

IFP-Projektbericht 35/2019  
Handlungsfeld: Vernetzung der Bildungsorte



## Weiterentwicklung der Hausaufgabenpraxis in Horten und Häusern für Kinder

Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Projektes  
in Stadt und Landkreis Rosenheim

Andreas Wildgruber, Andrea Schuster & Sina Fischer

# Weiterentwicklung der Hausaufgabenpraxis in Horten und Häusern für Kinder

Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Projektes  
in Stadt und Landkreis Rosenheim

Andreas Wildgruber, Andrea Schuster & Sina Fischer

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Das Wichtigste in Kürze.....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Hausaufgabenbegleitung in Horten und Häusern für Kinder: Ausgangspunkte, fachliche Grundlegung.....</b>	<b>7</b>
<b>3</b>	<b>Das Projekt „Weiterentwicklung der Hausaufgabenpraxis“ .....</b>	<b>9</b>
3.1	Ziele .....	9
3.2	Konzeption & fachliche Grundlage.....	9
3.3	Durchführung des Projektes.....	11
<b>4</b>	<b>Ergebnisse aus den Datenerhebungen im Projekt.....</b>	<b>15</b>
4.1	Weiterentwicklung der Praxis in den Einrichtungen .....	15
4.1.1	Ziele bzw. Schwerpunkte.....	15
4.1.2	Prozesse der Umsetzung und deren Wirkungen .....	15
4.2	Perspektiven der Kinder: Ergebnisse der Befragungen .....	22
4.2.1	Hausaufgabentagebücher .....	22
4.2.2	Gruppendiskussionen .....	25
4.3	Rückblick auf das Projekt: die Abschlussbefragung .....	28
4.3.1	Design und Stichprobe.....	28
4.3.2	Ergebnisse .....	29
<b>5</b>	<b>Diskussion.....</b>	<b>35</b>
<b>6</b>	<b>Literatur .....</b>	<b>39</b>
	<b>Anhang .....</b>	<b>42</b>

## 1 Das Wichtigste in Kürze

Der **vorliegende Bericht** konzentriert sich aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung auf die Konzeption des Projektes, dessen Durchführung und Umsetzung in und mit den Einrichtungen sowie auf die Darstellung von Erkenntnissen aus den Kinder- und Abschlussbefragungen, die das IFP durchführte. Weitere Inhalte, die für die Hausaufgabenbegleitung zentral sind, sind in eine Buchveröffentlichung (Flack, Wildgruber, Reiche & Plehn, 2019) eingegangen und werden 2019 auf der IFP-Homepage veröffentlicht.

**Ausgangspunkt** für das Projekt war der von Tageseinrichtungen für Schulkinder (Horte und Häuser für Kinder)<sup>1</sup> geäußerte Bedarf nach Weiterentwicklung der Hausaufgabenpraxis. Bisher liegen noch keine Forschungsergebnisse zur Begleitung von Kindern bei den Hausaufgaben in solchen Einrichtungen vor, jedoch relevante Erkenntnisse aus anderen Feldern, wie Ganztagschulen oder Familien in der Hausaufgabenbegleitung (siehe Kapitel 2).

Das Projekt hatte zum **Ziel**, Erkenntnisse zu gelingender Hausaufgabenpraxis in Horten und Häusern für Kinder zu gewinnen und damit Impulse für die Entwicklung dieser Einrichtungen in Bayern zu geben. Dies wurde in Form eines „**Aktionsforschungsprojekts**“ mit 12 Kindertageseinrichtungen in Stadt und Landkreis Rosenheim von Februar 2017 bis Oktober 2018 umgesetzt. In einem solchen Projekt legen die beteiligten Einrichtungen ihre Handlungsschwerpunkte selbst fest, entwickeln systematisch Ideen und realisieren sie. Handlung und Reflexion, Entwicklung und Forschung wirken in enger Beziehung zueinander (Altrichter, Posch & Spann, 2018). Umgesetzt wurde dies mit Hilfe verschiedener Bausteine: Arbeitsgruppentreffen, Einsatz von Praxis- und Reflexionsmaterialien, Hospitationen, Kinderbefragungen, Netzwerkarbeit und Dissemination sowie natürlich das Handeln der Einrichtungen in der täglichen Praxis (siehe Kapitel 3).

Jede der Einrichtungen definierte eigene **Ziele** und **Formen der Umsetzung**, die sich vor Ort im Laufe des Projektes nach Bedarf weiterentwickelten (Näheres siehe Kapitel 4.1).

- Die Beteiligung der Kinder über Kinderkonferenzen und Kinderbefragungen war für einige Einrichtungen Ausgangspunkt des Weiterentwicklungsprozesses und motivierte die Kinder.
- Um die Motivation der Kinder zu erhöhen und deren Eigenverantwortlichkeit zu stärken, machten sich Einrichtungen gemeinsam mit den Kindern auf den Weg, um zu experimentieren, was bei der Hausaufgabenbearbeitung hilfreich für diese ist. Konkret erhielten die Kinder Freiräume, die Hausaufgaben-situation selbst mehr zu gestalten, also zu entscheiden, wann, wo und wie sie diese bearbeiten.

---

<sup>1</sup> Horte werden nur von Kindern besucht, die die Schule besuchen, Häuser für Kinder dagegen auch von Kindern im Kindergarten- und oder Krippenalter.

- Im Projekt veränderten Einrichtungen Rahmenbedingungen und Materialien systematisch, um den Bedürfnissen der Kinder differenziert gerecht zu werden, z.B. die Nutzung und Gestaltung von Räumen oder die Einführung von Pausen.
- Zwei Einrichtungen machten ein differenziertes Angebot nach dem Lerntypenansatz.
- Eine Einrichtung arbeitete mit jeweils einem Kind prozessorientiert daran, das eigenverantwortliche und freudvolle Handeln zu unterstützen. Dazu wurde das Kind beobachtet, gemeinsam reflektiert, was hilfreich ist und Veränderungen realisiert.
- Die Interaktionsqualität in der Hausaufgaben-situation wurde reflektiert, z.B. der empathische und wertschätzende Umgang mit den Kindern.
- Ein Teil der Einrichtungen vertiefte die Zusammenarbeit von Kindern während der Hausaufgaben.
- Sowohl zu Beginn des Projektes als auch in dessen Verlauf zeigte sich, dass eine intensive Zusammenarbeit im Team Voraussetzung ist, um die Hausaufgabenpraxis weiterzuentwickeln. Die Einrichtungen arbeiteten u.a. an der Motivation und Haltung zum Thema Hausaufgaben und der Hausaufgabenbegleitung.
- Ein Schwerpunkt mehrerer Einrichtungen im Projekt war die Verbesserung der Kooperation mit den Schulen. Insgesamt waren die Veränderungen in Bezug auf die Hausaufgaben oftmals eher gering. Aus den Berichten der Praxis lässt sich der Hinweis entnehmen, dass die Initiativen der Horte und Häuser für Kinder zum Teil kaum auf Resonanz oder Eigeninitiative der Schulen stießen.

Kapitel 4.2 stellt die **Ergebnisse der Kinderbefragungen** im Winter 2018 vor. Kinder in 11 Tageseinrichtungen führten über zwei Wochen täglich ein Tagebuch über die Hausaufgaben-situation. Die Kinder gaben bei ca. 70 % der Einträge an, dass es ihnen beim Machen der Hausaufgaben am jeweiligen Tag gut ging. Sie gaben Einblicke, was sie als unterstützend erlebten – am häufigsten waren dies die Erwachsenen. Sie benannten auch, was sie gestört hatte – insbesondere die Lautstärke. Zusätzlich führte das IFP in zwei Einrichtungen neun Gruppendiskussionen durch. Die Kinder gaben einen sehr offenen Einblick in ihr Erleben und schnitten viele, kritische wie positive, Aspekte an. Zentrale Themen, die die Kinder von sich aus ansprachen, waren beispielsweise, inwieweit bei den Hausaufgaben Raum für ihre Bedürfnisse war oder wie sie den Umgang der Fachkräfte mit ihnen erlebten. Deutlich wurde, wie wichtig ihnen Möglichkeiten sind, mitzubestimmen und mitzugestalten.

Die **Abschlussbefragung** thematisierte unter anderem die wahrgenommene Nützlichkeit der Bausteine im Projekt sowie welche Veränderungen in ihrem Handeln die Teilnehmenden rückblickend im Verlauf des Projektes erlebten (vgl. Kapitel 4.3). Nach der Ansicht einiger Befragter sind die Kinder nach dem Projekt mehr motiviert, ihre Hausaufgaben zu bearbeiten, lernen selbstständiger, gestalten mehr mit und arbeiten mehr mit anderen Kindern zusammen. Viele Fachkräfte sind gegenüber den Hausaufgaben positiver eingestellt und un-

terstützen die Kinder jetzt individueller als vor dem Projekt. Bei den Kooperationen mit den Lehrkräften und den Eltern hat sich hingegen nur wenig verändert. Nichtsdestotrotz schätzten ca. 40 % der Befragten ein, dass die Eltern jetzt zufriedener mit der Bearbeitung der Hausaufgaben sind als zuvor. Die Bewertung der Bausteine im Projekt und die offenen Rückmeldungen zeigen, dass das Projekt in seiner Umsetzung insgesamt von den Teilnehmenden positiv bewertet wurde und dass vielfältige Weiterentwicklungen angestoßen wurden.

Im Kapitel 5 werden die wesentlichen Aspekte **diskutiert**, insbesondere inwieweit das Projekt seine Ziele erreicht hat, mögliche Gründe für mangelnde Weiterentwicklung sowie Handlungsbedarf.

## 2 Hausaufgabenbegleitung in Horten und Häusern für Kinder: Ausgangspunkte, fachliche Grundlegung

Anlass, sich mit dem Thema Hausaufgaben näher zu beschäftigen, war es, dass in Kontakten mit pädagogischen Fachkräften sowie mit Verbänden die Hausaufgaben-situation im Hort als Situation benannt wurde, die ein großes Konfliktpotential und einen dringlichen Weiterentwicklungsbedarf hat. In einer schriftlichen Abfrage unter Pädagogischen Qualitätsbegleitungen (PQB) und in der Gruppenarbeit mit dieser Zielgruppe zum Thema „PQB-Tätigkeit in Hort und Schulkindbetreuung“ im Rahmen des 3. Lehrgangs der PQB-Eingangsqualifizierung bestätigte sich die Überpräsenz des Themas Hausaufgaben, die z.B. darin deutlich wurde, dass PQBs oft von der Praxis für dieses Thema angefragt wurden bzw. werden.

Die Hausaufgaben-situation liegt im Schnittpunkt der Interessen der Beteiligten: Kinder, Eltern, pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte. Kinder sind zur Bearbeitung von Hausaufgaben zum einen verpflichtet, zum anderen gehört deren Bearbeitung aus ihrer eigenen Sicht auch zur Rolle des Schulkindes dazu (vgl. Deckert-Peaceman, 2005). Ein großer Teil der Eltern misst Hausaufgaben eine hohe Bedeutung bei, da sie darin ein wirkungsvolles Mittel sehen, den Lernerfolg der Kinder zu erhöhen (vgl. Standop, 2013, S. 141 f.). Generell ist die Hausaufgabenbegleitung für Eltern ein zentraler Aspekt, nach dem sie die Qualität von Tageseinrichtungen für Schulkinder bemessen (vgl. Alt u.a., 2017) bzw. ein wichtiger Anmeldegrund (vgl. Bertelsmann Stiftung; 2016, Beher u.a., 2008 für die Ganztags-schulen). Bei der Befragung von Eltern im Rahmen der Evaluation von Kooperationsmodellen Ganztags-schule-Hort war die Entlastung vom „Hausaufgabenstress“ der am zweithäufigsten genannte Mehrwert der Kooperationsmodelle für die Eltern (Wildgruber & Kron-Sperl, 2015). Hausaufgaben werden von den Lehrkräften in Auftrag gegeben, wobei eine Absprache von Inhalt und Didaktik mit den Hortfachkräften in der Praxis zumeist nicht stattfindet. Pädagogische Fachkräfte sind damit in der Situation, dass in Kindertageseinrichtungen Aufgaben zu bearbeiten sind, auf deren Inhalte und didaktische Gestaltung sie selten Einfluss haben. Hausaufgaben und deren Bearbeitung werden aber von den Akteuren mit großer Wichtigkeit besetzt, was erkennen lässt, warum das Hausaufgabenthema mit hohem Druck verbunden ist.

An Hausaufgaben werden bestimmte Erwartungen geknüpft, was sie bewirken sollen. In § 28 der Bayerischen Schulordnung zum Thema Hausaufgaben und in der Fachliteratur (z.B. Standop, 2013) treten zwei Funktionen, die Hausaufgaben aus schulischer Sicht erfüllen sollen, besonders deutlich hervor: die „didaktische“ und die „erzieherische“ Funktion. Die didaktische Funktion besteht darin, dass Kinder den Lehrstoff einüben sollen, also die Möglichkeit haben sollen, diesen z.B. zu wiederholen, zu verstehen oder anzuwenden, aber auch Inhalte für nachfolgende Unterrichtsstunden vorzubereiten. In der erzieherischen Funktion sollen die Kinder über die Bearbeitung der Hausaufgaben zu selbstständiger Tätigkeit ange-

regt werden, zu selbstgeregeltem und eigenverantwortlichem Lernen. Die Kinder in ihrer Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten zu unterstützen und sie z.B. in ihren Basiskompetenzen Problemlösefähigkeit, lernmethodische Kompetenz und Verantwortungsübernahme zu stärken, ist zentraler Bildungsgrundsatz im Auftrag von Kindertageseinrichtungen (Art 13, Abs. 1 Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz) und damit auch für die Begleitung der Hausaufgaben in Horten und Häusern für Kinder.

Forschungsergebnisse zur Hausaufgabenbegleitung liegen für Horte und Häuser für Kinder nicht vor. Aus der Begleitforschung zur offenen Ganztagsgrundschule (OGS) in Nordrhein-Westfalen wurde aus den Ergebnissen zur „Hausaufgabenbetreuung“ geschlossen: „Bei einer Weiterentwicklung der OGS sollte über eine Neuausrichtung der Hausaufgabenkonzepte nachgedacht werden“ (Beher u.a., 2007, S. 260). Nach Beher u.a. bedarf es beispielsweise aktorsgruppenübergreifend abgestimmter pädagogischer Konzepte, die Peer-Lernen berücksichtigen, zeitlich stärker flexibilisiert sind, mehr handlungsbezogene Aufgabenstellungen beinhalten und in denen regelmäßige Feedback-Gespräche mit den Kindern einbezogen sind. Forschungsergebnisse zur elterlichen Begleitung des Lernens von Kindern, insbesondere der Hausaufgabenbearbeitung, machen deutlich, dass die Interaktionsqualität in dieser Situation zentral ist. Basierend auf der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) ist es für Kinder wichtig, dass sie eigene Kompetenz, soziale Eingebundenheit sowie Autonomie erleben. Einmischung und Kontrolle demotivieren Kinder dagegen (Lipowsky, 2007; Exeler & Wild, 2003). Ergebnisse aus der Ganztagsforschung zeigen auf, dass diese Erfahrungen auch für Kinder in der Hausaufgabenbegleitung im offenen Ganztag gelten und sie oftmals mangelnde Unterstützung erfahren, selbstreguliert und selbstbestimmt zu arbeiten (Nordt, 2013).

Diese Ausführungen zeigen den Forschungs- und Entwicklungsbedarf auf und geben erste Hinweise auf mögliche Ansatzpunkte zur Verbesserung der Hausaufgabensituation. Für die Situation in Tageseinrichtungen legen sie aber auch ein forschungsmethodisches Vorgehen nahe, das Entwicklungen anregt, durch Forschung begleitet und aus dem engen Zusammenwirken mit der Praxis Erkenntnisse generiert.



## 3 Das Projekt „Weiterentwicklung der Hausaufgabenpraxis“

### 3.1 Ziele

Das Projekt hatte das Ziel, die Weiterentwicklung der Hausaufgabenpraxis in Horten und Häusern für Kinder in Bayern zu unterstützen und dabei Erkenntnisse zu gelingender Praxis zu generieren. Aus wissenschaftlicher Sicht sollten dabei insbesondere die Qualität der Prozesse zwischen Fachkräften und Kindern (Interaktionsqualität), zwischen den Kindern selbst sowie mit weiteren an den Hausaufgaben beteiligten Personen im Zentrum stehen. Beispielsweise sollte die Hausaufgabenzeit mit mehr Möglichkeiten zu Partizipation und eigenverantwortlichem Handeln ausgestaltet werden.

Ziel war es weiter, dass die Interessen und Bedürfnisse aller Beteiligter (Kinder, Eltern, Fach- und Lehrkräfte) in der Hausaufgabensituation Berücksichtigung finden. Über die Beteiligung aller Akteure sollten damit Wege gefunden werden, die Hausaufgabensituation als soziale Situation, die mit vielen Interessen verbunden ist, zur Zufriedenheit aller gemeinsam zu gestalten.

Die mit den Beteiligten erarbeiteten Konzepte sollten auch auf weitere Tageseinrichtungen für Schulkinder in Bayern übertragbar sein.

### 3.2 Konzeption & fachliche Grundlage

Um die Ziele zu erreichen, zum einen die Weiterentwicklung des Systems, zum anderen die Erkenntnisgenerierung, wurde der Ansatz der Aktionsforschung (Posch & Zehetmeier, 2010; Altrichter, Posch & Spann; 2018) gewählt. „Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von [Pädagoginnen und Pädagogen] selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern“ (Elliott, 1991, S. 69, zitiert nach Posch & Zehetmeier, 2010). Ansatz der Aktionsforschung ist also Forschung durch die Praxis, in diesem Projekt die pädagogischen Fachkräfte in Horten und Häusern für Kinder, oder partizipative Forschung.

Kennzeichnend für ein „Aktionsforschungsprojekt“ ist, dass

- die beteiligten Einrichtungen ihre Fragestellungen und Handlungsschwerpunkte selbst festlegen und die Verantwortung für Veränderung bei ihnen liegt,
- eigene Praxis systematisch hinterfragt wird und andere Perspektiven einbezogen werden (Boeckmann, 2010)
- die beteiligten Einrichtungen systematisch Ideen entwickeln, ausprobieren und reflektieren sowie

- Handlung und Reflexion, Entwicklung und Forschung in enger Beziehung zueinander wirken (Posch & Zehetmeier, 2010).

Eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen eines solchen Projektes ist die forschende Haltung der pädagogischen Fachkräfte. „Der forschende Habitus als professionelle Schlüsselkompetenz bedeutet, sich fragend und neugierig dem „Fremden“ und auch dem fraglos Funktionierenden zu nähern, die Realität als perspektivische Konstruktion erfassen und Perspektivenwechsel vornehmen zu können, den forschenden Blick von theoretischem Wissen inspirieren zu lassen, das Erfahrene mit bereits gemachten Erfahrungen zugleich systematisch wie auch kreativ zu vergleichen, sich in ein kritisches und reflexives Verhältnis zu sich selbst und der sozialen Situation setzen zu können und damit Prozesse des Verstehens und Erklärens zu vollziehen, die sich von denjenigen des Alltagshandelns und -denkens unterscheiden“ (Nentwig-Gesemann, 2007, S. 20).

Idealtypisch lässt sich ein Projekt in verschiedene Phasen des Handelns unterteilen:

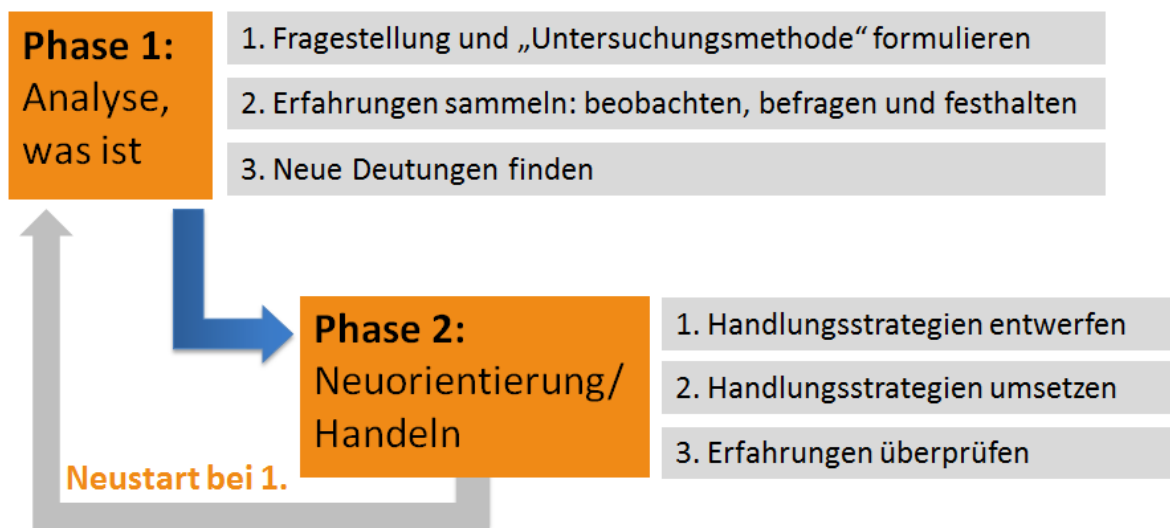


Abbildung 1. Projektphasen in der Aktionsforschung (eigene Grafik nach Prenzel, 2003)

Das Projekt vollzieht sich dabei in einer Spirale: Erfahrungen sind die Ausgangsperspektive für neue Fragestellungen, Beobachtungen, praktische Theorien und Handlungs Ideen.

Im Projekt zur Hausaufgabenpraxis war die Weiterentwicklung als Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis angelegt. Die Initiative zum Projekt ging vom IFP aus, das IFP moderierte den Prozess, gab immer wieder wissenschaftlich basierte inhaltliche Impulse. Die Einrichtungen definierten ihre Schwerpunkte und setzten das in die Praxis um, was ihnen anschlussfähig erschien; das IFP griff die Aspekte auf, die die Einrichtungen bewegten.

Die Gruppe der Einrichtungen wurde dabei als Lerngemeinschaft gesehen (Gräsel, Fußangel & Parchmann, 2006). Es handelte sich um eine Gruppe von längerfristig zusammenarbeitenden Einrichtungen bzw. Fachkräften, die das Ziel hatten mit- und voneinander zu lernen. Der Ansatz basiert theoretisch auf den Annahmen des situierten Lernens (Putnam & Borko, 2000): Wissen wird in diesem Verständnis als Prozess gesehen, der in einer sozialen Gemeinschaft stattfindet sowie dadurch bestimmt wird und der klar auf einen bestimmten Handlungskontext ausgerichtet ist.

### 3.3 Durchführung des Projektes

Der Prozess der Reflexion und Weiterentwicklung der Hausaufgabenpraxis wurde in Stadt und Landkreis Rosenheim in zwölf bzw. 11 Horten und Häusern für Kinder<sup>2</sup> umgesetzt. Die Einrichtungen unterschieden sich hinsichtlich Anzahl und sozialem Hintergrund der Kinder und Eltern, der Trägerschaft und der Konzeptionen (vgl. Anhang). Um die Einrichtungen für das Projekt zu gewinnen, wurde zunächst das Konzept in den Leitungskonferenzen von Stadt und Landkreis Rosenheim vorgestellt. Im Folgenden bekundeten 12 Einrichtungen ihr Interesse an einer Beteiligung am Projekt. All diese Einrichtungen wurden für das Projekt berücksichtigt. Die Laufzeit des Projektes war von Februar 2017 bis Oktober 2018.

Verschiedene Bausteine wurden im Prozess entwickelt und umgesetzt, um die Weiterentwicklung der Einrichtungen zu unterstützen:

#### Arbeitsgruppentreffen

In einem Abstand von ca. 2 Monaten trafen sich die Einrichtungen in einer Arbeitsgruppe, die vom IFP moderiert wurde. Im Verlauf des Projektes fanden insgesamt 10 Treffen statt, in den Räumen der Stadt Rosenheim, im Landratsamt Rosenheim oder in verschiedenen Einrichtungen – bei letzteren kombiniert mit einem Rundgang durch die Räume. An diesen Treffen nahmen mit großer Regelmäßigkeit die gleichen Fachkräfte aus den Einrichtungen teil. Dies waren entweder die Leitungen der Horte bzw. des Schulkindbereichs der Häuser für Kinder oder Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter, die für die Umsetzung des Projektes verantwortlich waren. Diese Kontinuität sollte die Bildung einer Gruppe, den Aufbau von Beziehungen sowie den Transfer in die Einrichtungen unterstützen.

Zu Beginn wurde das Konzept der Aktionsforschung und Haltungen vorgestellt, die das reflektierende Lernen in der Gemeinschaft unterstützen sollten.

Die Treffen wurden dazu genutzt, dass

- a) das IFP theoretische und empirische Erkenntnisse vermittelte und diese diskutiert wurden, insbesondere zu Hausaufgaben und deren Begleitung, zu Bedürfnissen von

---

<sup>2</sup> Im August 2017 schied eine Einrichtung aus dem Projekt aus.

Kindern im Grundschulalter und zur Kooperation zwischen Tageseinrichtungen und Schulen;

- b) die Einrichtungen sich zu ihren Erfahrungen austauschten, Probleme diskutierten und Lösungsansätze vorstellten;
- c) die Einrichtungen auf der Basis von zuvor bearbeiteten Formularen ihre nächsten Handlungsschritte sowie erreichte Fortschritte vorstellten und
- d) weitere Projektschritte (z.B. die öffentlichkeitswirksame Veranstaltung) vorbereitet und Ergebnisse (z.B. aus den Kinderbefragungen) vorgestellt wurden.

Die Inhalte wurden zum einen vom IFP als Impulse eingebracht und bestimmten sich zum anderen aus den Schwerpunkten, die die Einrichtungen setzten. Da die Einrichtungen die Kooperation mit den Familien nicht in den Mittelpunkt rückten, wurde sie in diesem Projekt nur am Rande berücksichtigt.

### Praxis- und Reflexionsmaterialien

Die Reflexion der Praxis in der eigenen Einrichtung war Ausgangspunkt, das Handeln situationsangemessen zu verändern. Um den Transfer von Wissen sowie die Reflexion und Weiterentwicklung der Hausaufgabenbegleitung in den Einrichtungen anzuregen, wurden vom IFP verschiedene Materialien entwickelt<sup>3</sup>. Diese wurden zum Teil in den Arbeitsgruppentreffen eingeführt, deren Einsatz besprochen sowie deren Gestaltung reflektiert.

Nach dem Vortrag in der Auftaktveranstaltung zu aktuellen Erkenntnissen aus Forschung und Theorie zu Hausaufgaben und deren Begleitung erhielten die Einrichtungen einen Bogen zur Reflexion der Hausaufgaben-Praxis in der eigenen Einrichtung, der auf diesen wissenschaftlichen Erkenntnissen basierte. Zu verschiedenen Aspekten der Hausaufgabenbegleitung wurden die Einrichtungen angeregt, eigene Stärken, bisherige „blinde Flecken“ und Interessen auf Einrichtungsebene zu benennen.

Darauf aufbauend sollte der „Bogen zur Planung der ersten Schritte im Projekt“ die Einrichtungen veranlassen, ihr Ziel zu klären, die aktuelle Situation zu reflektieren, veränderte Perspektiven darauf einzunehmen sowie die nächsten Schritte zu planen.

Um die einzelnen pädagogischen Fachkräfte, die die Kinder bei den Hausaufgaben begleiten, dazu anzuregen, ihre eigene alltägliche Praxis systematisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln, erhielten die Einrichtungen gegen Beginn des Projektes „Lerntagebücher“. Mit diesen sollten sie zeitlich begrenzte Beobachtungen der Hausaufgabenpraxis dokumentieren und analysieren sowie Schlussfolgerungen für das weitere Handeln ziehen.

---

<sup>3</sup> Diese Materialien sind auf der Homepage des IFP verfügbar:  
[https://www.ifp.bayern.de/projekte/vernetzung/Arbeitsschwerpunkt\\_Schulkinder.php](https://www.ifp.bayern.de/projekte/vernetzung/Arbeitsschwerpunkt_Schulkinder.php)

Zum Ende des Kindertageseinrichtungsjahres 2017 erhielten die Einrichtungen einen Bogen, mit dem sie den Blick auf neue Erkenntnisse und Veränderungsprozesse im Projekt werfen sollten. Der Bogen differenzierte nach den Teilaspekten „Kinder“, „pädagogisches Personal bzw. Team“, „Eltern“, „Kooperation mit der Schule“ sowie „Rahmenbedingungen“.

Zu Beginn des neuen Kindertageseinrichtungsjahres 2017/18 bearbeiteten die Projektbeteiligten einen Bogen analog zur Planung der ersten Schritte im Projekt, um die nächsten Schritte in den Einrichtungen festzulegen und vorzubereiten.

Das IFP-Projektteam entwickelte darüber hinaus „Transferfragen“, um die Umsetzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Hausaufgabenbegleitung im Alltag zu unterstützen. Jeweils mit Fokus auf das Erleben der Kinder zum einen und auf das Handeln der Fachkraft zum anderen wurden Aspekte der Praxis in den Bereichen „Emotionen/Interesse/Motivation“, „Soziale Eingebundenheit“, „Autonomie/selbstorganisiertes Arbeiten“, „Kompetenzerfahrung“ sowie „Lernunterstützung/Impulse geben“ hinterfragt.

### Hospitationen

Das IFP-Projektteam hospitierte im Mai 2017 während der Hausaufgabenzeit in den Einrichtungen und führte Gespräche durch, in denen Aspekte der Hausaufgabenpraxis, die nicht in der Situation beobachtbar waren, thematisiert wurden. Auf dieser Grundlage wurde den beobachteten Fachkräften und den Einrichtungen im Anschluss mündlich und schriftlich Rückmeldung gegeben. Dazu hatte das IFP zuvor zwei Instrumente zur Einschätzung der Hausaufgabenpraxis auf wissenschaftlicher Grundlage, u.a. angelehnt an das „Classroom Assessment Scoring System K-3“ (Pianta, La Paro & Hamre, 2008), entwickelt (unveröffentlicht).

Die Einrichtungen organisierten zur Anregung ihrer eigenen Praxis Hospitationen in anderen am Projekt beteiligten Einrichtungen, die ähnliche Schwerpunkte hatten wie sie selbst, z.B. inklusive Aspekte oder Berücksichtigung der Bedürfnisse der Kinder/Differenzierung.

### Kinderbefragungen

Kinder sind die wesentlichen Akteure in der Hausaufgabensituation. Ziel ist das eigenverantwortliche Handeln der Kinder und damit hat deren Motivation eine entsprechend große Bedeutung (Zöllner, Vogel & Vollstädt o.J.). Darüber hinaus haben Kinder das Recht auf entwicklungsangemessene Beteiligung in allen für sie relevanten Aspekten des Einrichtungsalltags, also auch der Gestaltung der Hausaufgabensituation (vgl. Art 10 Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz).

Um den Kindern systematisch Gehör zu verschaffen und ihre Perspektive zu ergänzen wurden in allen Einrichtungen vom IFP entworfene Lerntagebücher über einen Zeitraum von zwei Wochen genutzt, damit Kinder Rückmeldungen geben können, was sie an diesem Tag

als positiv erlebten, was sie ungut fanden und was sie gerne anders gehabt hätten. Die Verantwortung für die Durchführung der Lerntagebücher lag bei den Kindertageseinrichtungen. Diese nutzten die Lerntagebücher ganz verschieden: in unterschiedlichem Umfang, als Gelegenheit, um mit den Kindern darüber ins Gespräch zu kommen, oder als Eigentum der Kinder, wobei diese entschieden, ob sie den Fachkräften Einblick gewährten oder nicht. Nähere Informationen zur Gestaltung und den Ergebnissen finden sich in Kapitel 4.2.1.

Ergänzend führte das IFP-Projektteam im Januar bzw. Februar 2018 in zwei Einrichtungen Kinderbefragungen in Form von Gruppendiskussionen durch. Nähere Informationen zur Gestaltung der Gruppendiskussionen und den Ergebnissen finden sich in Kapitel 4.2.2. Zuvor hatten bereits verschiedene Einrichtungen Gruppengespräche mit Kindern oder Gespräche mit einzelnen Kindern zur Reflexion des Lernens in der Hausaufgabensituation geführt.

#### Netzwerkarbeit und Dissemination: Kooperationsgespräch Schulamt, Abschlussveranstaltung, Vorträge und Veranstaltungen

Im April 2017 führte das IFP ein Gespräch mit dem Schulamt Rosenheim, der Schulamtsdirektorin und einer Schulleiterin, um über das Projekt zu informieren.

Im Verlauf entstand unter den Teilnehmenden der Wunsch, eine öffentlichkeitswirksame Veranstaltung zum Abschluss des Projektes durchzuführen. Diese Veranstaltung wurde in den Arbeitsgruppentreffen geplant. Ziel war es a) fachlich zum Thema zu informieren, b) sich mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen sowie zu vernetzen, c) Hausaufgaben als einen Bestandteil des Bildungsauftrages darzustellen und d) die Qualität der beteiligten Tageseinrichtungen für Schulkinder bzw. der Bildungsarbeit in Horten allgemein darzustellen. Die Veranstaltung wurde am 9. Oktober 2018 mit 120 Teilnehmerinnen und Teilnehmern durchgeführt, darunter Fachpersonal aus Kindertageseinrichtungen und Mittagsbetreuungen, Lehrkräfte und Schulleitungen, Vertreterinnen bzw. Vertreter von Fort- und Weiterbildungseinrichtungen, Träger sowie Schul- und Jugendhilfeverwaltungen von Stadt und Landkreis, unter anderem dem Sozialdezernenten der Stadt Rosenheim, der Jugendamtsleitung des Landkreises und der zuständigen Schulamtsdirektorin. Die Projektleitung des IFP stellte in der Veranstaltung das Projekt und Ergebnisse der Abschlussbefragung vor, die Einrichtungen präsentierten in einem Markt der Möglichkeiten ihre weiterentwickelte gute Praxis.<sup>4</sup>

Darüber hinaus wurde das IFP sowohl aus der Region Rosenheim als auch aus verschiedenen anderen Regionen Bayerns angefragt, Vorträge, Workshops und Fachtage zum Thema Hausaufgaben und den Erkenntnissen aus dem Projekt durchzuführen. Bis zur Berichterstellung wurden 14 Veranstaltungen mit unterschiedlichen Formaten und Zielgruppen durchgeführt, vier weitere Veranstaltungen sind in 2019 bisher konkret terminiert.

---

<sup>4</sup> Die Dokumentation der Veranstaltung findet sich auf der Internetseite des IFP: [https://www.ifp.bayern.de/projekte/vernetzung/Arbeitsschwerpunkt\\_Schulkinder.php](https://www.ifp.bayern.de/projekte/vernetzung/Arbeitsschwerpunkt_Schulkinder.php)

## 4 Ergebnisse aus den Datenerhebungen im Projekt

### 4.1 Weiterentwicklung der Praxis in den Einrichtungen

Die folgende Darstellung,

- welche Ziele bzw. Schwerpunkte sich die Einrichtungen zur Weiterentwicklung ihrer Hausaufgabenpraxis gesetzt haben,
- mit welchen markanten Prozessen sie diese Schwerpunkte umgesetzt haben, also welche Wege sie gegangen sind, und
- welche Wirkungen der Veränderungen die Fachkräfte beschrieben haben,

basiert auf der Selbstdarstellung der Einrichtungen in den Praxis- und Reflexionsmaterialien (siehe 3.3) sowie deren Vorstellung in den Arbeitsgruppentreffen.

#### 4.1.1 Ziele bzw. Schwerpunkte

Die Einrichtungen haben sich zu Beginn des Projektes und im weiteren Verlauf folgende übergeordnete Ziele bzw. Schwerpunkte zur Weiterentwicklung gesetzt, wobei manche Einrichtungen mehrere Ziele benannten:

- höhere Motivation der Kinder bei der Bearbeitung der Hausaufgaben (5 Einrichtungen);
- mehr Eigenverantwortlichkeit der Kinder bei den Hausaufgaben (1 Einrichtung);
- eine Hausaufgabensituation zu bieten, die besser den individuellen Bedürfnissen der Kinder entspricht (Differenzierung) (6 Einrichtungen);
- Wohlfühlen der Kinder in den Hausaufgaben-Räumen (1 Einrichtung) sowie
- bessere Kooperation mit den Schulen (5 Einrichtungen).

Insbesondere das Ziel der Eigenverantwortlichkeit wurde zu Beginn zwar selten genannt, stellte sich jedoch in der Umsetzung als Schwerpunkt in einigen Einrichtungen heraus; dies war der Fall insbesondere bei den Einrichtungen, die mehr Motivation bei der Hausaufgabenbearbeitung und die Differenzierung in der Hausaufgabensituation als primäres Ziel gewählt hatten.

#### 4.1.2 Prozesse der Umsetzung und deren Wirkungen

##### Beteiligung

In mehreren Einrichtungen standen Kinderbefragungen oder Kinderkonferenzen am Anfang des Weiterentwicklungsprozesses. Damit wurden die Perspektiven der Kinder erfasst, Schwerpunkte für Veränderungen gesammelt und darüber abgestimmt. Dies erfolgte zum

Teil zu einzelnen, von den Fachkräften gewählten Themen, wie z.B. Raumgestaltung oder Regeln, zum Teil auch umfassend als grundlegende Sammlung von Veränderungswünschen. Einrichtungen berichteten, dass diese Beteiligung die Kinder motivierte und sie darüber Selbstwirksamkeit erfuhren.

### Experimentieren – Entscheidungsmöglichkeiten

Um eine höhere Motivation und mehr Eigenverantwortlichkeit der Kinder zu erreichen, machten sich mehrere Einrichtungen mit den Kindern auf den Weg zu experimentieren, was hilfreich bei der Hausaufgabenbearbeitung für diese ist. Konkret erhielten die Kinder Freiräume, selbst die Hausaufgabenbearbeitung zu gestalten. So durften die Kinder (mit)entscheiden,

- zu welchem Zeitpunkt,
- in welchem Raum (z.B. im Freien),
- in welcher Position (z.B. im Sitzen, Stehen, Liegen) bzw. an welchem Ort im Raum (z.B. auf der Couch, unter dem Tisch) oder
- in welcher Sozialform, also ob alleine, zu zweit oder in einer Kleingruppe,

sie die Hausaufgaben bearbeiten.

Nicht in allen Einrichtungen wurden die Möglichkeiten gleichermaßen freigegeben. Manche Einrichtungen oder Gruppen in den Einrichtungen gaben sehr viele Freiräume, andere strukturierten den Prozess stärker und boten Freiräume sehr gezielt an, zum Teil auch nacheinander.

Es wurde die Erfahrung gemacht, dass die Kinder sehr unterschiedliche Bedürfnisse bzw. Wünsche im Rahmen dieser Freiräume haben. So wollen manche Kinder sofort nach der Schule ihre Hausaufgaben bearbeiten oder alleine in einer Ecke möglichst ungestört, andere erst nach einer Spielpause oder am liebsten mit der besten Freundin bzw. dem besten Freund daneben bzw. in Partnerarbeit.

Manche Kinder wurden durch die Freiräume auch verunsichert oder sie hatten Schwierigkeiten, diese für sich zu gestalten, so z.B. jüngere Kinder oder Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf. Sie brauchten intensivere und individualisierte Begleitung, das zu finden, was für sie passend war oder nur nach und nach gezielte Veränderungen.

Als wirksam hat sich bereits der Prozess herausgestellt, den Kindern Freiräume und Entscheidungsmöglichkeiten zu eröffnen. Dieser brachte laut den Aussagen der Fachkräfte Kindern Freude, Zufriedenheit, mehr Engagement bei den Hausaufgaben und mehr Vertrauen in die Erwachsenen, die die Hausaufgaben begleiteten. Diese Effekte zeigten sich auch, wenn ein Kind im Laufe dieses Prozesses vielleicht wieder in seine ursprüngliche Position (z.B. klassisch sitzend am Tisch zu arbeiten) zurückkehrte. Es wurde dazu von Situationen berichtet, in denen Kinder viel zufriedener waren als zuvor, weil sie selbst gewählt war.



Der Prozess selbst hatte also bereits eine motivierende Wirkung. Motivation ist ein wichtiges Element als Voraussetzung für Eigenverantwortung und Selbststeuerung (Zöllner, Vogel & Vollstädt o.J.). Es sind jedoch auch die Freiräume notwendig, um zunehmend mehr Eigenverantwortung übernehmen zu können, was bedeutet, dass das jeweilige Kind lernt, was für es passend ist. Solche Bildungsprozesse sind dadurch gekennzeichnet, dass Kinder ein reflexives Selbstverhältnis entwickeln. Sie erheben die Art und Weise, wie sie während der Hausaufgabenzeit lernen, zum Gegenstand der Reflexion. „Erst dann, wenn das eigene Wahrnehmen, Deuten, Bewerten und Handeln sich nicht mehr als alternativlos darstellt, wenn andere Möglichkeiten in den Blick kommen, erschließen sich Entscheidungsmöglichkeiten und ergeben sich Begründungszwänge“ (Scherr, 2009, S. 141) und damit das Potential zur Selbstbestimmung. Kinder müssen also Alternativen haben und diese für sich prüfen können, um zum selbstbestimmten, eigenverantwortlichen Lernen zu gelangen.

Erwachsene haben in diesem Prozess oftmals eine wichtige Funktion. Sie können

- Kinder bei der Selbstreflexion unterstützen, z.B. ihnen ihre Beobachtungen im Sinne von Scaffolding mitteilen,
- durch Fragen zum Nachdenken anregen,
- Alternativen anbieten und
- den Prozess strukturieren,

und damit Kinder dabei begleiten, zunehmend mehr Eigenverantwortung für sich selbst zu übernehmen. Bei manchen Kindern erschien dies im Projekt nicht notwendig, sie erkannten im Erleben der Situation intuitiv, was für sie gut ist und was nicht. Davon kann jedoch nicht selbstverständlich ausgegangen werden.

Im Projekt wurde auch diskutiert, dass Freiräume zu eröffnen nicht heißt, dass keine Regeln mehr bestehen. Gerade in einer Gruppensituation, in der viele unterschiedliche Kinder arbeiten, ist es sehr wichtig, Regeln mit den Kindern zu diskutieren, zu vereinbaren und immer wieder darauf hinzuweisen. Die Struktur ist notwendig, damit Freiheit verantwortungsvoll gelebt und genutzt werden kann. Die Erfahrung war jedoch auch, dass Kinder zeigen wollten, dass die besondere Situation „funktioniert“; sie haben sich deshalb oftmals besonders genau an die Regeln gehalten und sich darum gekümmert, dass die neue Situation zum Erfolg wird.

### Rahmenbedingungen

Die Erwachsenen trugen im Projekt auch dadurch zum Gelingen der Hausaufgabenpraxis bei, dass sie die Rahmenbedingungen veränderten bzw. mit ihnen und mit Materialien experimentierten:

- Es wurden unterschiedliche Räume für Hausaufgaben genutzt, z.B. ein eigener Raum für Gruppenarbeiten, in dem Kinder miteinander sprechen dürfen, zusätzlich zur Differenzierung Teamzimmer oder Büros, Möglichkeiten im Gang, Bibliotheken.
- Der bzw. die Hausaufgabenräume wurden umgestaltet, damit sich die Kinder wohler fühlen und einen für sie optimaleren Hausaufgabenplatz haben.
- Pausen wurden während der Hausaufgaben angeboten, was viele Kinder nutzten. In einer Einrichtung konnten sich Kinder in selbstgewählten Pausen, z.B. nach Abschluss einer Aufgabe, bewegen („Powerpausen“); die Kinder nahmen dies sehr gut an und auch die Fachkräfte erlebten die Situation positiv, weil die Kinder nach der Pause wieder „frischer“ waren, um weiterzuarbeiten.
- In manchen Einrichtungen wurde mit leiser Musik im Hintergrund oder mit Musik in Pausen experimentiert.
- Alternative Sitz- bzw. Arbeitsmöglichkeiten wurden eingerichtet, z.B. Sitzsäcke oder -bälle; höhenverstellbare Tische zum Arbeiten auch im Stehen und dämpfende Matten, um im Knien arbeiten zu können (gesehen in einem nicht am Projekt beteiligten Integrativen Hort).
- Ablenkung wurde versucht zu reduzieren z.B. über Kopfhörer für Kinder, die es besonders leise haben wollten, Paravents zur Abtrennung, Vorhänge, Veränderung der Sitzordnung; gegen Unruhe wurde mit Knet- bzw. Schaumstoffbällen experimentiert.
- Lernmittel, die eigenverantwortliches Lernen unterstützen, wurden eingesetzt, z.B. Timer zur Zeitanzeige mit Countdown.
- Gezielte Angebote zum Trinken und „Naschen“ während der Hausaufgaben wurden gemacht, z.B. Äpfel oder eine „Nussbar“.

Diese Arbeit an den Rahmenbedingungen war in manchen Einrichtungen in einen Beteiligungsprozess zwischen Kindern und Fachkräften eingebettet, in anderen standen eher fachliche Kriterien des pädagogischen Personals im Vordergrund.

#### Differenzierung anhand fachlicher Kriterien der Fachkräfte

In bestimmten Einrichtungen verlief das differenzierte Arbeiten nicht über Freiräume, Beteiligungsprozesse und Ideen der Kinder, sondern ging vor allem von dem aus, was von den Fachkräften als Bedürfnisse der Kinder angesehen wurde, also z.B. auf Lerntheorien oder Beobachtungen der Kinder basiert.

Zwei Einrichtungen machten ein differenziertes Angebot nach dem Lerntypenansatz. Der Ansatz geht davon aus, dass Menschen in ihrem Leben einen bevorzugten Sinneskanal (z.B. visuell, auditiv, taktil) entwickeln. Der auditive Lerntyp würde z.B. Hören als Wahrnehmungskanal präferieren und besser an ruhigen Orten oder mit leiser Musik im Hintergrund lernen. Diesem Ansatz, der sich oft auf Vester (1975) beruft, fehlt die empirische Evidenz. Laut Hat-

tie (2009) brachten Untersuchungen, die aufgrund von Präferenzen in der Darbietung von Lernstoff Lerntypen unterscheiden wollten, keine eindeutigen Ergebnisse. Eine Einteilung in an Sinneskanäle orientierte Lerntypen erscheint Hattie (2011), und auch dem IFP-Projektteam, wenig hilfreich. Die hierbei vorgenommenen Gruppenbildungen würden häufig eher auf Zuschreibungen als auf tatsächlichen strukturellen Lernunterschieden beruhen. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass die Unterschiede innerhalb der jeweiligen Typengruppen häufig viel größer sind, als die durchschnittlichen Unterschiede zwischen diesen Gruppen (Hattie, 2011, S. 81) (vgl. kritisch auch Looß, 2001).

Im Projekt wurden die Einrichtungen dahingehend beraten, entschieden jedoch selbst über ihr Handeln. Die Umsetzung nach Lerntypen bei den Hausaufgaben brachte im Projekt den Vorteil, dass Räume entstanden, in denen die Kinder unterschiedliche Bedürfnisse ausleben konnten, was sie motivierte, z.B. nach bewegtem Lernen oder nach ruhigem, konzentrierten Arbeiten am Tisch. Aus Sicht des IFP-Projektteams ist es wichtig, dass die Kinder in diesen Einrichtungen täglich die Wahl haben, neu zu entscheiden, in welchen Raum sie gehen, da verschiedene Kriterien ihre Entscheidungen beeinflussen, z.B. welche anderen Kinder im Raum sind, welche Fachkraft im Raum ist oder welches Bedürfnis sie aktuell an diesem Tag haben. Eine Einrichtung setzte dies auch so um und die Kinder schätzten die Wahlmöglichkeiten sehr. Sie waren deutlich motivierter zur Bearbeitung der Hausaufgaben als zuvor. Eine Einstufung nach einem Raster, nach dem die Kinder auf einen bestimmten Raum festgelegt werden, ist aus fachlichen Gründen, wie oben dargestellt, hingegen abzulehnen.

### Interaktionen und Didaktik

Eine Einrichtung arbeitete mit jeweils einem einzelnen Kind prozessorientiert daran, dass es eigenverantwortlicher und freudvoller seine Hausaufgaben bearbeitete. Das Kind wurde bei den Hausaufgaben beobachtet, in welchen Bereichen es Unterstützung und Hilfestellung benötigt. Darauf aufbauend wurden ihm Methoden zur Hausaufgabenbewältigung angeboten, mit denen es besser und mit Freude lernen könnte. Die Erfahrungen damit wurden im Austausch mit dem Kind gemeinsam dahingehend reflektiert, was hilfreich war. Diese Erkenntnisse nutzte die Einrichtung für die Anpassung der Hausaufgabenbegleitung. So wurde zum Beispiel am individuellen „Biorhythmus“ gearbeitet, der individuellen Leistungskurve des Kindes im Tagesverlauf, die je nach Tageszeit gering bis sehr hoch sein kann. Zeiten erhöhter Konzentration und Motivation wurden in einem Beobachtungsbogen notiert und dann mit dem Kind reflektiert. Auf diesem Weg setzte die Einrichtung auch ein verstärktes „Lernen mit allen Sinnen“ um. Verschiedene Lernmaterialien wurden genutzt, z.B. Montessori-Materialien, Bewegungsmaterialien oder Alltagsgegenstände, sowohl in der Hausaufgabensituation direkt, als auch um die Inhalte mit allen Sinnen z.B. im Bewegungsraum aufzugrei-

fen<sup>5</sup>. Es wurde auch deutlich, dass einzelne Kinder mit Migrationshintergrund Leseschwierigkeiten hatten. Die Kompetenzen dieser Kinder wurden gestärkt durch den Einsatz einer ehrenamtlichen Lesepatin sowie durch alltags- und lebensweltbezogene Lese- und Schreibaktivitäten wie das Führen von Ankommenslisten, Lebensmittelbestellungen, die Durchführung einer Schreibwerkstatt, etc.. Die Einrichtung baute auch ihre Aktivitäten aus, um Lernerfolge der Kinder z.B. durch Fotos und Lerngeschichten sichtbar zu machen.

Auch eine andere Einrichtung arbeitete daran, wie sie einzelne Kinder mit Lernschwierigkeiten intensiver und individueller fördern kann. Dazu vertiefte sie die Kooperation mit Lehrkräften und Eltern.

Ein weiteres Thema in Einrichtungen war die emotionale Unterstützung in der Hausaufgabensituation. Aspekte wie der empathische, freundliche und wertschätzende Umgang mit den Kindern sowie positive Bestärkung waren Gegenstand der persönlichen Reflexion und der Reflexion im Team.

Für Kinder im Grundschulalter ist der Kontakt mit anderen Kindern von sehr großer Bedeutung, insbesondere für ihr Gefühl sozialer Eingebundenheit und damit für ihr Wohlbefinden und ihre Motivation (Flack u.a., 2019). Dies berücksichtigten einige Einrichtungen im Projekt, indem sie der Zusammenarbeit von Kindern während der Hausaufgaben mehr Raum gewährten und diese aktiv unterstützten. Umgesetzt wurde dies beispielsweise über gegenseitige Hilfe durch Tipps und Ausleihe von Büchern und Materialien, gemeinsame Bearbeitung von Hausaufgaben, Unterstützung durch ältere Kinder oder gegenseitige Korrektur unter Kindern. Dies erfolgte manchmal spontan in der Situation, in anderen Fällen entstanden aber auch Lerntandems von Kindern, die über längere Zeit zusammenarbeiteten. Deutlich wurde, dass das Klären und Berücksichtigen von Regeln bei der Kooperation sowie die Verfügbarkeit geeigneter Räumlichkeiten wichtige Gelingensbedingungen sind.

### Teamprozesse in den Einrichtungen

Zu Beginn des Projektes und in dessen Verlauf zeigte sich, dass eine intensive Zusammenarbeit im Team Voraussetzung ist, um die Hausaufgabenpraxis weiterzuentwickeln.

So war in mehreren Einrichtungen Motivation und Haltungen von Teammitgliedern gegenüber den Hausaufgaben ein Schwerpunkt. Die Sinnhaftigkeit von Hausaufgaben war genauso wenig selbstverständlich wie, dass sie auch mit Freude verbunden sein können, sowohl auf Seiten der Erwachsenen als auch auf Seiten der Kinder. In anderen Einrichtungen war es wichtig, Haltungen und Erwartungen zur Hausaufgabenbegleitung, Regeln und Bedürfnisse von Kindern zu klären, und daraufhin im Team Ziele und Handeln abzustimmen. Auch die

---

<sup>5</sup> Vgl. die Beiträge des „Kind- und Familienzentrum inklusiv-integrativ Halfing“ als Teil der Dokumentation der Abschlussveranstaltung des Projektes auf der IFP-Homepage [https://www.ifp.bayern.de/projekte/vernetzung/Arbeitsschwerpunkt\\_Schulkinder.php](https://www.ifp.bayern.de/projekte/vernetzung/Arbeitsschwerpunkt_Schulkinder.php)

grundsätzliche Motivation, Neues auszuprobieren, wurde in manchen Einrichtungen thematisiert und gestärkt.

Hausaufgaben wurden in einem Teil der Einrichtungen als zusätzlicher regelmäßiger Tagesordnungspunkt bei Teamgesprächen aufgenommen. Es wurde Zeit geschaffen, um Fallbesprechungen zu einzelnen Kindern und gegenseitige Rückmeldungen zum Handeln der Erwachsenen vermehrt durchzuführen. Es wurde an individuelleren Lösungen für Kinder gearbeitet. In einer Einrichtung wurde auch eine Person beauftragt, die Weiterentwicklung des Themas Hausaufgaben im Fokus zu haben und die Kooperation mit den Schulen zu intensivieren (Institutionalisierung als „Hausaufgabenfachkraft“).

Diese Prozesse führten beispielsweise dazu, dass weniger Missverständnisse entstanden, das Handeln besser abgestimmt wurde und damit die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entspannter waren, was sich nach Aussagen der Fachkräfte auch in den Interaktionen mit den Kindern zeigte.

#### Kooperation mit den Schulen

Ein Schwerpunkt mehrerer Einrichtungen im Projekt war die Verbesserung der Kooperation mit den Schulen. Je nach Ausgangsniveau wurden unterschiedliche Wege begangen.

In einem Teil der Kindertageseinrichtungen sollte allgemein der Kontakt verbessert werden, z.B. durch Gespräche auf der Leitungsebene oder durch gegenseitige Besuche bei Veranstaltungen und Feiern.

Einrichtungen stellten ihr Hausaufgaben-Konzept in der Schule vor. In einzelnen Horten war die Klärung der Erwartungen von Lehrkräften und Hortfachkräften hinsichtlich Korrektur und Menge der Hausaufgaben Thema. Von anderen Einrichtungen wurden Gespräche mit einzelnen Lehrkräften geführt, z.B. um deren Unterrichtsplanung für das Schuljahr zu erfahren und diese bei Hortaktivitäten zu berücksichtigen. Es wurde das Verhalten einzelner Kinder bei den Hausaufgaben und im Unterricht vergleichend besprochen, um so ein besseres Bild vom Kind zu bekommen und adäquater handeln zu können. Dies wurde manchmal begleitet von Hospitationen von Fachkräften im Unterricht und der Anregung, dass auch Lehrkräfte in der Hausaufgabensituation hospitieren könnten. Fachkräfte in manchen Einrichtungen intensivierten die Rückmeldungen an die Lehrkräfte, inwieweit Umfang und Niveau der Hausaufgaben angemessen waren.

Die Wirkungen dieser Aktivitäten lassen sich als ambivalent bezeichnen. Berichtet wurde von unspezifischen Verbesserungen des Kontaktes bzw. der Atmosphäre: es kamen mehr Kontakte zustande und es wurde mehr miteinander geredet oder es kam zu Verbesserungen in Einzelaspekten, wie z.B. der Erlaubnis, die Schulbibliothek mitnutzen zu dürfen. Erfolgreich waren auch Absprachen zu einzelnen Kindern. Es wurde jedoch kaum von konkreten Ver-

besserungen der Hausaufgaben-Handlungspraxis berichtet. Zum Teil verliefen die Initiativen der Tageseinrichtungen im Sande, stießen kaum auf Resonanz oder die Kooperation hing einseitig von der Initiative der Fachkräfte ab. Beispielweise haben sie zwar im Unterricht hospitiert, aber die Lehrkräfte zeigten wenig Interesse an der Arbeit in den Horten und Häusern für Kinder, z.B. indem sie darin hospitierten. Diese Erfahrungen spiegeln sich auch in den Evaluationsergebnissen (siehe Kapitel 4.3.2) wieder.

## 4.2 Perspektiven der Kinder: Ergebnisse der Befragungen

### 4.2.1 Hausaufgabentagebücher<sup>6</sup>

#### Design und Stichprobe

Die Kinder aus allen teilnehmenden Projekteinrichtungen wurden gebeten, zwei Wochen lang (zehn Schultage) Angaben zur Hausaufgabensituation zu machen. Dabei sollten sie täglich nach den Hausaufgaben eines von drei Smileys ankreuzen („*Heute ging es mir beim Machen der Hausaufgaben...*“: grün = „*super*“, gelb = „*ok*“ und rot = „*schlecht*“). Außerdem wurde in zwei Textfeldern nach unterstützenden und hinderlichen Faktoren zu den Hausaufgaben gefragt („*Was mir heute beim Machen der Hausaufgaben geholfen hat*“ und „*Was mich heute beim Machen der Hausaufgaben gestört hat*“) Am Ende eines Eintrags konnten die Kinder noch einen Wunsch verschriftlichen („*Was ich heute beim Machen der Hausaufgaben gerne anders gehabt hätte*“). Das Hausaufgabentagebuch wurde über die pädagogischen Fachkräfte verteilt und eingeführt. Außerdem war im Tagebuch ein Einführungstext mit Hinweisen zum Ausfüllen und zur Anonymität der Daten enthalten.

104 Mädchen und 104 Jungen (N=208) aus 11 Einrichtungen füllten die Tagebücher aus (mindestens ein Eintrag, maximal 10 Einträge). 31 % (64 Kinder) besuchten zum Erhebungszeitpunkt die 1. Klasse, 24 % (50 Kinder) waren Zweitklässler, 22 % (46 Kinder) Drittklässler, 21 % (43 Kinder) besuchten die 4. Klasse und 2 % (5 Kinder) besuchten bereits die 5. oder 6. Klasse. Das Tagebuch wurde an 436 Kinder verteilt. Damit lag der Rücklauf bei 48 %. Insgesamt wurden zu 1.500 Tagen Angaben gemacht.

#### Ergebnisse

Die Kinder gaben 1.034 mal (69 %) an, dass es ihnen bei den Hausaufgaben „*super*“ ging, 373 mal ging es ihnen mit den Hausaufgaben „*ok*“ (25 %) und in 93 Angaben gaben sie die Rückmeldung „*schlecht*“ (6 %). Abbildung 2 verdeutlicht dieses Ergebnis.

---

<sup>6</sup> Das Hausaufgabentagebuch ist unter [https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/ha4\\_hausaufgaben-tagebuch-kinder\\_offentlich.pdf](https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/ha4_hausaufgaben-tagebuch-kinder_offentlich.pdf) einsehbar.

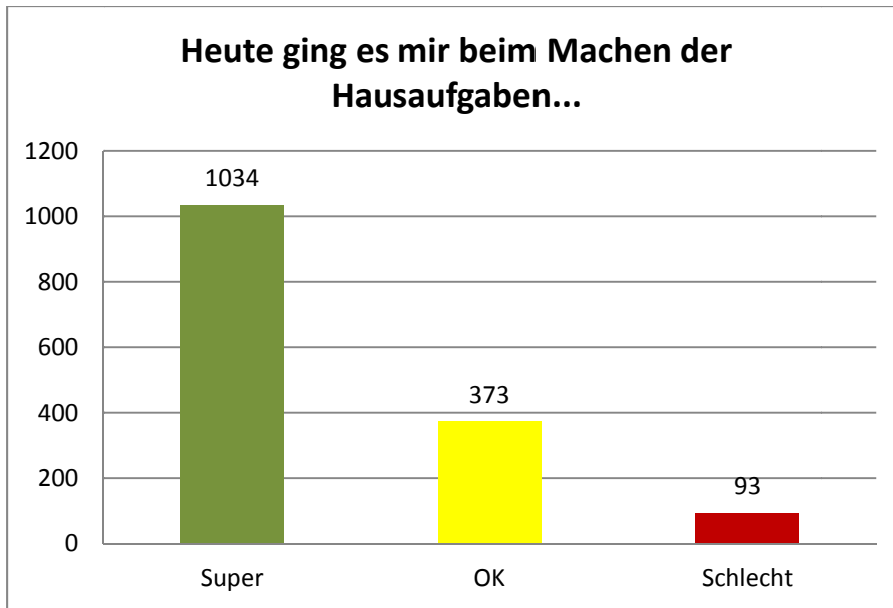


Abbildung 2. Einschätzung des eigenen Wohlbefindens bei den Hausaufgaben (N=1.500)

Was haben die Kinder als **unterstützend** erlebt? Die folgende Wortwolke verbildlicht die Häufigkeit der Angaben, die am meisten genannt wurden:



Die Unterstützung durch Erwachsene (meist sind die pädagogischen Fachkräfte gemeint) gaben die Kinder am häufigsten als hilfreich an. Ein Mädchen aus der vierten Klasse schreibt beispielweise: „Heidi hat mir bei den Hausaufgaben geholfen das ist eine Erzieherin“. Auch die Art der Hausaufgaben (z.B. Mathe, dass sie leicht machbar war, nicht zu viel) scheint eine große Rolle zu spielen. „Die Ruhe“ nennt ein Mädchen aus der vierten Klasse als hilfreiches Element. Aber auch die Unterstützung durch andere Kinder, hier beschreibt ein Mädchen aus der zweiten Klasse „Tipps von Magdalena und Barbara“, und das eigene Nachdenken wurden häufig als hilfreiche Faktoren angegeben.

Als **hinderlich** kristallisierten sich ebenfalls Faktoren heraus, die für viele Kinder in zahlreichen Situationen bedeutend zu sein scheinen. Abbildung 3 zeigt eine Darstellung der zehn meistgenannten hinderlichen Faktoren. Eine Viertklässlerin schrieb beispielsweise: „Das wenn Heidi weg ist sind sie zu laut“. Auch ein Junge aus der ersten Klasse nannte: „Ein Kind war zu laut“. Über Streitereien mit Kindern schrieb eine Viertklässlerin: „Ich habe Maja angezickt weil sie mich geärgert hat (wir haben uns gestritten)“ oder ein Junge aus der ersten Klasse, der sich gestört fühlte: „Kind schmeißt etwas weg“. Auch die eigene Unkonzentriertheit scheint eine Rolle zu spielen, hier beschrieb ein Erstklässler: „Konnte mich nicht konzentrieren“.

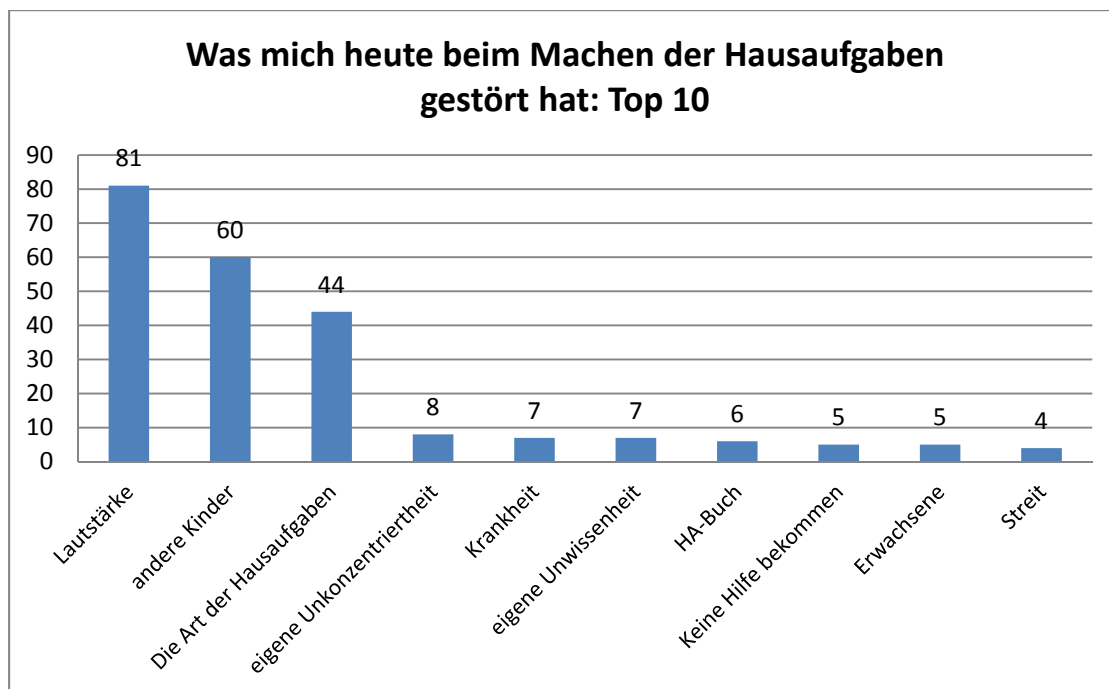


Abbildung 3. Störende Faktoren bei der Bearbeitung der Hausaufgaben (N=277)

Als letztes nannten die Kinder Verbesserungsvorschläge für die Hausaufgabenzeit. Ein Erstklässler hatte mehrere Wünsche, die die Hausaufgabensituation an sich betreffen: „Nach dem Mittagessen die Hausi machen“, „Hausi schneller machen“, „Am Boden die Hausi machen“ und „Nach der Hausi in den Garten gehen“. Während sich manche Viertklässlerinnen eine „neue Sitzordnung“ wünschten, oder „das Maja uns nicht streiten“.

Insgesamt wurden die Tagebücher von den Kindern gut angenommen. Nur wenige Exemplare kamen leer oder kaum ausgefüllt und in manchen Tagebüchern haben die Kinder sogar am Ende festgehalten, dass das Ausfüllen zwar viel Arbeit war, aber dennoch Spaß gemacht hat.



## 4.2.2 Gruppendiskussionen

### Design und Stichprobe

Differenzierte Einblicke, wie die Kinder die Hausaufgabensituation wahrnehmen, wurden im Rahmen der Gruppendiskussionen ermöglicht.

Im Januar und Februar 2018 führte das IFP-Projektteam in zwei Horten, einem in der Stadt und einem im Landkreis Rosenheim, mit allen Kindern Gruppendiskussionen durch, die selbst die Einwilligung gaben und bei denen ein Elternteil einwilligte. 48 Kinder der 1. bis 4. Klassen, davon 20 Mädchen und 28 Jungen, beteiligten sich an einer der insgesamt 9 Gruppendiskussionen.

Diese hatten zum Ziel, möglichst offene Diskussionen unter den Kindern anzuregen, bei denen sie konkrete Begebenheiten aus der Hausaufgabensituation erzählen konnten und wie sie diese Zeit im Hort erlebten. Dazu wurden offene Fragen gestellt, z.B. *„Erzählt doch einfach mal drauflos, was euch so einfällt zum Hausaufgaben-Machen hier im Hort“* oder *„Könnt Ihr mir von einer konkreten Situation erzählen, wo ihr gut Hausaufgaben machen konntet?“* Durch Anknüpfen an die Antworten der Kinder und gezieltes Nachfragen konnten noch mehr Erfahrungen und Erlebnisse gewonnen werden.

### Ergebnisse

Die Kinder gaben einen sehr offenen Einblick in ihr Erleben und schnitten viele Aspekte an. Im Folgenden werden die zentralen Themen der Kinder dargestellt, die in mehreren Diskussionen Gegenstand des Gesprächs waren.

In den Aussagen spiegelten sich unterschiedliche Einstellungen der Kinder **zu den Hausaufgaben** wider. Ein Teil der Kinder sieht sie als große Belastung an, deren Sinn ihnen manchmal nicht deutlich wird: *„Wieso braucht man Hausaufgaben, wenn man alles schon in der Schule lernt?“*, fragte ein Junge der 4. Klasse. Dazu trägt sicherlich auch bei, dass viele Hausaufgaben von Kindern als uninteressant und langweilig wahrgenommen werden (vgl. Nordt, 2013). Gerade zu Beginn der Schulzeit bearbeiten einige Kinder Hausaufgaben mit großem Eifer. Manche zeigten sich froh, sie in einer Einrichtung bearbeiten zu dürfen. Andere würden sich gerne lieber zu Hause darum kümmern, z. B. weil sie sich dort besser konzentrieren können, da es ruhiger ist.

Die Kinder sprachen Themen an, wie wertschätzend die Atmosphäre während der Hausaufgabensituation ist. Dabei ging es um die **Bedürfnisse der Kinder**, insbesondere darum, auf die Toilette gehen und trinken zu dürfen. Folgende Textpassage gibt einen Einblick:

*„Kind A: Und ich will und es wäre besser für mich, dass wir in der Hausaufgabenzeit aufs Klo gehen dürfen, weil wir dürfen nicht aufs Klo gehen.“*

*Kind B: „Oder trinken.“*

*Interviewerin: „Ah ok? ihr dürft nicht trinken und ihr dürft nicht aufs Klo gehen?“*

*Kind A: „Ja wir dürfen das nur vor der Hausaufgabenzeit.“*

*Kind B: „Weil wenn wir trinken, dann müssen wir aufs Klo.“*

Die Fachkräfte argumentieren dabei, dass Kinder nicht auf die Toilette gehen dürfen, weil sie damit den Hausaufgaben ausweichen und sich (unkontrolliert) im Haus bewegen. Grundsätzlich ist dies kritisch unter dem Aspekt zu sehen, dass es sich hier um Grundbedürfnisse von Kindern handelt, für die immer Raum sein muss. Es lässt sich auch unter dem Aspekt des Wohlbefindens in der Situation betrachten: wie wohl fühlt sich ein Kind und wie gut kann es arbeiten, das nicht auf die Toilette gehen darf, wenn es muss, und das nicht trinken darf, wenn es Durst hat? Und was nimmt es wahr, wie viel Vertrauen ihm entgegengebracht wird? Die Situation kann auch unter dem Aspekt betrachtet werden, dass beispielsweise die durchschnittliche Konzentrationsdauer von Kindern im Grundschulalter bei 15 bis 25 Minuten liegt (vgl. Born & Oehler, 2017, S. 77). Damit erscheint eine kurze (wenige Minuten währende) „Bewegungspause“ während der Hausaufgaben durchaus sinnvoll. Deutlich wurde, dass Fachkräfte im gleichen Hort unterschiedlich mit diesen Grundbedürfnissen der Kinder umgehen.

Weitere Bestandteile der wertschätzenden Atmosphäre sind das **positive Klima** und der **wertschätzende Umgang** der Fachkräfte mit den Kindern. Die Kinder äußerten gemischte Erfahrungen. Zum Teil erleben die Kinder eine gute Unterstützung von Fachkräften:

*Kind C: „[...] und die setzen sich zu einem hin und sind ganz nett und wenn man Hilfe braucht ...“*

*Kind D: „... kommen die sofort.“*

Die Kinder beschrieben die Fachkräfte, mit denen es ihnen gut geht so, dass diese in positiven Kontakt zu ihnen treten und dass sie schnell Unterstützung bekommen. Einige Kinder beschrieben auch, dass die Unterstützung der Fachkräfte hilfreich ist: *„Und wenn ich was nicht verstehe, dann frage ich halt eine Erzieherin und dann verstehe ich es meistens und dann mache ich halt die Hausaufgaben fertig“*. Auf der anderen Seite erlebten sie aber auch Anspannung, mangelnde Wertschätzung und Unterstützung:

*Kind E: „Wenn man besonders irgendwie genervt ist, dann fangen die noch mehr zum Nerven an [...] und die sind dann auch richtig, also ich finde zum Beispiel die X [Fachkraft], die macht das richtig gut, die ist dann schon immer ruhig oder so, aber die Y [Fachkraft], die regt sich dann gleich total auf“*.

Oder:

*Kind F: „...die schimpfen halt, wenn man eine Aufgabe falsch hat, sie schimpfen halt oft.“*

*Kind G: „Ja sie sagen, dass man das nicht kapiert. Also eigentlich kann man bei denen nichts machen.“*

Die Kinder konnten genau ausdrücken, welches Verhalten von Fachkräften sie positiv empfinden und welches nicht. Die Äußerungen der Fachkräfte, von denen die Kinder berichteten, enthalten aus Sicht des IFP Aussagen, die nicht wertschätzend sind und die nicht die Kompetenzen betonen, sondern sie drücken mangelndes Verständnis für die Kinder aus und können sie beschämen. Die Kinder erleben bei einzelnen Fachkräften keine soziale Eingebundenheit, die für Motivation und Wohlbefinden wichtig ist. Aus diesen Berichten erfolgt keine Verallgemeinerung, wie Fachkräfte in der Hausaufgaben-situation handeln, aber es soll trotzdem darauf hingewiesen werden, welche Punkte kritisch für Kinder sind, um die Hausaufgaben-Situation positiv zu erleben.

Damit Kinder soziale Eingebundenheit erleben, ist neben der Beziehung zu den Fachkräften der Kontakt mit den anderen Kindern wichtig. Die Kinder thematisierten in den Gruppendiskussionen die **Kooperation unter den Kindern** bei den Hausaufgaben. Sie äußerten den Wunsch, sich gegenseitig zu helfen und miteinander an Aufgaben zu arbeiten. Zum Beispiel schlug ein Kind vor: *„[...] die in die gleiche Klasse gehen und man halt die Hausaufgabe alleine macht und man etwas nicht kapiert, dann könnte man kleine Gruppen machen und dann zusammen die Hausaufgaben machen.“* Die Kinder wünschten sich auch gegenseitige Unterstützung, z.B. die Ausleihe von Materialien und Büchern, Hinweise auf Aufgaben, etc. Sie erzählten davon, dass sie sich im augenblicklichen System dadurch helfen, dass sie sich gegenseitig beispielsweise Zettel zuwerfen, wenn dies die Fachkräfte nicht sehen. Und manche Kinder erklärten auch, wie wichtig es für sie ist, neben Freunden die Hausaufgaben bearbeiten zu dürfen.

Die Kinder beschrieben Situationen positiv, in denen sie **selbst entscheiden** und **mitbestimmen** durften, dagegen Situationen negativ, in denen die Erwachsenen bestimmten und sie nicht entscheiden durften. So z.B. wird in der folgenden und in weiteren Interviewpassagen deutlich, dass es oftmals die Erwachsenen sind, die die Sitzplätze verteilen:

*Interviewerin: „Dürft ihr euch aussuchen, wo ihr euch hinsetzt?“*

*Kind H: „Sie suchen uns das ...“*

*Kind I: „Und das nervt total.“*

*Kind H: „...und manchmal gibt es auch Plätze, da fühlt man sich nicht wohl. Zum Beispiel bei mir ist es so, wenn man also mit dem Rücken zur Tür sitzt, ich finde das ist unangenehm.“*

Die Wünsche der Kinder werden dabei ignoriert bzw. nicht erfragt, Kinder dürfen wenig mitbestimmen, z.B. weil einzelne Kinder Unfug machen, wenn sie nebeneinander sitzen, wie beschrieben wurde. Ein weiteres Thema der Mitbestimmung waren die Pausen: *„Ja für mich ist es halt besser, wenn man, jetzt nicht nur in dieser einen Woche, sondern dass man auch mal so Pausen machen darf“*, berichtete ein Kind. In dieser und in anderen Aussagen schien durch, dass sich nicht alle Kinder Pausen während der Hausaufgaben wünschen. Die Bedürfnisse sind also unterschiedlich, die Kinder wünschten sich aber, dass sie selbst entscheiden dürfen, ob sie eine Pause machen oder nicht. Die Regeln spielten eine wichtige Rolle, wie in einer Aussage zum Umgang mit Pausen deutlich wurde: *„Man durfte auch [ohne Pause] weiter machen und die anderen mussten leise sein“*. Die Kinder drückten auch mehrmals den Wunsch aus, mehr mitzubestimmen, z.B. zu den Regeln in der Hausaufgabensituation.

Wie bei den Hausaufgabentagebüchern wurde auch in den Gruppendiskussionen deutlich, dass **Lautstärke** und **Unruhe** einige Kinder stört. Die Unruhe kann verschiedene Quellen haben, wie deutlich wurde. Eine davon ist, dass manche Kinder dies während der Hausaufgaben zur Provokation nützen. Aufgabe der Fachkräfte ist es also, Lösungen für den Umgang mit herausforderndem Verhalten in dieser Situation zu finden. Dies ist besonders schwer, wenn die Situation stark strukturiert wird und das Ideal herrscht, dass alle Kinder ruhig am Tisch ihre Aufgaben, möglichst ohne Pausen, bearbeiten und es kaum Ausweichmöglichkeiten gibt.

Die vorgestellten Aspekte stellen einen Ausschnitt aus den Gruppendiskussionen in zwei Einrichtungen dar. Die zentralen, immer wiederkehrenden Themen der Kinder wurden dargestellt. Dabei zeigt sich eine große Übereinstimmung mit den wenigen Studien, die Kinder zu deren Sicht auf die Hausaufgabensituation befragten (Nordt, 2013). Und es zeigt sich eine ebenfalls große Übereinstimmung zu Forschungsergebnissen, wie die Begleitung in der Hausaufgabensituation gestaltet sein muss, dass Kinder gut arbeiten können (vgl. Flack, Wildgruber, Reiche & Plehn, 2019). Den Aspekten der sozialen Eingebundenheit, der Kompetenz- und Selbst- bzw. Mitbestimmungserfahrungen, wie sie in der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) begründet werden, kommt dabei eine besonders wichtige Rolle zu.

## 4.3 Rückblick auf das Projekt: die Abschlussbefragung

### 4.3.1 Design und Stichprobe

Für die Abschlussbefragung wurden die Projektansprechpartnerinnen bzw. -partner der 11 beteiligten Einrichtungen per computergestützten Fragebogen befragt. Dies waren die Personen, die regelmäßig an den Arbeitsgruppentreffen teilgenommen hatten und damit verant-

wortlich für den Transfer in die Einrichtungen waren. Außerdem gingen Kurzfragebögen per Post an 79 Fachkräfte in den am Projekt beteiligten Kindertageseinrichtungen. Die Fragen waren als Mehrfachantworten, 4-stufig likert-skaliert („trifft voll und ganz zu“, „trifft eher schon zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft gar nicht zu“ bzw. „sehr“, „eher schon“, „eher nicht“, „gar nicht“) oder als offene Fragen konzipiert.

Der Fragebogen für die Projektansprechpartnerinnen bzw. -partner wurde in vier Abschnitte gegliedert. Zunächst wurden Gründe für die Projektteilnahme per Mehrfachnennung abgefragt. Im zweiten Teil beurteilten die Befragten verschiedene Bausteine aus dem Projekt, inwieweit diese a) für die Veränderung des Handelns wichtig waren, b) den Reflexionsprozess unterstützten, c) passgenau für die eigene Einrichtung waren und d) zum Ausprobieren neuer Handlungsweisen anregten. Der dritte Teil des Fragebogens bezog sich darauf, welche konkreten Veränderungen durch das Hausaufgabenprojekt bewirkt wurden. Zu Veränderungen, die bei den Kindern oder Eltern beobachtet wurden, sollten konkrete Situationen in einem Freitext beschrieben werden. Zum Transfer von neuen Inhalten ins Team wurde in diesem Teil des Fragebogens nach hilfreichen und herausfordernden Aspekten gefragt. Im vierten Teil wurden Schwierigkeiten und Veränderungsvorschläge thematisiert. Hier wurde nach Herausforderungen gefragt, das Handeln im Alltag zu verändern; außerdem konnten die Befragten in einem offenen Textfeld Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Projektes und sonstige Anmerkungen festhalten.

Der Kurz-Fragebogen für die Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter in den Einrichtungen beinhaltete den gleichen Fragenblock zu den Veränderungen in der Einrichtung durch das Hausaufgaben-Projekt. Der Rücklauf betrug bei den Ansprechpartnerinnen bzw. -partnern 100 % und bei den Fachkräften 43 %. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt.

### 4.3.2 Ergebnisse

#### Beurteilung der Inhalte und Methoden des Projektes

Hierzu liegen die Daten von 9 von 11 Projektansprechpartnerinnen bzw. -partnern vor. Sie sollten die Inhalte und Methoden des Projektes nach verschiedenen Aspekten beurteilen. Die **Arbeitsgruppensitzungen** wurden zum großen Teil sehr positiv und gewinnbringend bewertet: Für fast alle Befragten war das Hintergrundwissen, das durch das IFP vermittelt wurde, für die Veränderung des eigenen Handelns wichtig. Es unterstützte den Reflexionsprozess, war passend für die Situation in der eigenen Einrichtung und regte an, neue Handlungsweisen auszuprobieren. Der Erfahrungsaustausch mit den anderen Einrichtungen und die Vorstellung der zukünftigen Handlungsideen durch die anderen Einrichtungen wurden von den meisten Befragten eher positiv gewertet. Die Vorstellung der nächsten geplanten Weiterentwicklungsschritte durch die Einrichtungen in den Arbeitsgruppensitzungen regte fast alle Be-

fragten dazu an, neue Handlungsweisen auszuprobieren und unterstützte den eigenen Reflexionsprozess.

Im nächsten Block wurden die **Praxis- und Reflexionsmaterialien** im Projekt bewertet. Der Praxisreflexionsbogen zu Beginn des Projektes wurde eher positiv bewertet und von allen Teilnehmenden als sehr passend für die eigene Situation eingeschätzt. Das Formular „Analyse und Planung erster/nächster Schritte“ wurde ausschließlich sehr positiv bewertet und regte vor allem an, neue Handlungsweisen auszuprobieren. Das Lerntagebuch und der Transferbogen wurden zwar sehr unterschiedlich bewertet, das Lerntagebuch hat aber den Reflexionsprozess der Teilnehmenden sehr gut unterstützt. Das Formular zur Reflexion von Erkenntnissen und Veränderungen wurde wiederum größtenteils positiv bewertet.

Der dritte Themenblock bezog sich auf die **weiteren Projektbausteine**: Vor allem die beiden Formen der Hospitation, einerseits durch das IFP-Projektteam mit der anschließenden Rückmeldung und andererseits die eigene Hospitation in anderen Einrichtungen wurden als durchgehend positiv und gewinnbringend eingeschätzt. Die Erfahrungen mit der Kinderbefragung über das Hausaufgabentagebuch wurde sehr unterschiedlich bewertet; ebenfalls die Erfahrungen mit den Gruppendiskussionen. Es wurden zwar jeweils die zentralen Ergebnisse für die beteiligten Einrichtungen und für alle Einrichtungen vorgestellt, offensichtlich gelang der Transfer in die Praxis jedoch nur einem Teil der Einrichtungen.

#### Veränderungen durch die Teilnahme am Projekt

Zuerst schätzten die Projektansprechpartnerinnen bzw. -partner ein, wie sehr sich ihr Wissen durch die Teilnahme am Projekt verändert hatte:

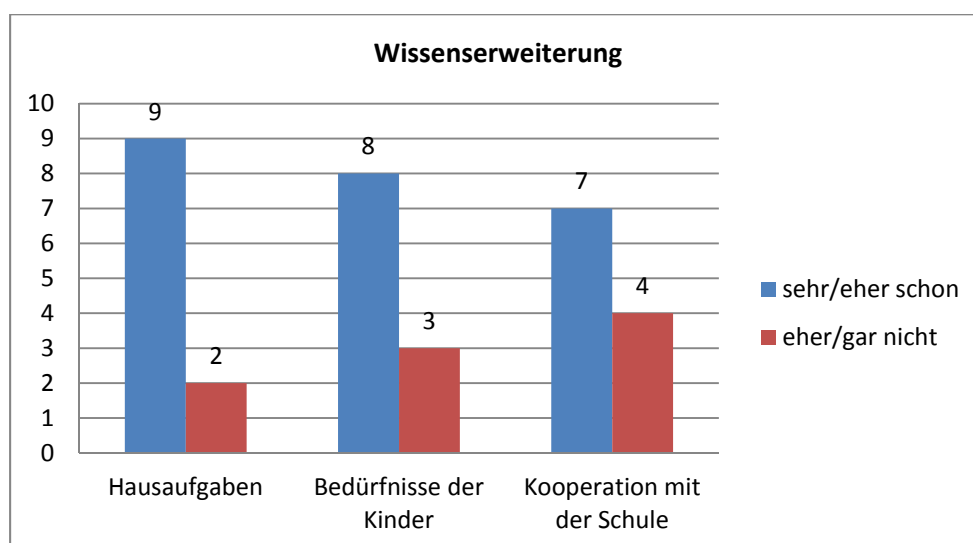


Abbildung 4. Wie sehr hat sich durch die Projektteilnahme ihr Wissen zu folgenden Themenfeldern erweitert? (vierstufig, sehr bis gar nicht) (N=11)

9 von 11 Befragten gaben an, dass sich ihr Theoriewissen zum Thema Hausaufgaben sehr oder eher schon verbessert hat. Ihr Wissen über die Bedürfnisse von Kindern im Grundschulalter gaben acht Befragte höher an als zu Beginn des Projektes, während sich das Wissen zur Kooperation mit der Schule am wenigsten verändert hat.

Im zweiten Block wurde nach Veränderungen, die sich aus Sicht der Projektansprechpartnerinnen bzw. -partner durch die Teilnahme am Projekt ergeben hatten gefragt:

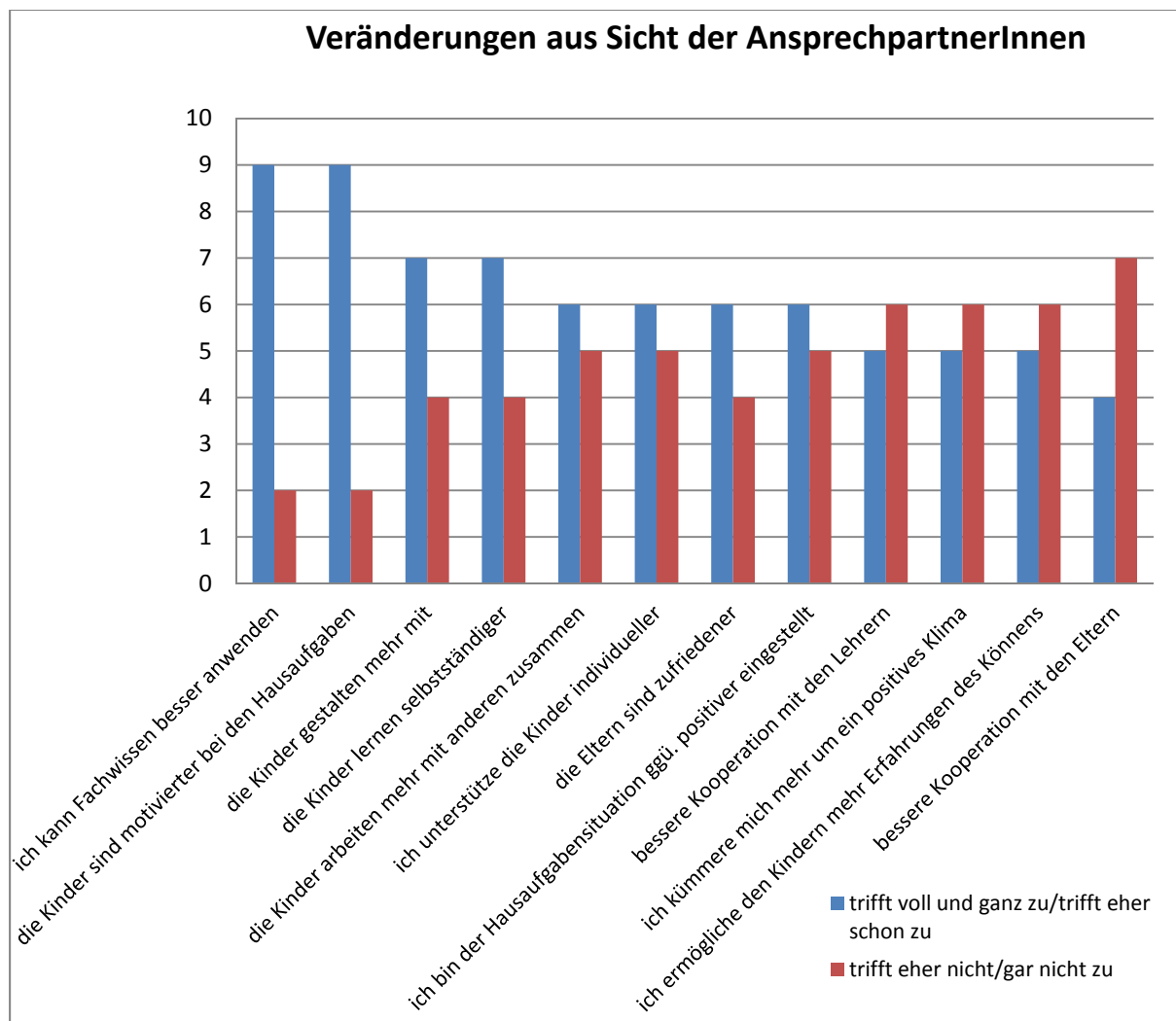


Abbildung 5. Veränderungen aus Sicht der Projektansprechpartner bzw. -partner (N=11)

Mit jeweils neun Nennungen die größten Veränderungen sahen die Befragten darin, dass sie Fachwissen nun besser anwenden können und dass die Kinder motivierter an die Hausaufgaben herangehen. Außerdem lernen in vielen Fällen die Kinder selbstständiger und können mehr mitgestalten (jeweils sieben Nennungen trifft „voll und ganz“ oder „eher zu“). Am wenigsten hat sich die Kooperation mit den Eltern verändert und dass die Kinder ihre Grundbedürfnisse besser ausleben können. Einige Befragte haben allerdings explizit angegeben, dass manche Themen, die sich nicht verändert haben, bereits vor dem Projekt in der Einrichtung

tung gut liefen. Ob sich die Kooperation mit den Lehrkräften im Laufe des Projektes verändert hat, wurde von den Befragten sehr unterschiedlich eingeschätzt.

Die weiteren Teammitglieder wurden mit den gleichen Fragen zu Veränderungen befragt (vgl. Abbildung 6). Die Einschätzungen der Teammitglieder und Projektansprechpartnerinnen bzw. -partner treffen sich dort, als dass auch die Teammitglieder angeben, dass die Kinder selbstständiger lernen (20 von 34 Nennungen) und mehr mitgestalten können (18 Nennungen), dass die Kinder mehr bei den Hausaufgaben zusammenarbeiten (24 Nennungen) und dass die Fachkräfte den Hausaufgaben gegenüber positiver eingestellt sind (23 Nennungen). Die Einschätzung stimmt auch darin überein, dass die Kinder motivierter sind (17 Nennungen) und dass die Fachkräfte die Kinder jetzt individueller bei den Hausaufgaben unterstützen (18 Nennungen)<sup>7</sup>.

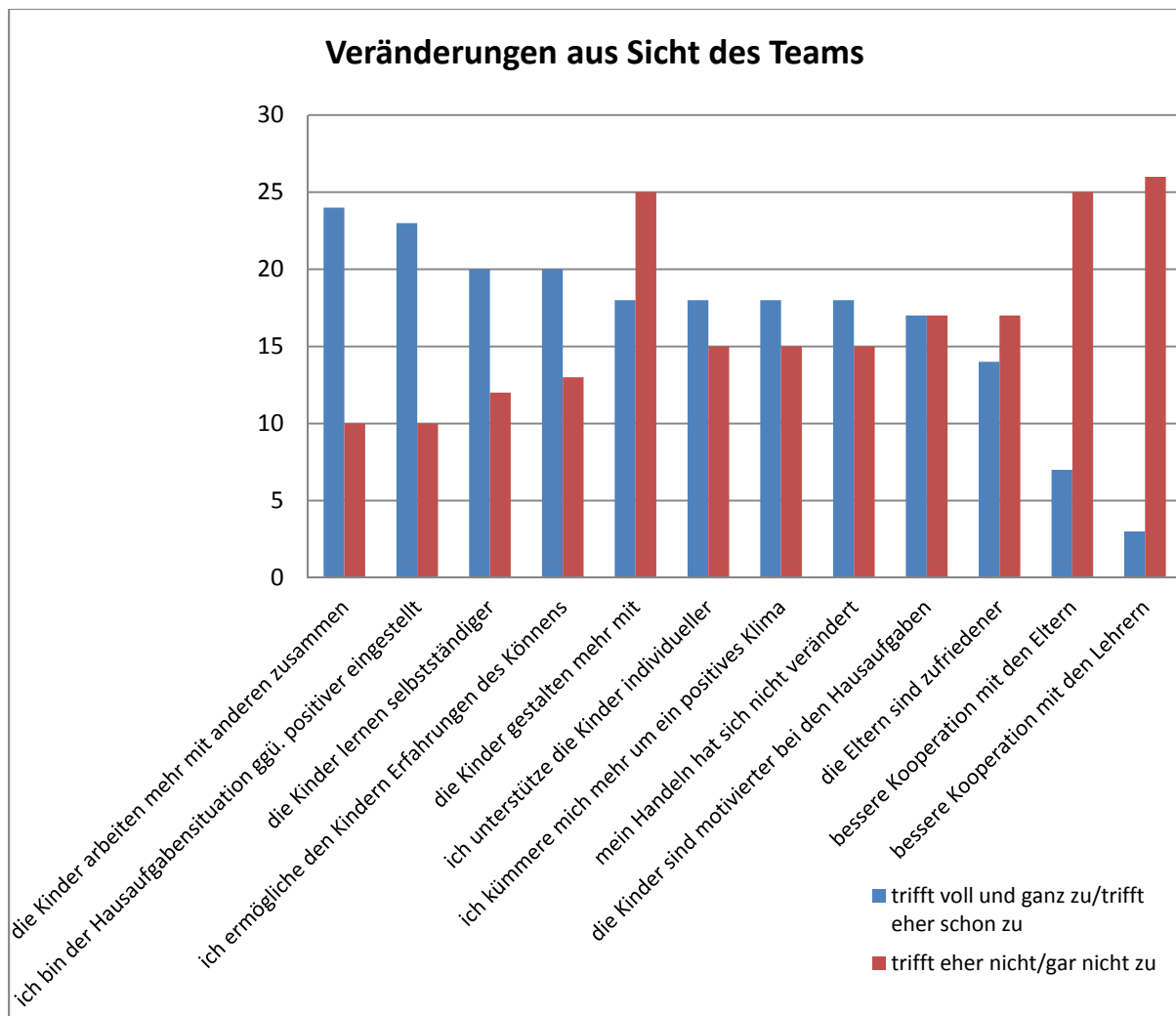


Abbildung 6. Veränderungen aus Sicht der Teammitglieder (N=34)

<sup>7</sup> Die Übereinstimmungen bzw. Unterschiede wurden über Korrelationen (Kendall Tau-b) geprüft. Einschätzungen werden dann als übereinstimmend gesehen, wenn Signifikanz vorliegt (Signifikanzniveau  $\alpha \leq 0,05$ )



Aus der Sicht der Teammitglieder haben sich die Kooperationen mit den Eltern und den Lehrern wenig verändert (25 und 26 Nennungen „trifft eher nicht/gar nicht zu“). Nichtsdestotrotz geben 14 Befragte an, dass die Eltern jetzt zufriedener mit der Bearbeitung der Hausaufgaben sind als zuvor. Die Teammitglieder schätzten die Veränderungen der Kooperation mit der Schule noch schlechter ein als die Ansprechpartnerinnen bzw. -partner. Aber auch hier wurde betont, dass manche Veränderungen nicht stattgefunden haben, weil Dinge im Vorfeld schon gut ausgeprägt waren.

Über eine offene Frage wurden die Projektansprechpartnerinnen bzw. -partner gebeten, konkrete Veränderungen bei den Kindern und bei den Eltern in Bezug auf die Hausaufgabensituation zu beschreiben. Für die Kinder wurden vor allem die erhöhte Eigenverantwortung und die daraus folgende Selbstständigkeit beschrieben. In den Hausaufgabenzeiten würde ruhiger und konzentrierter gearbeitet und gleichzeitig herrsche mehr Flexibilität, was Räumlichkeiten und zeitliche Vorgaben angeht. Folgende Zitate unterstreichen die Ergebnisse:

- *„Im Regenbogenzimmer ist es viel leiser, die Kinder sind konzentrierter, weil sie selbst bestimmen dürfen: Wann? Wo? Wie? sie die Hausaufgaben machen wollen.“*
- *„Unsere Kinder übernehmen für ihre Hausaufgaben deutlich mehr Eigenverantwortung, da sie die gesamte Hausaufgabensituation in vielen Teilbereichen mitgestalten können. Sie entscheiden selber, wann sie wo mit wem Hausaufgaben machen können. Ihre Selbstversorgung ist besser geworden (Essen, Trinken, Pause, Einhalten von ruhiger Atmosphäre).“*
- *„Durch die Möglichkeit, eigenständig den Zeitpunkt zur Erledigung der Hausaufgaben zu wählen, ist die Motivation dazu [zu den Hausaufgaben, Kommentar A.W.] wesentlich höher.“*

Die Veränderungen, die sich auf die Eltern beziehen, wurden größtenteils als sehr positiv beschrieben. Die Eltern würden die Veränderungen sehr positiv wahrnehmen und beobachten bei ihren Kindern mehr Motivation bei den Hausaufgaben. Nur in einem Fall berichteten die Befragten von Unsicherheiten auf Seiten der Eltern, die sich auf die Einführung des offenen Konzeptes bezieht. Der Austausch mit den Eltern zum Thema Hausaufgaben scheint sich positiv verändert zu haben. Die folgenden Zitate zeigen die Veränderungen auf:

- *„Die Eltern nehmen unser Konzept positiv wahr und sind zufrieden damit. Bei Problemen gehen wir aufeinander zu und treten in den Austausch, damit individuell auf das Kind eingegangen werden kann.“*
- *„Das offene Konzept und die dadurch als weniger intensiv erlebte Begleitung der Hausaufgaben führte zu Verunsicherung bei den Eltern.“*

- „Veränderung in der Grundhaltung zum Thema Hausaufgaben. Mehr Vertrauen in die Fähigkeiten ihrer Kinder. Mehr Verständnis für die Methoden bei der Erstellung der Hausaufgaben. Fehler dürfen sein!“

Die Projektansprechpartnerinnen bzw. -partner wurden auch gebeten, den Transfer der Inhalte ins Team einzuschätzen. Sowohl in Bezug auf die Wissensweitergabe ins Team als auch in Bezug auf die Veränderung des Handelns der Kolleginnen und Kollegen im Team im Vergleich zu vor dem Projekt schätzten sieben Befragte den Transfer als gelungen oder eher gelungen ein. Abbildung 7 verdeutlicht dies grafisch:

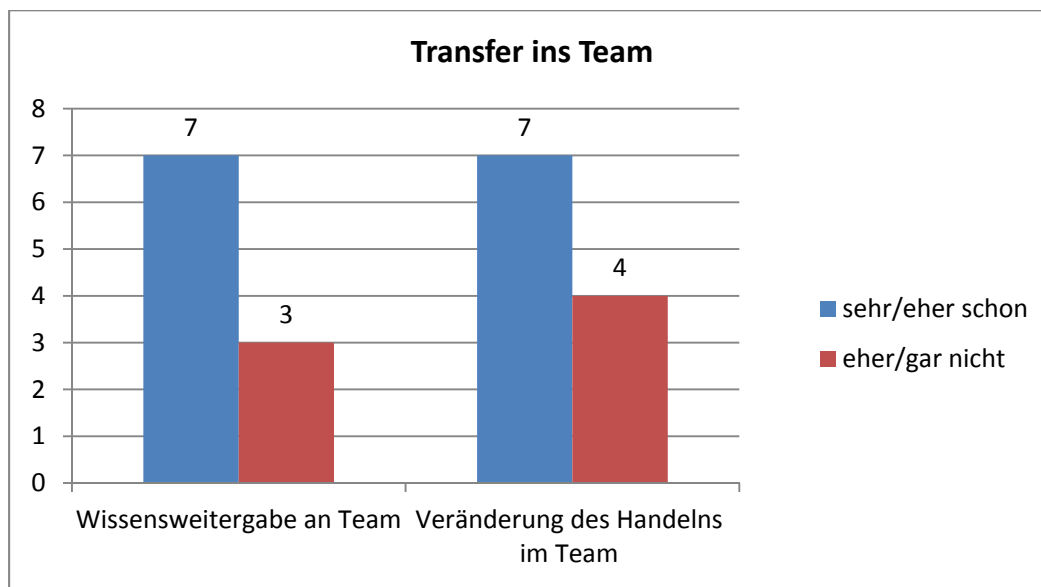


Abbildung 7. Transfer ins Team (N=10 bzw. 11)

### Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Projektes und Anmerkungen

Zum Abschluss des Fragebogens wurden die Ansprechpartnerinnen bzw. -partner in offenen Textfeldern nach Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Projektes und sonstigen Anmerkungen gefragt. Hier empfahlen die Fachkräfte mehr Vernetzung durch (regelmäßige) Treffen über das Projektende hinaus sowie weitere Hospitationen. Außerdem wünschten sich die Teilnehmenden den Einbezug von öffentlichen Stellen wie das Schulamt, das Ministerium oder von zuständigen Kooperationslehrkräften.

Unter den sonstigen Anmerkungen finden sich vor allem positive Rückmeldungen zum Projekt. Vor allem der Austausch mit Kolleginnen bzw. Kollegen aus anderen Einrichtungen sowie die Relevanz des Themas und die fachliche Unterstützung durch das IFP wurden hervorgehoben.

## 5 Diskussion

Der vorliegende Bericht konzentrierte sich auf die Darstellung des Projektes aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung. Er stellte Ziele, Konzeption und Durchführung des Projektes, die Umsetzung durch die beteiligten Einrichtungen und Ergebnisse aus den Kinder- und Abschlussbefragungen vor. Jenseits dieser Darstellung befasste sich das IFP-Projektteam im Verlauf des Projektes intensiv mit theoretischen und empirischen Erkenntnissen zur Auswahl, Vergabe, Erstellung und Begleitung sowie Kontrolle und Auswertung von Hausaufgaben. Die Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Schulkinder sind vor allem mit der Begleitung der Hausaufgaben befasst. Die dafür relevanten Erkenntnisse wurden in einer Buchveröffentlichung (Flack, Wildgruber, Reiche & Plehn, 2019) ausgeführt und werden auf der IFP-Homepage dargestellt.

### Bewertung erreichter Fortschritte

Die Ergebnisse in Kapitel 4 zeigen auf, dass die in den Einrichtungen entwickelten Ansätze laut den Beschreibungen der Praxis vielfach die Hausaufgaben-Motivation, die Konzentration und das eigenverantwortliche Handeln der Kinder in der Hausaufgabensituation erhöht haben. Hervorzuheben sind insbesondere die Wege, die den Kindern Entscheidungsfreiräume einräumten und die Kinder dabei unterstützten, die Hausaufgabensituation so zu gestalten, dass sie ihren Bedürfnissen und Wünschen entspricht. Die Einrichtungen haben hier mit verschiedensten Aspekten der Flexibilisierung experimentiert und vielfach mit den Kindern reflektiert, was diese brauchen, um gut arbeiten zu können. Damit haben sie die Eigenverantwortung der Kinder bei den Hausaufgaben gefördert und Wege gelingender Praxis vorgeschlagen. Die aus unserer Sicht vielversprechendsten Ansätze konzentrieren sich auf die Interaktionsqualität zwischen Fachkräften und Kindern sowie unter den Kindern und auf die Lernumgebung.

In vielen Einrichtungen kooperieren die Kinder jetzt bei den Hausaufgaben mehr als zuvor. Die Umsetzung zeigte, dass diese Kooperation vor allem das Potential hat, Motivation und soziale Eingebundenheit der Kinder zu erhöhen. Mit anderen Kindern gemeinsam die Hausaufgaben zu bearbeiten kann zusätzlich bewirken, mehr voneinander und miteinander zu lernen (Brisson u.a., 2017). Brisson und Kollegen (2017) schlagen Lerntandems bzw. -gruppen sowie die Unterstützung durch ältere Kinder (Mentorinnen bzw. Mentoren) als Formen der Zusammenarbeit vor. Diese Formen müssen strukturiert eingeführt und umgesetzt werden, um lernförderliche Effekte zu zeigen.

Ziel war auch, die Interessen und Bedürfnisse aller Beteiligten in der Hausaufgabensituation zu berücksichtigen und einzubeziehen. In den Projekt-Einrichtungen wurden vor allem die Bedürfnisse und Perspektiven der Kinder und Fachkräfte berücksichtigt. Die Eltern hatten

Anteil am Prozess dadurch, dass sie z.B. auf Elternabenden oder im Einzelgespräch informiert wurden und die Fachkräfte Offenheit für den Austausch signalisierten. Nach Ansicht von circa 40 % der Fachkräfte im Projekt gelang es aber, dass auch die Eltern mit der Begleitung der Hausaufgaben jetzt zufriedener sind als zuvor. Das bestätigte sich in den offenen Angaben.

### Reichweite der Ergebnisse

Im Hausaufgaben-Projekt waren im Raum Rosenheim 12 bzw. 11 Einrichtungen mit einer großen Diversität an Kindern, Eltern und kooperierenden Schulen beteiligt. Ziel des Projektes war es nicht, mit seinem Design generalisierungsfähige Daten zum Stand der Hausaufgabenbegleitung in Bayern hervorzubringen. Es lieferte Ideen und Impulse zur Weiterentwicklung der Hausaufgabenpraxis in Horten und Häusern für Kinder, die jede Einrichtung an seine jeweilige Situation, die Rahmenbedingungen sowie die Bedarfe der Kinder und anderen Beteiligten vor Ort, anpassen muss. Der Verlauf des Projektes hat eben diese Notwendigkeit zum Experimentieren und Anpassen – aufgrund z.B. der unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder – deutlich gemacht. Die Ergebnisse machen Mut, einen solchen Weg zu gehen, weil sie zeigen, dass es mit einigen Veränderungen möglich ist, Motivation und Eigenverantwortlichkeit der Kinder zu erhöhen. Und das Projekt weist auch darauf hin, die Hausaufgabensituation stärker an der Sozial- und Kindheitspädagogik orientiert zu gestalten. Partizipation von Kindern und Interaktionsqualität spielen dabei eine zentrale Rolle.

### Handlungsbedarf

Die Gruppendiskussionen mit den Kindern zeigen die Unterschiede in der Interaktionsqualität zwischen den Fachkräften und deuten auf Handlungsbedarf hin. Weitere Studienergebnisse (Nordt, 2013; Rabenstein & Podubrin, 2015; Kielblock, Stecher & Gaiser, 2016) machen deutlich, dass dies keine Einzelfälle sind. Die von den Fachkräften hierzu notwendigen Kompetenzen sind unter dem einen Blickwinkel nicht hausaufgaben-spezifisch, sondern es handelt sich um grundlegende Fähigkeiten und Haltungen, z.B.

- ein positives Klima, einen wertschätzenden und respektvollen Umgang herzustellen,
- partizipativ zu arbeiten,
- proaktives Verhaltensmanagement, insbesondere bei herausforderndem Verhalten, zu betreiben.

Unter einem anderen Blickwinkel führt die Hausaufgabensituation in seiner „konservativen“ Umsetzung vielleicht aber gerade dazu, dass diese für die sozialpädagogische Professionalität grundlegenden Handlungsweisen nicht beachtet werden. Die Hausaufgabensituation wird dann mit einem hohen Grad an Strukturierung (alle sollen am Tisch sitzen, leise sein, sich möglichst wenig bewegen, ohne Pausen durcharbeiten), mit starker Reglementierung und

wenig Entscheidungsfreiraum bzw. Beteiligung umgesetzt. Außerdem ist sie an den Sachinhalten der Schule und einer eingeschränkten, selten schüleraktivierenden Didaktik orientiert. Zieht man die Kriterien für Schule als formalen Bildungsort (vgl. Stecher, 2012) heran, so wird deutlich, dass Hausaufgaben(begleitung) hier als formale Bildung wie in der Schule umgesetzt wird, nicht als non-formale Bildung, für die Horte als Bildungsorte stehen. Der Verpflichtungscharakter der Hausaufgaben und die Vorgaben durch die Lehrkräfte hinsichtlich Inhalten und Methodik mögen hier dazu beitragen, dass die eigene sozialpädagogische Fachlichkeit nicht mehr angewandt wird. Die störungsanfällige Situation führt jedoch zu Stress, zu mangelnder Motivation und negativen Emotionen bei allen Beteiligten und wird von Fachkräften zum Teil mit Druck, Reglementieren und Machtgebrauch versucht aufrechtzuerhalten. Die Sanktionsmechanismen der Schule sind in der Hortpädagogik nicht vorhanden. Vor diesem Hintergrund erscheint es unbedingt notwendig, die Gestaltung der Hausaufgabensituation zu hinterfragen, aus der Enge zu öffnen für andere Wege, wie sie im Projekt von einigen Einrichtungen eingeschlagen wurden. Andernfalls besteht Gefahr für die Beziehungen zwischen bestimmten Fachkräften und Kindern, auch jenseits der Hausaufgabensituation, sowie für das Selbstwertgefühl der Kinder.

#### Herausforderungen der Weiterentwicklung

Nicht alle Einrichtungen können auf weitreichende Veränderungen im Projekt zurückblicken, wie unter anderem die Abschlussbefragung aufzeigte. Dies mag an einer Vielzahl an Gründen liegen.

In den Einrichtungen, die die Kooperation zu den Lehrkräften bzw. Schulen in den Schwerpunkt ihrer Weiterentwicklung gerückt hatten, waren oftmals relativ geringe Fortschritte in Bezug auf die Hausaufgaben-Handlungspraxis zu erkennen. Da nicht systematisch Daten zu den Standorten erhoben wurden, die tiefe Einblicke in die Praxis zulassen würden, liegen keine tragfähigen empirischen Erkenntnisse über die Gründe vor. Aus den Berichten der Praxis lässt sich der Hinweis entnehmen, dass die Initiativen der Horte und Häuser für Kinder zum Teil kaum auf Resonanz oder Eigeninitiative der Schulen stießen. Es wurde jedoch auch deutlich, dass das Thema Hausaufgaben in der Ausbildung der Lehrkräfte marginale Bedeutung hat und kaum zum Thema von Schulentwicklung gemacht wird. Die Konstruktion des Projektes sah jedoch keine individuelle Unterstützung durch das IFP vor, um mit den einzelnen Horten und Schulen an einer Weiterentwicklung zu arbeiten.

Die Diskrepanzen in der Abschlussbefragung zwischen den Einschätzungen der Projektsprechpartnerinnen bzw. -partner und der Teammitglieder hinsichtlich der Veränderungen und die Gruppendiskussionen mit den Kindern lassen erkennen, dass die Umsetzung durch verschiedene Fachkräfte im Team unterschiedlich war, dass der Transfer also nicht immer gelungen ist. Der Transfer ins gesamte Team ist jedoch eine wichtige Stellschraube für Veränderungen. Die Einrichtungen haben dies erkannt und z.B. an der Motivation der Fachkräfte

gearbeitet. In der Abschlussbefragung wurde deutlich, dass ca. zwei Drittel der befragten Teammitglieder gegenüber den Hausaufgaben positiver eingestellt sind als zuvor. Jedoch kommen bei großer Diversität im Team auch die Einrichtungen bzw. die Verantwortlichen in den Einrichtungen an ihre Grenzen, Veränderungen bei allen Teammitgliedern zu ermöglichen. Der Transfer ins Team wurde im Projekt nicht systematisch geplant, sondern die Arbeit des IFP erfolgte vorwiegend mit den Ansprechpartnerinnen und -partnern. Wenn nicht nur gelungene Praxis generiert werden soll, sondern die Weiterentwicklung der Hausaufgabenpraxis die gesamte Einrichtung erfassen soll, dann muss der Transfer systematischer angebahnt und die Praxis darin mehr unterstützt werden. Dies hätte eine stärker individualisierte Begleitung der Einrichtungen erforderlich gemacht, z.B. die Teilnahme des IFP an Teamsitzungen und die Nutzung von Projekt-Materialien auf Ebene der einzelnen Mitarbeitenden.

Die Größe der Projektgruppe von 12 bzw. 11 Einrichtungen, verbunden mit der Diversität der Ziele der Einrichtungen im Kontext des Aktionsforschungsansatzes, führte dazu, dass die IFP-Begleitung manche Aspekte nicht umsetzen konnte, die möglicherweise weitere Entwicklungsschritte in den Einrichtungen ausgelöst hätten. Wie bereits angesprochen, war eine individuelle Begleitung nicht möglich, zum Beispiel, um die Planung der Ziele und nächsten Schritte mit der jeweiligen Einrichtung zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Hierzu wäre auch ein vertiefter Einblick in die Praxis vor Ort von Beginn an notwendig gewesen. Die kritische Reflexion der Ziele und nächsten Schritte fand auch in den Arbeitsgruppentreffen unter den Einrichtungen kaum statt; der Schwerpunkt lag eher darauf, sich anregen zu lassen. Es wäre wünschenswert gewesen, in allen Einrichtungen Gruppendiskussionen mit den Kindern zu führen. Dies war aufgrund des großen Aufwands für die Durchführung und Auswertung der umfangreichen Daten nicht möglich. Aus IFP-Sicht hätte dies und die Rückspiegelung der Ergebnisse für einige Einrichtungen einen starken Entwicklungsimpuls bedeuten können.

### Bewertung der Methodik

Der Ansatz der Aktionsforschung (Altrichter, Posch & Spann, 2018) bietet für ein Weiterentwicklungsprojekt viele gewinnbringende Perspektiven, Konzepte und Methoden. Für Horte und Häuser für Kinder stellt er eine Herausforderung dar, der bei vielen mit einem deutlichen Lernbedarf einherging. Eine forschende Haltung, der kritische Umgang mit der eigenen Praxis und der der anderen bringen die Fachkräfte nicht aus der Ausbildung mit und erwerben sie auch nicht in der regulären Praxis oder Fortbildungen. Es war zu sehen, dass sich einige Einrichtungen und Fachkräfte geöffnet, experimentiert und ihr Handeln hinterfragt haben. Nach dem erfolgreichen Abschluss des Projektes würden die Einrichtungen sich sicher noch einmal auf einem höheren Niveau in einem Aktionsforschungsprojekt einbringen können. Die Bewertung der Bausteine im Projekt und die offenen Rückmeldungen zeigen, dass das Projekt in seiner Umsetzung von den Projektteilnehmenden überwiegend positiv bewertet wurde und damit vielfältige Weiterentwicklung angestoßen hat.

## 6 Literatur

- Alt, C., Gesell, D., Hubert, S., Hüsken, K., Kuhnke, R. & Lippert, K. (2017): DJI-  
*Kinderbetreuungsreport 2017*. Inanspruchnahme und Bedarfe aus Elternperspektive im  
Bundesländervergleich, München: Deutsches Jugendinstitut.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unter-  
richt*. 5. grundl. überarb. Aufl., Stuttgart: utb.
- Behr, K., Haenisch, H., Hermens, C., Nordt, G., Prein, G. & Schulz, U. (2007). *Die offene  
Ganztagsschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-  
Westfalen*, Weinheim: Juventa.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2016): *Wie Eltern den Ganztag sehen: Erwartungen, Erfahrun-  
gen, Wünsche*. Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage, Gütersloh: Bertelsmann.
- Boeckmann, K.-B. (2010). Aktionsforschung im Unterricht – Wie Lehrende den eigenen Un-  
terricht erforschen und dabei weiterentwickeln können. In: K.-B. Boeckmann, E. Feigl-  
Bogenreiter, D. Reininger-Stressler (Hrsg.). *Forschendes Lehren* (S. 19-30). Verband Ös-  
terreichischer Volkshochschulen.
- Born, A. & Oehler, C. (2017). Lernen mit Grundschulkindern. Praktische Hilfen und erfolgrei-  
che Fördermethoden für Eltern und Lehrer, Stuttgart: Kohlhammer.
- Brisson, B., Heyl, K., Sauerwein, M., Theis, D. & Fischer, N. (2017). *Leitfaden StEG-  
Tandem*. Konzeptuelle Weiterentwicklung von Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten.  
Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen. Verfügbar unter: [https://www.projekt-  
steg.de/sites/default/files/Leitfaden%20STEG-Tandem\\_final.pdf](https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/Leitfaden%20STEG-Tandem_final.pdf) [06.02.2019]
- Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeu-  
tung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39/2, 223–238
- Deckert-Peaceman, H. (2005): Paradoxien im Umgang mit Raum und Zeit. Hausaufgaben in  
der Ganztagsgrundschule aus der Perspektive von Kindern im Spannungsfeld zwischen  
Individualisierung und Standardisierung. In: M. Götz & K. Müller (Hrsg.): *Grundschule zwi-  
schen den Ansprüchen der Standardisierung und Individualisierung* (Jahrbuch Grund-  
schulforschung, Band 9) (S. 77–83), Wiesbaden.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University  
Press.
- Exeler, J. & Wild, E. (2003). Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten  
Lernens. In: *Unterrichtswissenschaft* 31, 6-22.
- Flack, L., Wildgruber, A., Reiche, M. & Plehn, M. (2019). Hausaufgaben, Lern- und Übungs-  
zeiten pädagogisch gestalten. Freiburg: Herder.

- Gräsel, C., Fußangel, K. & Parchmann, I. (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(4), 545-561.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning - A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning for Teachers – Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Kielblock, S., Stecher, L. & Gaiser, J.M. (2016). Hausaufgabenangebote an Ganztagschulen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (6), 797-811.
- Lipowsky, F (2007). Hausaufgaben: Auf die Qualität kommt es an. Ein Überblick über den Forschungsstand. In: *Lernende Schule*, 39, 7-9.
- Looß, M. (2001). Lerntypen?- Ein pädagogisches Konstrukt auf dem Prüfstein, In: *Die Deutsche Schule*, 93 (2) 186–198.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von Frühpädagoginnen. In: *Sozial Extra* 5/6, 20-22.
- 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.
- Pianta, R., La Paro, K. & Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual K-3*. Baltimore: Brookes.
- Posch, P. & Zehetmeier, S. (2010). Aktionsforschung in der Erziehungswissenschaft. In S. Maschke & L. Stecher (Hrsg.), *EEO - Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim: Juventa.
- Prenzel, A. (2003). Perspektivität anerkennen. In B. Friebertshäuser & A. Prenzel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 599-627). Weinheim: Juventa.
- Putnam, R.T. & Borko, H. (2000): What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? In: *Educational Researcher* 29 (1), 4-15.
- Rabenstein, K. & Podubrin, E. (2015). Praktiken individueller Zuwendung in Hausaufgaben- und Förderangeboten. Empirische Rekonstruktionen pädagogischer Ordnungen. In: S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.): *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen* (S. 219-263). Wiesbaden: Springer VS.
- Scherr, A. (2009). Subjekt- und Identitätsbildung. In: T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung: das Handbuch* (S. 137-145). Wiesbaden: VS.



- Standop, J. (2013): *Hausaufgaben in der Schule. Theorie, Forschung, didaktische Konsequenzen*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Stecher, L. (2012). Eckpunkte zur konzeptionellen Beschreibung organisationeller und lebensweltlicher Bildungsprozesse in der Jugendphase. In: J. Ecarius & M. Eulenbach (Hrsg.): *Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung* (S. 107-126). Wiesbaden: Springer VS.
- Vester, F. (1975). *Denken, Lernen, Vergessen*. München: DVA.
- Wildgruber, A. & Kron-Sperl, V. (2015). *Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte „Kooperation von Ganztagschulen mit Angeboten der Jugendhilfe“*. Bericht zu den Datenerhebungen im Schuljahr 2014/15. Interner Abschlussbericht an das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration sowie das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst.
- Zöllner, H., Vogel, J. & Vollstädt, W. (o.J.). Baustein 1: Selbstgesteuertes Lernen. Verfügbar unter [https://eql.bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/eql.bildung-rp.de/LLK/Modul\\_4/selbstgesteuertes\\_lernen\\_text.pdf](https://eql.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/eql.bildung-rp.de/LLK/Modul_4/selbstgesteuertes_lernen_text.pdf) [31.01.19]

## Anhang

### Beteiligte Kindertageseinrichtungen

Einrichtung	Träger	Kontaktdaten
<b>Stadt Rosenheim</b>		
AWO Hort Taka-Tuka-Land Happing	AWO Kreisverband Rosenheim e. V.	Eichenholzstr. 1, 83026 Rosenheim, hort.takatukaland@awo-rosenheim.de
Kinderhaus Aising	Nachbarschaftshilfe Rosenheim KiTa GmbH	Max-Hickl-Str. 5, 83026 Rosenheim, kinderhaus@nh-rosenheim.de
Kindertageseinrichtung Christkönig	Kirchenstiftung Christkönig Rosenheim	Kardinal-Faulhaber-Platz 7, 83022 Rosenheim, christkoenig.rosenheim@kita.ebmuc.de
Kinderhort St. Quirin	Caritas Verband d. Erzdiözese München	Am Gries 7, 83026 Rosenheim, Irmengard.fischl@caritasmuenchen.de
Kinderhort Jonathan	Nachbarschaftshilfe Rosenheim KiTa GmbH	Innsbrucker Str. 1a, 83022 Rosenheim, kinderhort-jonathan@nh-rosenheim.de
<b>Landkreis Rosenheim</b>		
Kinderhaus Schatzkiste Albaching	Katholische Pfarrkirchenstiftung St. Nikolaus	Hohenlindener Str. 7 , 83544 Albaching, kinderhaus@albaching.de
Kinderhort Villa Kunterbunt Aschau i. Ch.	Gemeinde Aschau i. Chiemgau	Schulstr. 11, 83229 Aschau i. Ch., hort.villa-kunterbunt@aschau.de
AWO Hort Bad Endorf	AWO Kreisverband Rosenheim e. V.	Hans-Kögl-Str. 2a, 83093 Bad Endorf, hort.bad-endorf@awo-rosenheim.de
Integrationshort Pfaffing	Stiftung Attl – Einrichtung für Menschen mit Behinderung	Schulstr. 9, 83539 Pfaffing, Integrationshort@stiftung.attl.de
Haus des Kindes St. Martin - Schulkindbetreuung	Gemeinde Kiefersfelden	Dorfstr. 23, 83088 Kiefersfelden, mail-an-schulkindbetreuung@web.de
Kind- und Familienzentrum inklusiv-integrativ Halfing	Kochendörfer gGmbH	Kirchplatz 10, 83128 Halfing, kita@kifazi.de

### Beteiligte Fachberatungen bei den Kommunen (herzlichen Dank für die Unterstützung!)

#### Stadt Rosenheim:

Bettina Sewald, Amt für Schulen, Kinderbetreuung und Sport, Reichenbachstr. 8, 83022 Rosenheim, Bettina.Sewald@rosenheim.de

#### Landkreis Rosenheim:

Christine Blindert, Kreisjugendamt Rosenheim, Pichlmayrstr. 21 a, 83022 Rosenheim, Christine.Blindert@lra-rosenheim.de



## IFP-Projektbericht 35/2019

Herausgeber: Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)  
Projektleitung: Dr. Andreas Wildgruber  
Winzererstr. 9, 80797 München  
Tel.: 089/99825-1927  
Bildnachweis: Shutterstock

Stand: März 2019

---