabenauswahl und -vergabepraxis zu überprüfen.

Ob die Schüler*innen ihre in der Schule erteilten Aufgaben tatsächlich selbstständig bearbeiten können (und wollen), hängt in erster Linie von der Aufgabe ab. Darüber hinaus ist es aber auch wichtig, dass die Lernzeiten so konzipiert und gestaltet sind, dass die Schüler*innen die folgenden drei **Aspekte des selbstregulierten Lernens** umsetzen können:

- Die Schüler*innen machen sich selbst einen **Plan** wann die Aufgaben erledigt werden und legen ggf. fest, mit welchem Fach sie anfangen.
- Die Schüler*innen sind in der Lage, die eigene Arbeit **selbstständig zu überwachen** und zu **kontrollieren**.
- Wenn sie mit einer Aufgabe nicht weiterkommen, wird die **Zeit nicht vergeudet**. Die Schüler*innen können entweder nach **Hilfe** fragen und wissen, wo diese zu erhalten ist – oder sie beginnen selbstständig mit der nächsten Aufgabe, sollte Hilfe nicht verfügbar sein.

9.2 Organisation von Lernzeiten

Erst wenn ein gemeinsam verabschiedetes Lernzeitenkonzept steht und die Aufgabenkultur diskutiert wurde, können **organisatorische Fragen** geklärt werden. Diese betreffen unter anderem – wie auch bei der Hausaufgabenbetreuung – die zeitliche Verankerung im Stundenplan, die Dauer, den Raum, die Gruppenzusammensetzung, die Organisation der Aufgabenvergabe und -kontrolle sowie die personelle Betreuung und Kooperation durch Mentorinnen und Mentoren, Lehrkräfte und pädagogisches Personal. Wichtig ist zudem, dass die Erziehungsberechtigten regelmäßig über die angestrebten Ziele der Lernzeiten (Welche Kompetenzen sollen gefördert werden?) und die Lernvorhaben (Was und wie soll mein Kind lernen?) informiert werden. Insbesondere erwarten sie Rückmeldungen zum Lernprozess und -fortschritt des Kindes.

Bisher liegen zu den zentralen organisatorischen Punkten der Gestaltung von Lernzeiten kaum wissenschaftliche Erkenntnisse vor. Ausschlaggebend für den Erfolg der Lernzeiten ist grundsätzlich, dass das Gesamtkonzept durchdacht ist, von allen Beteiligten mitgetragen wird, zu den Zielen und Möglichkeiten der Schule passt und stetig evaluiert und optimiert wird. Im Anhang sind zu den wichtigsten organisatorischen Aspekten vielseitige Praxisbeispiele, die sich bereits in Ganztagschulen bewährt haben, aufgeführt. Diese können Ihnen als Anregung zur Umsetzung oder Verbesserung der Lernzeiten an Ihrer Schule dienen. Die ausgewählten Beispiele versuchen eine Breite von unterschiedlichen organisatorischen Möglichkeiten zur Umsetzung von Lernzeiten abzudecken, könnten aber selbstverständlich noch beliebig weiter ergänzt werden.

Arbeitsmaterial in diesem Leitfaden:

- ▶ Zu den Leitfragen zur Einführung und Umsetzung von Lernzeiten siehe **Anhang H**.
- ▶ Zur Qualität der Aufgabenvergabe siehe **Arbeitsblatt Nr. 2**.
- ▶ Zur Auswahl der Aufgabeninhalte siehe **Arbeitsblatt Nr. 3**.
- ▶ Zur Qualität der Aufgabenbesprechung siehe **Arbeitsblatt Nr. 4**.
- ▶ Für eine Reflexionshilfe zur stärkeren Individualisierung der Aufgaben siehe **Arbeitsblatt Nr. 5**.

Anregungen aus der Praxis:

- ▶ Für Praxisbeispiele zur organisatorischen Umsetzung von Lernzeiten siehe **Anhang I**.

Teil III:

Wissenschaftlicher Hintergrund

Während die zwei vorangegangenen Kapitel einen Überblick über StEG-Tandem und Informationen zur konkreten Umsetzung der Kernelemente der Studie an Ihrer Schule liefern, erläutert das folgende Kapitel den wissenschaftlichen Hintergrund, auf dem die Studie aufbaut. Die verschiedenen Abschnitte erläutern Begriffe, geben Informationen zum aktuellen Forschungsstand und Hinweise auf weiterführende Literatur. Zunächst wird auf die verschiedenen kooperativen Lernformen eingegangen, die im Rahmen von StEG-Tandem fokussiert werden (Abschnitt 10: Lerntandems und Lerngruppen, Abschnitt 11: Peer Mentoring). Des Weiteren wird der wissenschaftliche Stand der Hausaufgabenforschung referiert (Abschnitt 12) mit einem Schwerpunkt zur (Haus-)Aufgabensituation in der Ganztagschule (Abschnitt 13).

10 Kooperative Lernformen (1): Lerntandems und Lerngruppen

10.1 Definition

Kooperatives Lernen bezieht sich auf Personen aus einer gleichen sozialen Gruppe und mit gleichem sozialem Status. Sie helfen einander beim Lernen, obwohl sie keine ausgebildeten Lehrkräfte sind (Topping 2000).

Kooperatives Lernen kann in **Zweierpaaren (Tandems)** oder **Kleingruppen** (drei bis vier Schüler*innen) umgesetzt werden, die sich **spontan** (ad hoc) oder **für eine längere Zeit** bilden (Weidner 2003). Unter Schülerinnen und Schülern mit ähnlichem Wissensstand (z. B. Klassenkameradinnen und -kameraden) gilt das **Prinzip des wechselseitigen Lehrens und Lernens**. Lerntandems oder -gruppen können vielseitig eingesetzt werden und ermöglichen sowohl die kooperative Arbeit an schriftlichen oder mündlichen Aufgaben (z. B. Dialog in einer Fremdsprache einüben) sowie an größeren Projekten als auch die gemeinsame Vorbereitung auf einen Test oder eine Prüfung (z. B. gegenseitiges Abfragen und Erklären).

10.2 Potenzial und Wirksamkeit von Lerntandems

Kooperatives Lernen in Tandems oder Kleingruppen stellt im Kontext von heterogenen Lerngruppen eine bewährte Methode zur individuellen Förderung dar (Rohrbeck et al. 2003; Slavin 1995). Im Vergleich zu anderen Sozialformen des Lernens zeigen Schüler*innen, die sich gemeinsam den Lernstoff erarbeiten, in einer Vielzahl empirischer Untersuchungen signifikant bessere Leistungen (Johnson & Johnson 1998, 1999; Kyndt et al. 2013; Lou et al. 1996). Weitere Ergebnisse der Forschung zu Lernen in Tandems und Kleingruppen (z. B. mit Gruppenpuzzle) in der Grundschule deuten darauf hin, dass kooperative Lernformen dem Regelunterricht in Bezug auf den Wissenserwerb nicht unterlegen sind, aber in Bezug auf soziales Lernen und Motivation Vorteile aufweisen können (z. B. Borsch 2005; Kronenberger 2004). Allgemein zeigt sich, dass die Beziehungen unter den Schülerinnen und Schülern durch kooperative Lehrmethoden verbessert werden können

(Jordan & Le Métails 1997) und Kinder mit Lernschwierigkeiten in Klassen mit Tandem- oder Gruppenlernen besser akzeptiert werden (Fuchs et al. 2002). Verschiedene Untersuchungen berichten positive Effekte auf soziale Kompetenzen und das allgemeine wie fachliche Selbstkonzept der Schüler*innen (Ginsburg-Block et al. 2006; Lou et al. 1996).

Insbesondere lernschwächere Schüler*innen können vom Arbeiten in Lerntandems und -gruppen profitieren (Edmonds et al. 2009; Rohrbeck et al. 2003). Ein fundiertes Verständnis von Sachverhalten wird im kommunikativen Prozess vertieft. Dabei lernen auch die erklärenden Schüler*innen. Renkl (2010) erklärt die Wirkungen für den Lehrenden unter anderem dadurch, dass Wissen (re-)organisiert werden muss und eigene Verständnislücken bewusst werden, der Lernstoff wird also elaboriert. Die unterstützten Schüler*innen wenden ebenfalls Tiefenstrategien des Lernens an, indem sie Rückfragen stellen und über den Stoff nachdenken.

Für die Wirksamkeit von Lerntandems und -gruppen sind gewisse Basiskompetenzen vorausgesetzt, die im Prozess des kooperativen Lernens weiter entwickelt werden. Dazu zählen kommunikative und kooperative Kompetenzen (z. B. aktives Zuhören; Weidner 2003). Je strukturierter die Zusammenarbeit, desto erfolgreicher der Lernprozess und das Ergebnis der kooperativen Aktivität: Wenn Schüler*innen vor Beginn der Zusammenarbeit ein Training zu kommunikativen und kooperativen Strategien erhalten, so ist die Motivation zur Zusammenarbeit einerseits höher. Andererseits ist die Hilfe genauer und die Leistungsentwicklung besser als in Gruppen ohne vorherige Einweisung (Gillies 2004; Lou et al. 2001). Tandems oder Gruppen von ähnlichen oder unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern in Bezug auf Interessen, fachliche Fähigkeiten oder Vertrautheit haben jeweils Vor- und Nachteile (Lou et al. 2001). Heterogene Lernpaare, in denen die Schüler*innen wechselnde Rollen als Lehrende und Lernende einnehmen, erwiesen sich jedoch als besonders lernförderlich für beide Beteiligte (Büttner et al. 2012; Robinson et al. 2005). Darüber hinaus ist die Wirksamkeit des kooperativen Lernens stärker, je intensiver die Lernpartnerschaften sind: Schüler*innen, die mehr als einmal in der Woche zusammenarbeiten, machen größere Lernfortschritte als Schüler*innen, die nur einmal in der Woche oder seltener mit- und voneinander lernen (Lou et al. 1996).

10.3 Lerntandems in der Hausaufgabenbetreuung bzw. in den Lernzeiten

Kooperatives Lernen bietet auch in der Hausaufgabenbetreuung bzw. den Lernzeiten großes Potenzial. Verschiedene Fallstudien haben gezeigt, dass Schüler*innen es als angenehm empfinden, wenn sie in der Hausaufgabenbetreuung gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern ihre Hausaufgaben bearbeiten können (Kielblock 2015). Schüler*innen haben ein Bedürfnis nach Kontakt zu und Interaktion mit Gleichaltrigen, welches sie im Regelunterricht jedoch meist nur begrenzt ausleben können. Die Hausaufgabenbetreuung bzw. die Lernzeit kann diesem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit nachkommen. Um ein positives gemeinsames Lernerlebnis zu ermöglichen, sollten dabei Regeln des kooperativen Lernens beachtet werden. Darunter fallen beispielsweise gegenseitiges Helfen und Teilen, Ausredenlassen und andere nicht zu stören (Brüning & Saum 2008; Weidner 2003).

Zentrale Literatur zum Thema Kooperatives Lernen:

- ▶ Brüning, Ludger, & Saum, Tobias (2008). *Erfolgreich Unterrichten durch Kooperatives Lernen*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mb H.
- ▶ Topping, Keith (2000). *Tutoring. Educational Practices Series 5*. Lausanne, Schweiz: PCL.
- ▶ Weidner, Margit (2003). *Kooperatives Lernen in der Schule: Das Arbeitsbuch*. Seelze: Kallmeyer.

(Höher 2014). Die fachliche Betreuung jüngerer Schüler*innen bei schulbezogenen Aufgaben beinhaltet für ältere Schüler*innen das Potenzial, Selbstwirksamkeit bei der Übernahme einer verantwortungsvollen Aufgabe zu erfahren. Durch den Umgang mit jüngeren Schüler*innen haben die Mentorinnen und Mentoren die Möglichkeit soziale Kompetenzen zu testen und auszubauen. Das besondere Potenzial des Einbezugs älterer Schüler*innen in der Hausaufgabenbetreuung oder den Lernzeiten liegt darin, dass diese bestens mit dem Themenfeld (Haus-)Aufgaben vertraut sind. Der Schulstoff, den jüngere Schüler*innen bearbeiten, ist für ältere Schüler*innen noch nicht allzu lange her, so dass Grundlagen für eine gute fachliche und individuelle Unterstützung gegeben sind. Jüngere Schüler*innen empfinden es darüber hinaus als gewinnbringend, wenn ihnen ältere Ansprechpartner*innen in schulischen Belangen zur Verfügung stehen (Brady 2012). Für sie ist es oft einfacher, gegenüber anderen Schüler*innen zuzugeben, wenn sie etwas nicht verstehen und dann Hilfe auf Augenhöhe mit einfachem, alltagsnahem Vokabular zu bekommen (Topping 2000).

Internationale Studien zu Peer-Mentoring-Programmen in Schulen belegen, dass sowohl die jüngeren Schüler*innen wie auch die Mentorinnen und Mentoren von der Mentoring-Situation profitieren: Beide Beteiligte können fachliche, methodische und soziale Kompetenzen weiterentwickeln (Sliwka 2003). Positive Einflüsse zeigen sich vor allem auf das Fachwissen, die kognitive Entwicklung, schulische Leistungen und das schulische Selbstkonzept (z. B. Korner 2015; Sliwka 2003). Zudem unterstützen Peer-Mentoring-Programme die allgemeine Entwicklung aller beteiligten Schüler*innen und fördern das soziale Selbstkonzept, den Aufbau von Freundschaften und das Selbstwertgefühl (Wang & Odell 2002). Gleichzeitig kann sich die Etablierung von Peer-Mentoring-Programmen positiv auf das Klassen- und Schulklima, das individuelle Wohlbefinden, die Identifikation mit der Schule sowie die allgemeine Schulzufriedenheit auswirken (Dennison 2000).

Damit Peer-Mentoring-Programme ihre volle Wirkung entfalten können, haben Seifert, Zentner und Nagy (2012) folgende Standards entwickelt:

- Der Einsatz der Mentorinnen und Mentoren reagiert auf den realen Bedarf der Schüler*innen.
- Die Lerninhalte sind mit den Inhalten der Lehrpläne verknüpft.
- Es finden regelmäßige und bewusste Reflexionen der (Lern-)Erfahrungen statt.
- Die Mentorinnen und Mentoren und Schüler*innen sind aktiv in die Konzeption, Umsetzung und Nachbereitung des Peer-Mentoring-Programms eingebunden.
- Die Lernenden erhalten fortlaufend konstruktives Feedback und Anerkennung.

11 Kooperative Lernformen (2): Peer Mentoring

11.1 Definition

Unter **Peer Mentoring** versteht man die interaktive, zweckmäßige und strukturierte Unterstützung beim Lernen der Schüler*innen durch nicht speziell dafür ausgebildete, statusgleiche Personen, die einen Wissensvorsprung aufweisen – in unserem Fall sind das ältere Schüler*innen (Topping 2000).

11.2 Potenzial und Wirksamkeit von Peer Mentoring

In Deutschland ist Peer Mentoring bisher vor allem in Form von Streitschlichter- oder Soziale-Kompetenz-Programmen etabliert. Mentorinnen und Mentoren profitieren insbesondere durch verantwortungsvolle Aufgaben und können einen Zugewinn an sozialen Kompetenzen wie beispielsweise Empathie erzielen

11.3 Formen der Unterstützung durch Mentorinnen und Mentoren

Aus der Forschung zu Lehrer-Schüler-Interaktionen im Unterricht ist bekannt, dass die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern während der Bearbeitung einer konkreten Aufgabe besonders wirksam ist, wenn sich die Hilfe an den Bedürfnissen der Schüler*innen orientiert, also adaptiert ist (z. B. Minnameier et al. 2015; van de Pol & Elbers 2013; Wood et al. 1976). Die Hilfe nach dem Prinzip der adaptiven Unterstützung lässt sich auch auf die Arbeit von Mentorinnen und Mentoren übertragen. Es zielt darauf ab, dass der/die Lernbegleiter*in (z. B. Lehrkraft oder Mentor*in) möglichst immer die **geringste Dosis an Unterstützung** anbietet – und zwar genau so viel, dass der/die Schüler*in mit dieser Hilfe im Lernprozess selbstständig weiterkommt. Adaptive Unterstützung gliedert sich in unterschiedliche Intensitätsstufen:

- Stufe 0: keine direkte Hilfe geben sondern nur eine Äußerung des Lernenden bestätigen
- Stufe 1: einen Aspekt der Aufgabe fokussieren
- Stufe 2: einen Aspekt der Aufgabe erklären oder einen Fehler korrigieren
- Stufe 3: ein neues Element der Aufgabe einführen.

Auch in der Literatur zur elterlichen Unterstützung bei den Hausaufgaben (z. B. Moroni und Dumont 2015) werden Elemente benannt, die auf das Peer Mentoring adaptiert werden können. Als lernförderlich gelten Verhaltensweisen, die nicht die Quantität der bearbeiteten Aufgaben fokussieren, sondern selbstregulierte Lernprozesse anregen und zur Erklärung von Inhalten dienen. Wenn Lernbegleiter*innen bei der Aufgabenbearbeitung die Selbstständigkeit des Schülers oder der Schülerin fördern, strukturgebend wirken, emotional unterstützen und inhaltliche Anregungen geben, kann (Haus-)Aufgabenhilfe leistungsförderlich sein (Lipowsky 2004; Moroni & Dumont 2015). Aufsicht, Kontrolle und direkte Anweisungen können dahingegen sogar schlechtere Leistungen zur Folge haben. Insbesondere leistungsschwächere Schüler*innen reagieren auf solche Verhaltensweisen nicht selten mit Resignation und zunehmender Verunsicherung (Moroni & Dumont 2015).

Angelehnt an Forschungsergebnisse aus Studien, die in realen Lernkontexten durchgeführt werden, stellte Topping (2000) zudem eine Liste praktischer Tipps zusammen, die als Grundlage für das Gelingen einer Peer Mentoring-Situation gelten. Seine Tipps bieten Antworten auf Fragen, die sich den Mentorinnen und Mentoren im Rahmen ihrer Arbeit mit den jüngeren Schülerinnen und Schülern in der Hausaufgabenbetreuung bzw. in den Lernzeiten stellen könnten. Die gesamte Liste ist im Anhang unter den Arbeitsmaterialien zu finden. Die Tipps basieren auf folgenden Prinzipien:

- Damit Peer Mentoring seine volle Wirksamkeit entfalten kann, muss die Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren stärker auf Verständnis des Lerninhalts der Aufgabe als auf reine Erledigung der Aufgabe gerichtet sein.
- Um das Lernen optimal zu unterstützen, ist es wichtig, dass die Erklärungen der Mentorinnen und Mentoren so knapp wie möglich gehalten werden und den Schülerinnen und Schülern genügend Zeit zum Nachdenken gewährleistet wird.
- Fehler können als eine positive Lerngelegenheit genutzt werden – daher müssen sie erkannt werden und es muss richtig damit umgegangen werden.
- Lob und Anerkennung fördern das schulische Selbstbewusstsein und die Motivation der Lernenden.

Zentrale Literatur zum Thema Peer Mentoring:

► Höher, Friederike (2014). *Vernetztes Lernen im Mentoring*. Wiesbaden: Springer.

► Topping, Keith (2000). *Tutoring. Educational Practices Series 5*. Lausanne, Schweiz: PCL.

12 Hausaufgaben

12.1 Definition

Hausaufgaben bezeichnen Tätigkeiten, welche die Schüler*innen außerhalb der Unterrichtszeit – in der Regel zuhause – für die Schule erledigen (Höhmman & Schaper 2008). An Ganztagschulen gibt es allerdings häufig keine Hausaufgaben im traditionellen Sinne mehr: Die Aufgaben werden in der Schule und nicht mehr zuhause bearbeitet. Daher wird im Folgenden der **Oberbegriff „Aufgaben“** verwendet, wenn Aufgaben (Hausaufgaben, Schulaufgaben, Lernaufgaben, Übungsaufgaben etc.) an Ganztagschulen gemeint sind, die Schüler*innen außerhalb des Unterrichts, individuell und selbstständig, erledigen sollen. Der Begriff Hausaufgaben wird dann verwendet, wenn es sich um Erkenntnisse aus Forschungsstudien handelt, in denen traditionell zuhause erledigte Aufgaben untersucht wurden. Die aus der Hausaufgabenforschung stammenden Ergebnisse lassen sich jedoch größtenteils auch auf „neuere Formen“ von individuell bearbeiteten Aufgaben übertragen.

12.2 Bedeutung von Hausaufgaben

Hausaufgaben gelten schon seit dem 19. Jahrhundert als bildungspolitisches Dauerthema. Seit jeher wird über Umfang, Menge und Zweck von Hausaufgaben diskutiert: Sind zeitliche

Belastungen der Schüler*innen zu hoch, werden Hausaufgaben kritisiert; soll mehr Selbstständigkeit gefördert werden, wird Hausaufgaben eine positive Bedeutung zugeschrieben (Haag & Brosig 2010). Hinzu kommt seit einigen Jahren eine weitere Kritik: Hausaufgaben sind sozial ungerecht. Diese Annahme erwuchs mitunter aus Forschungsbefunden wie der PISA-Studie, die berichteten, dass der schulische Lernerfolg in Deutschland überdurchschnittlich stark vom sozialen Hintergrund und dem außerunterrichtlichen Lernumfeld der Schüler*innen abhängt (z. B. Baumert 2003; Ehmke & Jude 2010).

Da Hausaufgaben im traditionellen Sinne im familiären Umfeld bearbeitet werden, liegt die Vermutung nahe, dass sich **soziale Disparitäten** durch die Art der Hausaufgabenunterstützung (durch Eltern, Geschwister, andere Familienmitglieder, Gleichaltrige oder bezahltes Nachhilfepersonal) in der Schulleistung bemerkbar machen. Entgegen aller Annahmen gibt es jedoch bislang keine stichfesten empirischen Belege dafür, dass die familiäre Hausaufgabenhilfe ein Grund für den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischem Erfolg ist: In der Tat trägt familiäre Unterstützung bei den Hausaufgaben nur selten und unter ganz bestimmten Voraussetzungen zu höherem Lernerfolg bei (s. Moroni & Dumont 2015 für einen Überblick).

Hilfe bei den Hausaufgaben gehört dennoch zu den häufigsten Formen elterlichen Engagements für die Schule, insbesondere unter bildungsnahen Familien (Moroni und Dumont 2015). Die Kinder selbst begrüßen die Unterstützungsangebote der Eltern bei den Hausaufgaben jedoch nicht zwangsläufig (Jeynes 2007). Im Gegenteil – Hausaufgaben stellen eine häufige **Quelle von Ärger und Streit** zwischen Eltern und Kindern dar (z. B. Neuen-schwander et al. 2005; Wild 2004). Schulische Unterstützung beim Konfliktthema „Hausaufgaben“ wird daher von vielen Eltern begrüßt. Ergebnisse der ersten Förderphase der Studie zur Entwicklung von Ganztagschule (Fischer et al. 2014, 2016; StEG-Konsortium 2010) zeigen, dass Ganztagschulen hier eine entlastende Funktion einnehmen können.

12.3 Funktionen von Hausaufgaben

Hausaufgaben im traditionellen Sinne sind mit verschiedenen Funktionen verbunden, die sich aus den Perspektiven der an Schule beteiligten Personen – Schüler*innen, Lehrkräfte, Eltern – ergeben. Wird an einer Schule die Hausaufgabenpraxis in Richtung „Schul“-Aufgaben verändert, kann dies zu Konflikten führen, weil die Funktionen, die eine Gruppe (z. B. die Eltern) den traditionellen Hausaufgaben zuschreibt, nicht mehr berücksichtigt werden. Deshalb ist es wichtig, unterschiedliche Funktionen

von Hausaufgaben aus Perspektive der jeweiligen Beteiligten zu kennen und zu reflektieren, wenn die Aufgabenpraxis an Schulen umgestaltet werden soll, und gegebenenfalls entsprechende Alternativen anzubieten. Nachfolgend werden die zentralen Funktionen von traditionellen Hausaufgaben aufgeführt (nach Nilshon 1999; Standop 2013; vgl. auch VOGSV § 35 im Hessischen Schulgesetz 2011):

Didaktisch-methodische Funktionen

- ... aus Sicht der **Lehrkräfte**:
 - Vorbereitung, Nachbereitung oder Vertiefung des Unterrichts
 - Lernstand beurteilen: Was können die Schüler*innen?
 - Rückmeldung geben, individuell unterstützen
 - Disziplinierungsfunktion (ggf. mit Sanktionen)
 - Zeit für die Bewältigung der Stofffülle gewinnen
 - Lernprozesse individualisieren.
- ... aus Sicht der **Schüler*innen**:
 - Einsichten aus der Unterrichtsarbeit verarbeiten und vertiefen
 - Kenntnisse und Fertigkeiten anwenden und übertragen
 - neue Unterrichtsstoffe recherchieren und vorbereiten
 - Lernstrategien erlernen und einüben, z. B. Selbstkontrolle
 - Reflexion des Lernfortschritts: Was habe ich (noch nicht) verstanden?
 - Motivation und Interesse für die Lerninhalte entwickeln.
- ... aus Sicht der **Eltern**:
 - Einblick in das, was das Kind lernt
 - Einblick in das, was die Schule lehrt
 - Nahtstelle zwischen Schule/Lehrkräften und Eltern.

Erzieherische Funktionen

- Selbstständiges und eigenverantwortliches Arbeiten, Lernen und Organisieren üben:
 - Planung des Vorgehens (Ort, Zeit, Unterstützung)
 - Zeiteinteilung
 - Einsatz von Arbeitstechniken und Hilfsmitteln
- Fleiß, Ausdauer und Selbstdisziplin trainieren
- Selbstvertrauen der Schüler*innen stärken
- Bindeglied zwischen Schule und Elternhaus: schulische Eltern-Kind-Kommunikation anregen, Kontakt der Eltern mit der Schule stärken.

12.4 Potenzial und Wirksamkeit von Hausaufgaben

Ob Hausaufgaben tatsächlich „den Erwartungen gerecht“ werden und beispielsweise den Lernertrag steigern (können), hängt von vielen Faktoren ab. Dazu gehören unter anderem die Hausaufgabenpraxis der Lehrkraft, Merkmale der Aufgaben selbst, individuelle Schülermerkmale sowie die Beschaffenheit des Umfelds, in dem die Aufgaben erledigt werden. Nachfolgend sind einige zentrale Befunde aus der empirischen Schulforschung zum Zusammenhang zwischen Hausaufgabenvergabe und Hausaufgabenbearbeitung, Schülermotivation und -leistung knapp zusammengetragen. Diese Befunde aus der Hausaufgabenforschung (z. B. zu den Merkmalen guter Hausaufgaben) lassen sich größtenteils auch auf Aufgaben übertragen, die in Lernzeiten bearbeitet werden.

Hausaufgabenpraxis der Lehrkraft

In Bezug auf den **Umfang von Hausaufgaben** hat die Forschung gezeigt, dass es leistungsförderlicher ist, eher weniger, dafür aber regelmäßig Hausaufgaben zu geben (Trautwein et al. 2001). Gemessen an der Zeit, die Schüler*innen mit Hausaufgaben verbringen, wurde festgestellt, dass eine längere Dauer der Hausaufgabenbearbeitung eher mit schlechteren Leistungen einhergeht (Trautwein & Köller 2003; Trautwein et al. 2001). Dieser Befund wird einerseits darauf zurückgeführt, dass Schüler*innen mit schlechterem Ausgangsniveau in ihren schulischen Leistungen länger für die Hausaufgaben brauchen. Andererseits wird auch entsprechend der These „lieber oft als viel“ von einem nichtlinearen Zusammenhang zwischen Bearbeitungsdauer und Leistung ausgegangen: Die regelmäßige Erledigung von überschaubaren Hausaufgaben gilt als leistungsförderlich. Bei einer Steigerung des Hausaufgabenumfangs ist dahingegen mit einer Leistungsabnahme zu rechnen.

Was die **Einbindung in den Unterricht** angeht, steht eine reine Erledigungskontrolle der Hausaufgaben (d.h. ob sie gemacht wurden oder nicht) unter Berücksichtigung anderer Einflussfaktoren (z. B. der Hausaufgabenqualität) nicht unbedingt mit höheren Bearbeitungsraten in Verbindung (Trautwein et al. 2009). Eher führt eine reine Erledigungskontrolle zu einer niedrigeren schulischen Motivation und negativen Emotionen bei der Bearbeitung der Hausaufgaben und fördert außerdem Täuschungsverhalten wie Abschreiben (Dettmers et al. 2010; Lipowsky et al. 2004; Trautwein et al. 2009). Wer dahingegen den Schülerinnen und Schülern individuelles, inhaltliches und prozessorientiertes Feedback zu den Hausaufgaben bietet, das auf die Förderung von Verständnis abzielt, kann von einer höheren Bearbeitungsrate ausgehen

(vgl. Elawar & Corno 1985; Haag & Brosig 2010). Für die Leistung der Schüler*innen ist es zudem wichtig, dass die Richtigkeit der Lösung überprüft wird und die richtige Lösung und die Lösungswege erläutert werden (Lipowsky et al. 2004).

Merkmale der Aufgaben

Einige Studien untersuchten den Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Hausaufgabenqualität und der Bearbeitungsrate und -motivation. Wenn Schüler*innen ihre Hausaufgaben als von der Lehrkraft für sie sinnvoll ausgewählt, gut vorbereitet und interessant empfinden, bearbeiten sie die Hausaufgaben mit größerer Motivation. Die Hausaufgabenmotivation wiederum ist entscheidend dafür, dass die Hausaufgaben eine leistungssteigernde Wirkung bei den Schüler*innen entfalten können (Dettmers et al. 2010; Trautwein et al. 2006). In Klassen, in denen Schüler*innen finden, dass ihre Hausaufgaben kognitiv herausfordernd sind, sind stärkere Leistungszuwächse zu beobachten (Dettmers et al. 2010). Der wahrgenommene Nutzen der Hausaufgaben ist ebenso wichtig: Wenn Schüler*innen beschreiben, dass die Hausaufgaben beim Verständnis des Unterrichtsstoff helfen und gut in den Unterricht eingebettet sind, die Hausaufgabenqualität also hoch ist, so bearbeiten sie diese auch mit größerer Sorgfalt und Anstrengung (Trautwein et al. 2006).

Des Weiteren legen empirische Studien (z. B. Lipowsky 2004; Nilshon 1999) nahe, dass vorbereitende Hausaufgaben bzw. Hausaufgaben, bei denen Schüler*innen über etwas Neues nachdenken müssen (z. B. Hinführung zu neuem Unterrichtsstoff, Recherchieren eines Themas), sich positiv auf Anstrengungsbereitschaft, Lernmotivation und -fortschritt auswirken. Gleiches gilt für produktive Aufgaben, in denen die Lernenden Wissen an gegebenen Beispielen anwenden können. Gerade durch vorbereitende Aufgaben können Schüler*innen die Erfahrung machen, dass ihre Vorkenntnisse, ihre konkrete Lebenswirklichkeit, ihre Ideen und Vorschläge den Unterricht tatsächlich mitbestimmen. Zielen die Hausaufgaben dahingegen auf „Pauken“ und „stures Wiederholen“ ab, strengen sich die Schüler*innen weniger an und zeigen geringere fachliche Leistungen (Trautwein et al. 2009). Aufgaben, die auf reiner Wiederholung von Unterrichtsstoff basieren und gar keine neuen Anregungen bieten, sind daher zu vermeiden.

Strukturelle Aspekte

Um sicherzustellen, dass Schüler*innen die gestellten Aufgaben verstehen, sollten gewisse Aspekte bei der Aufgabenvergabe berücksichtigt werden. Insbesondere sollte ein günstiger Zeitpunkt mit genügend Zeit für das Stellen der Aufgaben gewählt werden (s. Arbeitsmaterialien).

Daneben ist darauf zu achten, bei der Aufgabenvergabe alle Fragen zur Bearbeitung zu klären (Becker & Kohler 2002):

- Was für eine Aufgabe soll

... von wem
... in welcher Vorgehensweise
... mit welchen Lernmitteln
... mit wem
... in welcher Zeit
... in welcher Qualität
... bis wann

 bearbeitet werden?
- Wie lässt sich die Endkontrolle gestalten?

Ideal für ein produktives Bearbeiten der Hausaufgaben ist ein Raum mit ausreichend Licht und einem geringen Lärmpegel. Der Schüler bzw. die Schülerin sollte einen eigenen Platz an einem Tisch haben. Wichtig ist außerdem der Zugang zu Lernmaterial (z. B. Lexika, Fachbücher, PC, Internet, etc.) und zu externer Unterstützung (Haag & Brosig 2010).

Zentrale Literatur zum Thema Hausaufgaben:

- Becker, Georg E. & Kohler, Britta (2002). *Hausaufgaben kritisch sehen und die Praxis sinnvoll gestalten* (4. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Haag, Ludwig & Brosig, Klemens M. (2010): *Hausaufgaben – ihre Stellung in der heutigen Schule*. *SchulVerwaltung*, 33, Heft 11, S. 306-308.
- Lipowsky, Frank (2004): *Dauerbrenner Hausaufgaben – zusätzliche Lernchancen oder verschwendete Zeit? Aktuelle Befunde der empirischen Forschung und mögliche Konsequenzen für die Unterrichtspraxis*. In: *Pädagogik* 56 (12), S. 40-44.

13 (Haus-)Aufgaben in der Ganztagschule: Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten

13.1 (Haus-)Aufgabenkultur an Ganztagschulen

Mit dem Thema (Haus-)Aufgaben wird an Ganztagschulen unterschiedlich umgegangen. In der Tendenz kann festgestellt werden, dass an offenen oder teilgebundenen Ganztagschulen (Haus-)Aufgaben von einem Teil der Schüler*innen nachmittags in der **Hausaufgabenbetreuung** bearbeitet werden. An gebundenen und rhythmisierten Ganztagschulen kommt es vor, dass Hausaufgaben abgeschafft wurden und das individuelle Üben an Aufgaben durch **Lernzeiten** komplett in den Schulunterricht integriert wurde. Mittlerweile zeigen sich jedoch auch an offenen Ganztagschulen **Mischformen**, indem beispielsweise an einigen Tagen Lernzeiten für alle Schüler*innen einer Klasse eingeführt werden – anstelle oder zusätzlich zur (freiwilligen) Hausaufgabenbetreuung. In der Tat findet an 60 Prozent der gebundenen Ganztagschulen noch Hausaufgabenbetreuung statt (StEG-Konsortium 2016). In jedem Fall bestimmen die Organisation und Gestaltung der (Haus-)Aufgabenkultur und -bearbeitung maßgeblich die Selbstdefinition einer Ganztagschule, denn selbst kleine Veränderungen können große Auswirkungen für die an Schule beteiligten Personen und auf das Schulprogramm haben (Wolf 2008).

13.2 Potenziale einer Verlagerung der Hausaufgaben in die Schule

Bedeutung für die Schüler*innen

Die Aufgabenbearbeitung in der Schule eröffnet im Vergleich zur Aufgabenbearbeitung zuhause neue Potenziale. Das gilt sowohl für die Hausaufgabenbetreuung als auch für die Lernzeit. Im Unterricht integrierte Lern- und Übungseinheiten bieten gegenüber der Hausaufgabenbetreuung jedoch den Vorteil, dass alle Schüler*innen gezielt folgende Kompetenzen trainieren können (Nilsson1999):

Die Schüler*innen...

- ... setzen sich Ziele und arbeiten auf diese hin.
- ... entwickeln Ausdauer.
- ... überwinden ihre Angst vor Fehlern und Scheitern.
- ... setzen sich mit ihrem Lernen konstruktiv auseinander.
- ... probieren aus und entwickeln dadurch Neugierde.
- ... gehen Lernpartnerschaften ein, um

- von anderen und mit anderen zu lernen,
- einander Fragen zu stellen,
- Lösungen und Lösungswege zu vergleichen.

In der Tat schneidet die innerschulische Bearbeitung von Hausaufgaben im Hinblick auf die Motivation von Schüler*innen besser ab als die häusliche Bearbeitung (Zepp 2009). Konkret kann die Anwesenheit anderer arbeitender Schüler*innen in der Hausaufgabenbetreuung – und darüber hinaus auch in den Lernzeiten – das eigene Arbeiten vorantreiben, da eine Norm geschaffen wird, dass Schüler*innen „Hausaufgaben überhaupt machen“ (Cosden et al. 2004). Weitere Studien deuten darauf hin, dass es Schüler*innen als positiv erleben, wenn sie gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern die Hausaufgaben bearbeiten oder üben können (z. B. Kielblock 2015). Schüler*innen, die die Hausaufgabenbetreuung oder Lernzeiten besuchen, fühlen sich außerdem zeitlich weniger belastet und erbringen dennoch die gleichen Leistungen wie Schüler*innen, die die Hausaufgaben zuhause erledigen (Hascher & Bischof 2000). Insbesondere Schüler*innen mit Migrationshintergrund, mit geringerem schulischem Selbstkonzept oder geringerer elterlicher Unterstützung profitieren von guter Strukturierung und effizienter Zeitznutzung in der Hausaufgabenbetreuung und fühlen sich in besonderem Maße durch das Personal in der Hausaufgabenbetreuung unterstützt (StEG-Konsortium 2010; Tillack et al. 2015). Auch in Bezug auf Lernzeiten ist davon auszugehen, dass Strukturiertheit und klare Abläufe elementar für deren Wirksamkeit sind.

Ein weiterer Vorteil der Verlagerung der Hausaufgaben in die Schule betrifft die Kommunikation von Lerndefiziten: Schwierigkeiten, die bei der Bearbeitung von Hausaufgaben auftreten, können in der Ganztagschule durch das Personal der Hausaufgabenbetreuung eher an Lehrkräfte zurückgemeldet werden als dies durch das Elternhaus geschieht (Kohler 2011). In den Lernzeiten, in denen häufig Lehrkräfte selbst anwesend sind, können diese selbst und unmittelbar die Stärken und Förderungsbedarfe der Schüler*innen erkennen.

Bedeutung für das Kollegium

Die Frage nach der Organisation der Aufgabenbetreuung bestimmt maßgeblich den Umfang der anderen Ganztagsangebote, beeinflusst die Zusammenarbeit im Kollegium und die Elternarbeit und wirkt sich somit grundlegend auf die Gestaltung einer Ganztagschule aus (Wolf 2008). Es bedarf einer starken Kooperationsbereitschaft im Kollegium, denn das Konzept muss von allen Lehrkräften mitgetragen werden. Mögliche Befürchtungen müssen diskutiert werden, denn durch Aufgaben und Lernzeiten wird Einblick darüber gegeben, was bei Kolleginnen und Kollegen im Unterricht passiert: Die „pädagogische Freiheit“ der Lehrkräfte wird eingeschränkt. Dies bedeutet einen Verlust von Abscho-

tung und Sicherheit, dass sich niemand in den eigenen Unterricht einmischt. Enge Absprachen zur Funktion und zum Umfang von Aufgaben müssen getroffen werden (Höhmnn & Schaper 2008; Höhmnn 2010).

Bedeutung für die Eltern

Aufgaben, die an Ganztagschulen in der Hausaufgabenbetreuung oder in den Lernzeiten bearbeitet werden, behalten die zuvor genannten Funktionen von klassischen Hausaufgaben weiterhin bei. Die Funktionen werden allerdings in die Schule verlagert und somit aus dem Bereich des Elternhauses entzogen. Der Einbezug der Elternperspektive ist daher zentral bei der Umgestaltung der Aufgabenpraxis einer Schule.

Klassische Hausaufgaben stellen ein Bindeglied zwischen Schule und Elternhaus dar. Eltern nutzen Hausaufgaben beispielsweise, um einen Überblick über das zu bekommen, was in der Schule gelehrt wird und was ihre Kinder lernen (Cosden et al. 2004; Kamski 2008). Ein Großteil der Eltern-Kind-Kommunikation über Schule verläuft im Rahmen der Hausaufgaben-situation. Eltern nutzen Hausaufgaben zudem als Diagnoseinstrument: Was kann mein Kind, wo braucht es Hilfe? Insbesondere bildungsnahe Eltern von leistungsschwächeren Kindern fühlen sich in der Pflicht, ihre Kinder bei den Hausaufgaben zu unterstützen – und greifen dann nicht selten auf Verhaltensweisen zurück, die von den Kindern als kontrollierend, einmischend und bevormundend, also negativ empfunden werden (Moroni & Dumont 2015). So entstehen durch Hausaufgaben Konflikte zwischen Eltern und Kindern, die das Familienleben belasten können (Kaufmann 2013). In der Tat werden Hausaufgaben in der öffentlichen Debatte seit langem als „Hausfriedensbruch“ (DER SPIEGEL, 12/1982) beschimpft.

Die Verlagerung der Hausaufgaben in die Schule eröffnet für Eltern neue Möglichkeiten, weckt aber gleichzeitig **Erwartungen**. Sie versprechen sich durch die Aufgabenerledigung in der Schule Effekte in zwei Richtungen, nämlich a) eine Entlastung des Familienlebens und b) eine bessere Förderung ihrer Kinder. Die Hälfte aller Eltern, deren Kinder eine Ganztagschule besuchen, geben an, dass die Beaufsichtigung und Unterstützung bei den Hausaufgaben ein „sehr wichtiger“ Grund gewesen sei, ihr Kind an einer Ganztagschule anzumelden. Ebenso viele melden zurück, dass sie sich durch die Erledigung der Hausaufgaben in der Schule tatsächlich entlastet fühlen. Gerade sozioökonomisch schlechter gestellte Eltern fühlen sich durch die Ganztagschule bei den Hausaufgaben entlastet (Fischer et al. 2014; Züchner & Fischer 2014). Dennoch kommt es immer noch vor, dass gerade langsamer arbeitende Schüler*innen die Fülle der Hausaufgaben nicht in der Zeit an der Ganztagschule bewältigen können und noch zuhause nacharbeiten müssen. Individualisierbare Aufgaben können hier Abhilfe schaffen.

Die Verlagerung der Hausaufgaben in die Schule bedeutet für die Eltern einen **Kontrollverlust**, der mit einer gewissen Unwissen-

heit über den Lernstand und Lernverlauf des Kindes einhergehen kann. Gleichzeitig ist es möglich, dass sich Eltern ganz aus schulischen Angelegenheiten zurückziehen (möchten) und erwarten, dass alle erzieherischen und leistungsmäßigen Probleme ihrer Kinder von nun an durch die Schule allein gelöst werden (Wolf 2008). Eltern benötigen dann neue Anknüpfungspunkte, um mit ihren Kindern eine Kommunikation über Schule zu starten (Cosden et al. 2004; Kohler 2011). Neue Möglichkeiten zur Verfolgung des Lernfortschritts der Kinder müssen eröffnet werden. Eltern sollten daher in die Diskussionen zur Planung der Hausaufgabenbetreuung bzw. der Lernzeiten möglichst früh mit einbezogen werden (z. B. durch Elternvertreter*innen, die Teil einer entsprechenden Arbeitsgruppe an der Schule sind, oder durch gezielte Elternbefragungen zum Thema Hausaufgaben, Betreuung und Lernzeiten).

13.3 Kriterien einer sinnvollen Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeit

Nachfolgend werden zentrale Befunde aus der Forschung zu Hausaufgabenbetreuung in der Schule zusammengetragen. Das betreuende Personal nimmt hierbei eine wichtige Rolle ein. In StEG-Tandem wird die Aufgabe der fachlichen, emotionalen und motivationalen Unterstützung der Schüler*innen an die Mentorinnen und Mentoren übertragen. Formen sinnvoller Unterstützung können dementsprechend von empirischen Befunden zum Unterstützungsverhalten von betreuendem Personal und elterlicher Hausaufgabenhilfe abgeleitet werden.

Für die Lernmotivation der Schüler*innen und ihre Konzentration ist es wichtig, dass sie ihre Zeit gut und effizient nutzen. Dies setzt, wie bereits erwähnt, eine gute Strukturierung der Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeiten voraus, wozu beispielsweise klare Regeln gehören (Fischer et al. 2009). Motivations- und leistungsförderlich ist zudem eine hohe Beziehungsqualität unter Schüler*innen sowie zwischen Schüler*innen und dem betreuenden Personal (Fischer & Theis 2014a, 2014b; Kuhn & Fischer 2011, 2014). Das Erleben positiver Emotionen wie beispielsweise Akzeptanz und Autonomieunterstützung während der Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeiten ist zentral für einen Lernzuwachs (Nordt 2013; Trautwein & Lüdtke 2009). Kleine Gruppengrößen bieten den Vorteil, dass das Personal weniger Disziplinierungsmaßnahmen ergreifen muss und mehr Zeit der fachlichen und emotionalen Unterstützung der Schüler*innen

widmen kann (Nordt 2013). Als negativ wird die Hausaufgabenbetreuung erlebt, wenn sie streng und kontrollierend ausgestaltet ist (Nordt 2013; Trautwein & Lüdtke 2009). Angelehnt an Forschung aus dem elterlichen Hausaufgabenverhalten können die schulischen Leistungen der Schüler*innen gefördert werden, indem das betreuende Personal den Schülerinnen und Schülern während der Aufgabenbearbeitung am Lernprozess orientierte Hilfe bietet, also beispielsweise Struktur gibt, die Autonomie der Lernenden unterstützt und bei Verständnisfragen gezielt Anregungen bietet (Moroni & Dumont 2015; Wild & Gerber 2007, 2009).

Zentrale Literatur zum Thema Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten:

- Höhmann, Katrin & Schaper, Saskia (2008): Hausaufgaben. In: Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto (Hrsg.) *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 576-584.
- Kaufmann, Elke (2013): *Ganztag ohne Hausaufgaben!? Forschungsergebnisse zur Gestaltung von Übungs und Lernzeiten*. Hannover: Liskow Druck und Verlag GmbH.
- Gerken, Ute (Hrsg.) (2014): *Lernzeiten am Gymnasium – Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und Praxisbeispiele*. In: *Lernpotenziale Heft 2014(2)*. (Sammlung von Praxisbeispielen)

Teil IV: Wissenschaftliche Begleitung

Hinter der Umsetzung der Kernelemente der StEG-Tandem-Studie stehen selbstverständlich Ziele. Im vorliegenden Kapitel sind zunächst einige Ziele bzw. erwartete Veränderungen im Rahmen der StEG-Tandem-Studie aufgelistet (Abschnitt 14). Die Datenerhebungen dienen dazu, den Ist-Stand und die Entwicklungen an Ihrer Schule und somit das Erreichen gewisser Ziele wissenschaftlich zu überprüfen. Zudem liefert dieses Kapitel detailliertere Informationen bzgl. der wissenschaftlichen Begleitung während der Umsetzung der geplanten Maßnahmen an Ihrer Schule. Sie erhalten hier genaue Informationen darüber, was es mit den Datenerhebungen auf sich hat, was dabei beachtet werden muss und wie diese organisiert werden (Abschnitt 15).

14 Ziele von StEG-Tandem

Ziele für Schüler*innen der 5. Klasse

- **Aufgabenbearbeitung:**
 - Zuverlässige und vollständige Erledigung der Aufgaben
 - Keine „Restarbeit“ für zuhause (Aufgaben, die nicht geschafft wurden)
 - Mehr Qualität und weniger Belastung bei der Aufgabenbearbeitung durch zusätzliche Unterstützung
- **Wissenserwerb:**
 - Zusätzlicher Verständniserwerb des Unterrichtsstoffes durch Kommunikation auf Augenhöhe mit den Mentorinnen und Mentoren (z. B. Erklärungen mit altersgerechtem Vokabular)
 - Stärkere Beteiligung im Unterricht durch erledigte Hausaufgaben
- **Erwerb von Lernstrategien:**
 - Trainieren von eigenverantwortlichem, selbstreguliertem Lernen
 - Kontrolle und Reflexion des eigenen Lernverhaltens
- **Persönliche Entwicklung:**
 - Individualisierter Zugewinn an sozialen und fachlichen Kompetenzen
 - Mehr Freude am Angebot „Hausaufgabenbetreuung“ bzw. „Lernzeiten“
 - Stärkeres Gefühl von sozialer Eingebundenheit an der Schule
- **Erhöhung der Chancengerechtigkeit, da auch die Schüler*innen fachliche Unterstützung erhalten, denen diese zuhause fehlen würde.**

Ziele für Schüler*innen der 8.-10. Klasse (Mentorinnen und Mentoren)

- **Soziales Engagement an ihrer Schule:**
 - Schule aus einer anderen Sichtweise erleben
 - Aktive Mitgestaltung der Schulkultur und des Schulklimas
- **Persönliche Entwicklung:**
 - Perspektivwechsel durch Zusammenarbeit mit Erwachsenen
 - Stärkung des Selbstbewusstseins und der sozialen Selbstwirksamkeit

- Trainieren von sozialer Verantwortungsübernahme, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktmanagementstrategien und Motivierung anderer
- Förderung einer durch Rücksicht auf andere gekennzeichneten Denkweise
- Anregung dazu über eigene Stärken und Fähigkeiten nachzudenken
- **Schulische Entwicklung:**
 - Unterstützung der eigenen Lernmotivation und des fachlichen Interesses
 - Tieferes Verständnis der Fachinhalte.

Ziele für Lehrkräfte

- Schüler*innen kommen mit erledigten (Haus-)Aufgaben in den Unterricht
- Kürzere Besprechung der (Haus-)Aufgaben möglich
- Effiziente Nutzung der Besprechungszeit (eigenständige Lösungskontrolle ist bereits erfolgt)
- Die Regeln des kooperativen Lernens können in den Unterricht übertragen werden
- Schüler*innen können auch im Unterricht selbstverantwortlich und selbstreguliert lernen.

Ziele für Erziehungsberechtigte (falls die Hausaufgaben in die Schule verlagert werden)

- Entlastung: Hausaufgaben werden in der Schule bearbeitet
- Wunsch nach stärkerer individueller Unterstützung des Kindes nachkommen.

Ziele für die Schulgemeinschaft

- Nutzung schulinterner Ressourcen zur individuellen Förderung
- Unterstützung von sozialem Lernen
- Positives soziales Klima.

15 Datenerhebungen

Zur wissenschaftlichen Begleitung der Schulentwicklungsmaßnahmen im Rahmen von StEG-Tandem werden mehrere Datenerhebungen an Ihrer Schule stattfinden. Die Datenerhebungen dienen einerseits Ihrer Schule zu Studienbeginn als Rückmeldung

zum Ist-Stand in der Hausaufgabenbetreuung bzw. in den Lernzeiten und später zur Beurteilung, inwiefern die neu eingeführten Maßnahmen funktionieren und wie stark die Schüler*innen von den kooperativen Unterstützungsmöglichkeiten Gebrauch machen. Andererseits wird das wissenschaftliche Team von StEG-Tandem die Daten dazu nutzen, um den Ablauf von Schulentwicklungsprozessen näher zu untersuchen und die Auswirkungen des Einsatzes kooperativer Lernformen in der Hausaufgabenbetreuung bzw. in den Lernzeiten auf die teilnehmenden Schüler*innen und Mentorinnen und Mentoren, die Lehrkräfte, das pädagogische Personal und die Eltern zu analysieren. Die Datenerhebungen sind zu jeder Zeit freiwillig.

15.1 Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten

Bevor von den Schülerinnen und Schülern und den Mentorinnen und Mentoren Daten erhoben werden können, müssen Einverständniserklärungen dafür von den jeweiligen Erziehungsberechtigten eingeholt werden. Im Januar 2017 werden dazu Elternbriefe an die Schüler*innen der 5. Klasse ausgeteilt werden. Zu Beginn des darauffolgenden Schuljahres müssen von den neuen Fünftklässler*innen ebenfalls die Einverständniserklärungen durch Elternbriefe eingeholt werden. Nur Schüler*innen, deren Eltern ihr Einverständnis zu den StEG-Tandem-Datenerhebungen gegeben haben, werden Fragebögen ausfüllen oder an Gruppendiskussionen teilnehmen. Für Schüler*innen, deren Erziehungsberechtigte kein Einverständnis für die Datenerhebungen gegeben haben, entstehen keinerlei Nachteile. Erziehungsberechtigte können auch nachträglich ihr Einverständnis zurückziehen. In diesem Fall werden die bis dahin erhobenen Daten des Kindes gelöscht.

15.2 Pseudonymisierung

Selbstverständlich werden die Daten der Schüler*innen nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden. Die Daten werden pseudonymisiert erhoben, das heißt, dass jeder Schülerin und jedem Schüler ein eindeutiger Code zugeordnet wird. Damit Daten von denselben Schülerinnen und Schülern, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhoben werden, später miteinander verknüpft werden können, muss sichergestellt werden, dass jede Schülerin und jeder Schüler während der gesamten Zeit der Datenerhebungen für StEG-Tandem ein- und denselben Code behält. Dies geschieht anhand von Zuordnungslisten, die in der Schule bleiben, in denen die Schülernamen und deren Codes aufgeführt sind. Nur am Tag der Datenerhebungen werden die Listen den Personen, die die Datenerhebungen durchführen, zur Zuordnung der Fragebögen zur Verfügung gestellt. Diese Zuordnungslisten dürfen das Schulgebäude auf keinen Fall verlassen und werden nach Ablauf der Studie vernichtet. Die Personen, die die Daten auswerten, haben somit keinen Zugang zu den Namen der Teilnehmenden.

15.3 Organisation der Datenerhebungen

Die Befragungen der Schüler*innen der 5. Klassen erfolgen über Laptops, die vom Personal von StEG-Tandem während der Datenerhebungen an die Schulen gebracht werden. Die Befragungen der Lehrkräfte, des pädagogischen Personals und der Erziehungsberechtigten erfolgen online über einen zugriffsbeschränkten Fragebogen. Die Mentorinnen und Mentoren füllen Fragebögen in Papierformat aus. Das Material dazu wird vom Personal von StEG-Tandem zur Verfügung gestellt.

Aus logistischen Gründen bietet es sich an, dass die Datenerhebungen mit den 5. Klassen an möglichst wenigen Tagen durchgeführt werden, das heißt, dass möglichst viele 5. Klassen hintereinander an ein- und demselben Tag befragt werden. Dies erfordert selbstverständlich eine gute Organisation und Kommunikation unter den Lehrkräften, deren Unterricht von den Erhebungen betroffen ist. Für eine möglichst reibungslose wissenschaftliche Begleitung muss die Arbeitsgruppe der Schule die terminlichen Absprachen für die Datenerhebungen mit unterstützen, indem beispielsweise der/die Stufenleiter*in der 5. Klassen mögliche Termine mit den betroffenen Kolleginnen und Kollegen abspricht.

Weiter finden mit den Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern mehrfach kurze Erhebungen (max. 5 min) über Smartphones statt. Diese Erhebungen dienen unter anderem dazu, von den Schülerinnen und Schülern „live“ Auskunft darüber zu bekommen, wie stark sie die vorhandenen Unterstützungsmöglichkeiten (in der Hausaufgabenbetreuung, in den Lernzeiten, aber auch zuhause) tatsächlich nutzen und wie hilfreich die Unterstützungsformen für sie sind. Die Schüler*innen werden dazu ihre eigenen Smartphones nutzen und natürlich vom Personal von StEG-Tandem angeleitet. Alternativ ist es auch möglich, die Fragen online an einem Laptop zu beantworten. Selbstverständlich werden die Smartphones ganz gezielt nur für die Datenerhebungen eingesetzt und in klarer Absprache mit den Lehrkräften oder betreuendem Personal.

Zusätzlich werden einige Schüler*innen und Mentorinnen und Mentoren gebeten, in Gruppendiskussionen Auskunft über die Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeiten zu erteilen. Diese Gruppendiskussionen dienen einerseits dazu, markante Probleme schnell zu identifizieren, bevor andere Daten ausgewertet werden. Sie bieten ferner die Möglichkeit, Facetten zu betrachten, die über die standardisierten Fragebögen unentdeckt bleiben würden. Die Gruppendiskussionen werden audiographiert und mit Videos aufgezeichnet, um die Sprechstimmen klar identifizieren zu können. Das Material der Gruppendiskussion wird transkribiert, und nach erfolgreicher Transkription werden sowohl Audio-, als auch Videodaten vernichtet.

Literaturverzeichnis

- Baumert, J. (Hrsg.) (2003): *PISA 2000 - ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, G. E., & Kohler, B. (2002). *Hausaufgaben kritisch sehen und die Praxis sinnvoll gestalten*. Weinheim: Beltz.
- Borsch, F. (2005). *Der Einsatz des Gruppenpuzzles in der Grundschule: Förderung von Lernerfolg, Lernfreude und kooperativen Fertigkeiten*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Brady, B. (2012). *Mobilising peer support in schools: A review of the BBBS school based mentoring programme*. Foróige Best Practice Unit.
- Brüning, L., & Saum, T. (2008). *Erfolgreich Unterrichten durch Kooperatives Lernen*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbh.
- Büttner, G., Warwas, J., & Adl-Amini, K. (2012). Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion Online*, 1(2).
- Cosden, M., Morrison, G., Gutierrez, L., & Brown, M. (2004). The effects of homework programs and after-school activities on school success. *Theory into Practice*, 43(3), 220–226.
- Dennison, S. (2000). A win-win peer mentoring and tutoring program: A collaborative model. *The Journal of Primary Prevention*, 20(3), 161–174.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: Using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 467–482.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K., & Schnakenberg, J. W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262–300.
- Ehmke, T., & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, . . . P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231–254). Münster u.a.: Waxmann.
- Elawar, M. C., & Corno, L. (1985). A factorial experiment in teachers' written feedback on student homework: Changing teacher behavior a little rather than a lot. *Journal of Educational Psychology*, 77(2), 162–173.
- Fischer, N., Radisch, F., & Schüpbach, M. (2014): International perspectives on extracurricular activities: Conditions of effects on student development, communities and schools-Editorial. *Journal for Educational Research Online* 6 (3), 5–9.
- Fischer, N., Kuhn, H. P., & Klieme, E. (2009). Was kann die Ganztagschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performance nach dem Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik* (54), 143–167.
- Fischer, N., Kuhn, H. P., & Tillack, C. (2016). Warum können Ganztagschulen besonders gute Schulen sein? Spezifische Qualitätsmerkmale der Ganztagschule. *Schulpädagogik heute*, 13.
- Fischer, N., & Theis, D. (2014a). Quality of extracurricular activities: Considering developmental changes in the impact on school attachment and achievement. *Journal for Educational Research Online*, 6(3), 54–75.
- Fischer, N., & Theis, D. (2014b). Extracurricular participation and the development of school attachment and learning goal orientation: The impact of school quality. *Developmental Psychology*, 50(6), 1788–1793.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Martinez, E. A. (2002). Preliminary evidence on the social standing of students with learning disabilities in PALS and No-PALS classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(4), 205–215.
- Gillies, R. M. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and Instruction*, 14(2), 197–213.
- Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A., & Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 732–749.
- Grimm, W., & Schulz-Gade, G. (2015). *Übungs- und Lernzeiten an der Ganztagsgrundschule. Ein Praxisleitfaden zur Integration von Hausaufgaben in den Ganzttag*. Schwalbach im Taunus: Debus Pädagogik Verlag.
- Haag, L., & Brosig, K. M. (2010). Hausaufgaben – ihre Stellung in der heutigen Schule. *SchulVerwaltung*, 33(11), 306–308.
- Hascher, T., & Bischof, F. (2000). Integrierte und traditionelle Hausaufgaben in der Primarschule – ein Vergleich bezüglich Leistung, Belastung und Einstellungen zur Schule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47(4), 252–265.
- Höher, F. (2014). *Vernetztes Lernen im Mentoring*. Wiesbaden: Springer.
- Höhmman, K. (2010). Notwendige Last, überflüssiges Ritual oder gewinnbringende Herausforderung: Hausaufgaben an Ganztagschulen aus Schulleitungssicht. In H. Buchen, L. Horster, & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Ganztagschule: Erfolgsgeschichte und Zukunftsaufgabe* (S. 57–70). Stuttgart: Raabe.
- Höhmman, K., & Schaper, S. (2008). Hausaufgaben. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (1. Ausgabe, S. 576–584). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jeynes, W. H. (2007): The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement a meta-analysis. *Urban Education* 42 (1), 82–110.
- Jordan, D., & LeMétais, J. (1997). Social skilling through cooperative learning. *Educational Research*, 39(1), 3–21.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1998). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning

- ning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67–73.
- Kamski, I. (2008). Hausaufgaben–Schulaufgaben–Lernzeiten: Ein Perspektivenwechsel. In D. Bosse, I. Mammes, & C. Nerowski (Hrsg.), *Ganztagsschule: Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 93–108). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Kaufmann, E. (2013). *Ganztag ohne Hausaufgaben!?: Forschungsergebnisse zur Gestaltung von Übungs- und Lernzeiten*. http://www.ganztagsschulen.org/_media/ganztag_ohne_hausaufgaben.pdf
- Kielblock, S. (2015). Program implementation and effectiveness of extracurricular activities: An investigation of different student perceptions in two German all-day schools. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(2), 79–98.
- Kohler, B. (2011). Hausaufgaben. Überblick über didaktische Überlegungen und empirische Untersuchungen. *Die Deutsche Schule*, 103(3), 203–218.
- Korner, M. (2015). *Cross-Age Peer Tutoring in Physik*. Berlin: Logos Verlag.
- Kronenberger, J. (2004). *Kooperatives Lernen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der Primarstufe*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Kuhn, H. P., & Fischer, N. (2011). Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagschule. Einflüsse der Ganztagesteilnahme und der Angebotsqualität. In N. Fischer, H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher, & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen* (S. 207–226). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kuhn, H. P., & Fischer, N. (2014). Soziale Beziehungen in der Ganztagschule: Ausgewählte Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. In C. Tillack (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Schulpädagogik: Vol. 24. Beziehungen in Schule und Unterricht: Soziokulturelle und schulische Einflüsse auf pädagogische Beziehungen* (S. 106–120). Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, B., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning: Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133–149.
- Lipowsky, F. (2004). Dauerbrenner Hausaufgaben – zusätzliche Lernchancen oder verschwendete Zeit?: Aktuelle Befunde der empirischen Forschung und mögliche Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(12), 40–44.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Klieme, E., Reusser, K., & Pauli, C. (2004). Hausaufgabenpraxis im Mathematikunterricht – ein Thema für die Unterrichtsqualitätsforschung? In J. Doll (Ed.), *Studien zur Verbesserung der Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung* (S. 250–266). Münster: Waxmann.
- Lou, Y., Abhrami, P. C., Spence, J. C., Poulson, C., Chambers, B., & d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423–458.
- Lou, Y., Abrami, P. C., & d'Apollonia, S. (2001). Small group and individual learning with technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 449–521.
- Minnameier, G., Hermkes, R., & Mach, H. (2015). Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung als Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(6), 837–856.
- Moroni, S., & Dumont, H. (2015). Empirische Erkenntnisse über elterliche Hausaufgabenhilfe - nutzbar für die Beratung von Eltern durch Lehrkräfte? In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung; Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli* (S. 183–193). Münster: Waxmann.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Ueli Hirt, U., Ryser, H., Wartenweiler, H., Gasser-Dutoit, A., & Goltz, S. (2005). *Schule und Familie: Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- Nilshon, I. (1999). *Hausaufgaben und selbständiges Lernen* (Heft zum Projekt „Lebenswelten als Lernwelten“ Nr. 1). Deutsches Jugendinstitut, München.
- 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.
- Renkl, A. (2010). Lernen durch Lehren. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 466–471). Weinheim: Beltz.
- Robinson, D. R., Schofield, J. W., & Steers-Wentzell, K. L. (2005). Peer and cross-age tutoring in math: Outcomes and their design implications. *Educational Psychology Review*, 17(4), 327–362.
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240–257.
- Seifert, A., Zentner, S., & Nagy, F. (2012). *Praxisbuch Service-Learning. Lernen durch Engagement an Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, research and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Sliwka, A. (2003). *Demokratiebaustein: Service Learning - Was ist das?* Berlin: BLK.
- StEG-Konsortium (2010). *Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005–2010*. Hrsg. v. E. Klieme. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main.
- StEG-Konsortium (2016). *Ganztagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015*.

- Hrsg. v. E. Klieme. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main.
- Standop, J. (2013). *Hausaufgaben in der Schule: Theorie, Forschung, didaktische Konsequenzen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Tillack, C., Fischer, N., & Kuhn, H. P. (2015). Hausaufgabenbetreuung in der Ganztagsschule – Soziale Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 8(2), 114–129.
- Topping, K. (2000). *Tutoring*. Educational Practices Series 5. Lausanne, Schweiz: PCL.
- Trautwein, U., & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement—still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 115–145.
- Trautwein, U., Köller, O., & Baumert, J. (2001). Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(5), 703–724.
- Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and Instruction*, 19(3), 243–258.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438–456.
- Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I., & Lüdtke, O. (2009). Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology* 101(1), 176–189.
- van de Pol, J., & Elbers, E. (2013). Scaffolding student learning: A micro-analysis of teacher-student interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(1), 32–41.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). *Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review*. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546.
- Weidner, M. (2003). *Kooperatives Lernen in der Schule. Das Arbeitsbuch*. Seelze: Kallmeyer.
- Wild, E. (2004). Häusliches Lernen: Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 3*, 37–64.
- Wild, E., & Gerber, J. (2007). Charakteristika und Determinanten der Hausaufgabenpraxis in Deutschland von der vierten zur siebten Klasse. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(3), 356–380.
- Wild, E., & Gerber, J. (2009). Lernlust statt Lernfrust: Evaluation eines Elterntrainings zur Verringerung von Hausaufgabenkonflikten bei Schülern mit Lernschwierigkeiten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56(4), 303–318.
- Wolf, N. (2008). Hausaufgaben an der Ganztagsschule. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother, & G. Rutz (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagsschule. Leitthema Lernkultur* (S. 184–201). Schwalbach, Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Zepp, L. (2009). Zum Verhältnis von Hausaufgaben und schulischer Leistung(ssteigerung) bei Halbtags- und Ganztagsschülern. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother, & G. Rutz (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagsschule. Leben – Lernen – Leisten* (S. 103–120). Schwalbach, Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Züchner, I., & Fischer, N. (2014). Kompensatorische Wirkungen von Ganztagsschulen: Ist die Ganztagsschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (24), 349–367.
- Online-Ressourcen:
- DER SPIEGEL 12/1982: „Hausaufgaben sind Hausfriedensbruch“ (22.03.1982).
www.spiegel.de/spiegel/print/d-14337317.html
- Kastner-Püschel, J. (2013): *S.a.m.S. – Schüler arbeiten mit Schülern. Ein Konzept zur Peer-Education an Ganztagsschulen*.
http://ganztagsschule.rlp.de/fileadmin/user_upload/ganztagsschule.rlp.de/Downloads/Service-Seite/GTS-Arbeitshilfe_SamS.pdf.

Arbeitsmaterial

A) Zeitplanung von StEG-Tandem

Ein Zeitplan für die Mitglieder der Arbeitsgruppe zum Eintragen wichtiger Termine in StEG-Tandem:

Monat	Arbeitsgruppe	Termin	Datenerhebungen	Termin
SCHULJAHR 2016/17				
November - Dezember	1. Treffen (mit StEG-Team) 2. Treffen (mit StEG-Team) <i>ggf. internes Treffen</i>	_____ _____ _____		
Weihnachtsferien (22.12.- 07.01.)				
Januar - März	3. Treffen (mit StEG-Team) Schulkonferenz <i>ggf. internes Treffen</i>	_____ _____ _____	Befragung Kl. 5 Beobachtung + Diskussion Kl. 5 Smartphone- Befragung Kl. 5	_____ _____ von _____ bis _____
Osterferien (03.04.- 15.04.)				
April - Juli	4. Treffen (mit StEG-Team) Pädagogischer Tag <i>ggf. internes Treffen</i>	_____ _____ _____	Befragung Kl. 5	_____
Sommerferien (03.07.- 11.08.)				
SCHULJAHR 2017/18				
August - Oktober	Mentorenschulung Starttermin neues Konzept <i>ggf. internes Treffen</i>	_____ _____ _____	Befragung Kl. 5, Mentoren	_____ _____
Herbstferien (09.10.- 20.10.)				
November - Dezember	5. Treffen (mit StEG-Team) <i>ggf. internes Treffen</i>	_____ _____	Beobachtung + Disk. Kl. 5, Mentoren Smartphone- Befragung Kl. 5	_____ von _____ bis _____

Monat	Arbeitsgruppe	Termin	Datenerhebungen	Termin
Weihnachtsferien (24.12.- 13.01.)				
Januar - März	Treffen (optional) <i>ggf. internes Treffen</i>	_____ _____	Befragung Kl. 5, Mentoren Beobachtung + Disk. Kl. 5, Mentoren	_____ _____ (ggf. erst nach den Osterferien)
Osterferien (26.03.- 07.04.)				
April - Juli	Treffen (optional)	_____	Smartphone- Befragung Kl. 5 Befragung Kl. 5, Mentoren	von _____ bis _____ _____ _____
Sommerferien (25.06.- 03.08.)				
SCHULJAHR 2018/19				
August - Oktober	<i>ggf. internes Treffen</i>	_____		
Herbstferien (01.10.- 13.10.)				
November - Dezember	<i>ggf. internes Treffen</i>	_____		
Weihnachtsferien (24.12.- 12.01.)				
Januar - März	6. Treffen (mit StEG-Team)	_____	Interview mit neuen Mentoren	_____
Osterferien (14.04.- 27.04.)				
April - Juli	Abschlusstreffen am DIPF	_____		
Sommerferien (01.07.- 09.08.)				

B) Regeln für die Zusammenarbeit in Lerntandems oder -gruppen

*Anregungen für die Erarbeitung und Einführung von Regeln, nach denen Schüler*innen in der Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeit miteinander arbeiten, z. B. in Form eines Posters (angelehnt an Brüning & Saum 2008; Weidner 2003):*

Regeln für gute Zusammenarbeit	
Hilfestellungen geben und nehmen	angemessene Lautstärke („30 cm Stimme“)
um Hilfe bitten können	Unterschiede akzeptieren
andere Schüler*innen, die gemeinsam arbeiten, nicht stören	freundliche Dinge sagen
Materialien teilen können	niemanden ausschließen
Kompromisse schließen	Unterstützung geben
die Hausaufgaben selbst bearbeiten, nicht abschreiben	Ärger und Wut kontrollieren
loben, wenn jemand etwas gut gemacht hat	andere ermuntern
Aktiv zuhören	
den Sprecher nicht unterbrechen	Fragen stellen
dazu beitragen, dass der Sprecher sich wohl fühlt	mit eigenen Worten wiedergeben, was der Sprecher gesagt hat
zeigen, dass man zuhören möchte	fair und respektvoll sein (z. B. bei Kritik)
versuchen, sich in den Sprecher einzufühlen	sein Temperament in Schach halten
geduldig sein	

Was bedeutet kooperatives Lernen für dich?

*Anregungen für ein Poster, das Schüler*innen in der Hausaufgabenbetreuung bzw. den Lernzeiten selbst zu den Buchstaben kooperativen Lernens entwerfen können (Beispiel aus Weidner 2003):*

K – Kompetenzen erwerben (sozial, fachlich)
 O – Ohne Angst lernen
 O – Organisiertes Miteinander
 P – Positive gegenseitige Abhängigkeit
 E – Ermunterung durch Feedback
 R – Respektvoller Umgang
 A – Aktives Zuhören
 T – Teamfähigkeit verbessern
 I – Individuelle Stärken einbringen
 V – Verantwortung übernehmen

L – Lernen durch Lehren
 E – Ermutigung durch Lob und Bestätigung
 R – Rotierende Rollenübernahme
 N – Nachbetrachtung von Lernprozessen
 E – Erfolge miteinander feiern
 N – Niemanden ausschließen

C) Fragen zur Einführung der Mentorinnen und Mentoren

Eine Liste von Fragen, zu denen sich die Mitglieder der Arbeitsgruppe austauschen können, um ein Konzept zur Einführung der Mentorinnen und Mentoren zu erarbeiten (nach Topping 2000):

Zur Gewinnung und Schulung

- Wie, wann und von wem sollen Mentorinnen und Mentoren angeworben werden?
- Wie, wann und von wem sollen die Mentorinnen und Mentoren geschult werden?

Anwesenheit

- Wie häufig und an welchen Tagen sollen die Mentorinnen und Mentoren eingesetzt werden?
- Wie soll mit Fehlzeiten unter Mentorinnen und Mentoren umgegangen werden?

Zusammenarbeit mit Lehrkräften, weiterem Personal und untereinander

- Wie erfahren die Mentorinnen und Mentoren, welche Aufgaben die Schüler*innen zu bearbeiten haben und wie diese zu bearbeiten sind?
- Wer ist Ansprechpartner*in der Mentorinnen und Mentoren bei unmittelbaren Problemen?
- Wie wird der Austausch unter Mentorinnen und Mentoren gewährleistet?
- Wann und wie oft soll eine gemeinsame Sitzung unter Mentorinnen und Mentoren einberufen werden?

Anregung von Reflexion

- Wie sollen die Mentorinnen und Mentoren ihre Erfahrungen festhalten?
- Wie erhalten die Mentorinnen und Mentoren Feedback zu ihrem Einsatz?

D) Inhalte der Mentorenschulung

Anregungen für die Mitglieder der Arbeitsgruppe und insbesondere für die Personen, die die Mentorinnen und Mentoren ausbilden, zur Erarbeitung der Inhalte der Mentorenschulung:

Mögliche Inhalte der Mentorenschulung in „Lehrersprache“

Lernen und Lerndiagnostik

- Wie erkenne ich, an welcher Stelle es bei Schülerinnen und Schülern „hakt“? Wie kann ich regelmäßige Fehler (und daher Wissenslücken) identifizieren?

- Wie stelle ich gute Nachfragen, um Anregung zu geben?
- Wie erkläre ich richtig?
- Welche Tipps und Tricks kann ich geben?
- Wie verhalte ich mich, wenn Schüler*innen die Lösung von mir einfordern?
- Wie kann ich Feedback und Lob geben?
- Wie kann ich den Schülerinnen und Schülern vermitteln, ihren Lernfortschritt selbst und sinnvoll zu dokumentieren?

Motivieren

- Wie reagiere ich, wenn Schüler*innen keine Lust haben?
- Wie reagiere ich, wenn Schüler*innen sich über ihre eigenen Fehler ärgern?
- Wie ermuntere und motiviere ich Schüler*innen?

Verantwortung (für eine Gruppe) übernehmen

- Wie kann ich eine gute Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern herstellen?
- Was muss ich über Gruppendynamik wissen?

Rolle des Mentors bzw. der Mentorin

- Was tue ich, wenn ich selbst die Lösung oder den Lösungsweg nicht kenne?
- Was tue ich, wenn ich unsicher bin, ob der/die Schüler*in auf dem richtigen Weg ist?
- Wer ist mein/e Ansprechpartner*in, wenn es Probleme gibt?

Formalitäten

- Was muss ich wann und wie dokumentieren?

Mögliche Inhalte der Mentorenschulung in „schülergerechter“ Sprache

- **Alles, was das Lernen schöner, spannender und erfolgreicher macht:** Dem eigenen Lernen auf die Schliche kommen. Lernmethoden kennenlernen, ausprobieren, selbst entwickeln.
- **Das habe ich alles auch schon mal gelernt!** Mathe, Englisch, Deutsch: Bruchrechnen? Irregular verbs? Das und dass? Eselsbrücken, Tipps und Tricks für kleine Lerner.
- **Tobi sucht Streit und Aisha hat keinen Bock:** Warum haben es Schüler*innen manchmal schwer? Wie motiviere ich die Lernenden?
- **Eine kleine Gruppe leiten:** Was ein guter Mentor und eine gute Mentorin alles wissen muss. „Üben – üben – üben.“
- **Simsalabim für Anfänger*innen:** Morgens Schüler*in, mittags Mentor*in: Auch das Verwandeln will gelernt sein. Der Umgang mit den verschiedenen Aufträgen.
- **Organisation und Papierkram:** Regeln für das Mentoring: Was schreibe ich ins Aufgabenheft, Kursheft, Infobogen?

E) Konkrete Tipps für die Arbeit der Mentorinnen und Mentoren

Infoblatt für Mentorinnen und Mentoren mit Antworten auf zentrale Fragen zu ihrer Tätigkeit, das beispielsweise für die Mentorenschulung genutzt werden kann (nach Topping 2000):

Wie sollen die Mentorinnen und Mentoren den Schülerinnen und Schülern helfen?

Bekommt ein/e Schüler*in eine (Haus-)Aufgabe, ist sein/Ihr erstes Ziel erst einmal, diese einfach nur erledigt zu haben. Grundsätzlich sind die Aufgaben jedoch dazu gedacht, dass der/die Schüler*in durch die Bearbeitung ein tieferes Verständnis vom zu erlernenden Thema gewinnt. Daher sollte die Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren stärker auf Verständnis denn auf Erledigung gerichtet sein.

- **Konzentriere dich auf unmittelbare Hilfe.** Mentorinnen und Mentoren starten mit den unmittelbaren Anfragen der Schüler*innen, die ihnen helfen, die Aufgaben zu erledigen. Dennoch regen Mentorinnen und Mentoren an, dass die Schüler*innen über ihr eigentliches Verständnis vom Lerninhalt nachdenken.
- **Finde heraus, was dein Schützling weiß.** Mentorinnen und Mentoren müssen herausfinden, was die Schüler*innen schon über das Thema wissen – und was sie denken zu wissen, das gar nicht richtig ist. Über das Gespräch und die Verwendung unterschiedlicher Beispiele können Mentorinnen und Mentoren herausfinden, was die Schützlinge wissen und in unterschiedlichen Kontexten anwenden können.
- **Lernen in kleinen Schritten.** Mentorinnen und Mentoren sollten von ihren Schützlingen keine großen Sprünge erwarten. Die Unterstützung sollte in kleinen Schritten und – wenn nötig – durch mehrmaliges Wiederholen und Erinnern erfolgen.
- **Finde das richtige Maß an Herausforderung.** Mentorinnen und Mentoren sollten keine direkten Lösungen vorgeben. Sie sollten nicht sagen, was die Schüler*innen zu tun haben und ihnen zeigen, wie sie es tun sollen. Es ist wichtig, dass der Lernprozess angeregt wird. Das heißt, es geht darum, dass der/die Schüler*in selbst herausfindet, wie er/sie zur Lösung kommt. Beispielsweise werden Mentorinnen und Mentoren auch feste Ideen von Lernmaterial haben, die zu eng oder sogar falsch sind. Dann sollte der Mentor oder die Mentorin höflich und langsam den Lernenden (z. B. mit Fragen) herausfordern, so dass diese/ das eigene Denken und die eigenen Überzeugungen reflektieren, neu organisieren und berichtigen kann.

Wie sollten Mentorinnen und Mentoren nachfragen?

Lange Vorträge sind langweilig. Wenn die Mentorinnen und Mentoren zu viel reden, könnten die Lernenden ihr Interesse verlieren. Die Lernenden brauchen Zeit, um selbst zu verstehen und das eigene Wissen zu konstruieren.

- **Halte keine langen Vorträge.** Mentorinnen und Mentoren sollten keinen langen und komplizierten Erklärungen machen. Erklärungen sollten kurz und präzise sein, und die Arbeitsanweisungen an die Lernenden sollten positiv formuliert sein und nicht darauf abzielen, anzugeben was sie NICHT machen sollten. Falls nötig, sollten Erklärungen mehrfach erfolgen, mit unterschiedlichen Worten.
- **Konzentriere dich auf die Aufgabe.** Die Mentorinnen und Mentoren sollten darauf achten, in ihren Gesprächen nicht zu sehr in Alltagskonversation und irrelevante Themen abzudriften.
- **Frage nach.** Beim Nachfragen ist es wichtig, keine Fragen mit geschlossenen, „ein-Wort-Antworten“ zu stellen, sondern offene Fragen zu stellen, die aber auch keine zu komplizierte und ausführliche Antwort erfordern. Sinnvoll sind Fragen, die die Lernenden zum Nachdenken bringen, die sie dazu bringen, Gelerntes anzuwenden, zu analysieren, vorherzusagen, zu klassifizieren, zusammenzufassen, zu rechtfertigen oder zu beurteilen.
- **Lass dem/der Schüler*in Zeit für seine/ihre Antwort.** Mentorinnen und Mentoren sollten keine sofortigen Antworten erwarten. Schüler*innen brauchen Zeit zum Nachdenken.
- **Gib keine Antworten vor.** Es ist Aufgabe der Mentorinnen und Mentoren, Hinweise zu geben, die Lernende, die in ihrer Arbeit „feststecken“, weiterbringen. Sie sollten nur so viel Unterstützung geben, wie notwendig ist, um den nächsten Schritt weiterzukommen.

Wie können Mentorinnen und Mentoren Fehler erkennen und korrigieren?

Fehler sind eine positive Lerngelegenheit – sofern sie erkannt werden. Die Mentorinnen und Mentoren haben mehr Zeit als Lehrkräfte, Fehler zu beobachten, aber möglicherweise fehlt ihnen auch Wissen, um sie zu erkennen. Eine Lösung hierfür könnte eine Musterlösung sein, die für die Mentorinnen und Mentoren ausliegt. Mentorinnen und Mentoren haben auch mehr Zeit, so zu intervenieren, dass die Lernenden selbst ihre Fehler erkennen und korrigieren.

- **Beobachte die Lernenden.** Wenn Fehler nicht erkannt und berichtigt werden, kann auch „Fehlern“ stattfinden. Viele Fehler sind auch nur reine Flüchtigkeitsfehler, die leicht beobachtet werden können. Die Mentorinnen und Mentoren sollten also nicht nur darauf warten, angesprochen zu werden, sondern auch selbstständig das Lernen überwachen, ohne kontrollierend zu wirken.

- **Reagiere positiv auf Fehler.** Mentorinnen und Mentoren sollten bei Fehlern nicht einfach „Nein, das stimmt nicht!“ sagen, sondern eher nachfragen: „Ist das wirklich alles richtig? Willst du das nicht noch einmal überprüfen?“ Wenn Lernende den Fehler nicht finden, sollten Mentorinnen und Mentoren nur Hinweise geben, wo sich der Fehler befinden könnte.
- **Ermuntere zur Selbstkorrektur.** Wenn der/die Lernende den Fehler erkannt hat, sollte diskutiert werden, um welche Art von Fehler es sich handelt und wie er berichtigt werden könnte. Das Selbstkorrigieren stärkt das Selbstbewusstsein des Lerners.
- **Unterstütze, wenn die Selbstkorrektur nicht gelingt.** Wenn der/die Lernende nicht mehr weiter weiß, könnte folgende Maßnahme helfen: die richtige Vorgehensweise demonstrieren und den/die Lernende/n die Vorgehensweise nachmachen lassen und überprüfen, ob es auch ohne fremde Hilfe klappt.
- **Sorge für eine fehlerfreie Korrektur.** Mentorinnen und Mentoren können mit der Musterlösung überprüfen, ob sie mit ihren Ratschlägen richtig liegen. So wird verhindert, dass Mentorinnen und Mentoren darauf beharren, dass eine Antwort falsch ist, die eigentlich richtig ist. Außerdem können so Fehler bemerkt werden, die sonst unentdeckt blieben.

Wann und wie sollten die Mentorinnen und Mentoren loben?

Lob ist eine sehr wirksame Form von Feedback, besonders in einem Kontext, in dem der/die Lobende und der/die Gelobte eine gute Beziehung pflegen. Die Bildungsforschung hat sich ausreichend damit beschäftigt, wie man in einem Lernkontext richtig lobt. Interessanterweise loben Lehrkräfte oder auch Mentorinnen und Mentoren weniger, als sie denken. Gleichzeitig kritisieren sie häufiger, als sie denken. Eine Peer-Mentoring Situation ist eine private, vertrauensvolle Situation, in der Loben und Lob Erhalten kein Problem sein sollten.

- **Lobe häufig.** Viele Aktionen verdienen Lob, z. B. wenn der/die Schüler*in...
 - eine schwierige Aufgabe bewältigt hat
 - einen Fehler selbst korrigiert hat
 - eine gewisse Zeit über keine Fehler gemacht hat
 - sehr selbstständig und selbstreguliert arbeitet
 - sich stark angestrengt hat oder sich mehr anstrengt als zuvor
 - sich sozial und kollegial gegenüber anderen Schülerinnen und Schülern zeigt.
- **Nenne den Grund für das Lob.** Mentorinnen und Mentoren sollten nicht nur sagen „Gut gemacht!“, sondern auch genau sagen, was gut gemacht wurde. Es sollten unterschiedliche lobende Wörter und Formulierungen benutzt werden.
- **Lächele.** Ein Lächeln gehört dazu – sonst wirkt das Lob möglicherweise nicht authentisch.

F) Beispiele aus der Schulpraxis: Peer Mentoring

Beispiele aus der konkreten Schulpraxis, die den Mitgliedern der Arbeitsgruppe als Anregungen zur Konzeption des Peer-Mentoring-Konzepts dienen können:

Praxisbeispiel 1: Mentoring als Wahlpflichtkurs mit Erwerb der Jugendleitercard

Der Wahlpflichtkurs „Soziales Engagement“ ab Jahrgangsstufe neun enthält ein über zwei Jahre dauerndes Curriculum, in das sich Schüler*innen freiwillig einwählen können. Durch die erfolgreiche Teilnahme an dem Angebot erhalten sie am Ende der 10. Klasse die Jugendleitercard (Juleica) sowie eine Urkunde der Schule für ihre ehrenamtliche Tätigkeit.

Das Curriculum umfasst 80 Wochenstunden und setzt sich nicht nur aus Unterrichtsthemen zusammen, die den Erwerb persönlicher und sozialer Kompetenzen reflektieren, sondern auch aus konkreten Praxiserfahrungen, in denen sich die Jugendlichen der eigenen persönlichen und sozialen Kompetenzen bewusst werden können. Zu den Unterrichtsthemen gehören unter anderem Kommunikation, Gruppenprozesse (Rollenbilder, Konflikte, Leitung), Verantwortung übernehmen, Rechts- und Aufsichtspflicht und Entwicklungsprozesse (erwachsen werden). Zu den Praxiserfahrungen gehört die Betreuung eines Schülers bzw. einer Schülerin der 5./6. Klasse in der wöchentlichen Lernzeit während des offenen Anfangs. Außerdem absolvieren die Jugendlichen in der 10. Klasse ein viermonatiges Praktikum inner- oder außerhalb der Schule (z. B. in der Grundschule, in Kitas oder in Einrichtungen für Menschen mit geistiger oder körperlicher Behinderung).

Praxisbeispiel 2: Freiwilliges und bezahltes Mentoring in der Hausaufgabenbetreuung

Die Auswahl der Mentorinnen und Mentoren, die für ein Schuljahr wöchentlich in der Hausaufgabenbetreuung einmal jüngere Schüler*innen begleiten und unterstützen, erfolgt anhand sozialer Fähigkeiten und Charaktereigenschaften wie Zuverlässigkeit, Ordentlichkeit und Organisationstalent, wozu Empfehlungsschreiben der Klassenlehrkräfte eingefordert werden. Das Engagement wird mit einem kleinen Taschengeld, einem Vermerk auf dem Zeugnis sowie einer Teilnehmerurkunde im Anschluss an die bestandene Tutorschulung belohnt.

Die Mentorinnen und Mentoren werden in einer zwei- bis dreitägigen Schulung auf ihre Tätigkeit vorbereitet, wobei grundlegende Regeln für den Ablauf der Hausaufgabenbetreuung, motivationale Probleme, Unterrichtsstörung und Kommunikation behandelt werden und mögliche schwierige Situationen während der Hausaufgabenbetreuung im Rollenspiel erprobt werden.

Praxisbeispiel 3: Freiwilliges Einzelmentoring in den Lernzeiten einer gebundenen Ganztagschule

Die älteren Schülerinnen und Schüler melden sich freiwillig und verbindlich für ein Schuljahr für die Mentorentätigkeit in den Lernzeiten an, in der sie auf wöchentlicher Basis eine/n Schüler*in persönlich begleiten. Die Mentorenschulung findet an zwei aufeinander folgenden Tagen in der ersten Woche nach den Sommerferien statt. Der erste Ausbildungstag beginnt mit einer Kennenlernrunde am Morgen. Danach wird den zukünftigen Mentorinnen und Mentoren ausführlich vorgestellt, welche Aufgaben auf sie zukommen und was sie während ihrer Ausbildung in den nächsten beiden Tagen lernen. In den zwei darauffolgenden Einheiten wird vermittelt, was „Kleingruppen Leiten“ bedeutet und wie man ein effektives Feedback gibt. Für diese Einheiten wurden externe Kooperationspartner gewonnen. Auch eine erste Begegnung zwischen den Mentorinnen und Mentoren und ihren zukünftigen Schützlingen findet am ersten Ausbildungstag statt: In Kleingruppen arbeiten sie gemeinsam an einer kreativen Aufgabe.

Am zweiten Ausbildungstag stellen die Mentorinnen und Mentoren gemeinsam Regeln und Pflichten für sich selbst und für ihre zu betreuenden Schüler*innen auf, die sie für ihre Zusammenarbeit für wichtig halten. An konkreten Fallbeispielen beschäftigen sie sich im Anschluss mit möglichen Situationen, die auf die Mentorinnen und Mentoren zukommen könnten.

G) Fragen zur Einführung und Umsetzung von Lernzeiten

Eine Liste von Fragen, zu denen sich die Mitglieder der Arbeitsgruppe austauschen können, um ein Konzept zur Einführung und Umsetzung von Lernzeiten zu erarbeiten (nach Grimm & Schulz-Gade 2015):

Konzept für individuelle Lernzeiten: der pädagogische Kern

Ziele:

- Wie stark sollen Üben und Unterricht verzahnt sein (Lernzeitmodell)?
- Woran sollen die Schüler*innen in den Lernzeiten arbeiten?
- Wie kann ein didaktischer und methodischer Zusammenhang zwischen Unterricht und Lernzeiten hergestellt werden?
- Wie kann Anschluss an die Grundschule hergestellt werden?

Ressourcen:

- Mit welchen Maßnahmen sollen diese Ziele erreicht werden?
- Was können wir schon? Was brauchen wir noch für das Lernzeitkonzept?
- In welchen Etappen soll das Lernzeitmodell realisiert werden?

Arbeitsumfang:

- Welche Aufgaben sollen zuhause erledigt werden?
- Sollen Aufgaben, die nicht geschafft werden, zuhause erledigt werden?
- Kann bei individuellen Lernzeiten genügend geübt werden?

Individualisierung (vgl. Arbeitsblatt 5)

- Ermöglicht das Lernzeitkonzept eine bessere individuelle Förderung aller Teilnehmenden?
- Was können wir schon? Was brauchen wir noch um die notwendige Individualisierung zu erreichen?

Elternarbeit

- Wie können Eltern in die konzeptionelle Planung der Lernzeiten eingebunden werden?
- Wie kann die Schule für Eltern transparenter werden in Bezug auf:
 - Ziele und Methoden des Lernens
 - Lern- und Übungsmöglichkeiten in der Schule
 - Funktionen von Lernzeiten
 - Klassenbezogene Lernvorhaben
 - Bewertung und Benotung?
- Wie soll den Eltern der Verlauf der Lernprozesse rückgemeldet werden?
- Was sollen die Schüler*innen noch zuhause bearbeiten?
- Wie kann ein gemeinsames Verständnis von Lernen und prozessorientierter Unterstützung gefördert werden?

Organisation der Lernzeiten

Zeit:

- Wann sollen Lernzeiten stattfinden?
- Wie soll der zeitliche Umfang der Lernzeiten aussehen?

Räume:

- Welche Räume sollen genutzt werden?
- Wie sollen die Räume ausgestattet sein?
- Welches Material soll zur Verfügung gestellt werden?

Gruppen:

- Welche Schülergruppen sollen gebildet werden?

Personal:

- Welche personellen Ressourcen stehen zur Verfügung?
- Wie viele Mentorinnen und Mentoren möchten wir zur Unterstützung gewinnen?
- Wie können unterschiedliche Beteiligte (Lehrkräfte, pädagogisches Personal, Mentorinnen und Mentoren) zusammenarbeiten?
- Können Kooperationspartner gewonnen werden?

Regeln:

- Welche Rituale und Regeln sollen die Aufgabenbearbeitung strukturieren?

H) Fragen zur Verbesserung der Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeiten

Eine Liste von Fragen, zu denen sich die Mitglieder der Arbeitsgruppe austauschen können, um Möglichkeiten zur strukturellen Verbesserung der Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeiten zu entdecken (nach Höhmann 2010):

Konzept

- Was ist die vorherrschende und was die angestrebte Aufgabenpraxis?
- Warum werden die Aufgaben aufgegeben?
- Müssen gesonderte Aufgabenzeiten ausgewiesen werden oder lassen sich Zeitfenster für Üben, Wiederholen, Vertiefen in den Fachunterricht integrieren bzw. an den Fachunterricht anschließen? (Denkbar wäre z. B. auf einen 60-Minuten-Rhythmus umzustellen und konsequent 15 Minuten in jeder Stunde als Übungszeit zu deklarieren.)
- Wie wird die Aufgabenbetreuung bzw. die Lernzeit organisiert: in der Klasse, klassenübergreifend im Jahrgang, jahrgangsübergreifend auf bestimmte Stufen (Unterstufe, Mittelstufe) bezogen? Wie verbindlich ist die Teilnahme? Gibt es eine Verlässlichkeit in der Gruppen- und Betreuungskonstellation, um möglichst viel Zeit für den Lernprozess zu haben?
- Wäre es denkbar, dass in den höheren Klassen Silentien (z. B. morgens) eingeführt werden?

Zeit

- Welcher zeitliche Aufwand für die Aufgaben wird pro Schüler*in für sinnvoll erachtet? (Wichtig sind Vereinbarungen, die es ermöglichen, dass jedes Kind gut für den Unterricht vor

bereitet ist, wenn es in der vereinbarten Zeit an dem Thema intensiv gearbeitet hat.)

- Welche Regelungen gibt es für Schüler*innen, die besonders schnell ihr „Pflichtpensum“ an Aufgaben erledigt haben, und für jene, die besonders lange brauchen? Sind die Aufgaben individualisiert?
- Welche Rückmeldekultur gibt es für die Aufgaben?
- Welche Selbstkontrollinstrumente werden zur Verfügung gestellt?

Räumlichkeiten

- In welchen Räumen wird die Aufgabenbetreuung bzw. die Lernzeit durchgeführt und wie sind diese gestaltet?
- Wie sind die Arbeitsplätze organisiert? Ermöglichen sie konzentriertes Arbeiten? Welche Plätze sind besonders für jene geeignet, die sich etwas alleine und in Ruhe erarbeiten möchten? Wo finden Besprechungen statt?
- Welche Materialien stehen während der Aufgabenbetreuung zur Verfügung? Ist die Bibliothek geöffnet? Gibt es Lexika, die leicht erreichbar sind? Kann im Internet recherchiert werden? Können die Schüler*innen in ihren Klassenraum gehen und dort an ihre Materialien kommen?
- Welche Angebote stehen für jene Schüler*innen bereit, die ihre Pflichtaufgaben erledigt haben? Gibt es Lernkarteien, Lernspiele oder Aufgaben und Projekte, an denen sie langfristig arbeiten können?

Personal**Mentorinnen und Mentoren:**

- Wie werden die Mentorinnen und Mentoren ausgewählt? Wie wird die Begleitung und Fortbildung der Mentorinnen und Mentoren gewährleistet? Was wird von ihnen erwartet?
- Gibt es regelmäßig ein Treffen unter Mentorinnen und Mentoren, um Fragen zu besprechen?
- Haben die Mentorinnen und Mentoren eine/n feste/n Ansprechpartner*in beispielsweise unter den Lehrkräften, um nach Rat zu fragen? Wie ist der Austausch geregelt?

Weitere Betreuungskräfte (z. B. Lehrkräfte, pädagogisches Personal):

- Wie werden weitere Betreuungskräfte ausgewählt? Wie wird die Begleitung und Fortbildung der Betreuer*innen gewährleistet? Was wird von ihnen erwartet?
- Gibt es regelmäßig ein Treffen unter Betreuungskräften, um Fragen zu besprechen?
- Wie wird pädagogisches Personal, das von außen kommt, mit der Schule, ihrem Konzept, ihren Regeln vertraut gemacht? Wie werden sie in das Schulleben eingebunden?

- Hat das pädagogische Personal eine/n feste/n Ansprechpartner*in in der Schulleitung oder unter den Lehrkräften, um nach Rat zu fragen? Welche institutionalisierten Formen der Kooperation gibt es?

Kooperation unter allen Beteiligten:

- Wie wird ein guter Informationsfluss zwischen Mentorinnen und Mentoren, pädagogischem Personal und Lehrkräften sichergestellt?

I) Beispiele aus der Schulpraxis: Organisatorische Umsetzung von Lernzeiten

Beispiele aus der konkreten Schulpraxis, die den Mitgliedern der Arbeitsgruppe als Anregungen zur Konzeption von Lernzeiten dienen können:

Zeitliche und räumliche Organisation, Gruppenzusammensetzung

- Die Lernzeiten aller Klassenstufen laufen parallel zur gleichen Uhrzeit um die Mittagszeit (auf „**Mittagsband**“); die Schüler*innen haben dadurch Lehrkräfte unterschiedlicher Fächer als Ansprechpartner*innen. Im Klassenraum wird leise gearbeitet. Im Raum nebenan, auf dem Schulgelände oder im Sozialraum dürfen die Schüler*innen miteinander reden und auch mal lauter sein.
- **Jedes Fach gibt pro Unterrichtsstunde 5min von seinen 45min ab**, um daraus 3 wöchentliche Lernzeiten im Klassenraum zu „basteln“. Beim Doppelstundenmodell gibt jedes Fach 10min von den 90min ab. Somit verlängert sich durch die Einführung von Lernzeiten nicht der Pflichtunterricht.
- In Jahrgangsstufe 5 gibt es ab Beginn des 2. Halbjahres zwei fest im Unterricht der Hauptfächer verankerte Lernzeiten (à 45min). Das Lernen erfolgt fachübergreifend im Klassenverband und in den Klassenräumen. Ab Klasse 7 werden die Einzelstunden zu zwei Doppelstunden Lernzeit im Vormittagsbereich; alle Klassen einer Jahrgangsstufe haben gemeinsam Lernzeit (auf „**Jahrgangsband**“). Räumlich werden nah beieinander liegende Klassenräume genutzt – jeder Klassenraum ist für ein Fach reserviert. Auf den Fluren befinden sich zuschaltbare Gruppenräume. Im Silentium arbeiten diejenigen, die keine Unterstützung suchen und völlig ungestört sein wollen. Die Lernenden können frei entscheiden, welchen Raum sie wie lange aufsuchen und können zwischen den Räumen wechseln.
- Die Lernzeiten aller Klassen umfassen vier Unterrichtsstunden. Die Lernzeiten liegen **über den Stundenplan verteilt** und sind als Übungsphasen in den Klassenräumen konzipiert. In der 5. und 6. Klasse sind sie an den Unterricht gekoppelt und finden im Klassenverband statt. Ab der 7. Klasse wird der Klassenverband während der Lernzeiten aufgelöst.

Organisation der Aufgabenvergabe und -kontrolle

- Die Lernzeit kann je nach Bedarf für jedes Fach in Anspruch genommen werden. Für die Ausgestaltung der Lernzeiten ist das Jahrgangsteam verantwortlich. **Alle vier Wochen** treffen die beteiligten Lehrkräfte eine **Entscheidung** darüber, mit welchen Schwerpunkten die Schüler*innen in der Lernzeit beschäftigt sind. Zeigen sich z. B. Förderbedarfe in Englisch, dann wird darauf fokussiert. Alle vier Wochen erhalten die Schüler*innen neues Aufgabenmaterial – meistens als Hinführung zu einem Test. Unterteilt in Pflicht- und Wahlaufgaben können sie je nach Geschwindigkeit und Interessen mehr oder weniger bzw. diese oder andere Aufgaben lösen. Der rote Faden findet sich in einem Lernzeit-Ordner. Nach Inhaltsverzeichnis sind dort die Aufgaben eingeklebt und werden abgehakt, wenn diese erledigt sind.
- Zu Beginn der Jahrgangsstufe 5 ist die Lernzeit eng an den Unterricht der Hauptfächer gekoppelt. Bis zum Halbjahr wird dann die Arbeit immer mehr zur **Wochenplanarbeit**, die in der 6. Klasse weitergeführt wird. Die Lernenden entscheiden zunehmend selbst, wann sie welche Aufgaben bearbeiten und mit welchem Anteil sie die einzelnen Fächer individuell berücksichtigen. Durch die Unterscheidung von Pflicht- und Wahlaufgaben ist den Lernenden klar, was unbedingt zu erledigen ist und wo Freiräume genutzt werden können.
- Die Lernzeiten in den 5. und 6. Klassen sind an Fächer gebunden (d.h. dass in jeder Lernzeit nur Übungen eines Faches bearbeitet werden). **Lernzeitmappen**, die die Schüler*innen über einen Zeitraum von vier bis sechs Wochen führen, dienen als Grundlage dieser Lernzeiten. Die Übungen sind nicht an Einzelunterrichtsstunden gebunden und teilen sich in Pflicht- und Wahlaufgaben. Schüler*innen, die ihre Aufgaben erledigt haben, starten neue Projekte. Die Lernzeiten ab der 7. Klasse sind nicht mehr an Fächer gebunden. Hier bestimmt die Klassenlehrkraft zusammen mit den Schüler*innen, was zu tun ist (z. B. für einen Test üben). Die gemeinsame Planung ist ein gutes Instrument, um eigenständig zu werden. In den Lernzeiten werden sie schrittweise daran herangeführt.
- Die Lehrkräfte koordinieren die Lernzeiten in Jahrgangsteams an einem verbindlichen wöchentlichen Präsenztage. Sie erstellen **individuelle Lernzeitpläne** auf einem einheitlichen Formular. Die Differenzierung erfolgt auf drei Stufen. An den Lernplänen wird eine oder zwei Wochen lang gearbeitet. Wenn Schüler*innen mit ihrem Aufgabenpensum nicht fertig werden, erhalten sie keine Resthausaufgaben für zuhause. Die Schüler*innen arbeiten im Unterricht nach und erhalten bei Lerndefiziten Unterstützung.
- Die Schüler*innen bearbeiten Pflicht-, Wahl- und Projektaufgaben in den Hauptfächern. Die Pflichtaufgaben sind schriftliche

Aufgaben, die im Rahmen eines **Wochenplans** im normalen Unterricht von den Fachlehrkräften gestellt werden. Der Umfang der Aufgaben ist so gewählt, dass die Schüler*innen die Aufgaben in der Hälfte der wöchentlichen Lernzeit erledigen können. In der verbleibenden Zeit arbeiten die Lernenden an Wahlaufgaben. Diese sind als **Materialpool** in Fachordnern vorhanden und bieten themen- und niveaudifferenzierte Aufgaben zum aktuellen und bereits im Verlauf des Schuljahres behandelten Unterrichtsstoff. Die Lernenden entscheiden selbstständig, in welchem Fach und zu welchem Thema sie arbeiten möchten. Leistungsstarke können darüber hinaus in Absprache mit Fachlehrkräften an längerfristigen Projekten arbeiten.

- Die Fachlehrkräfte **empfehlen** auf einem für jede/n Schüler*in individuell ausgefüllten Laufzettel, welche Aufgaben in welchem Umfang bearbeitet werden sollen. Diese Lern- und Übungsempfehlungen basieren auf den Erkenntnissen, die die Lehrkräfte am Ende des 1. Halbjahres nach drei Klassenarbeiten sowie Tests und mündlichen Beiträgen gewonnen haben. Neben den primär für Übungszwecke angelegten Förderaufgaben haben die Schüler*innen Gelegenheit, Plusaufgaben auszuwählen, um ihre Kenntnisse zu erweitern.
- Im Rahmen der Lernzeiten bearbeiten die Schüler*innen **Übungen und Tests** in den Hauptfächern. Die Schüler*innen entscheiden selbst, welches Fach sie wie lange bearbeiten und wie sie bei der Bearbeitung vorgehen. Es erfolgt regelmäßig eine verbale, **notenfreie Rückmeldung** zum individuellen Lernstand und bei Defiziten werden entsprechende Übungsangebote zur Verfügung gestellt. Die Schüler*innen orientieren sich an den fachlichen Kompetenzrastern und lernen so früh, sich selbst zu organisieren.
- Die Schüler*innen entscheiden sich selbstständig für ein Fach und die damit verbundenen Themenbereiche und Aufgaben. Die **Korrektur** der Aufgaben erfolgt eigenverantwortlich mit Hilfe von Lösungsbögen, die von den Lehrkräften erstellt und in Ordnern abgeheftet wurden.

Personelle Betreuung und Kooperation

- Die Klassenlehrkraft betreut die Lernzeiten. Die **Schüler*innen helfen sich bei Fragen zunächst gegenseitig**. Die Lehrkraft kann sich somit mehr Zeit für die individuelle Beratung und Hilfe einzelner Schüler*innen nehmen. Wenn die Lernzeiten aller Klassen parallel laufen, haben die Schüler*innen Lehrkräfte unterschiedlicher Fächer als Ansprechpartner*innen.
- Die Lernzeiten sind mit der Klassenlehrkraft und mit einer pädagogischen Fachkraft **doppelt besetzt**. Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen insbesondere Schüler*innen, die Schwierigkeiten haben, die Pflichtaufgaben zu erledigen, suchen die Gründe für diese Schwierigkeiten und beraten die Schüler*innen.
- **Mentorinnen und Mentoren** höherer Klassenstufen bieten einmal wöchentlich Unterstützung für das eigenverantwort-

liche Arbeiten jüngerer Schüler*innen in festen Kleingruppen an (4 oder 5 Schüler*innen). Sie helfen den Jüngeren, ihr eigenständiges Lernen zu organisieren: Zusammen planen sie einmal pro Woche, was in den nächsten Tagen ansteht, für welchen Test welcher Stoff zu lernen ist und gehen gemeinsam die Dinge an, die noch nicht so ganz verstanden wurden. Für ihre Mentorentätigkeit werden die Schüler*innen am Ende des Schuljahres an zwei Tagen für das kommende Schuljahr ausgebildet.

- In den Klassenräumen, die jeweils für ein Fach vorgesehen sind, haben die **Lehrkräfte** dieser Fächer die Aufsicht. Im Zusatzraum, in dem Schüler*innen ungestört und ohne fachliche Beratung arbeiten wollen, wird die Aufsicht von **Eltern** ehrenamtlich oder auf Honorarbasis übernommen. Die Fachlehrkräfte beraten die Lernenden, bieten individuelle Hilfen und Anregungen bei Verständnisproblemen, geben Tipps zur Auswahl von Wahlaufgaben und sorgen für die Einhaltung der Regeln. Im Unterricht geben sie gezielte Rückmeldungen zum Übungsbedarf oder Möglichkeiten zur Selbstevaluation, so dass die Lernenden in der Lernzeit möglichst selbstständig arbeiten können. Bei Leistungsdefiziten überprüfen sie durch stichprobenartige Kontrollen, inwiefern die Lernenden mit Wahlaufgaben gezielt an ihren Schwächen arbeiten und beraten diese dementsprechend.
- Um die **Kommunikation** zwischen allen Beteiligten zu erleichtern, haben alle Schüler*innen einen **Lernplaner**. Dieser dient als Kalender, beinhaltet aber auch verschiedene Formulare und Platz für Notizen. Die Lernenden notieren darin ihre Pflichtaufgaben für die Woche, so dass sich auch die aufsichtführenden Lehrkräfte schnell einen Überblick verschaffen können.

Elternarbeit

- Ein **Lernzeitordner** dient zur schriftlichen Kommunikation zwischen Lehrkräften und Erziehungsberechtigten. Die zu bearbeitenden und davon fertig gestellten Aufgaben sind darin aufgeführt. Er bietet Platz für die Rückmeldung von Lernfortschritten und -schwierigkeiten oder des Arbeitsverhaltens durch Lehrkräfte und Personal. Die Schüler*innen nehmen den Lernzeitordner wöchentlich mit nach Hause.
- Eltern haben Einblicke in die Lernzeiten und somit in die Lernprozesse und Arbeitsergebnisse ihrer Kinder durch die **Homepage** der Schule sowie halbjährliche **Gespräche** mit den Lehrkräften.
- An einem Elternabend zu Beginn des Schuljahres **arbeiten die Eltern selbst an einem Lernplan** für ihr Kind, um das Verfahren kennen zu lernen.
- Die Schule bietet Eltern die Möglichkeit, in den Lernzeiten der Schule zu **hospitieren**.

Arbeitsblatt 1 (für Mitglieder der Arbeitsgruppe): Strukturierung der Hausaufgabenbetreuung bzw. der Lernzeiten mit kooperativen Lernformen

Thema / Arbeitsbereich	Änderungsbedarf?	Problemanalyse (Ist-Zustand)	Ziele (Soll-Zustand)	Welche Maßnahmen möchten wir mit dem StEG-Tandem-Team ergreifen, um unsere Ziele zu erreichen?
Konzept <i>Das empfiehlt die Wissenschaft:</i> ■ Es gibt ein schulisches Gesamtkonzept zu Hausaufgaben oder Lernzeiten. ■ Die Funktionen der Aufgaben für den Bildungsprozess, Art und Umfang werden im Kollegium abgesprochen. ■ Lehrkräfte (sowie ggf. weiteres Personal) kooperieren untereinander, sie geben einander Rückmeldung und treffen gemeinsame Absprachen.				
Zeitliche Verankerung im Stundenplan <i>Das empfiehlt die Wissenschaft:</i> ■ Der Zeitpunkt passt zum Stundenplan und zum Biorhythmus der Schüler*innen. ■ Es gibt keine konkurrierenden Angebote. ■ Der Zeitpunkt passt zum Konzept (z. B. auf Band, so dass sich Schüler*innen klarsenübergreifend austauschen können).				
Dauer <i>Das empfiehlt die Wissenschaft:</i> ■ Jede/r Schüler*in ist bis Ende der Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeiten mit sinnvollen Tätigkeiten beschäftigt. ■ Kein/e Schüler*in verlässt den Raum vorzeitig um z. B. nach Hause zu gehen.				

Thema / Arbeitsbereich	Änderungsbedarf?	Problemanalyse (Ist-Zustand)	Ziele (Soll-Zustand)	Welche Maßnahmen möchten wir mit dem StEG-Tandem-Team ergreifen, um unsere Ziele zu erreichen?
Aufgaben <i>Das empfiehlt die Wissenschaft:</i> ■ Das Aufgabensumme ist angepasst: „nicht geschaffte“ Aufgaben müssen nicht zuhause erledigt werden. ■ Lehrkräfte sprechen den Umfang ab. ■ Die Aufgaben sind individualisiert (z. B. durch Langzeitaufgaben, Wochenpläne, Aufgabenpools mit Basis- und Zusatzaufgaben).				
Räume <i>Das empfiehlt die Wissenschaft:</i> ■ Es stehen unterschiedliche Räume zur Aufgabebearbeitung zur Verfügung (z. B. für lauterer und leiserer Arbeiten). ■ Es sind Arbeitsmaterialien (z. B. Lexika, Taschenrechner, Lehrbücher) vorhanden. Es besteht Zugang zu PCs und zum Internet. Es gibt Gruppentische, keine Tischnetze. ■ Die Raumgröße ist überschaubar; große Räumen werden in kleinere Arbeitsbereiche eingeteilt. Es gibt Gelegenheiten für spontane Gruppenbildung (z. B. Gruppenecke).				
Schülerinnen und Schüler ■ ... wissen, was sie zu tun haben. ■ ... können selbstständig arbeiten und ihre Ergebnisse überprüfen. ■ ... dürfen zusammen lernen/arbeiten. ■ ... wissen, wo sie Material finden. ■ ... wissen, wo sie Hilfe finden. ■ ... kennen die Regeln und den Ablauf.				

Thema / Arbeitsbereich	Änderungsbedarf?	Problemanalyse (Ist-Zustand)	Ziele (Soll-Zustand)	Welche Maßnahmen möchten wir mit dem StEG-Tandem-Team ergreifen, um unsere Ziele zu erreichen?
Mentorinnen und Mentoren ■ ...regen die Schüler*innen zur Zusammenarbeit an. ■ ...geben prozessorientierte Hilfe. ■ ...mischen sich nicht ungefragt ein. ■ ...haben Ansprechpartner*innen bei Fragen oder Schwierigkeiten. ■ ...bekommen Feedback durch das begleitende Personal.				
Lehrkräfte / pädagogisches Personal ■ ...regen Paar-/Gruppenarbeit an. ■ ...geben bei Bedarf zusätzlich am Lernprozess orientierte Hilfe. ■ ...sorgen für angemessene Lautstärke. ■ ...sorgen dafür, dass die Schüler*innen ihre Zeit effizient nutzen können. ■ ...führen Anwesenheitskontrolle. ■ ...geben Feedback für die Einhaltung der Regeln kooperativen Lernens. ■ ...bilden ein Bindeglied zwischen (anderen) Lehrkräften und Mentoren.				
Eltern ■ ...haben regelmäßig einen Einblick in die Lernprozesse ihrer Kinder. ■ ...werden an strukturellen Entscheidungen zur Hausaufgabenbetreuung oder zu den Lernzeiten beteiligt.				
Sonstiges				

Arbeitsblatt 2 (für Lehrkräfte): Worauf ist beim Stellen von Hausaufgaben zu achten?

Thema / Arbeitsbereich	Änderungsbedarf?	Problemanalyse (Ist-Zustand)	Ziele (Soll-Zustand)	Welche Maßnahmen möchten wir mit dem StEG-Tandem-Team ergreifen, um unsere Ziele zu erreichen?
Zeitpunkt der Aufgabenvergabe <i>Das empfiehlt die Wissenschaft:</i> Die Aufgabenvergabe ist ein integrierter Bestandteil der Unterrichtsplanung und überschreitet nicht das Stundenende. Lehrkräfte nehmen sich genügend Zeit für die Aufgabenvergabe.				
Verständlichkeit <i>Das empfiehlt die Wissenschaft:</i> - Die Aufgaben werden klar und leicht verständlich gestellt. Die Aufgabenstellung wird an einer speziell dafür vorgesehenen Stelle visualisiert. - Die Schüler*innen haben genügend Zeit, sich die Aufgaben zu notieren und unmittelbar Rückfragen zu stellen.				
Informationen zur Bearbeitung <i>Das empfiehlt die Wissenschaft:</i> - Schüler*innen erhalten Informationen zur erwünschten Qualität und Quantität der Aufgabenbearbeitung. - Die Lehrkraft stellt die Beurteilungskriterien vor: Wie soll das Ergebnis aussehen?				
Möglichkeiten zur Differenzierung <i>Das empfiehlt die Wissenschaft:</i> Um die individuellen Fähigkeiten der Schüler*innen zu beachten, erinnern Lehrkräfte an geeignete Bearbeitungstechniken oder beschreiben verschiedene Lernwege und Arbeitsschritte.				

Arbeitsblatt 3 (für Lehrkräfte): Wie können Aufgabeninhalte sinnvoll ausgewählt werden?

Thema / Arbeitsbereich	Änderungsbedarf?	Problemanalyse (Ist-Zustand)	Ziele (Soll-Zustand)	Welche Maßnahmen möchten wir mit dem StEG-Tandem-Team ergreifen, um unsere Ziele zu erreichen?
Einbettung in das Themengebiet <i>Das empfiehlt die Wissenschaft:</i> ■ Die Aufgaben ergänzen den Unterricht inhaltlich sinnvoll: Sie vertiefen alten Unterrichtsstoff oder bereiten neuen Unterrichtsstoff vor. ■ Die Aufgaben beziehen nicht nur den Stoff der letzten Stunde ein, sondern einen breiten Sinnszusammenhang zu einem behandelten Themengebiet.				
Umfang <i>Das empfiehlt die Wissenschaft:</i> ■ Der Umfang und die Art der Aufgaben ist dem Alter und dem Leistungsvermögen der Schüler*innen angepasst: Die Schüler*innen können die Aufgaben ohne außerschulische Hilfe in angemessener Zeit bewältigen.				
Schwierigkeitsgrad <i>Das empfiehlt die Wissenschaft:</i> ■ Die Inhalte sind anspruchsvoll, so dass sie weder eine Über- noch eine Unterforderung der Schüler*innen zur Folge haben. ■ Individualisierte oder individualisierbare Aufgabenstellungen tragen zu einem angemessenen Schwierigkeitsgrad bei.				

Thema / Arbeitsbereich	Änderungsbedarf?	Problemanalyse (Ist-Zustand)	Ziele (Soll-Zustand)	Welche Maßnahmen möchten wir mit dem StEG-Tandem-Team ergreifen, um unsere Ziele zu erreichen?
Kognitive Anregung <i>Das empfiehlt die Wissenschaft:</i> ■ Die Aufgaben sind kognitiv anregend und interessant, sie orientieren sich an den Interessen der Schüler*innen. ■ Die Schüler*innen müssen über etwas Neues nachdenken. ■ Es gibt keine Aufgaben, die auf reine Stoffwiederholung, „Pauken“ abzielen. ■ Zur Erhöhung des Anregungsgehalts gibt es z. B. Wahlmöglichkeiten bei den Aufgaben, Medientvielfalt und Vielfalt von Arbeits- und Sozialformen.				
Förderung der Selbstregulation <i>Das empfiehlt die Wissenschaft:</i> ■ Durch die Aufgabenstellung trainieren Schüler*innen Lernstrategien und selbstständiges Arbeiten. ■ Die Aufgabe bietet den Schülerinnen und Schülern Möglichkeit zur Selbstkontrolle.				
Sonstiges				

Arbeitsblatt 4 (für Lehrkräfte): Wie können die Aufgaben im Unterricht gewürdigt werden?

Thema / Arbeitsbereich	Änderungsbedarf?	Problemanalyse (Ist-Zustand)	Ziele (Soll-Zustand)	Welche Maßnahmen möchten wir mit dem StEG-Tandem-Team ergreifen, um unsere Ziele zu erreichen?
Dauer der Besprechung <i>Das empfiehlt die Wissenschaft:</i> ■ Die Aufgabenbesprechung und -dauer ist bewusst im Unterricht eingeplant. ■ Die Schüler*innen haben genügend Zeit zur Diskussion ihrer Lösungen und Lösungswege.				
Lösungskontrolle <i>Das empfiehlt die Wissenschaft:</i> ■ Die Richtigkeit der Aufgaben wird überprüft. ■ Verschiedene Lösungswege werden besprochen. ■ Wichtige Erkenntnisse werden visualisiert.				
Prozessorientiertes Feedback <i>Das empfiehlt die Wissenschaft:</i> ■ Die Lehrkraft gibt kein rein ergebnisorientiertes Feedback (richtig – falsch) sondern geht auf die Ergebnisse ein. ■ Die Lehrkraft reagiert auf Fehler explizit und konstruktiv. ■ Die Besprechung ist an den Denkwegen der Schüler*innen orientiert.				
Umgang mit Nichterledigung <i>Das empfiehlt die Wissenschaft:</i> ■ Die Nichterledigung von Aufgaben wird nicht bestraft. Gründe für die Nichterledigung werden gesucht.				

Arbeitsblatt 5 (für Lehrkräfte): Reflexionshilfe für eine stärkere Individualisierung

Thema / Arbeitsbereich	Ich möchte meinen Unterricht stärker individualisieren. Veränderungen, die ich anpacken möchte:
Raumnutzung	
Zeit	
Materialien	
Unterrichtsvorhaben und Unterrichtsziele	
Arbeitsformen	
Lernstandsdiagnose und Lernstandsrückmeldung	
Zusammenarbeit mit meinen Kolleginnen und Kollegen	
Meine Rolle im Unterricht	

IMPRESSUM

Herausgeber StEG-Tandem

Studienleitung: Prof. Dr. Dr. h. c. Eckhard Klieme
Prof. Dr. Natalie Fischer
Koordination: Brigitte Brisson
Mitarbeit: Katrin Heyl
Dr. Markus Sauerwein
Désirée Theis
Assistenz: Christina Birnbaum

Kontakt

Projekt StEG-Tandem
Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung
Schloßstraße 29
60486 Frankfurt am Main
Tel.: 069 24780-113
Fax: 069 24780-444

Universität Kassel
Institut für Erziehungswissenschaft
Fachgebiet Erziehungswissenschaft mit dem
Schwerpunkt soziale Beziehungen in der Schule
Nora-Platiel-Straße 1
34127 Kassel
Tel.: 0561 804-3610
Fax: 0561 804-3691

Mail: steg@dipf.de
www.projekt-steg.de

Beratung

Herbert Boßhammer
Dr. Holger Braune
Thomas Bungarten
Thomas Klaffke
Philipp Kösters
Hans-Jürg Liebert

Layout und Gestaltung:
www.bbruemmer.de, Barbara Brümmer

Coverbild:
www.curldesign.de, Björn Locke