

Tina Hascher/Franz Hofmann

## Hausaufgaben aus der Sicht von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern

---

### Zusammenfassung

*Die Hausaufgabenpraxis von Lehrpersonen ist unterschiedlichen Befunden zufolge sehr veränderungsresistent und damit ein kritischer Faktor bezüglich der Qualitätsentwicklung von Unterricht. Vor diesem Hintergrund bekommt die Frage Bedeutung, in welchem Ausmaß sich die Vorstellungen von Lehrpersonen hinsichtlich einer Hausaufgabenpraxis von denen von Lehramtsstudierenden unterscheiden. Aus den Ergebnissen lassen sich bezüglich einzelner Merkmale deutliche Vorstellungsunterschiede zwischen Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden konstatieren.*

*Schlüsselwörter: Hausaufgaben, Lehramtsstudierende, Lehrkräfte, Hausaufgabenformen, Differenzierung, Erteilungspraxis*

### Homework from (Prospective) Teachers' Points of View

#### Abstract

*According to various findings individual practices of teachers concerning homework are rather resistant to change and therefore a critical factor when it comes to improving quality of instruction. Bearing this in mind the question whether teachers and (university) students have different beliefs concerning homework gains importance. The results illustrate that beliefs of teachers clearly differ from those of students in teacher training. Keywords: homework, students in teacher training, teachers, variation in homework differentiation, differentiated homework*

Unter Hausaufgaben werden sämtliche Aufträge, die eine Lehrperson unter didaktischen und lerntheoretischen Gesichtspunkten erteilt und die von den Schülern und Schülerinnen meist im Anschluss an den Unterricht in der unterrichtsfreien Zeit bis zur nächsten Unterrichtsstunde zu erledigen sind, verstanden (vgl. z.B. Cooper 1989; Keck 1994; Trautwein 2008). Die Überzeugung, dass Hausaufgaben dem Lernen dienen, ist bei Lehrpersonen, Schülern und Schülerinnen sowie Eltern fest verankert (vgl. Cooper u.a. 1998). Dies zeigt sich nicht zuletzt darin, dass Hausaufgaben entgegen empirischer Evidenzen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit seit Dekaden zum fes-

ten Bestandteil des Schulalltags gehören. Man könnte auch sagen: Über Hausaufgaben wird nicht gesprochen, sondern sie werden erteilt. Dieser Satz trägt eine doppelte Bedeutung in sich:

- In Schulen finden kaum Diskussionen über Sinn und Zweck von Hausaufgaben statt, da sie zum nahezu unveränderbaren Methodenrepertoire von Lehrpersonen gehören und von allen Akteursgruppen akzeptiert werden – obwohl sie für Schüler und Schülerinnen eine Belastung sein können und das Erledigen von Hausaufgaben häufig einen Konfliktherd zwischen Eltern und Kindern darstellt (vgl. Wild 2004).
- Hausaufgaben werden im Unterricht oftmals nicht besprochen. Sie werden zur Nachbereitung und Übung der Lerninhalte eingesetzt, was an die Eigenverantwortung der Schüler und Schülerinnen bzw. des Elternhauses delegiert wird (vgl. Nilshon 2001). Stattdessen erfolgt über die Hausaufgabenerteilung, die sich oftmals an den Lehrmitteln (z.B. zum Lesen von Texten, zur Bearbeitung von Aufgaben, zum Lernen von Vokabular) orientiert, eine Auslagerung der Unterrichtszeit.

In unserem Beitrag gehen wir einerseits davon aus, dass Hausaufgaben sinnvoll sein können, wenn sie gezielt und systematisch eingesetzt werden; andererseits davon, dass ein großer Entwicklungsbedarf in der Hausaufgabenpraxis besteht, da diese wenig professionalisiert ist.

Für eine Professionalisierung sind aus unserer Sicht zwei Zugänge erforderlich: Zum einen sollten angehende Lehrpersonen während ihrer Ausbildung ein vertieftes Wissen über die Funktion von Hausaufgaben erwerben. Dies ist insbesondere deshalb wichtig, weil Novizen und Novizinnen im Lehrberuf dazu tendieren, den Unterricht zu reproduzieren, den sie selbst als Schüler und Schülerinnen erlebt haben – also einen Unterricht mit einer weitgehend unhinterfragten und mitunter begrenzt sinnvollen Hausaufgabenpraxis. Zum anderen müssen die Motive und Überzeugungen von Lehrpersonen und Lehramtstudierenden, auf denen deren Hausaufgabenpraxis beruht, besser verstanden werden, um Aus- und Weiterbildungen zu dieser Thematik effizienter zu gestalten. Dazu müssen sowohl kognitive als auch emotionale Aspekte berücksichtigt sowie Unterrichtspraxen analysiert werden.

Wie aus Rahmenmodellen zur Untersuchung von Hausaufgabenprozessen ersichtlich (vgl. Niggli/Trautwein/Schnyder 2010, S. 43; Trautwein 2008, S. 564), kommt der Hausaufgabenerteilung bzw. -vergabe sowohl praktisch als auch empirisch eine wichtige Funktion zu. Bisher wurden vor allem die Schüler und Schülerinnen zum Erteilen von Hausaufgaben befragt; die Sicht der Lehrpersonen wurde noch nicht hinreichend beleuchtet. Deshalb wollten wir anhand einer Befragung von amtierenden Lehrpersonen und von Lehramtstudierenden einen Einblick in ihre Einsatzkriterien bzw. ihre Nutzungsvorstellungen von Hausaufgaben erlangen.

## 1. Zur Wirksamkeit von Hausaufgaben

Die Bedeutung von Hausaufgaben wird anhand mehrerer Vorteile verortet. Es wird angenommen, dass Hausaufgaben den Lernprozess durch zusätzliche Lernzeit, durch Üben und Anwenden sowie durch die Erziehung zur Selbständigkeit unterstützen (vgl. Nilshon 2001). Diese Erwartungen lassen sich auch theoretisch fundieren: Zusätzliche Lernzeit kann gemäß dem „Opportunity-to-Learn“-Modell von Carroll (1973) zu einer verlängerten Beschäftigung mit dem Lerninhalt führen, was zumindest als eine Rahmenbedingung für die Auseinandersetzung mit diesen Inhalten verstanden werden kann, insbesondere da Lernzeit in der Schule sehr knapp bemessen ist. Deshalb werden Hausaufgaben auch als eine Möglichkeit zum Chancenausgleich zwischen Individuen mit unterschiedlichen Begabungen angesehen. Üben und Anwenden finden sich als zentrale Elemente in jeder Lerntheorie (vgl. z.B. Hasselhorn/Gold 2008) und auch als ein Kernaspekt der Expertiseentwicklung (vgl. Gruber/Hascher 2011). Die beim Erledigen von Hausaufgaben geforderte Selbständigkeit als eine Voraussetzung der eigenverantwortlichen Gestaltung des Lernprozesses kann insbesondere vor dem Hintergrund der Diskussion um wirksame Lernstrategien als eine lernförderliche Komponente angesehen werden (vgl. Hasselhorn/Labuhn 2010). Überdies wird darauf hingewiesen, dass Hausaufgaben als eine schulnahe und sinnvolle Beschäftigung für die Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen fungieren können.

Diesen Potenzialen steht eine Reihe von Nachteilen gegenüber, die Hausaufgaben zugeschrieben werden. Hausaufgaben sind eine unbeliebte Tätigkeit und stellen für einen beachtlichen Teil der Lernenden eine Belastung dar (vgl. Wagner 2005), was dazu führen kann, dass sich Schüler und Schülerinnen von der schulischen Lernkultur eher entfremden denn die Idee lebenslangen Lernens verinnerlichen. Berücksichtigt man die heterogenen Befunde zur Leistungssteigerung durch Hausaufgaben (vgl. z.B. Wagner/Schober/Spiel 2008) und die Erkenntnis, dass der Einfluss von Hausaufgaben auf die Schülerleistungen durch eine Reihe von Moderatorvariablen (z.B. Leistungsgruppierungen, Geschlecht, kognitive Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen, Instruktionsqualität) vermittelt wird (vgl. Dettmers/Trautwein/Lüdtke 2009), ist dies ein wichtiger Einwand. Bemerkenswert ist auch das Ergebnis, dass alternative Formen der Hausaufgabenpraxis, wie beispielsweise integrierte Hausaufgaben, nicht zu schlechteren Leistungen führen (vgl. Hascher/Bischof 2000). Des Weiteren gilt es zu bedenken, dass die Trennung zwischen Lern- und Leistungssituationen im Kontext der Schule zu wenig vollzogen wird (vgl. Weinert 1998). Dies hat zur Folge, dass Schüler und Schülerinnen die Hausaufgaben als eine Leistungssituation interpretieren und Unterstützungsbedarf, der ihr Lernen fördern würde, lieber verschweigen bzw. dass sie Hausaufgaben eher abschreiben als die Lehrperson um inhaltliche Klärung oder Hilfestellung zu bitten (vgl. Chatzidimou 1994).

In den letzten Jahren hat sich die Diskussion um Hausaufgaben von der Pro-Contra-Debatte hin zu einer Diskussion um die Qualität von Hausaufgaben verschoben. Dazu hat die empirisch-pädagogische Forschung einen wesentlichen Beitrag geleistet. Konsens ist heute, dass die Wirksamkeit von Hausaufgaben stark von ihrer Qualität abhängt. Als Qualitätskriterien lassen sich die folgenden Parameter identifizieren (vgl. z.B. Knollmann/Wild 2007; Trautwein/Köller 2002, 2003):

- Zeitnutzung, Art, Umfang und Häufigkeit der zu lösenden Hausaufgaben;
- Aufgabenstellung und Integration der Hausaufgaben in den Unterricht;
- Instruktionsqualität der Lehrperson bzgl. Hausaufgabenerteilung;
- Hausaufgabenstil und -engagement der Schüler und Schülerinnen;
- Unterstützung durch Eltern und häusliche Lernumgebung;
- Transferanforderungen in der Situation der Leistungsüberprüfung.

Aus den bisherigen Befunden lassen sich einige „Faustregeln“ ableiten, die wie folgt formuliert werden können (vgl. auch Hascher/Hofmann 2008):

- Wenige Hausaufgaben zu erteilen ist wirksamer als viele auf einmal (vgl. z.B. Schnyder u.a. 2006).
- Es ist auf eine konstante Erteilung und konstante Erledigung zu achten (vgl. z.B. Haag/Mischo 2002).
- Die „time on task“, also die aktive Lernzeit und nicht die für Hausaufgaben aufgewendete Zeit, ist entscheidend (vgl. z.B. Trautwein/Köller 2003).
- Hausaufgaben sind in den Lehr-Lernprozess zu integrieren und nicht als ein Anhängsel zum Unterricht zu betrachten, was insbesondere auf das wenig genutzte Potenzial vorbereitender und integrierter Hausaufgaben verweist (vgl. z.B. Rossbach 1995).

## **2. Die Rolle der Hausaufgabenerteilung bzw. -vergabe**

In den meisten empirischen Studien werden Hausaufgaben als solche Aufgaben definiert, die Schüler und Schülerinnen außerhalb der Unterrichtszeit auf Anweisung der Lehrpersonen bearbeiten (vgl. z.B. Trautwein/Wild 2009). Deshalb kommt der Frage, wie und vor welchem Hintergrund Lehrpersonen diese erteilen, eine besondere Rolle zu (vgl. auch Haag/Jäger 2010; Lipowsky 2007). Auch gilt es zu berücksichtigen, wie Lehrpersonen mit erledigten Hausaufgaben umgehen. Interessanterweise führt die Hausaufgabenkontrolle zwar zu einem erwünschten Hausaufgabenverhalten (z.B. Anstrengung beim Erledigen der Hausaufgaben und ernsthafte Bearbeitung von Hausaufgaben), jedoch nicht zwingend zu einer Leistungssteigerung (vgl. Dettmers/Trautwein/Lüdtke 2009). Gemäß unseren eigenen Studien wird die Hausaufgabenpraxis von den folgenden subjektiven Überzeugungen geleitet (vgl. Hascher/Hofmann 2008):

- Hausaufgaben gehören nicht nur in das Pflichtenheft von Schülern und Schülerinnen, sondern auch von Lehrpersonen, denn von ihnen wird erwartet, dass sie diese erteilen.
- Üben und Anwenden sind die zentralen Komponenten des Lernprozesses, für die im Unterricht zu wenig Zeit bleibt und die deshalb zusätzlich erfolgen müssen. Deshalb ist die Bereitschaft, Hausaufgaben als Vorbereitung für den Unterricht zu nutzen, nur sehr gering.
- Hausaufgaben sind vor allem für lernschwache Schüler und Schülerinnen hilfreich, unabhängig davon, wie diese die Aufgaben zu Hause, d.h. ohne professionelle Hilfe, meistern sollen.
- Trotz der Erwartungen, dass Hausaufgaben die Selbständigkeit fördern sollten, werden den Schülern und Schülerinnen kaum Handlungsspielräume gewährt. Bestenfalls dienen Hausaufgaben der Selbstregulation, indem die Lernenden entscheiden können, wann und wie sie die Aufgaben erledigen.

Hinzu kommt, dass der zeitliche und emotionale Belastungsgrad durch Hausaufgaben von den Lehrpersonen vermutlich unterschätzt wird. Unsere bisherigen Befunde lassen auch den Schluss zu, dass das Lernpotential von Hausaufgaben zu wenig genutzt wird. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass Hausaufgaben selten differenziert erteilt werden.

Da Hausaufgaben zum Unterrichtsalltag gehören, manifestiert sich in der Hausaufgabenpraxis ein wichtiger Kompetenzbereich von Lehrpersonen. Im Konkreten bedarf es der folgenden Kompetenzen (vgl. Brunner u.a. 2006; Hascher 2008; Hascher/Hofmann 2008; Schrader/Helmke 1987):

- Die Qualität, das Anforderungsniveau und der Zeitbedarf der ausgewählten Hausaufgaben sind detailliert und differenziert einzuschätzen.
- Es bedarf sowohl Sach- als auch Personenwissens, um Hausaufgaben sinnvoll und lernförderlich einsetzen zu können.
- Die Voraussetzungen und das Vorwissen der Lernenden müssen erkannt werden, und Lehrpersonen müssen beurteilen können, inwiefern der Unterricht den weiteren Lernprozess vorbereitet und initiiert.
- Es sind Kenntnisse über individuelle Lernprozesse erforderlich, damit als Differenzierungsmaßnahme geeignete Aufgaben identifiziert und ausgewählt werden können.

Diese Kompetenzen spiegeln sich dann in den verschiedenen Facetten der Hausaufgabenpraxis, z.B. in der Hausaufgabenerteilung (vgl. Dettmers/Trautwein/Lüdtke 2009), wider, z.B. im Anspruchsniveau der Hausaufgaben, in ihrem Anregungsgehalt, in der Differenzierung sowie der Kontrolle von Hausaufgaben. Dass Kompetenzen zur Hausaufgabenpraxis erst erworben werden müssen, darauf verweisen beispielsweise Studien zum Praktikum im Lehrberuf. Im Kontext dieser schulpraktischen Erfahrungen begegnen angehende Lehrpersonen beim Erteilen von Hausaufgaben ei-

ner Reihe von Problemen, z.B. dem Problem der falschen Einschätzung des Anforderungsniveaus und des Zeitbedarfs beim Erledigen der Hausaufgaben, dem Problem der Simultanbelastung der Schüler und Schülerinnen durch Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitung in verschiedenen Fächern oder dem Problem des Umgangs mit Fehlern in den Hausaufgaben (vgl. Hascher/Wepf 2007). Daraus leiteten wir die folgenden drei Fragestellungen für die vorliegende Studie ab:

1. Welche Hausaufgabenformen kennen amtierende Lehrpersonen und Lehramtstudierende?
2. Welche Kriterien leiten eine differenzierende Hausaufgabenpraxis von amtierenden Lehrpersonen und Lehramtstudierenden?
3. Anhand welcher Kriterien versuchen amtierende Lehrpersonen und Lehramtstudierende die Anforderungen durch Hausaufgaben (Schwierigkeitsgrad, Zeitaufwand) einzuschätzen?

### **3. Stichprobe und Design**

Die Stichprobe setzt sich aus drei Teilstichproben zusammen. Zunächst wurden im Jahr 2006/2007 Lehrerinnen und Lehrer aus Österreich ( $n = 225$ ; 141 Frauen und 84 Männer; davon  $n = 85$  an allgemein bildenden höheren Schulen, entspricht Gymnasiallehrpersonen in Deutschland, hier: 51 Frauen, 34 Männer) und der Schweiz ( $n = 75$ ; 48 Frauen und 23 Männer) zum Thema Hausaufgaben befragt (vgl. dazu Hascher/Hofmann 2008). Die Rekrutierung dieser Stichproben erfolgte jeweils im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen, so dass es sich um selektive Stichproben handelt. Das Ziel der Befragung war die Erkundung des Wissens und der individuellen Einstellungen zu Hausaufgaben und deren Praxen aus der Sicht von Lehrpersonen. Vor dem Hintergrund der anzunehmenden Kompetenzentwicklung zu diesem Themenbereich während des Studiums wurde die Stichprobe im Jahr 2011 erweitert. Um mögliche Unterschiede zwischen im Beruf stehenden Lehrpersonen und Lehramtstudierenden abschätzen zu können, wurde eine Gruppe von österreichischen Lehramtstudierenden (Studienziel Gymnasiallehramt = 76; 49 Frauen, 27 Männer) befragt. Der Großteil dieser Studierenden befand sich zum Zeitpunkt der Befragung im zweiten Studiensemester und hatte das Curriculum der allgemeinen pädagogischen sowie der schulpraktischen Ausbildung noch nicht absolviert. Ihre Angaben im Rahmen der durchgeführten Studie waren folglich noch nicht über Studieninhalte oder Praxiskontakte verändert, sondern leiteten sich aus ihren schulischen Vorerfahrungen ab. In diesem Sinne unterscheiden sich die beiden Gruppen klar hinsichtlich ihrer Expertise zum Umgang mit Hausaufgaben, da Hausaufgaben den Studierenden primär aus der Rolle der Lernenden und nicht der Lehrenden bekannt sind. Deshalb sollten sie hinsichtlich ihrer diagnostischen Kenntnisse und dem Wissen hinsichtlich didaktischer Möglichkeiten deutlich differieren.

Als Methode wurde ein Fragebogen eingesetzt, der in seiner Langfassung für Lehrpersonen 101 Items enthielt und aus 96 geschlossenen sowie 5 offenen Fragen bestand. Den Studierenden wurde ein analoger, aber aufgrund ihrer geringen inhaltlichen bzw. fehlenden praktischen Beschäftigung mit Hausaufgaben verkürzter Fragebogen (insgesamt 67 Items, davon 63 geschlossene sowie 4 offene Fragen) vorgelegt. Bei den offenen Fragen ging es einerseits darum zu erkunden, welches Wissen die Lehrpersonen bzw. die Studierenden über Hausaufgaben aufweisen (Frage 1); welche Kriterien eine differenzierte Hausaufgabenpraxis leiten bzw. leiten würden (Frage 3); andererseits herauszufinden, anhand welcher Kriterien diagnostische Prozesse zur Hausaufgabenerteilung erfolgen bzw. erfolgen würden (Fragen 4 und 5). Die Fragen bzw. Aussagen lauteten wie folgt:

1. „Welche Formen oder Arten von Hausaufgaben sind Ihnen vertraut? Bitte nennen und erklären Sie diese jeweils kurz.“
2. „Auf diese Merkmale achte ich, wenn ich bestimmte Hausaufgaben für bestimmte Schüler und Schülerinnen gebe: ...“
3. „Welche Ratschläge würden Sie einer jungen Lehrkraft geben, um den Zeitaufwand, den ihre Schüler und Schülerinnen für das Erledigen der Hausaufgaben brauchen, präzise einzuschätzen?“  
bzw. für die Studierenden: „Was würden Sie tun, um den Zeitaufwand, den Ihre Schüler und Schülerinnen für das Erledigen der Hausaufgaben brauchen, präzise einzuschätzen?“
4. „Welche Ratschläge würden Sie einer jungen Lehrkraft geben, um den Schwierigkeitsgrad von Hausaufgaben präzise einzuschätzen?“  
bzw. für die Studierenden: „Was würden Sie tun, um den Schwierigkeitsgrad von Hausaufgaben präzise einzuschätzen?“

Nachfolgend werden die Ergebnisse zu den offenen Fragen dargestellt. Der Fokus wurde hier auf Nennungen gelegt, die von den amtierenden bzw. angehenden Lehrpersonen mindestens zehnmal erwähnt wurden (Ausnahme: alle Nennungen bei differenzierenden Hausaufgaben). Auf eine Darstellung anhand von Prozentzahlen wurde aufgrund der teilweise geringen Anzahlen verzichtet. Um die Schwerpunkte der beiden Personengruppen zu illustrieren, werden zusätzlich Rangplätze angeführt. Es werden jeweils zuerst die Ergebnisse zur Lehrpersonenbefragung, anschließend die Aussagen der Studierenden berichtet.

### 3.1 Vertraute Hausaufgabenformen

Etwa die Hälfte der befragten Lehrpersonen erwähnt vertraute Hausaufgabenformen (siehe Tab. 1). Dabei werden mit deutlichem Abstand Übungsaufgaben am häufigsten genannt. Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn die Angaben zu ähnlichen Formaten, wie Festigen des Unterrichtsstoffs, Wiederholen oder Fertigstellen von Aufgaben aus dem Unterricht zu Hause, einbezogen werden. Der Nachbereitung

durch Hausaufgaben wird damit klare Präferenz zugemessen. Vorbereitende Elemente scheinen im Verhältnis dazu markant weniger naheliegend zu sein.

Tabelle 1: Vertraute Hausaufgabenformen und -arten ( $N_{LL} = 147$ ;  $N_{LAS} = 63$ ; Mehrfachantworten)

Kategorie	Ankerbeispiel	Anzahl LL	Anzahl LAS	Rang LL/LAS
• Üben	Übungsaufgaben machen	106	22	1/2
• Aufgaben vorbereiten	einen Text/ein Buch lesen	45	21	2/3
• Auswendig lernen	Gedichte lernen	33	1	3/12
• Gelerntes festigen	das Erarbeitete daheim festigen	33	11	3/9
• Wiederholen	Vokabeln lernen	31	16	4/6
• Recherchieren bzw. Informationen sammeln	Informationsrecherche	31	18	4/5
• Selbständiges Arbeiten	über ein Thema/eine Arbeit schreiben	27	35	5/1
• Vorbereiten des Unterrichts	Vorbereitung auf neuen Stoff/Projekt	24	15	6/7
• Gelerntes anwenden	Erläuterung von Sachverhalten	23	3	7/10
• Unterricht fortsetzen/nachbereiten	nochmaliges Lesen/Beispiele fertig machen	23	19	7/4
• Test/Lernkontrolle vorbereiten	Vorbereitung für Prüfungen	14	2	8/11
• Verbessern	Verbesserung von Texten/Übungen	11	1	9/12
• Aufgaben bearbeiten	Schriftliche und/oder mündliche Aufgaben bearbeiten	0	13	-/8

LL = Lehrerinnen und Lehrer; LAS = Lehramtstudierende

Bei den Lehramtsstudierenden dominieren Arbeitsaufgaben mit eher hohem Selbständigkeitsanteil. Mit Blick auf die weiteren Nennungen ist zu konstatieren, dass Lehramtstudierende ebenso wie ihre berufstätigen Kollegen und Kolleginnen Hausaufgaben im Sinne von Übungsaufgaben oder vorbereitenden Aufgaben interpretieren. Deutlich wird dabei die relative Gleichverteilung von vor- und nachbereitenden Anteilen aus der Sicht der Studierenden, was sich auch in den fast identischen Rangplätzen der Aufgabenformate Wiederholen und Recherchieren von Inhalten widerspiegelt. Den Lehramtstudierenden sind des Weiteren Aufgaben vertraut, die dem Fertigstellen des Unterrichtsstoffs dienen. Seltener nennen sie Formate, die darin bestehen, Gelerntes anzuwenden, Übersetzungen anzufertigen oder Prüfungen vorzubereiten. Einzelne Nennungen der Studierenden beziehen sich auf die Bearbeitung vorgegebener Fragen oder die Zusammenfassung von Texten.



### 3.2 Differenzierende Hausaufgaben

Nur 15 Prozent der Lehrpersonen erwähnen Kriterien, an denen sie sich bei der Vergabe individualisierter Hausaufgaben orientieren (siehe Tab. 2). Primär handelt es sich um kognitive bzw. Leistungsaspekte wie Defizite, Übungsbedarf, Lernstand und Arbeitstempo, die in Betracht gezogen werden. Deutlich seltener spielen motivationale Faktoren, z.B. das Interesse der Lernenden, eine Rolle.

Tabelle 2: Kriterien für differenzierende Hausaufgaben, alle Antworten, Ränge auf alle Antworten pro Stichprobe bezogen ( $N_{LL} = 44$ ;  $N_{LAS} = 59$ ; Mehrfachantworten)

Kategorie	Ankerbeispiel	Anzahl LL	Anzahl LAS	Rang LL/LAS
<i>intellektuell/kognitiv</i> (LL: 50, LAS: 78 Nennungen)				
• Schwächen, Defizite (auch Lernbehinderungen, Nachhol- und Übungsbedarf)	Schwächen/Defizite in bestimmten Bereichen	13	22	1/2
• Arbeitstempo	individuelles Lerntempo	12	1	2/9
• Lernstand, Wissenstand, Können, Kompetenzen	Vor-Wissen, Fach-Kompetenz	8	24	3/1
• Leistungspotenzial	schwierigere Aufgaben für begabtere Schüler und Schülerinnen	7	13	4/4
• Leistungsstand, -gruppe	Niveau	5	9	5/5
• Verständnis der Instruktion	verständliche Aufgabenerläuterungen	3	3	6/7
• Lernfortschritt	Fortschritt im Unterricht/Lernen	2	6	7/6
<i>motivational</i> (LL: 19, LAS: 28 Nennungen)				
• Interessen und Neigungen	Interesse	5	16	5/3
• Motivation, Lernbereitschaft	Engagement	5	1	5/9
• Arbeitshaltung (inkl. Frustrationstoleranz, Anstrengungsbereitschaft)	Mitarbeit	3	3	6/7
• Selbständigkeit	Eigeninitiative; Selbstüberprüfung	3	3	6/7
• (zeitliche) Beanspruchung insgesamt	zur Verfügung stehende Zeit; Auslastung der Schüler und Schülerinnen aufgrund von Tests/Schularbeiten	2	3	7/7
• Belastbarkeit	Belastungsgrenze	1	2	8/8
<i>weitere Aspekte</i> (LL: 4, LAS: 9 Nennungen)				
• Soziales Umfeld (HA-Unterstützung)	Herkunft	2	1	7/9
• Berufsziel	je nach Berufsziel	1	0	8/10
• Möglichkeiten	je nach Möglichkeiten	1	1	8/9
• Alter	Altersstufe berücksichtigen	0	2	-/8
• Temperament	Temperament	0	2	-/8
• Lerntyp	Lerntyp	0	3	-/7

LL = Lehrerinnen und Lehrer; LAS = Lehramtstudierende

Drei Viertel der Lehramtstudierenden nennen Differenzierungskriterien, insbesondere die Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen. Dabei würden sie einerseits den Lernstand, andererseits deren Schwächen berücksichtigen. Die Rolle des Lerntempos der Schüler und Schülerinnen scheint – im Gegensatz zur Auffassung ihrer berufstätigen Kollegen und Kolleginnen – keine Rolle zu spielen. Übereinstimmung findet sich, wenn es um die Interessen und Vorlieben ihrer Schüler und Schülerinnen als motivationales Differenzierungskriterium geht, wobei deutlich wird, dass diese ein etwas wichtigeres Kriterium für die Studierenden darstellen. Einige wenige Lehramtstudierende würden zudem das Alter, das Temperament und den Lerntyp einbeziehen. Insgesamt jedoch werden von den Lehramtstudierenden ebenso überwiegend kognitive Aspekte als Orientierungskriterium für die Vergabe von differenzierten Hausaufgaben angegeben.

### 3.3 Diagnose des Zeitaufwands

Zwei Drittel der befragten Lehrpersonen formulieren Empfehlungen für eine korrekte Einschätzung des Zeitaufwands beim Erledigen von Hausaufgaben (siehe Tab. 3). Die Schüler und Schülerinnen selbst sind dabei die verlässlichste Referenzquelle für die Lehrpersonen – sie werden beobachtet, befragt oder gebeten, ihren Zeitaufwand zu dokumentieren. Auch Faustregeln für die Zeitberechnung auf der Basis von Selbsterfahrungen werden angeschnitten.

Tabelle 3: Diagnose Zeitaufwand ( $N_{LL} = 200$ ;  $N_{LAS} = 74$ ; Mehrfachantworten)

Kategorie	Ankerbeispiel	Anzahl LL	Anzahl LAS	Rang LL/LAS
Arbeitstempo in Schule	Schüler und Schülerinnen beim Aufgabenlösen im Unterricht beobachten	58	18	1/3
Auskunft von Schülern und Schülerinnen	Rückmeldungen von Schülern und Schülerinnen einholen	52	27	2/2
Selbsterfahrung	Aufgaben selbst machen und mehr Zeitaufwand für Schüler und Schülerinnen bemessen	37	35	3/1
Schülerdokumentation	Heft führen für das Erledigen der Aufgaben	24	1	4/5
Richtlinien	10 Minuten pro Klassenstufe/ Aufgabenanzahl	20	1	5/5
Elterninformation	Feedback von Eltern	13	2	6/4
Zeitlimit	Zeitvorgabe für die Aufgaben	12	0	7/6

LL = Lehrerinnen und Lehrer; LAS = Lehramtstudierende

Um den Zeitaufwand, den die Schüler und Schülerinnen für das Erledigen der Hausaufgaben benötigen, präzise einzuschätzen, orientieren sich die befragten Lehramtstudierenden am häufigsten an ihrer Selbsterfahrung, d.h. sie berechnen den für die Schüler und Schülerinnen nötigen Zeitaufwand auf der Grundlage ihres eigenen Bedarfs für die Aufgabenlösung plus eines (wie auch immer gearteten) Aufschlags. Damit unterscheiden sie sich von ihren berufstätigen Kollegen und Kolleginnen, für die in erster Linie das in der Schule beobachtbare Arbeitstempo ein Orientierungspunkt ist. Ebenso wie für die Lehrpersonen sind auch für die Lehramtstudierenden die Schüler und Schülerinnen eine wichtige Informationsquelle für die Abschätzung des Zeitbedarfs – sei es durch direktes Nachfragen, durch Informationen mittels (anonymer) Fragebögen oder durch Beobachtungen während des Erledigens der Aufgaben im Unterricht. Auskünfte seitens der Eltern oder dokumentierte Angaben von den Schülern und Schülerinnen werden eher selten bis gar nicht in Erwägung gezogen. Hingegen erhoffen sich einzelne Lehramtstudierende aus der Kommunikation mit (erfahrenen) Lehrpersonen nützliche Hinweise zum Zeitaufwand oder sie versuchen, sich in die Lage ihrer Schüler und Schülerinnen hineinzuversetzen.

### 3.4 Diagnose des Anforderungsniveaus

Zwei Drittel der Lehrpersonen erläutern ihre Kriterien für die Einschätzung des Anforderungsniveaus (siehe Tab. 4). Auch hier sind die Schüler und Schülerinnen die zentrale Informationsquelle. Daneben wird eine Analogie von Unterrichts- und Hausaufgaben empfohlen, wobei offensichtlich davon ausgegangen wird, dass die Aufgaben im Unterricht hinsichtlich des Schwierigkeitsgrads angemessen sind.

Tabelle 4: Diagnose Anforderungsniveau ( $N_{LL} = 199$ ;  $N_{LAS} = 69$ ; Mehrfachantworten)

Kategorie	Ankerbeispiel	Anzahl	Anzahl	Rang
		LL	LAS	LL/LAS
Analogie zum Unterricht	ähnliche Aufgaben wie im Unterricht	44	8	1/2
Auskunft von Schülern und Schülerinnen	Rückmeldungen von Schülern und Schülerinnen einholen	42	20	2/1
Beobachtung im Unterricht	Schüler und Schülerinnen im Unterricht beobachten	31	8	3/2
Selbsterfahrung	Aufgaben selbst ausprobieren	16	5	4/3
Korrektur	nachbesprechen	13	1	5/5
Lehrmittel	sich am Lehrbuch orientieren	11	3	6/4

LL = Lehrerinnen und Lehrer; LAS = Lehramtstudierende

In Bezug auf das gestellte Anforderungsniveau orientieren sich Lehramtstudierende hauptsächlich an Auskünften durch Schüler und Schülerinnen. Des Weiteren ziehen sie wie bereits berufstätige Kollegen und Kolleginnen Ergebnisse aus Beobachtungen von Schülern und Schülerinnen beim Erledigen der Aufgaben heran bzw. gehen

„auf Nummer sicher“, indem sie Hausaufgaben analog zum im Unterricht Geübten erteilen. Beide Möglichkeiten werden aber deutlich seltener erwähnt. Mehrere Studierende schätzen darüber hinaus Informationen von ihren (erfahrenen) Kollegen und Kolleginnen bzw. von unterrichtsfremden Personen oder sammeln Erfahrungen im eigenständigen Lösen der Aufgaben. Im Vergleich zu den Lehrpersonen orientieren sie sich weniger an Lehrmitteln und ziehen sehr selten Schlüsse aus der Hausaufgabenkorrektur.

#### **4. Diskussion**

Lehrpersonen, aber ebenso Schüler und Schülerinnen sowie Eltern gehen generell davon aus, dass Hausaufgaben der Sicherung, Vertiefung und Festigung des Lernstoffs dienen. Die Lernwirksamkeit von Hausaufgaben ist jedoch abhängig von ihrer Qualität und wird von verschiedenen Kriterien bestimmt. Auf der Grundlage einer Untersuchung mit österreichischen und schweizerischen Lehrpersonen sowie mit österreichischen Lehramtsstudierenden wurde deshalb anhand von Beispielfragen herausgearbeitet, welches Wissen über Hausaufgaben vorliegt, auf welchen Kriterien eine differenzierte Hausaufgabenpraxis beruht bzw. beruhen würde und welche diagnostischen Kriterien das Handeln im Kontext der Hausaufgabenerteilung leiten. Dabei gilt es zu bedenken, dass die von uns durchgeführte Studie einen eher explorativen Charakter aufweist, die Stichproben selektiv sind und bei den offenen Fragen insbesondere von den Lehrpersonen Antworten unterlassen wurden.

Die Ergebnisse der Antworten zu vertrauten Hausaufgaben lassen sich dahingehend interpretieren, dass amtierende Lehrpersonen einen deutlichen Schwerpunkt auf nachbereitende Hausaufgaben legen. Das Üben, Wiederholen und die Festigung von Wissen, das im Unterricht vorbereitet wurde, scheint ihre Praxis zu bestimmen. Dies reiht sich nahtlos in bisherige Befunde ein (vgl. z.B. Petersen/Reinert/Stephen 1990) und stimmt auch mit den Ergebnissen aus den quantitativen Befragungsteilen überein (vgl. Hascher/Hofmann 2008). Zwar erkennen auch Studierende dem Üben im Anschluss an den Unterricht eine wichtige Funktion zu, dieses scheint aber nicht im Mittelpunkt zu stehen – ein Ergebnis, das mit Studien zu den Einstellungen von Lehramtsstudierenden in Einklang steht (vgl. z.B. Perry/Rog 1992). Sie sind aber ebenso offen gegenüber vorbereitenden und selbstständigkeitsfördernden Hausaufgaben. Dieser Befund ist konsistent mit dem hier nicht dargestellten Ergebnis aus den geschlossenen Fragen, dass Lehramtsstudierende die Funktion der Autonomieförderung in Bezug auf Hausaufgaben stärker gewichten als im Beruf stehende Lehrpersonen. Interessant wäre nun, ihre Antworten in einen Zusammenhang mit ihrem Unterrichtsstil zu bringen, da ein unterschiedlicher Einsatz von Hausaufgaben mit einem anderen Unterrichtsstil verbunden sein könnte.

Erstauulich wenige Lehrpersonen haben die Frage nach den Kriterien für die Vergabe differenzierter Hausaufgaben beantwortet. Dass dies auf eine mangelnde Unterrichtspraxis verweist, kann zwar nicht definitiv konstatiert werden, ist aber aufgrund des sonstigen Antwortverhaltens und der Formulierung der Fragestellung („Auf diese Merkmale achte ich, wenn ...“) eine legitime Schlussfolgerung und illustriert den großen Bedarf, der hinsichtlich einer Verbesserung des Einsatzes von Hausaufgaben besteht. Die relativ umfangreichen Antworten der Studierenden rühren daher, dass sie diese Frage aufgrund fehlender Berufserfahrungen hypothetisch beantworten sollten. Aus den Angaben der Lehrpersonen und Studierenden wird deutlich, dass sich diese vor allem von kognitiven Aspekten (z.B. Wissen, Können, Defizite) leiten lassen. Falls motivationale Argumente eingebracht werden, wird auf die Interessen und Neigungen der Schüler und Schülerinnen abgehoben.

Für die Diagnose des Zeitaufwands ebenso wie für die Einschätzung des Anforderungsniveaus sind für Lehrpersonen und Lehramtstudierende gleichermaßen die Schüler und Schülerinnen *die* zentrale Informationsquelle. Erfahrene Lehrpersonen verweisen dabei aber auf unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten. Bei der Diagnostik des Zeitaufwands sind dies neben direkten Auskünften beispielsweise die Beobachtung im Unterricht und die Dokumentation anhand eines Schüler- oder SchülerInnenhefts. Außerdem erachten sie Elterninformationen oder eine Zeitbegrenzung für das Erledigen von Hausaufgaben als valide Kriterien. Studierende dagegen sehen sich selbst als beste Referenz und würden die Zeit, die sie selbst für die Hausaufgaben brauchen, entsprechend verlängern. Solche „Selbsterfahrungen“ sind interessanter Weise aber nicht ihr präferierter Zugang bei der Einschätzung des Schwierigkeitsgrads. Hier sind die direkten Auskünfte von den Schülern und Schülerinnen zentral, und Studierende würden sich nützliche Angaben von ihren (erfahrenen) Kollegen und Kolleginnen erhoffen. Auch hier zeigt sich, dass amtierende Lehrpersonen ein breiteres Repertoire aufweisen, indem sie die Bedeutung der Analogie der Hausaufgaben zu Unterrichtselementen und der Beobachtung im Unterricht hervorheben sowie Orientierungshilfen durch die Korrektur der Hausaufgaben und die Lehrmittel erwähnen.

Insgesamt gesehen scheinen die Differenzen zwischen amtierenden Lehrpersonen und Lehramtstudierenden vor allem bei diagnostischen Aspekten deutlich zu werden. Dies lässt die Frage nach Kompetenzunterschieden – im Sinne einer Defizithypothese zu Ungunsten der Studierenden (vgl. z.B. Oser 2001) – interessant werden. Eine differenzierte Analyse des studentischen (Vor-)Wissens erscheint uns daher als ein vielversprechender Ausgangspunkt, um bereits in der Ausbildung an einer Verbesserung der (zukünftigen) schulischen Hausaufgabenpraxis zu arbeiten. Bei den berufstätigen Lehrkräften weisen die stark eingeschränkten Praxen einer differenzierenden Hausaufgabenerteilung auf einen wichtigen Entwicklungsbereich hin. Für die Forschung gilt es künftig dabei auch stärker zu berücksichtigen, dass der Nutzen von Hausaufgaben analog zum Konzept der Ko-Konstruktion von Unterricht (vgl.

Fend 1981; Helmke 2003; Lipowsky 2006) durch den interdependenten Prozess der Hausaufgabenpraxis von Lehrpersonen *und* Schülern und Schülerinnen bestimmt wird. Für belastbare Erkenntnisse zur Wirkung qualitätvoller Hausaufgaben bedarf es damit empirischer Studien, die sowohl die Perspektive der Lehrenden als auch die der Lernenden erfassen.

## Literatur

- Brunner, M./Kunter, M./Krauss, S./Klusmann, U./Baumert, J./Blum, W. u.a. (2006): Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In: Prenzel, M./Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster u.a.: Waxmann, S. 54-82.
- Chatzidimou, D. (1994): Hausaufgaben konkret. Eine empirische Untersuchung an deutschen und griechischen Schulen der Sekundarstufe. In: Reinert, G.B. (Hrsg.): Erziehungskonzeption und Praxis. Frankfurt a.M.: Lang.
- Cooper, H. (1989): Homework. New York: Longman.
- Cooper, H./Lindsey, 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.
- Dettmers, S./Trautwein, U./Lüdtke, O. (2009): Eine Frage der Qualität? Die Rolle der Hausaufgabenqualität für Hausaufgabenverhalten und Leistung. In: Unterrichtswissenschaft 37, H. 3, S. 196-212.
- Fend, H. (2018): Theorie der Schule. Durchges. Aufl. München: J&S Pädagogik.
- Gruber, H./Hascher, T. (2011): Lehrer/innenexpertise zwischen Wissen und Können. In: Rahm, S./Nerowski, C. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online (EEO), Fachgebiet Schulpädagogik. Münster u.a.: Waxmann.
- Haag, L./Jäger, R. (2010): Hausaufgabenforschung – neue Akzente – alte Desiderate. In: Empirische Pädagogik 24, H. 1, S. 1-5.
- Haag, L./Mischo, C. (2002): „Saisonarbeiter“ in der Schule – einem Phänomen auf der Spur. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 16, H. 2, S. 109-115.
- Hascher, T. (2008): Diagnostische Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Kraler, C./Schratz, M. (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster u.a.: Waxmann, S. 71-86.
- 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. 145-166.
- Hascher, T./Wepf, L. (2007): Lerntagebücher im Praktikum von Lehramtstudierenden. In: Empirische Pädagogik 21, H. 2, S. 101-118.
- Hasselhorn, M./Gold, A. (2008): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Durchges. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hasselhorn, M./Labuhn, A.S. (2010): Lernstrategien. In: Hascher, T./Schmitz, B. (Hrsg.): Pädagogische Interventionsforschung. Weinheim u.a.: Juventa, S. 73-84.
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.

- Keck, R.W. (Hrsg.) (1994): Wörterbuch Schulpädagogik: ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knollmann, M./Wild, E. (2007): Quality of Parental Support and Student's Emotions during Homework: the Moderating Effects of Student's Goal Orientation. In: *European Journal of Psychology of Education* 22, S. 63-76.
- Lipowsky, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, S. 47-70.
- Lipowsky, F. (2007): Hausaufgaben: auf die Qualität kommt es an! In: *Lernende Schule* 39, S. 7-9.
- Niggli, A./Trautwein, U./Schnyder, I. (2010): Die Rolle der Lehrpersonen bei den Hausaufgaben. In: *Empirische Pädagogik* 24, H. 1, S. 42-54.
- Nilshon, I. (2001): Hausaufgaben. In: Rost, D. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 231-238.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F./ Oelkers, J. (Hrsg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allroundausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur/Zürich: Rüegger, S. 215-342.
- Perry, C.M./Rog, J.A. (1992): Preservice and Inservice Teachers' Beliefs about Effective Teaching and the Sources of Those Beliefs. In: *Teacher Education Quarterly*, Spring, S. 49-59.
- Petersen, J./Reinert, G.-B./Stephen, E. (1990): Betrifft: Hausaufgaben. Ein Überblick über die didaktischen Diskussionen für Elternhaus und Schule. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Rosbach, H.G. (1995): Hausaufgaben in der Grundschule. In: *Die Deutsche Schule* 87, H. 1, S. 103-112.
- Schnyder, I./Niggli, A./Cathomas, R./Trautwein, U./Lüdtke, O. (2006): Wer lange lernt, lernt noch lange nicht viel mehr: Korrelate der Hausaufgabenzeit im Fach Französisch und Effekte auf die Leistungsentwicklung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 53, H. 2, S. 107-121.
- Schrader, F.-W./Helmke, A. (1987): Diagnostische Kompetenz von Lehrern. Komponenten und Wirkungen. In: *Empirische Pädagogik* 1, H. 1, S. 27-52.
- Trautwein, U. (2008): Hausaufgaben. In: Schneider, W./Hasselhorn, M. (Hrsg.): *Handbuch der pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 563-573.
- 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. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 17, S. 199-209.
- Trautwein, U./Wild, E. (2009): Außerschulisches Lernen: Lernen außerhalb der Schule (auch) für die Schule In: *Unterrichtswissenschaft* 37, H. 3, S. 194-195.
- Wagner, P. (2005): Häusliche Arbeitszeit für die Schule. Münster u.a.: Waxmann.
- Wagner, P./Schober, B./Spiel, C. (2008): Time Students Spend Working at Home for School. In: *Learning and Instruction* 18, H. 4, S. 309-320.
- Weinert, F.E. (1998): Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. In: Freund, J./Gruber, H./Weidinger, W. (Hrsg.): *Guter Unterricht – Was ist das?* Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag GmbH, S. 7-18.
- Wild, E. (2004): Häusliches Lernen – Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. In: Lenzen, D./Baumert, J./Watermann, R./Trautwein, U. (Hrsg.): *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung*. Wiesbaden: VS, S. 37-64.

| Tina Hascher/Franz Hofmann

*Tina Hascher*, Univ.-Prof. Dr. phil., geb. 1965, Professorin für Pädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg.

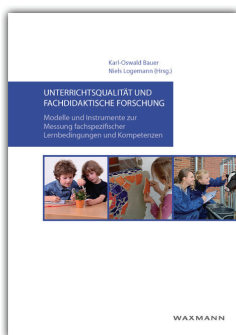
Anschrift: Erzabt-Klotz-Straße 1, 5020 Salzburg, Österreich  
E-Mail: tina.hascher@sbg.ac.at

*Franz Hofmann*, Mag. Dr., geb. 1961, ao. Univ.-Prof., Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg und Lehrer/innen-Bildung.

Anschrift: Erzabt-Klotz-Straße 1, 5020 Salzburg, Österreich  
E-Mail: Franz.hofmann@sbg.ac.at

WAXMANN

Dieser Band demonstriert für die Fächer Biologie, Deutsch, Englisch, Sachunterricht, Sport, Musik, Kunst, Geographie, Interkulturelle Bildung sowie für zentrale fachübergreifende Bildungsziele, wie Kriterien für die Lehrerbildung theoretisch begründet und empirisch überprüft werden können. Er enthält originäre Forschungsbeiträge, die aus der Zusammenarbeit von namhaften Fachdidaktikern, Fachwissenschaftlern, Bildungsforschern und Lehrkräften an Schulen hervorgegangen sind und belegt damit auch die Notwendigkeit einer intensiven Kooperation zwischen Bildungsforschung und fachdidaktischer Forschung.



Karl-Oswald Bauer,  
Niels Logemann (Hrsg.)

### **Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung**

Modelle und Instrumente zur  
Messung fachspezifischer Lern-  
bedingungen und Kompetenzen

2011, 268 Seiten, br., 34,90 €,  
ISBN 978-3-8309-2502-6

**Waxmann Verlag GmbH**  
Steinfurter Straße 555  
48159 Münster

order@waxmann.com  
www.waxmann.com