

Ganztagsschule gestalten: Chance oder Bürde?

Britta Kohler

Entscheidungsfelder für schulische Akteure am Beispiel von Lernzeiten

Ganztagsschulen sind die Schulen der Zukunft. Sie enthalten viele Gestaltungsmöglichkeiten. Für die Einzelschule ist dies eine große Chance und Bürde zugleich: Eigene Lösungen dürfen gefunden werden – eigene Lösungen müssen gefunden werden. Am Beispiel der Hausaufgaben- bzw. Lernzeiten wird gezeigt, wie mehr Schulqualität und mehr Partizipation der Lernenden gelingen können.

Was macht eine Schule zur Ganztagschule? Ist sie daran zu erkennen, dass den ganzen Tag Schule ist? Was verstehen wir unter einem »ganzen Tag« und was verstehen wir unter »Schule«? – Diese Fragen zu Beginn mögen vielleicht erstaunen, sie können aber auch darauf aufmerksam machen, dass der Begriff der Ganztagsschule sehr weit gefasst ist und somit diese Art von Schule sehr unterschiedlich ausgestaltet werden kann. Im Folgenden soll nun zunächst der quantitative Ausbau ganztätig geführter Schulen seit dem Jahr 2003 skizziert werden, um anschließend, dem Titel dieses Beitrags entsprechend, die Offenheit und Unbestimmtheit des Konzepts Ganztagsschule als Chance und Bürde zugleich herauszustellen. Am Beispiel von Lernzeiten wird dann aufgezeigt, wie viele und welche komplexen Entscheidungen bezüglich ganztagsschulischer Angebote von schulischen Akteuren zu treffen sind und wie diese Entscheidungsprozesse an Qualität gewinnen können.

Entwicklungen und Ausbau der Ganztagsschulen seit 2003

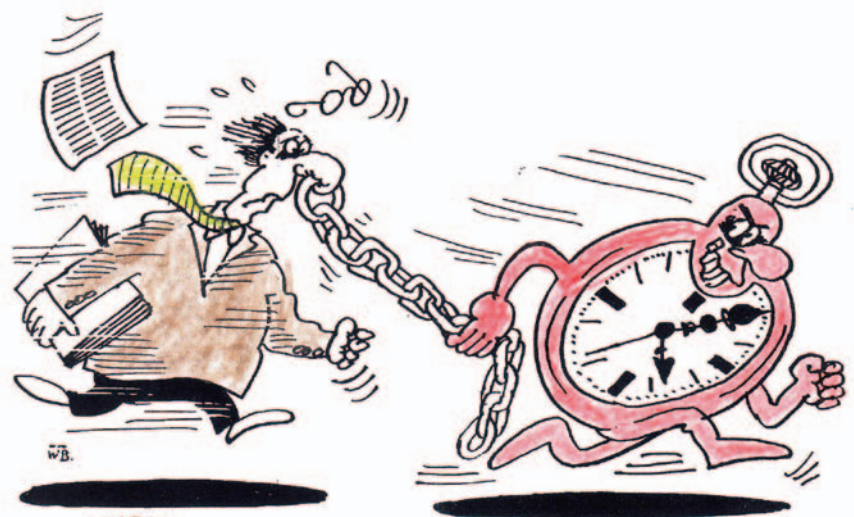
Stark beschleunigend für die vermehrte Einrichtung von Ganztagsschulen war sicher das für die Jahre 2003 bis 2007 aufgelegte bundesweite »Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung« (IZBB). Vier Milliarden Euro wurden bereitgestellt, um Baumaßnahmen beispielsweise für Schulumenschen oder für nachmittägliche Betreuungsangebote zu finanzieren. Da die Gelder nach dem so genannten Windhundprinzip vergeben wurden und zudem für die Kommunen

und andere Antragsteller eine hohe Kostendeckung bedeuteten, reagierten sehr viele Schulen und ihre Träger sehr schnell auf diese Ausschreibung. Sie entwickelten vermutlich deutlich beschleunigt ein ganztagsschulisches Konzept.

Dennoch ist festzuhalten, dass die Entwicklung ab dem Jahr 2003 nicht allein dem bundesweiten Investitionsprogramm geschuldet war. Ohne einen Bedarf an Ganztagschulplätzen und ohne eine zunehmend breite Zustimmung in der Gesellschaft zu einer ganztägigen Beschulung wären die Gelder sicher nicht so stark nachgefragt worden. Tatsächlich sind in unserer Gesellschaft derzeit mehrere Trends auszumachen, die Ganztagschulen als sinnvolle Möglichkeit erscheinen lassen. Dazu gehören insbesondere die frühere Rückkehr von Müttern an den Arbeitsplatz nach der Geburt ihrer Kin-

der und, damit in Zusammenhang stehend, der Ausbau und die zunehmende Akzeptanz institutionalisierter Bildung, Betreuung und Erziehung im Elementarbereich. Darüber hinaus wird, spätestens seit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000, davon ausgegangen, dass sich Bildungsungleichheiten in ganztätig geführten Schulen leichter verringern lassen als in Halbtagsschulen (vgl. Kohler/Nennstiel 2013).

Hinzu kommt, dass sich viele weitere pädagogische Argumente für Ganztagschulen anführen lassen. Diese sind allerdings häufig Gegenstand von Diskussionen und erscheinen begründungspflichtig. Während es keiner weiteren Argumente bedarf, um den Vorteil längerer Betreuungszeiten im Falle berufstätiger Eltern herauszustellen, kann selbstverständlich diskutiert werden, ob eine Ganztagschule den Bedürfnissen von Kindern (Welchen Kindern?) Rechnung trägt und sie optimal fördert (Was ist eine optimale Förderung?). Hier kann auch auf die Aussage von Alfred Hinz, dem ehemaligen Leiter der preisgekrönten Bodenseeschule, verwiesen werden,



»Die Frage der Zeit«

der sinngemäß meinte, bevor man die Kinder auf eine schlechte Ganztagschule schicke, solle man sie lieber unbeaufsichtigt auf der Straße lassen (Kahl 2006).

Heute sind Ganztagschulen nun von der Ausnahme zur Regel geworden. Während noch im Jahr 2002 der Anteil ganztägig geführter Schulen an Grund-, Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien jeweils ziemlich genau bei zehn Prozent lag, sind es seit dem Jahr 2013 in allen Schularten erstmals über 50 Prozent (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2008, 2015). Allerdings bestehen nach wie vor erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern und innerhalb dieser zum Teil auch zwischen den Regionen bzw. zwischen ländlichen und städtischen Gebieten. Zudem unterscheiden sich die vorhandenen Ganztagschulen in der Ausgestaltung und im Verbindlichkeitsgrad ihrer ganztägigen Angebote.

Offenheit von Definition und Konzeption

Tatsächlich lässt die häufig verwandte Ganztagschuldefinition der KMK viele Spielarten zu. Sie beinhaltet lediglich drei offen formulierte Kriterien, die eine zeitliche Bestimmung beinhalten (an mindestens drei Tagen pro Woche sieben Zeitstunden und damit vielleicht nicht unbedingt einen »ganzen Tag«), ein warmes Mittagessen zum verbindlichen Angebot erklären und in sehr weiter Form Aussagen zur Konzeption formulieren (KMK 2015). Bei aller Offenheit wird dabei gefordert, dass Ganztagsangebote in einem »konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht« stehen und »unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung« organisiert sind (KMK 2015, S. 4). Mit Blick auf diese Kriterien unterscheidet die KMK drei Organisationsformen, nämlich die »voll gebundene Form« mit einer verpflichtenden Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler »an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden«; eine »teilweise gebundene Form«, bei der diese Verpflichtung nur für einen Teil der Schülerschaft gilt; sowie eine »offene Form«, die ein freiwilliges »Bildungs- und Betreuungsangebot« im zuvor definierten zeitlichen Mindestumfang bereithält (KMK 2015, S. 5).

Insgesamt wird deutlich, dass die Kriterien vornehmlich Aussagen zur Organisationsform, zur zeitlichen Dimension und zur Verbindlichkeit von Angebot und Teilnahme bei größtmöglicher Offenheit beinhalten, während spezifische Formulierungen zu Zielen, Inhalten und Qualitätsstandards fehlen. Diese Offenheit oder Unterbestimmtheit erlaubt einerseits lokal adaptive Lösungen, mutet das Konzipieren dieser Lösungen aber gleichzeitig den Akteuren vor Ort zu. Während die grundsätzliche Rahmung für viele inhaltliche, zeitliche und personelle Fragen für die Halbtagschule bereits landesweit vorliegt, muss sie für Ganztagschulen teilweise im Einzelfall gefunden werden. Die getroffenen Entscheidungen mögen von außen betrachtet unspektakulär erscheinen und zeigen sich beispielsweise darin, wie nachmittägliche freie Arbeits- oder Spielzeiten für jüngere und ältere Lernende zeitlich und personell konzipiert und organisiert werden. Für die schulischen Akteure selbst kann aber die Konzeption und Ausgestaltung allein solcher Elemente zu einem Kraftakt werden.

Im Folgenden soll nun am Beispiel nachmittäglicher Hausaufgaben- oder Lernzeiten gezeigt werden, welche Herausforderungen die Gestaltung einer Ganztagschule mit sich bringen kann. Dabei soll zunächst überlegt werden, worin die spezifische Aufgabe dieses neuen schulischen Elements liegt und welche Chancen es beinhaltet. Anschließend geht es darum, an diesem Beispiel aufzuzeigen, welche Entscheidungen in zeitlicher, räumlicher und personeller Hinsicht zu überdenken sind. Diese Überlegungen finden vor dem Hintergrund aktueller schulpädagogischer Diskussionen statt, welche sich insbesondere mithilfe folgender Fragen skizzieren lassen: Wie gehen wir in der Schule mit Heterogenität um? Wie verringern wir Bildungsungleichheiten? Wie fördern wir fachliche Leistungen? Wie fördern wir neben der Fachkompetenz die Selbst- und Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler? Wie gestalten wir schulisches Lehren und Lernen vor dem Hintergrund eines umfassenden Verständnisses von Gesundheit?

Von Hausaufgaben zu Lernzeiten an der Ganztagschule

Ein wichtiges Motiv für Eltern, für ihr Kind eine Ganztagschule zu wählen, ist

die Erledigung von (Haus-)Aufgaben an der Schule und damit die Entlastung der Familie von der oftmals schwierigen Hausaufgaben-situation. Umgekehrt erwarten Eltern, die insbesondere aufgrund ihrer Berufstätigkeit auf ganztägige Betreuungsformen angewiesen sind, dass ihre Kinder am späten Nachmittag ohne schulische Pflichten nach Hause kommen (vgl. z. B. Holtappels 2011, Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2010). Gleichzeitig verlieren Eltern mit dem Wegfall der häuslichen Bearbeitung schulischer Aufgaben aber auch an Einfluss und Kontrolle. Diese Gleichzeitigkeit von Entlastung und Kontrollverlust wird von verschiedenen Eltern durchaus unterschiedlich erlebt. Ihr Erleben hat aber auch viel damit zu tun, wie die Schule auf diesen Punkt eingeht.

Aus schulpädagogischer Sicht gibt es viele Gründe, die für eine Verlagerung von Lernzeiten an die Schule sprechen: Lernschwierigkeiten fallen gleich in der Schule auf, stundenlanges Arbeiten einzelner Lernender wird begrenzt, professionelle Unterstützung kann stattfinden und suboptimale elterliche Maßnahmen ersetzen, Bildungsungleichheiten lassen sich verringern, Partner- und Gruppenarbeiten werden möglich und Lernstrategien können unter Begleitung eingeübt werden.

Gleichzeitig ist klar, dass all diese Chancen mittels schulischer Lernzeiten an Ganztagschulen nicht zwingend realisiert werden. Die Verlagerung der Lernzeiten vom Elternhaus an die Ganztagschule ist in diesem Fall eine zwar notwendige, aber längst nicht hinreichende Bedingung. Zentral ist hingegen die Frage der Qualität von Lernzeiten (vgl. Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2010). Diese Qualität muss immer wieder neu diskutiert, entwickelt und bestimmt werden. Sehr hilfreich sind hier Best-practice-Beispiele, die den Horizont weiten können (vgl. den Beitrag von Maren Wichmann in diesem Heft). Eine direkte Übernahme wird jedoch eher die Ausnahme bleiben. Im Folgenden werden nun bedeutsame Punkte (ganztags-)schulischer Gestaltung aufgegriffen (s. auch Abb. 1) und am Beispiel von Lernzeiten konkretisiert.

Die Frage der Zeit

An Ganztagschulen verbringen Lernende und zumeist auch Lehrende mehr Zeit als an Halbtagschulen. Als Potenziale von Ganztagschulen werden in diesem Zusammenhang auch immer wieder eine zeitliche Entzerrung und die Möglichkeit der Rhythmisierung genannt (z. B. Horstkemper/Tillmann 2014). Dennoch ist im täglichen Vollzug an Ganztagschulen neben Phasen des Leerlaufs und der Langeweile oftmals eine große Zeitknappheit festzustellen: Lernende und Lehrende haben in kurzen Mittagspausen keine Zeit, um in Ruhe fertig zu essen, sie schaffen die Wege bei voneinander entfernt liegenden Gebäuden nicht rechtzeitig, sie haben in der Lernzeit zu wenig Zeit für ihre Hausaufgaben, sie hetzen ständig und oft mit Gepäck von einer Aktivität zur anderen und am Ende des Tages noch zu Bus oder Bahn, die keinesfalls warten werden.

Diese Hetze erscheint ungesund und erschwert das tiefe Eintauchen in eine Tätigkeit oder in ein Gespräch. Sie erfordert den ständigen Blick auf die Uhr und verlangt allen Beteiligten eine hohe Disziplinierungsleistung ab. Von außen betrachtet erscheint es ein wenig so, als ob die Tendenz der Akteure der Halbtagschule, ihre Schule schnell wieder zu verlassen, zuvor aber möglichst viel in sie hineinpresse zu wollen, auch für die Ganztagschule übernommen wurde. Die Beschleunigung, wie Hartmut Rosa (2005) sie für unsere Gesellschaft beschreibt, scheint ein grundlegender Modus auch der Ganztagschule zu sein.

Werden Lernzeiten für (Haus-)Aufgaben konzipiert und organisiert, so ist die Frage der zur Verfügung stehenden Zeit immer eine grundlegende Frage. Zentral erscheint hier die Passung von individuell notwendiger und faktisch angebotener Zeit und dann die Frage, wie mit fehlender Passung umzugehen ist. Im Falle undifferenzierter Pflichtaufgaben bei heterogenen Lernenden stellt sich diese Frage regelmäßig. Wie Untersuchungen zeigen (z. B. Behr et al. 2008), wird die Lösung der fehlenden Passung teilweise den Lernenden überlassen, die die nicht fertig gestellten Aufgaben dann zu Hause zu komplettieren haben (vgl. Kohler 2015). Dies mag in einzelnen Fällen als erzieherische Maßnahme begründet sein, lässt aber außer Acht, dass sich Menschen in

Arbeitsverhalten und -geschwindigkeit unterscheiden (Kohler/Göllner 2013).

Und so stellt sich die Frage, ob es Ziel der Schule sein kann, zu weniger Gründlichkeit und Sorgfalt zu bewegen und ein Verhalten zu unterstützen, das auf Quantität und Oberfläche und nicht auf Qualität und Tiefe zielt. Daneben ist zusätzlich der Blick auf sehr schnell arbeitende Lernende zu richten: Dürfen sie die Lernzeit selbst beenden? Müssen sie bis zum vorgesehenen Ende beschäftigt werden oder geschäftig erscheinen? Können oder müssen sie den Raum nach Beendigung der Arbeit verlassen? Wer bestimmt über ihre Zeit?

Die Frage des Raums

Während die Frage des Raums von Halbtagschulen selten diskutiert wird und

eher bei baulichen Unzulänglichkeiten oder den sogenannten Wanderklassen Thema werden kann, ist sie in Ganztagschulen zentral. Klassenzimmer sind auf Unterricht (in mehr oder weniger gelungener Weise) funktional abgestimmte Räume und werden in der Regel für ein oder mehrere Schuljahre einer Klasse zugeordnet. Werden nun Klassenverbände aufgelöst und außerunterrichtliche Aktivitäten angeboten, so ist die seit Jahrzehnten bestehende Kopplung von Schulklasse, Unterrichtsraum und Schulstunde aufgehoben und verlangt neue Lösungen.

Mit Blick auf Lernzeiten ist zu überlegen, ob sich die Lernenden in ihrem jeweiligen Klassenzimmer aufhalten, ob sie sich mit der Wahl des Raums einer Lehrkraft, einem Fach oder einer Gruppe zuordnen bzw. zugeordnet werden, ob die Räume

Entscheidungsfelder für die Konzeption von Lernzeiten

Allgemeine Punkte

- ▶ Welche Ziele verknüpfen wir mit den Lernzeiten?
- ▶ Was verstehen wir unter hoher Qualität und wie erreichen wir diese?
- ▶ Wie gehen wir mit Heterogenität um?
- ▶ Konzipieren wir Lernzeiten als Pflicht oder als Angebot?
- ▶ Können sich Lernende an der Konzeption und Gestaltung substantziell beteiligen?
- ▶ Wie groß sollen die Lerngruppen sein?

Zeit

- ▶ Wann finden die Lernzeiten statt?
- ▶ Wie lange dauern die Lernzeiten?
- ▶ Für welche Klassenstufen gelten welche Zeiten?
- ▶ Wie gehen wir damit um, wenn Lernende früher als erwartet mit ihren Aufgaben fertig sind oder sie diese nicht in der vorgegebenen Zeit bewältigen?
- ▶ Wie verhindern wir Hetze und Oberflächlichkeit?

Raum

- ▶ Werden Räume Fächern, Klassen, Klassenstufen oder Personen zugeordnet?
- ▶ Wie können Räume einladend und funktional gestaltet werden?
- ▶ Teilen wir in »leise« und »laute« Räume auf?
- ▶ Können wir auch Bibliotheken oder Computerräume einbeziehen?
- ▶ Können die Lernenden einen Raum/Platz auswählen oder werden sie zugeordnet?

Personen

- ▶ Über welche Qualifikationen verfügen die betreuenden Personen?
- ▶ Wer leitet die betreuenden Personen an und unterstützt sie?
- ▶ Welche Aufgaben hat das betreuende Personal? Soll es beaufsichtigen, helfen, fördern, kontrollieren, dokumentieren ...?
- ▶ Wann, wo, wie finden Kommunikation und Kooperation mit den Lehrkräften statt?
- ▶ Wie werden die Eltern einbezogen?

Abbildung 1: Entscheidungsfelder für die Konzeption von Lernzeiten

in leise Räume und Gruppenarbeitsräume oder in Stillarbeitsräume und Nachhilfebüros aufgeteilt werden, ob Räume wie Bibliotheken oder Computerräume genutzt werden können und für welchen Zeitraum die Zuordnung von Personen zu Räumen gelten soll.

Die Frage des Personals

An Ganztagschulen arbeiten neben Lehrkräften einige weitere Berufsgruppen: Insbesondere sind dies Erzieherinnen und Erzieher sowie Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter; daneben gibt es aber auch Schulen, an denen Schulbegleiter und pädagogische Assistenten im Unterricht mitwirken, außerschulische Musiklehrer und Übungsleiter sowie Bibliothekare und weitere Personen arbeiten und auch ehrenamtlich Tätige Betreuungsaufgaben übernehmen. Die Kooperation dieser unterschiedlichen Gruppen ist für Schulen, die sich zu Ganztagschulen entwickeln, zumeist Neuland und eine große Herausforderung, die leicht unterschätzt wird. Die Gestaltung geschieht dabei in der tradierten Logik der Schule, ihrer Abläufe und Strukturen, die mit der Logik anderer Berufsgruppen bzw. Orte nicht immer kompatibel ist. Besonders deutlich zeigt sich dies beispielsweise, wenn Personen, deren Arbeitszeit sich über Deputatsstunden definiert, mit Personen zusammenarbeiten, deren Arbeitszeit durch die Anwesenheit an der Schule bestimmt wird. Hier ist zu überlegen, wie Kooperation gestaltet werden kann, damit sie nicht (nur) als Belastung, sondern auch als Ressource erlebbar wird.

Die Betreuung von Lernzeiten wird sehr häufig durch Nicht-Lehrkräfte geleistet, die wenig über die Lernenden, die Lernziele, den morgendlichen Unterricht und die jeweiligen Inhalte wissen und nicht unbedingt über diagnostische und didaktische Kompetenzen verfügen. Die Gruppengrößen variieren deutlich (Beher et al. 2008) und verlangen unterschiedlich hoch ausgeprägte Klassenführungskompetenzen. Über die an Betreuungspersonen herangetragenen und vielleicht auch widersprüchlichen Erwartungen (Nur beaufsichtigen? Adaptiv unterstützen? Die Fertigstellung kontrollieren? Das Arbeiten dokumentieren?) und die ihnen gewährte Einarbeitung und Unterstützung ist wenig bekannt. In Befragungen zum Gelingen

multiprofessioneller Kooperation bei Lernzeiten äußerten sich Nicht-Lehrkräfte deutlich unzufriedener als Lehrkräfte (Standop 2013, Reh/Breuer 2012). Auch Lernende berichteten zum Teil negativ über die Lernzeiten und klagten beispielsweise über Lärm oder Fremdbestimmung (Beher et al. 2008, Nordt 2013). Insofern ist zu vermuten, dass an dieser Stelle, d.h. bei der Auswahl, Unterstützung, Begleitung und auch Wertschätzung betreuender Personen noch Verbesserungsmöglichkeiten bestehen.

Und die Schülerinnen und Schüler?

Die Hauptakteure der Schule und die Adressaten aller Bemühungen sind die Schülerinnen und Schüler. Sie bringen unterschiedliche Voraussetzungen und Bedürfnisse mit. In vielen Schulen machen sich Lehrkräfte und Ganztagsmitarbeitende sehr viele gute Gedanken, wie sie den schulischen Ganztags sinnvoll und zur Zufriedenheit möglichst aller gestalten können. Dabei wird erstaunlicherweise oft vergessen, die Schülerinnen und Schüler selbst zu fragen. Gleichwohl wissen diese oft sehr genau, was ihnen und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern guttut und was nicht, unter welchen Bedingungen fachliches und überfachliches Lernen leichter gelingt und welche konkreten Änderungen beispielsweise bezüglich der Lernzeiten hilfreich sind. Insbesondere möchten sie gefragt werden, wenn sie unmittelbar betroffen sind und zum Beispiel ihr selbst gestaltetes Klassenzimmer von anderen Schülerinnen und Schülern in der Lernzeit genutzt werden soll.

Die Partizipation von Schülerinnen und Schülern ist aber nicht nur für die Ausgestaltung ganztagsschulischer Angebote wichtig, sondern auch mit Blick auf die Entwicklung der jungen Menschen selbst. Partizipation im schulischen Hier und Jetzt ermöglicht es ihnen, sich als erfolgreich handelnd und selbstwirksam zu erleben. Für eine Erziehung zur Demokratie und auch für das soziale Klima in einer Schule ist es dann wichtig, Entscheidungsspielräume klar zu benennen, gemeinsam auszuloten und ernst zu nehmen. Kaum etwas wirkt mit Blick auf die genannten Ziele so verheerend wie eine Partizipation, die nur zum Schein erfolgt.

Literatur

- Beher, K./Haenisch, H./Hermens, C./Nordt, G., Prein, G./Schulz, U.: Die offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen im Spiegel der wissenschaftlichen Begleitforschung. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Leitthema Lernkultur. Schwalbach/Ts. 2008, S. 66–75.
- Holtappels, H. G.: Ganztagschule. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel C./Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Münster 2011, S. 113–124.
- Horstkemper, M./Tillmann, K.-J.: Ganztagschule und neue Lernkultur. In: Pfeifer, M. (Hrsg.): Schulqualität und Schulentwicklung. Münster 2014, S. 93–111.
- Kahl, R. (Hrsg.): Treibhäuser der Zukunft. Weinheim 2006.
- KMK: Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2002 bis 2006. Berlin 2008.
- KMK: Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2009 bis 2013. Berlin 2015.
- Kohler, B.: Die Vergabe von Hausaufgaben im Unterricht. In: Empirische Pädagogik 2/2015, S. 189–210.
- Kohler, B./Göllner, R.: Heterogene Arbeitszeiten von Schülerinnen und Schülern. In: Unterrichtswissenschaft 4/2013, S. 363–380.
- Kohler, B./Nennstiel, K.-U.: Soziale Ungleichheit und Ganztagschule in Japan und Deutschland. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 2/2013, S. 127–141.
- Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005–2020. Frankfurt a. M. 2010.
- Nordt, G.: Lernen und Fördern in der Hausaufgabenpraxis der offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Münster 2013.
- Reh, S./Breuer, A.: Positionierungen in interprofessionellen Teams. In: Huber, S. G./Ahlig, F. (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster 2012, S. 185–202.
- Rosa, H.: Beschleunigung. Frankfurt 2005.
- Standop, J.: Hausaufgaben in der Schule. Bad Heilbrunn 2013.

Prof. Dr. Britta Kohler
Eberhard Karls Universität Tübingen
Institut für Erziehungswissenschaft
Münzgassee 22–30
72070 Tübingen
britta.kohler@uni-tuebingen.de