

Britta Kohler

Hausaufgaben

Überblick über didaktische Überlegungen und empirische Untersuchungen

Zusammenfassung

Der Beitrag bietet zunächst eine umfassende chronologische Darstellung der Diskussion um die Hausaufgaben in den letzten 50 Jahren. Gezeigt wird, dass einerseits viele Fragestellungen und Probleme von hoher Konstanz sind und dass sich andererseits immer wieder neue Perspektiven und veränderte theoretische sowie empirische Zugänge zum Thema entwickelt haben. Es schließt sich die Darstellung eines integrierenden Prozessmodells zur Wirkungsweise von Hausaufgaben an, welches für theoretische, empirische und didaktische Diskussionen und Weiterentwicklungen genutzt werden kann.
Schlüsselwörter: Hausaufgaben, Prozessmodell

Homework

Survey about Didactical Considerations and Empirical Research

Summary

To begin with, the article provides a comprehensive chronological account of the academic discussion on homework over the past 50 years. It demonstrates, on the one side, that many aspects and problems of the discussion have proven a high level of consistency, while on the other side, new perspectives and theoretical approaches have often created fresh approaches to the topic. The article further provides an integrating process model of the function of homework which can be implemented in theoretical, empirical and didactic contexts and is meant to provide a basis for further developments.
Keywords: homework, process model

Auch wenn das Thema „Hausaufgaben“ auf den ersten Blick klar umrissen und leicht fassbar erscheint, so ist der Versuch, einen Überblick über dieses Thema zu geben, doch kein leichtes Unterfangen. Das Thema lässt sich aus ganz unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen Zielsetzungen betrachten. Unterschieden werden können zum einen allgemeindidaktische, fachdidaktische sowie pädagogisch-psychologische Überlegungen und zum anderen die Perspektiven der Lehrenden, der Lernenden und ihrer Eltern. Der Versuch, einen Überblick zu geben, kann dieser Untergliederung folgen; möglich sind, neben einer Unterscheidung theoretischer und empirischer Zugänge, aber auch eine chronologische oder eine systematisierende Darstellungsweise. Diese sollen im Folgenden, um einen integrierenden Überblick leisten zu können, nach einer kurzen Definition von Hausaufgaben angeboten werden.

1. Definition

Hausaufgaben können in einem weiteren oder engeren Sinne verstanden werden. Dabei ist ein weiteres Verständnis, das unter Hausaufgaben alles häusliche Tun im Hinblick auf die Schule versteht, also auch beispielsweise das Lesen für eine Buchvorstellung oder das Wiederholen von Inhalten vor Klassenarbeiten, die Ausnahme (z.B. v. Derschau 1979; Pakulla 1967). In der Regel und auch in diesem Beitrag wird von einem engeren Verständnis von Hausaufgaben ausgegangen. Hausaufgaben sind bei dieser Betrachtungsweise Aufgaben, die eine Lehrkraft auf der Grundlage didaktischer und/oder pädagogischer Zielsetzungen erteilt und die von den Schülerinnen und Schülern in der Regel außerhalb des Unterrichts in mündlicher, schriftlicher oder praktischer Form zu bearbeiten sind (vgl. Cooper 1989; Hascher/Hofmann 2008). Diese Definition kommt ohne einen Verweis auf eine häusliche Arbeitssituation aus und kann dadurch auch auf Aufgaben angewendet werden, die im Rahmen einer Ganztagschule selbstständig oder in einem betreuten Rahmen angefertigt werden. Sie lässt offen, ob die Hausaufgaben verpflichtend oder freiwillig sind und ob sie in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit angefertigt werden sollen.

2. Die Diskussion um Hausaufgaben in den letzten 50 Jahren

Beim Versuch, eine Diskussion nachzuzeichnen und diese chronologisch aufzuarbeiten, ergibt sich grundsätzlich die Frage, bis zu welchem Jahr zurückgegangen werden soll. Dokumente beispielsweise, die vor einer Überlastung durch Hausaufgaben warnen, liegen bereits aus dem 19. Jahrhundert vor und unterscheiden sich mit ihren Warnungen im Kern zum Teil wenig von späteren Publikationen (vgl. Geißler/Schneider 1982). Überhaupt zeigt sich in der Fachliteratur – und auch in der Belletristik – eine erstaunliche Konstanz, wenn es darum geht, Hausaufgaben und ihre Problematik zu beschreiben. Der folgende Ausschnitt aus Thomas Manns

„Buddenbrooks“ könnte, ersetzte man die Schiefertafel in den Äußerungen, auch im 21. Jahrhundert geschrieben worden sein: „Man saß in dem großen Kinderzimmer im zweiten Stockwerk zusammen und erledigte seine Schularbeiten. Es gab da lange Rechenaufgaben zu lösen, die, nachdem man beide Seiten der Schiefertafel mit Additionen, Subtraktionen, Multiplikationen und Divisionen bedeckt hatte [...] Ferner galt es, sich mit deutscher Grammatik zu beschäftigen, die Kunst der Komparation zu erlernen und ganz reinlich und gradlinig Betrachtungen untereinanderzuschreiben [...]“ (Mann 1901/1994, S. 519).

Als ein markantes Datum, von dem es sich auszugehen anbietet, kann jedoch, insbesondere für die Bundesrepublik, die Veröffentlichung Bernhard Wittmanns mit dem viel zitierten Titel „Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben“ im Jahr 1964 gesehen werden. Ohne seine Studie, die bereits 1958/59 durchgeführt worden war und 1970 in der zweiten Auflage erschien, ist der Verlauf der weiteren Diskussion kaum zu verstehen. Sie soll deshalb, auch wenn sie nicht den heutigen forschungsmethodischen Standards entspricht, an den Anfang des nachfolgenden Kapitels gestellt werden.

2.1 Die frühe Diskussion um die Effektivität von Hausaufgaben

An Wittmanns Untersuchung nahmen insgesamt zwölf Klassen teil. Je drei Klassen des dritten und siebten Schuljahres erhielten nach einem Vortest vier Monate lang keine Hausaufgaben im Rechnen oder Rechtschreiben. Alle anderen Hausaufgaben wurden beibehalten. Klassen, die keine Hausaufgaben im Rechnen hatten, bekamen Hausaufgaben in Rechtschreiben und umgekehrt. Alle Lehrkräfte hielten Hausaufgaben für nützlich und notwendig. Weder die Lernenden noch die Eltern wurden über die Untersuchung informiert. Als Ergebnis seiner Untersuchung formulierte Wittmann (1970, S. 37) – nach nicht eindeutigen Ergebnissen im siebten Schuljahr – für die dritten Klassen, dass „bei der Messung der Rechen- und Rechtschreibleistung am Ende der viermonatigen Experimentalperiode keine signifikanten Unterschiede vorliegen, also auch keine Wirksamkeit der Hausaufgaben behauptet werden kann“.

In der gleichen Studie wurde aber nicht nur die Effektivität von Hausaufgaben untersucht, sondern es wurden außerdem Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern zu ihrer Einstellung Hausaufgaben gegenüber befragt. Hier zeigte sich unter anderem, dass 98,03% der Eltern Hausaufgaben für nützlich bzw. unbedingt notwendig hielten, 99,3% der Lehrkräfte sie im Hinblick auf die Leistungssteigerung als nützlich oder unbedingt notwendig einschätzten und auch 79,4% der Schülerinnen und Schüler die Ansicht teilten, Hausaufgaben würden ihnen meistens oder immer helfen, „das in der Schule Durchgenommene zu begreifen, mehr zu lernen oder ein besserer Schüler zu sein“ (ebd., S. 125; vgl. S. 54ff.).

Im Anschluss an Wittmann wurde die Effektivität von Hausaufgaben im deutschsprachigen Raum zunächst nur noch einmal untersucht. Ferdinand und Klüter (1968, S. 99) stellten die Frage: „Haben für Kinder der zweiten Volksschulklasse Hausaufgaben im Lesen leistungssteigernden Wert?“, und konnten in ihrer Studie ebenfalls keinen Effekt feststellen. Weitaus häufiger wurden in den 1960er- und 1970er-Jahren jedoch mittels Befragungen die Einstellungen von Lehrkräften, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern zu Hausaufgaben erhoben. Gefragt wurde in diesem Zusammenhang auch beispielsweise nach den täglichen Hausaufgabenzeiten oder der Notwendigkeit elterlicher Hilfe. Bekannte Studien sind hier z.B. jene von Eigler und Krumm (1972) oder Keck (1978) (vgl. zusammenfassend Wittmann 1984; Wollersheim 1985). Die Studien replizierten im Wesentlichen jene Ergebnisse, die Wittmann 1964 erstmals veröffentlicht hatte, und ließen damit immer wieder das Auseinanderfallen von Einschätzungen der Wirksamkeit einerseits und ermittelter fehlender Effektivität von Hausaufgaben andererseits deutlich werden.

2.2 Diskussionslinien in den 1970er- und 1980er-Jahren

Aus den 1970er- und 1980er-Jahren liegen mehrere Monographien zum Thema Hausaufgaben vor. Hier findet sich einerseits didaktische Literatur, die sich – entweder aus einer kritischen (z.B. Becker/Kohler 1988; v. Derschau 1979; Geißler/Plock 1981) oder einer befürwortenden Perspektive (z.B. Feiks/Rothermel 1981) – Gedanken um einen verbesserten Umgang mit Hausaufgaben macht. Andererseits stammen aus dieser Zeit Veröffentlichungen mit Titeln wie „Was Hausaufgaben anrichten“ (Schwemmer 1980) oder „Die verdammten Hausaufgaben“ (Boßmann 1979). Im Jahr 1982 wurde das Thema auch im „Spiegel“ unter dem bis heute viel zitierten Titel „Hausaufgaben sind Hausfriedensbruch“ in einer breiteren Öffentlichkeit diskutiert.

Die Kritik an den Hausaufgaben fußte letztlich immer auch auf den Ergebnissen Wittmanns (1970) und bezog sich in diesen Jahren insbesondere auf mögliche psychosoziale Folgen von Hausaufgaben für Kinder. Es wurde das häufig stundenlange nachmittägliche Stillsitzen angeprangert, die Überforderung schwacher Schülerinnen und Schüler, die daraus resultierenden Ängste, die Belastung der Eltern-Kind-Beziehungen, die Nachteile einer übermäßigen elterlichen Kontrolle und Instruktion und auch die Entwicklung von Strategien der Schülerinnen und Schüler, um sich den Anforderungen durch Hausaufgaben entziehen zu können (z.B. Martin 1978). Nur wenige Untersuchungen fokussierten interaktionsanalytisch auf die Situation der Hausaufgabenanfertigung (z.B. Hock/Krohne 1989; Innerhofer 1978); teilweise wurde mit Befragungen gearbeitet (z.B. Tietze/Roßbach/Mader 1987). Besonders interessant erschien in diesem Kontext die Studie von Trudewind und Wegge (1989), welche verschiedene Kontroll- und Instruktionsfunktionen von Eltern in den Blick nahm und diese auf die Leistungsentwicklung der Kinder bezog.

Hier zeigten sich insbesondere nachteilige Auswirkungen eines direktiven elterlichen Vorgehens.

Zunehmend in den Blick kam auch die Frage, ob es Aufgabe der Eltern – und vornehmlich der Mütter – sein kann, schulisches Lernen durch unbezahlte Arbeit zu Ende zu bringen, den eigenen Tageslauf an den Hausaufgaben der Kinder auszurichten und womöglich wegen der schulischen Karriere des Kindes auf die eigene Berufstätigkeit zu verzichten. Hausaufgaben wurden als faktische Frauenpolitik, als Tabu und „schein-heilige Kuh“ (vgl. Enders 1981, S. 83) bezeichnet, als „Alptraum“ und „Mißbrauch der Mütter“ (vgl. Enders-Drägässer 1996, S. 52). Hingewiesen wurde in Anbetracht unübersehbarer gesellschaftlicher Entwicklungen – denen nur sehr zögerlich Änderungen auf Systemebene folgten – auch auf die Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und auf die Schwierigkeiten von Alleinerziehenden sowie von Familien mit ungünstigem sozioökonomischem Hintergrund (z.B. Eigler/Krumm 1972).

Die in diesen Jahren immer wieder geäußerte Kritik an den Hausaufgaben blieb jedoch nicht unwidersprochen. Sowohl Lehrkräfte als auch Eltern gingen in den bereits genannten Befragungen in hohem Maße von einer leistungssteigernden Wirkung der Hausaufgaben und einer Bedeutung in erzieherischer Hinsicht aus (z.B. Schneider 1985). Beispielsweise wurde in der Literatur auf die Notwendigkeit einer „Erziehung zur Aufgabe“ (vgl. Feiks/Rothermel 1981) hingewiesen. Kennzeichnend für die Diskussionen dieser Zeit sind letztlich immer wieder aufs Neue – und ohne Ergebnis – geführte Pro-Kontra-Diskussionen (z.B. Geißler/Schneider 1982; Winkel 1983) um den Nutzen von Hausaufgaben, wobei die Hausaufgaben in diesen Diskussionen weder nach Fächern noch nach Klassenstufen oder gar nach ihrer Qualität unterschieden wurden. Becker und Kohler (1988) schlugen deshalb vor, die undifferenzierte und ergebnislose Pro-Kontra-Diskussion um Hausaufgaben zu beenden und Lehrkräften nahezu legen, sich die Frage immer wieder neu zu stellen, „ob sich nämlich eine bestimmte Hausaufgabe im Hinblick auf einzelne Schüler und Lerngruppen didaktisch begründen und pädagogisch verantworten lässt“ (ebd., S. 21).

In den USA erschienen in den 1980er-Jahren die Synopsen von Walberg (1984) sowie von Paschal, Weinstein und Walberg (1984), welche von bedeutsamen leistungssteigernden Wirkungen der Hausaufgaben berichteten und damit den Ergebnissen Wittmanns (1970) eklatant widersprachen (vgl. Cooper 1989). Allerdings gab es auch im internationalen Kontext mehrere Studien ohne nachweisbaren Hausaufgabeneffekt (z.B. Gray/Allison 1971). Fragebogenuntersuchungen zu den mit Hausaufgaben verbundenen Intentionen oder zur Häufigkeit, mit der Hausaufgaben erteilt werden, wurden ähnlich wie im deutschsprachigen Raum – jedoch teilweise mit deutlich größeren Stichproben – in den USA durchgeführt (z.B. Murphy/Decker 1989). Die Diskussion in den USA insgesamt verlief in den letzten 50 bis 70 Jahren zyklisch und

kann durchaus mit außerpädagogischen Themen, so z.B. mit dem Sputnik-Schock, in Verbindung gebracht werden (vgl. Cooper/Robinson/Patall 2006).

Die Diskussion in der ehemaligen DDR weist große Parallelen zu jener in der Bundesrepublik auf. Kritische Stimmen (z.B. Döhrmann 1966) wechselten sich mit jenen von Befürwortern (z.B. Drewelow/Heß/Weck 1985) ab. Mehrfach hingewiesen wurde auf die Bedeutung von Hausaufgaben für die Selbstbildung (z.B. Drewelow 1971), wobei hier Jakowlew (1980) besonders einprägsam formulierte, mit Blick auf die notwendige Selbstständigkeit des künftigen Herrn des Sowjetlandes dürfe von einer Abschaffung der Hausaufgaben keine Rede sein. Wie auch in der Bundesrepublik gab es in der DDR eine didaktische Literatur zum Thema Hausaufgaben mit dem Ziel, die nicht zufrieden stellende Praxis zu verbessern (z.B. Pakulla 1967), und auch empirische Untersuchungen, z.B. zu den Wirkungen unterschiedlicher Formen von Hausaufgaben (vgl. Dietz/Kuhrt 1959) oder zur Beliebtheit verschiedener Hausaufgaben bei den Schülerinnen und Schülern (z.B. Drewelow 1971).

2.3 Auslaufen der Diskussion in den 1990er-Jahren

In den 1990er-Jahren wurde das Thema im deutschsprachigen Raum kaum noch bearbeitet. Es wurden zwar einzelne empirische Untersuchungen zu unterschiedlichen Aspekten durchgeführt (z.B. Chatzidimou 1994; Döpfner/Schürmann/Lehmkuhl 1994; Petersen/Reinert/Stephan 1990; Roßbach 1995), doch gab es keine Weiterführung und Ausdifferenzierung dieser Studien, keine Neuauflage oder Neuausrichtung der Diskussion um die Hausaufgaben oder eine Integration der wenigen Forschungsbefunde in die allgemeindidaktische Diskussion. Auch didaktische Literatur zum Thema Hausaufgaben wurde so gut wie nicht mehr veröffentlicht. Lediglich der Band von Becker und Kohler wurde noch mehrfach aufgelegt; auch einzelne Beiträge wurden publiziert (z.B. Hoos 1998; Kohler 1996). In anderen Ländern verliefen die Diskussionswellen selbstverständlich nicht parallel; in Luxemburg beispielsweise kam es im Jahr 1994 zu einem großen zweitägigen Kongress zum Thema Hausaufgaben, welcher auch in einem Tagungsband seinen Niederschlag fand (vgl. L'Association luxembourgeoise pour l'organisation de l'année internationale de la famille 1994). Hier führte die Diskussion im Jahr 2005 schließlich zu einer Abschaffung schriftlicher Hausaufgaben in den ersten beiden Schuljahren.

2.4 Neue Impulse und Studien ab dem Jahr 2000

Im Jahr 2000 erschien eine hoch interessante Forschungsarbeit mit dem Titel „Integrierte und traditionelle Hausaufgaben in der Primarschule – ein Vergleich bezüglich Leistung, Belastung und Einstellungen zur Schule“ aus der Schweiz (Hascher/Bischof 2000). Nach der Abschaffung traditioneller Hausaufgaben im Kanton

Schwyz im Schuljahr 1993/94 zugunsten so genannter in den Schulvormittag integrierter Hausaufgaben bei Erhöhung der Wochenstundenzahl um eine Stunde hatten die beiden Autorinnen u.a. die Leistungsentwicklung von Lernenden der 4. und 6. Jahrgangsstufe im Kanton Schwyz und im Kanton Zug im Schuljahr 1994/95 untersucht und miteinander verglichen. Hier zeigte sich, dass es bezüglich der Leistungsentwicklung im Fach Mathematik keinen Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern der beiden Kantone gab, während sich die Schwyzer Kinder mit integrierten Hausaufgaben geringer belastet und höher motiviert als die Lernenden mit traditionellen Hausaufgaben aus Zug zeigten.

Ein Jahr später wurde eine Forschungsarbeit publiziert, welche ebenfalls die Frage der möglichen Leistungsentwicklung durch Hausaufgaben im Fach Mathematik thematisierte (Trautwein/Köller/Baumert 2001). Sie beruhte auf den Daten der BIJU-Studie und differenzierte erstmals zwischen Häufigkeit und Menge bei der Hausaufgabenvergabe („Lieber oft als zuviel“) und beachtete auch den Mehrerebenencharakter der erhobenen Daten. In der Folge führten Forschergruppen um Ulrich Trautwein weitere Studien durch (z.B. Trautwein/Köller 2002), in denen Hausaufgaben bzw. Hausaufgabenbearbeitung differenziert erfasst wurden. Metaanalysen aus dieser Zeit mit internationalem Zuschnitt erbrachten überwiegend signifikante Hausaufgabeneffekte, wobei diese in höheren Klassenstufen oftmals größer als bei jüngeren Schülerinnen und Schülern ausfielen (z.B. Cooper/Robinson/Patall 2006; vgl. Hattie 2009).

In den 2000er-Jahren rückte auch wieder die häusliche Hausaufgabensituation in den Blick, allerdings weniger aus einer (gesellschafts-)kritischen, sondern mehr aus einer psychologischen Perspektive. Forschergruppen um Elke Wild nahmen die Rolle des Elternhauses für die Motivationsentwicklung von Schülerinnen und Schülern unter die Lupe, wobei sie u.a. auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und die Person-Gegenstands-Theorie des Interesses rekurrierten und dabei z.B. das elterliche Instruktionsverhalten in differenzierter Weise untersuchten (z.B. Wild/Rammert/Siegmund 2006; vgl. auch Gerber/Wild 2009; Wild 2004). Auch aus der Schweiz wurden Befunde zur familiären Leseförderung berichtet (z.B. Niggli/Wandeler/Villiger 2009).

Weitere Studien zum Thema Hausaufgaben in den 2000er-Jahren fokussierten beispielsweise auf den Umfang der häuslichen Arbeitszeit (z.B. Spiel/Wagner 2002; Wagner u.a. 2010) sowie deren Konstanz (Haag/Mischo 2002). Auch Befragungen von Lehrkräften bezüglich ihrer Einstellung zu Hausaufgaben wurden nach wie vor durchgeführt (z.B. Hascher/Hofmann 2008). Ein weiterer Punkt, der auch schon früher, wenngleich in geringerem Ausmaß, thematisiert worden war, war jener des Stellenwertes von Hausaufgaben in Anbetracht des zunehmenden Ausbaus von Ganztagschulen. Empirische Arbeiten (z.B. Gängler/Markert 2010; Nilshon 1995) und didaktische Überlegungen (z.B. Höhmann u.a. 2007; Kohler 2005a) wurden bislang jedoch nur in kleiner Zahl publiziert.

2.5 Defizite in der Hausaufgabendiskussion und -forschung

So wie die Kritik an den Hausaufgaben und die parallel dazu mit ihnen verbundenen hohen Erwartungen eine erstaunliche Konstanz über Jahrzehnte hinweg zeigen, so werden schon seit Jahren Defizite in der theoretischen Aufarbeitung und empirischen Erfassung der mit Hausaufgaben verbundenen Fragestellungen geäußert. Die bereits im Jahr 1989 von Murphy und Decker formulierten Defizite werden heute – trotz unübersehbarer theoretischer und forschungsmethodischer Weiterentwicklungen – noch immer benannt: „Future studies will need better theoretical and conceptual grounding. Researchers will need to deal more accurately with the complexities of homework as an educational intervention“ (Murphy/Decker 1989, S. 268). Nach wie vor werden Plädoyers für „eine stärkere theoretische Verankerung“ (vgl. Wagner/Spiel 2002) gehalten und eine differenziertere Betrachtung bei der Generierung von Forschungsfragen und Forschungsdesigns gefordert (vgl. Becker/Kohler 1988).

Nahezu völlig unbearbeitet ist die Hausaufgabenthematik außerdem in der Lehrerausbildung. Hausaufgaben als Thema kommen in zahlreichen anerkannten Überblickswerken und Handbüchern zu Schule, Unterricht und Lehrerbildung so gut wie nicht vor (z.B. Blömeke u.a. 2004). Auch in den so genannten KMK-Standards werden die Hausaufgaben nicht thematisiert (vgl. KMK 2004). Lediglich Oser (1997) nahm in seine Zusammenstellung von Standards in der Lehrerausbildung das sinnvolle Erteilen und Überprüfen von Hausaufgaben auf.

3. Prozessmodell zur Wirkungsweise von Hausaufgaben

Während in frühen Untersuchungen zur leistungssteigernden Wirkung von Hausaufgaben diese in undifferenzierter Weise als unabhängige Variable begriffen wurden, war es in der didaktischen Literatur schon lange, wenngleich in unterschiedlicher Weise und mit unterschiedlichem Auflösungsgrad, üblich, spezifische Funktionen von Hausaufgaben und auch die verschiedenen Situationen der Auswahl, Erteilung, Bearbeitung und Kontrolle sowie Auswertung separat zu analysieren. Allein durch diese unterschiedliche Konzeptualisierung war es schwierig, Empirie und Theorie aufeinander zu beziehen und gemeinsam weiterzuentwickeln. Um eine Integration theoretischer Überlegungen und empirischer Befunde zukünftig leisten und Forschungsdesiderata aufspüren zu können, erscheint es deshalb sinnvoll, ein Prozessmodell zur Wirkungsweise von Hausaufgaben zu entwickeln, welches die spezifischen mit Hausaufgaben verbundenen Situationen in den Blick nimmt.

3.1 Grundstruktur des Prozessmodells

Analog zum „Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts“ von Helmke (2009) lässt sich ein Prozess-Modell zur Wirkungsweise von Hausaufgaben erstellen (vgl. Abbildung 1). Es bettet Hausaufgaben in einen unterrichtlichen Kontext und auch in einen Gesamtkontext ein (z.B. sozioökonomischer familiärer Hintergrund oder Klassenkontext), welcher an dieser Stelle aus Platzgründen nicht mehr weiter ausdifferenziert und im Modell auch nicht mit vielfältigen Wirkungspfeilen versehen wird. Die Wirkungen werden in diesem Modell aber nicht nur danach unterschieden, ob sie fachlich oder überfachlich sind, sondern auch im Hinblick auf die Frage, ob es sich um intendierte oder nicht intendierte Effekte handelt. Gerade bei Hausaufgaben wird schließlich vielfach vermutet, dass sie oftmals kontraproduktiv wirken und beispielsweise zu einer verringerten schulischen Motivation, zu Schulangst oder zu Strategien der Täuschung (z.B. Becker/Kohler 1988; Cooper 1989; Cooper/Robinson/Patall 2006; Hascher/Bischof 2000; Trautwein/Köller/Baumert 2001) führen.

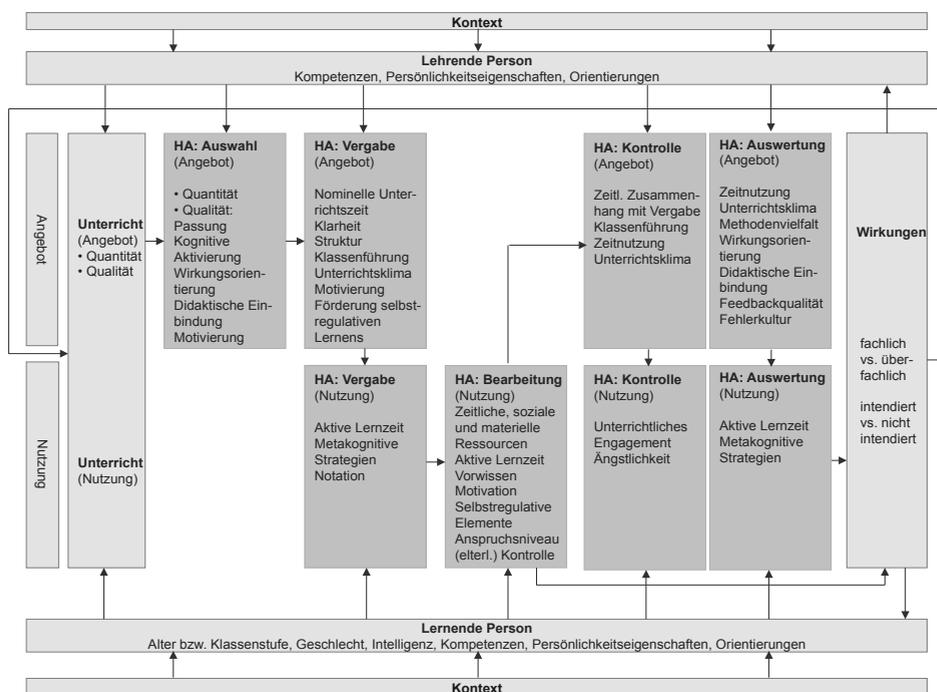


Abbildung 1: Prozessmodell zur Wirkungsweise von Hausaufgaben

Unterschieden werden in diesem Modell in Anlehnung an Helmke (2009) weiterhin eine Angebots- und eine Nutzungsseite. Diese Differenzierung erscheint gerade beim Thema Hausaufgaben zentral, ohne bislang ausreichend berücksichtigt worden zu sein. Dabei ist die Vorstellung, erteilte Hausaufgaben würden grundsätzlich bearbeitet, also im intendierten Sinne genutzt werden, insbesondere bei älteren Schülerinnen und Schülern wenig begründet. Daten hierzu liegen jedoch bislang nur spärlich vor (z.B. Cooper u.a. 1998). Auch bei der Auswertung der Hausaufgaben kann kaum davon ausgegangen werden, dass die damit verbundenen Lernchancen von allen Schülerinnen und Schülern genutzt werden.

3.2 Kern des Prozessmodells

Das Prozessmodell enthält im Kern die (dunkelgrau unterlegten) Situationen der Auswahl, der Vergabe, der Bearbeitung, der Kontrolle und der Auswertung von Hausaufgaben. Die unter diesen Überschriften in der Graphik stehenden Kriterien und Merkmale resultieren einerseits aus didaktischen Überlegungen und nehmen andererseits Bezug auf vorliegende Ergebnisse empirischer Studien. Festzuhalten ist, dass diese nicht nur unterschiedlichen Traditionen entstammen, was sich auch in der Begrifflichkeit niederschlägt, sondern dass sie außerdem zumeist nicht ganz trennscharf und von unterschiedlicher Relevanz sowie verschiedenen Abstraktionsgrades sind. Deutlich wird bei diesem Modell, dass die Wirkungen von Hausaufgaben, seien sie intendiert oder nicht, am Ende einer mehrgliedrigen Kette stehen, deren einzelne Glieder Relevanz und grundsätzlich das Potenzial haben, die Kette vorzeitig abbrechen zu lassen. So müssen beispielsweise Hausaufgaben, die ausgewählt wurden, nicht erteilt werden, und Hausaufgaben, die erteilt wurden, müssen nicht bearbeitet werden. Insofern wird alleine bei dieser Betrachtung deutlich, dass Hausaufgaben als zusätzliche Lerngelegenheiten nicht grundsätzlich positive Wirkungen zeigen können.

Getrennt dargestellt im Modell werden die Situationen der Auswahl und Vergabe von Hausaufgaben. Sie können zwar im konkreten Fall nahezu gleichzeitig auftreten, sind aber bei einer Analyse zu trennen, da sie unterschiedliche Intentionen verfolgen und mit Hilfe unterschiedlicher Kategorien beschrieben werden können. Während bei der Auswahl einer Hausaufgabe beispielsweise die Frage der Funktion der Aufgabe im Lernprozess bedeutsam erscheint und fachdidaktische Kriterien relevant sind, geht es beim Erteilen von Hausaufgaben z.B. um Fragen der Klarheit oder Zeitnutzung. Analoges gilt für die Situationen der Kontrolle und Auswertung von Hausaufgaben. Hier können die beiden Situationen sogar gänzlich zusammenfallen – was in der Abbildung durch die Art der Darstellung verdeutlicht werden soll –, wobei es auch möglich ist, dass nur eine der beiden Situationen auftritt oder die beiden Situationen ihre zeitliche Folge tauschen. In jedem Fall müssen sie bei einer Analyse unterschieden werden, da sie einer jeweils eigenen Intention und Logik folgen: Die Kontrolle kann sich mit der Überprüfung des Vorhandenseins einer Hausaufgabe

begnügen und sollte insbesondere unter pädagogischen Aspekten analysiert werden; die Auswertung dagegen bezieht sich auf inhaltliche Fragen und interessiert in didaktischer Hinsicht. Manche Autoren verstehen unter einer Kontrolle auch die Überprüfung der Richtigkeit von Aufgabenlösungen; spätestens in dem Fall, in dem eine Auseinandersetzung mit einer Aufgabe bzw. Lösung erfolgt, sollte aber von einer Auswertung oder Besprechung die Rede sein.

3.3 Empirische Befunde und Forschungsdefizite

Beim Blick auf die einzelnen Situationen des Prozessmodells zur Wirkungsweise von Hausaufgaben wird deutlich, dass hier verschiedene Forschungstraditionen angesprochen und dann auch unterschiedliche empirische Befunde relevant sind. Bedeutsam in jenen Situationen, die i.d.R. Teil des Unterrichts sind, also beim Erteilen und Kontrollieren bzw. Auswerten von Hausaufgaben, erscheinen auf der Angebotsseite insbesondere allgemeine Merkmale von Unterrichtsqualität, wie sie beispielsweise von Helmke (2009) oder Kohler (2005b) formuliert werden. Wichtig für die Auswahl von Hausaufgaben erscheinen einerseits Befunde und Überlegungen der Hausaufgabenforschung (z.B. Cooper 1989; Cooper/Robinson/Patall 2006) und andererseits allgemeindidaktische Erwägungen und Ergebnisse der allgemeinen Lehr-Lern-Forschung (z.B. Bohl/Kleinknecht 2009; Ditton 2002). Die Situation der Hausaufgabenbearbeitung lässt sich ebenfalls mit Blick auf die Ergebnisse der Hausaufgabenforschung und -literatur spezifizieren, welche sich hier insbesondere auf psychologische Konstrukte bezieht (z.B. Haag/Mischo 2002; Trautwein/Köller 2003; Spiel/Wagner 2002; Wild 2004) und auch zeigen kann, welche Variablen auf Schülerseite bedeutsam für eine nachweisbare leistungssteigernde Wirkung von Hausaufgaben sind.

Auch die eingezeichneten Pfeile, die beispielsweise einmal direkt von der Situation der Bearbeitung zu den Wirkungen und einmal von der Bearbeitung über die Kontrolle und Auswertung zu diesen Wirkungen führen, lassen sich mit Forschungsergebnissen und theoretischen Überlegungen begründen. Während nämlich die didaktische Literatur die Bedeutung einer Hausaufgabenkontrolle und -auswertung für die Leistungsentwicklung immer wieder hervorhebt (z.B. Kohler 2007; Meyer 2007), konnten Ergebnisse empirischer Untersuchungen hier keine eindeutigen Befunde liefern (vgl. z.B. Brophy 1999; Lipowsky u.a. 2004; Walberg 1984), was jedoch auch an der Komplexität des Gegenstandes liegen könnte: So wie eine fehlende Kontrolle und Auswertung die Anstrengungen der Lernenden missachtet und ihre Ergebnisse und Lernschwierigkeiten nicht wieder aufgreift, so kann auch eine zeitlich sehr ausgedehnte Hausaufgabenkontrolle wertvolle Lernzeit vergeuden und sich auf diese Weise negativ auswirken.

Wenig untersucht sind bislang die Situationen der Vergabe (z.B. Neuper 1985; Wagner 1956) sowie der Kontrolle und Auswertung von Hausaufgaben. Etwas stärker erforscht und dabei auch theoretisch besser fundiert ist dagegen inzwischen die Situation der Hausaufgabenbearbeitung. Hier wurden in den letzten Jahren Untersuchungen beispielsweise mit Blick auf selbstregulative Strategien (Perels u.a. 2006; Trautwein/Köller 2003), motivationale Handlungskonflikte (Hofer/Saß 2006) und Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen (Xu 2006) durchgeführt. Auch die Quantität und Qualität sowie Begründungen elterlicher Hilfe und Kontrolle und deren Relevanz standen mehrfach im Zentrum des Interesses (z.B. Hoover-Dempsey u.a. 2001; Pezdek/Berry/Renno 2002; vgl. Hattie 2009).

4. Abschließende Gedanken

Die theoretische und empirische Auseinandersetzung mit dem Thema Hausaufgaben ist seit etwa dem Jahr 2000 auch im deutschsprachigen Raum wieder intensiviert worden und scheint auf einem guten Weg zunehmender Differenzierung und sorgfältiger Klärung zu sein. Dennoch macht der Blick auf das Prozessmodell zur Wirkungsweise von Hausaufgaben deutlich, dass in den verschiedenen Feldern auch nach Jahrzehnten der Forschung noch immer viele Fragen ungelöst sind. Wie diese zukünftig mit Blick auf verschiedene Fächer und Klassenstufen beantwortet werden, wird spannend zu beobachten sein.

Literatur

- Becker, G.E./Kohler, B. (1988): Hausaufgaben kritisch sehen und die Praxis sinnvoll gestalten. Weinheim/Basel: Beltz.
- Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T./Kleinknecht, M. (2009): Aufgabenkultur. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 331-333.
- Boßmann, D. (1979): Die verdammten Hausaufgaben. Frankfurt a.M.: Scriptor.
- Brophy, J.E. (1999): Teaching (Educational Practices Series, Vol. 1). Brussels: International Academy of Education & International Bureau of Education. Verfügbar unter URL: <http://www.ibe.unesco.org>; Zugriffsdatum: 02.04.2011.
- Chatzidimou, D. (1994): Hausaufgaben konkret. Eine empirische Untersuchung an deutschen und griechischen Schulen der Sekundarstufen. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Cooper, H. (1989): Synthesis of Research on Homework. In: Educational Leadership 47, H. 3, S. 85-91.
- Cooper, H./Lindsay, J.J./Nye, B./Greathouse, S. (1998): Relationship among Attitudes about Homework, Amount of Homework Assigned and Completed, and Student Achievement. In: Journal of Educational Psychology 90, S. 70-83.

- Cooper, H./Robinson, J.C./Patall, E.A. (2006): Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003. In: Review of Educational Research 76, H. 1, S. 1-62.
- Der Spiegel (1982): Hausaufgaben sind Hausfriedensbruch. H. 12, S. 56-73.
- Derschau, D. v. (1979): Hausaufgaben als Lernchance. München u.a.: Urban & Schwarzenberg.
- Dietz, B./Kuhrt, W. (1959): Hausaufgaben – ein Mittel zur Entwicklung der Denkfähigkeit der Schüler und zur Sicherung eines anwendungsbereiten Wissens. In: Pädagogik 14, S. 647-666.
- Ditton, H. (2002): Unterrichtsqualität. Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. In: Unterrichtswissenschaft 30, H. 3, S. 197-212.
- Döhrmann, I. (1966): Untersuchung zur hausaufgabenfreien Unterrichtsgestaltung. In: Pädagogik, 2. Beiheft, S. 10-25.
- Döpfner, M./Schürmann, S./Lehmkuhl, G. (1994): Hausaufgaben-Probleme? Diagnostik und Therapie von Verhaltens- und Interaktionsstörungen bei der Durchführung von Hausaufgaben. In: Kindheit und Entwicklung 3, S. 227-237.
- Drewelow, H. (1971): Empirische Untersuchungen zur Hausaufgabengestaltung in der sozialistischen Schule der DDR. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock 20, H. 1/2, S. 81-89.
- Drewelow, H./Heß, D./Weck, H. (1985): Hausaufgaben. Berlin: Volk und Wissen.
- Eigler, G./Krumm, V. (1972): Zur Problematik der Hausaufgaben. Weinheim/Basel: Beltz.
- Enders, U. (1981): Hausaufgaben und kein Ende ... In: Block, I./Enders, U./Müller, S.: Das unsichtbare Tagwerk. Mütter erforschen ihren Alltag. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 79-117.
- Enders-Drägässer, U. (1996): Alptraum Hausaufgaben. Der Mißbrauch der Mütter. In: Die Grundschulzeitschrift 10, H. 5, S. 52-55.
- Feiks, D./Rothermel, G. (1981): Hausaufgaben – pädagogische Grundlagen und praktische Beispiele. Stuttgart: Klett.
- Ferdinand, W./Klüter, M. (1968): Hausaufgaben in der Diskussion. In: Schule und Psychologie 15, H. 4, S. 97-105.
- Gängler, H./Markert, T. (2010): Ganztagschule ohne Hausaufgaben?! In: Empirische Pädagogik 24, H. 1, S. 78-92.
- Geißler, E.E./Plock, H. (1981): Hausaufgaben – Hausarbeiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geißler, E.E./Schneider, H. (1982): Hausaufgabe. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gerber, J./Wild, E. (2009): Mit wem wird wie zuhause gelernt? Die Hausaufgabenpraxis im Fach Deutsch. In: Unterrichtswissenschaft 37, H. 3, S. 213-229.
- Gray, R.F./Allison, D.E. (1971): An Experimental Study of the Relationship of Homework to Pupil Success in Computation with Fractions. In: School Science and Mathematics 71, S. 339-346.
- Haag, L./Mischo, C. (2002): Hausaufgabenverhalten: Bedingungen und Effekte. In: Empirische Pädagogik 16, H. 3, S. 311-327.
- Hascher, T./Bischof, F. (2000): Integrierte und traditionelle Hausaufgaben in der Primarschule – ein Vergleich bezüglich Leistung, Belastung und Einstellungen zur Schule. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 47, S. 252-265.
- Hascher, T./Hofmann, F. (2008): Kompetenzbereich Hausaufgaben. In: Gläser-Zikuda, M./Seifried, J. (Hrsg.): Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns. Münster u.a.: Waxmann, S. 143-164.
- Hattie, J.A.C. (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. New York: Routledge.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Kallmeyer.

- Hock, M./Krohne, H.W. (1989): Mütterliches Erziehungsverhalten während einer Hausaufgabenanfertigung und Ängstlichkeit beim Kind. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 3, H. 2, S. 169-180.
- Hofer, M./Saß, C. (2006): „Also, man würde lieber rausgehen, wenn viele Hausaufgaben zu machen sind.“ Motivationale Handlungskonflikte von Jugendlichen aus Elternsicht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 53, S. 122-133.
- Hoos, K. (1998): Das Dilemma mit den Hausaufgaben. Gedanken über ein umstrittenes didaktisches Mittel. In: Die Deutsche Schule 90, H. 1, S. 50-63.
- Hoover-Dempsey, K.V./Battiatto, A.C./Walker, J.M.T./Reed, R.P./DeJong, J.M./Jones, K.P. (2001): Parental Involvement in Homework. In: Educational Psychologist 36, H. 3, S. 195-209.
- Höhmman, K./Kohler, B./Mergenthaler, Z./Wego, C. (2007): Hausaufgaben an der Ganztagschule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Innerhofer, P. (1978): Hausaufgabenprobleme: acht Fallstudien. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie 7, H. 6, S. 256-294.
- Jakowlew, N. (1980): Unterricht und Technik der Unterrichtsstunde. Berlin: Volk und Wissen.
- Keck, R.W. (1978): Die Hausaufgaben – ein Ärgernis zwischen Elternhaus und Schule. Wege zur kooperativen Lösung der Hausaufgabenfrage. In: Keck, R.W. (Hrsg.): Kooperation Elternhaus-Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 165-176.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung. Bericht der Arbeitsgruppe. Verfügbar unter URL.: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf; Zugriffsdatum: 24.03.2011.
- Kohler, B. (1996): Hausaufgaben. Zu ihrer Problematik in der Grundschule. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule, Bd. 1. Weinheim/Basel: Beltz, S. 251-267.
- Kohler, B. (2005a): Rolle und Funktion von Hausaufgaben in der ganztägigen Schule. In: Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Hessen (Hrsg.): Hausaufgaben und individuelle Förderung in der ganztägigen Schule. Frankfurt a.M., S. 8-20.
- Kohler, B. (2005b): Unterrichtsqualität: Wie geht das? In: Schulmagazin 5-10 73, H. 10, S. 53-56.
- Kohler, B. (2007): Sinn und Nutzen der Hausaufgaben. Anregungen und Tipps für Lehrkräfte und Eltern. In: Schulmagazin 5-10 74, S. 5-12.
- L'Association luxembourgeoise pour l'organisation de l'année internationale de la famille (1994): Les devoirs à domicile. Luxembourg: Imprimerie Centrale.
- Lipowsky, F./Rakoczy, K./Klieme, E./Reusser, K./Pauli, C. (2004): Hausaufgabenpraxis im Mathematikunterricht. Ein Thema für die Unterrichtsqualitätsforschung? In: Doll, J./Prenzel, M. (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung. Münster u.a.: Waxmann, S. 250-266.
- Mann, T. (1901/1994): Buddenbrooks. Verfall einer Familie. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Martin, R. (1978): Sind Hausaufgaben familienfeindlich? Stuttgart: Klett.
- Meyer, H. (2007): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Murphy, J./Decker, K. (1989): Teachers' Use of Homework in High Schools. In: Journal of Educational Research 82, H. 5, S. 161-269.
- Neuper, W.L. (1985): Hausaufgaben als Indikator für die Qualität des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft 13, H. 2, S. 140-148.
- Niggli, A./Wandeler, C./Villiger, C. (2009): Globale und bereichsspezifische Komponenten eines Elterntrainings zur Betreuung bei Lesehausaufgaben – Zusammenhänge im familiären Kontext. In: Unterrichtswissenschaft 37, H. 3, S. 230-245.

- Nilshon, I. (1995): Schule ohne Hausaufgaben? Eine empirische Studie zu den Auswirkungen der Integration von Hausaufgabenfunktionen in den Unterricht einer Ganztagsgrundschule. Münster u.a.: Waxmann.
- Oser, F. (1997): Standards in der Lehrerbildung, Teil 1. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15, H. 1, S. 26-37.
- Pakulla, R. (1967): Hausaufgaben. Berlin: Volk und Wissen.
- Paschal, R.A./Weinstein, T./Walberg, H.J. (1984): The Effects of Homework on Learning: A Quantitative Synthesis. In: Journal of Educational Research 78, H. 2, S. 97-104.
- Pezdek, K./Berry, T./Renno, P.A. (2002): Children's Mathematics Achievement: The Role of Parents' Perceptions and Their Involvement in Homework. In: Journal of Educational Psychology 94, H. 4, S. 771-777.
- Perels, F./Löb, M./Schmitz, B./Haberstroh, J. (2006): Hausaufgabenverhalten aus der Perspektive der Selbstregulation. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 38, H. 4, S. 175-185.
- Petersen, J./Reinert, G.-B./Stephan, E. (1990): Betrifft: Hausaufgaben. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Roßbach, H.-G. (1995): Hausaufgaben in der Grundschule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Die Deutsche Schule 87, S. 103-111.
- Schneider, H. (1985): Funktionen der Hausaufgabe im „erziehenden Unterricht“. In: Die Realschule 93, H. 4, S. 168-173.
- Schwemmer, H. (1980): Was Hausaufgaben anrichten. Paderborn: Schöningh.
- Spiel, C./Wagner, P. (2002): Wie lange und wofür lernen Schülerinnen und Schüler? In: Empirische Pädagogik 16, H. 3, S. 329-356.
- Tietze, W./Roßbach, H.-G./Mader, J. (1987): Zur Hausaufgabensituation bei Grundschulern. In: Empirische Pädagogik 1, S. 309-329.
- Trautwein, U./Köller, O. (2002): Der Einfluss von Hausaufgaben im Englisch-Unterricht auf die Leistungsentwicklung und das Fachinteresse. In: Empirische Pädagogik 16, H. 3, S. 285-310.
- Trautwein, U./Köller, O. (2003): Was lange währt, wird nicht immer gut. Zur Rolle selbstregulativer Strategien bei der Hausaufgabenerledigung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 17, H. 3/4, S. 199-209.
- Trautwein, U./Köller, O./Baumert, J. (2001): Lieber oft als zuviel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematikunterricht der 7. Jahrgangsstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik 47, H. 5, S. 703-724.
- Trudewind, C./Wegge, J. (1989): Anregung – Instruktion – Kontrolle: Die verschiedenen Rollen der Eltern als Lehrer. In: Unterrichtswissenschaft 17, H. 2, S. 133-155.
- Wagner, K.-D. (1956): Zur Methodik der Erteilung von Hausaufgaben. In: Pädagogik 11, S. 844-851.
- Wagner, P./Hirtenlehner, H./Bacher, J./Schober, B. (2010): Zeitliche Belastung von Schülern durch die häusliche Arbeit für die Schule. In: Empirische Pädagogik 24, H. 1, S. 6-25.
- Wagner, P./Spiel, C. (2002): Hausaufgabenforschung – ein Plädoyer für eine stärkere theoretische Verankerung. In: Empirische Pädagogik 16, H. 3, S. 275-284.
- Walberg, H.J. (1984): Improving the Productivity of America's Schools. In: Educational Leadership 41, H. 5, S. 19-27.
- Wild, E. (2004): Häusliches Lernen – Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, 3. Beiheft, S. 37-64.
- Wild, E./Rammert, M./Siegmund, A. (2006): Die Förderung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation in Elternhaus und Schule. In: Prenzel, M./Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schulen. Münster u.a.: Waxmann, S. 370-387.

- Winkel, R. (1983): Hausaufgaben 4 x Pro und 4 x Contra. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 35, S. 476-479, 484-488.
- Wittmann, B. (1970): Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben. Neuwied: Luchterhand.
- Wittmann, B. (1984): Hausaufgaben in der Unterrichtsforschung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 35, H. 10, S. 480-483.
- Wollersheim, H.-W. (1985): Zur historischen Entwicklung und zum gegenwärtigen Stand der empirischen Hausaufgabenforschung. In: Die Realschule 93, H. 4, S. 158-165.
- Xu, J. (2006): Gender and Homework Management Reported by High School Students. In: Educational Psychology 26, S. 73-91.

Britta Kohler, PD Dr. phil., geb. 1964, Akademische Rätin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen.

Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaft, Münzgasse 22-30, 72070 Tübingen
E-Mail: britta.kohler@uni-tuebingen.de

WAXMANN

In dem Berliner Lesepatentprojekt lernen 1900 ehrenamtliche Lesepatinnen und Lesepaten wöchentlich mit benachteiligten Kindern in Schulen und Kindertagesstätten. Das Buch ist der Erfahrungsbericht des Bürgernetzwerkes Bildung und ein Leitfaden für die Praxis mit Handreichungen für Schulen und Lesepaten.



Sybille Volkholz

Lesepaten in Berlin oder wie man Bildung zur gesellschaftlichen Aufgabe macht

Das Bürgernetzwerk Bildung in der Trägerschaft des Vereins Berliner Kaufleute und Industrieller (VBKI)

2011, 156 Seiten, br., mit zahlreichen, meist farbigen Abbildungen, 14,90 €, ISBN 978-3-8309-2500-2

Waxmann Verlag GmbH

order@waxmann.com
www.waxmann.com