103. Jahrgang, Heft 3, 2011

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Bildungspolitik und pädagogische Praxis

DDS

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

3
2011

Hausaufgaben und Lerngelegenheiten

Britta Kohler
Hausaufgaben. Überblick über didaktische Überlegungen und empirische Untersuchungen

Tina Hascher/Franz Hofmann
Hausaufgaben aus der Sicht von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern

Jutta Standop
Hausaufgabendidaktische Strukturen und Verlaufsformen im Kontext schulischer Förderung von Selbstständigkeit

Elke Sumfleth/Corinna Kieren/Isabell van Ackeren
Hausaufgabenpraxis im Gymnasium. Empirische Befunde am Beispiel eines ‚Nebenfachs'

Bericht

Silvia-Iris Beutel/Wolfgang Beutel
Hausaufgaben als Teil individueller Lernförderung und Rückmeldung – Good-Practice Ansätze an Schulen des Deutschen Schulpreises

WAXMANN

Die Deutsche Schule
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgeber: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB
in Zusammenarbeit mit der Max-Traeger-Stiftung

Redaktion: Prof. Dr. Isabell van Ackeren (Essen), Dr. Sandra Boltz (Essen), Detlef Fickermann (Hamburg), PD Dr. Hans-Werner Fuchs (Hamburg), Prof. Dr. Martin Heinrich (Hannover), Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz (Münster)
Redaktionsassistenz: Sylvia Schütze (Hannover)
Geschäftsführung: Prof. Dr. Martin Heinrich (Hannover)

Beirat: Prof. Dr. Herbert Altrichter (Linz), Dr. Christine Biermann (Bielefeld), Prof. Dr. Mats Ekholm (Karlstad), Prof. Dr. Hans-Peter Füssel (Berlin), Prof. Dr. Benno Hafeneger (Marburg), Dr. Siegfried Haller (Leipzig), Prof. Dr. Friederike Heinzel (Kassel), Prof. Dr. Klaus Klemm (Essen), Prof. Dr. Eckhard Klieme (Frankfurt a.M.), Prof. Dr. Katharina Maag Merki (Zürich), Hermann Rademacker (München), Prof. Dr. Sabine Reh (Berlin), Prof. Dr. Hans-Günter Rolff (Dortmund), Prof. Andreas Schleicher (Paris), Dr. Gundel Schümer (Berlin), Jochen Schweitzer (Bremen), Prof. Dr. Knut Schwippert (Hamburg), Wilfried W. Steinert (Hoppenrade), Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Bielefeld), Prof. Dr. Manfred Weiß (Frankfurt a.M.), Prof. Dr. Wolfgang W. Weiß (Bremerhaven)

Beitragseinreichung und Double-blind Peer Review: Manuskripte (nur Originalbeiträge) werden als Word-Datei an die Geschäftsführung (redaktion@dds-home.de) erbeten. Bitte beachten Sie die Hinweise zur Manuskriptgestaltung (www.dds-home.de). Seit dem 103. Jahrgang (2011) durchlaufen alle Fachartikel in der DDS (Texte zum Themenschwerpunkt und für die Rubrik „Weitere Beiträge") ein externes Review-Verfahren. Nach einer redaktionellen Prüfung der eingereichten Aufsätze im Hinblick auf ihre grundsätzliche Eignung für die DDS schließt sich eine Begutachtung im Doppelblindverfahren durch ehrenamtlich tätige Gutachter/innen an.

Die Deutsche Schule erscheint vierteljährlich (Februar/Mai/August/November). Zusätzlich zu den vier Heften pro Jahrgang können Beihefte erscheinen, die den Abonnenten außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis mit Rückgaberecht geliefert werden. Unter www.waxmann.com und www.dds-home.de finden Sie weitere Informationen. Ein digitales Reprint zurückliegender Jahrgänge von 1956 bis 2006 findet sich bei DigiZeitschriften e.V.

Preise und Bezugsbedingungen:
Jahresabonnement 53,00 €, für GEW-Mitglieder/Studierende 43,00 €. Die Preise verstehen sich zzgl. Versandkosten. Ein Einzelheft kostet 16,50 € inkl. Versandkosten. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Jahresabonnements.

ISSN 0012-0731
© Waxmann Verlag GmbH, 2011
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Telefon: 02 51/2 65 04 0, Fax: 02 51/2 65 04 26,
Internet: www.waxmann.com, E-Mail: info@waxmann.com

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com
Druck: Buschmann GmbH, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Unter dieses Verbot fallen insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-Rom und allen anderen elektronischen Datenträgern.

DDS – Die Deutsche Schule
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
103. Jahrgang 2011 / Heft 3

INHALT

EDITORIAL

Sandra Boltz/Isabell van Ackeren
Editorial zum Schwerpunktthema:
Hausaufgaben und Lerngelegenheiten 201

HAUSAUFGABEN UND LERNGELEGENHEITEN

Britta Kohler
Hausaufgaben
Überblick über didaktische Überlegungen und empirische Untersuchungen..... 203

Tina Hascher/Franz Hofmann
Hausaufgaben aus der Sicht von (angehenden)
Lehrerinnen und Lehrern..... 219

Jutta Standop
Hausaufgabendidaktische Strukturen und Verlaufsformen
im Kontext schulischer Förderung von Selbstständigkeit
Befunde einer empirischen Studie 235

Elke Sumfleth/Corinna Kieren/Isabell van Ackeren
Hausaufgabenpraxis im Gymnasium –
Empirische Befunde am Beispiel eines ‚Nebenfachs'..... 252

BERICHT

Silvia-Iris Beutel/Wolfgang Beutel
Hausaufgaben als Teil individueller Lernförderung und Rückmeldung – Good-Practice Ansätze an Schulen des Deutschen Schulpreises 268

REZENSIONEN 280

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

DDS

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

4
2011

Vorschau

Themenschwerpunkt: Berufsorientierung

Berufsorientierung ist zwar kein neues Thema, aber bildungspolitisch hat es derzeit wieder an Bedeutung gewonnen: So ist im neuen Lehrerausbildungsgesetz (LABG) des Landes NRW „Berufsorientierung" als verpflichtendes Element für Studierende mit dem Schwerpunkt GHR festgelegt. Schon jetzt muss jede weiterführende Schule in NRW seit 2008 verpflichtend einen Studien- und Berufsorientierungskoordinator benennen und die Studien- und Berufsorientierung im Schulprogramm verankern. Auch andere (Bundes-) Länder verlangen die Entwicklung von Konzepten zur schulischen Berufsorientierung. Dabei ist unstrittig, dass die schulische Berufsorientierung Teil eines umfassenderen, kooperativen regionalen Übergangsmanagements sein muss, an dem neben den Schulen u.a. die Arbeitsverwaltung, die Jugendhilfe, die Kammern und die regionalen Wirtschaftsverbände mitwirken. Dies ist der Hintergrund für das Schwerpunktthema in Heft 4. Die Beiträge gehen auf unterschiedliche Weise der Frage nach, auf welche Bedingungsfaktoren die Schulen reagieren und welchen Kriterien ihre Konzepte genügen müssen, wenn die schulische Studien- und Berufswahlvorbereitung gelingen soll.

Heft 4/2011 der Zeitschrift erscheint im November 2011.

Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

DDS – Die Deutsche Schule
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
103. Jahrgang 2011 / Heft 3

CONTENTS

EDITORIAL

Sandra Boltz/Isabell van Ackeren
Editorial to the Focus Topic:
Homework and Learning Opportunities 201

HOMEWORK AND LEARNING OPPORTUNITIES

Britta Kohler
Homework
Survey about Didactical Considerations and Empirical Research 203

Tina Hascher/Franz Hofmann
Homework from (Prospective) Teachers' Points of View 219

Jutta Standop
Homework Didactical Structures and Developments in the Context
of an Educational Promotion of Self-Reliance
Results of an Empirical Investigation 235

Elke Sumfleth/Corinna Kieren/Isabell van Ackeren
Homework Practice at Secondary Schools –
Empirical Findings with Regard to a Minor Subject 252

REPORT

Silvia-Iris Beutel/Wolfgang Beutel
Homework as an Element of Individuation and the Support of Learning Processes – Good-Practice in Schools of the German School Award 268

REVIEWS 280

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Bildungspolitik und pädagogische Praxis

DDS

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

4
2011

Preview

Focus Topic: Vocational Orientation

Vocational orientation is not a new topic, but it has recently become more and more important again: Thus, "vocational orientation" has been fixed as compulsory constituent for student teachers with the focus on primary, lower secondary and secondary modern schools. Each secondary school in North Rhine-Westphalia has already been obliged to appoint a coordinator for study and vocational orientation and to embed study and vocational orientation in the school program. Other (German) states demand the development of concepts for vocational orientation at school, too. It is indisputable that vocational orientation at school must be a part of a more comprehensive, cooperative regional transition management, which involves among others the labour administration, the youth welfare, the chambers, and the regional trade associations. This is the backdrop behind the focus topic of issue 4. The articles examine in different ways to which causal factors schools must react and which criteria their concepts must meet if study and vocational orientation at school shall be successful.

No 4/2011 will be out in November 2011.

Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

EDITORIAL

Editorial zum Schwerpunktthema: Hausaufgaben und Lerngelegenheiten

Editorial to the Focus Topic: Homework and Learning Opportunities

Hausaufgaben gehören seit Dekaden zum festen Bestandteil von Schule; sie konstruieren das Lernen von Schülerinnen und Schülern als Fortsetzung bzw. Erweiterung des Unterrichts. Dabei befinden sich Hausaufgaben im Spannungsfeld einer häufig nur randständigen, beiläufigen inhaltlichen und didaktischen Begründung einerseits und einer nachdrücklichen Akzentuierung ihrer Bedeutung für das erweiterte und vertiefte Lernen von Schülerinnen und Schülern andererseits. So werden Hausaufgaben in der Praxis nicht selten ohne Integration in den Lehr-Lernprozess und ohne theoretische Verankerung als Anhängsel zum Unterricht „aufgegeben". Die Bewältigung der Aufgaben wird dabei traditionell an die Eigenverantwortung der Lernenden delegiert, was häufig zu zeitlichen und emotionalen Belastungen sowie zu Konflikten im Elternhaus führt.

Das tradierte Verständnis von Hausaufgaben als schulextern zu erledigenden Aufgaben steht in Kontrast zu einer „zeitgemäßen" Hausaufgabenpraxis als eines Elements individualisierter Lernförderung. Zum Beitrag von Hausaufgaben zur Leistungssteigerung liefert die empirisch-pädagogische Forschung heterogene Befunde, wie in den im Heft versammelten Beiträgen deutlich wird. Konsens besteht gleichwohl darüber, dass die Wirksamkeit von Hausaufgaben stark von ihrer Qualität abhängt, die durch Indikatoren wie die Instruktionsqualität der Lehrenden, die Integration der Aufgaben in den Unterricht, die Art und den Umfang der zu lösenden Hausaufgaben, das individuelle Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler sowie die häusliche Situation einschließlich der Unterstützung der Eltern beeinflusst wird.

Obwohl die Auseinandersetzung mit dem Thema Hausaufgaben in den letzten zehn Jahren intensiviert worden ist und sich durch zunehmende Differenzierung und Klärung auszeichnet, lassen sich in den verschiedenen Feldern zentrale Forschungsdesiderate ausmachen. Nahezu unbeachtet ist die Hausaufgabenthematik als Aspekt pädagogischer und fachdidaktischer Professionalität in der Lehrerausbildung. Zudem lässt sich eine differenzierte Auseinandersetzung mit Hausaufgaben sowohl in den KMK-Standards für die Lehrerbildung als auch in bildungswissenschaftlichen Publikationen

zur Lehrerbildung so gut wie nicht finden. Einige der Beiträge des Themenschwerpunkts bearbeiten diese Forschungslücke in empirischer Hinsicht.

Darüber hinaus wird die Hausaufgabenthematik aus unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen Zielsetzungen betrachtet. Die Autorinnen und Autoren der Beiträge tun dies sowohl in theoretischer als auch in empirischer Hinsicht. Britta Kohler bietet mit ihrem einführenden Beitrag zunächst eine Orientierung zum Begriff Hausaufgaben und liefert daran anknüpfend eine Bestandsaufnahme zentraler empirischer Befunde seit den 1960er-/70er-Jahren. Um eine Integration theoretischer Überlegungen und empirischer Befunde zukünftig leisten und Forschungsdesiderate aufspüren zu können, entwickelt Kohler ein Prozessmodell zur Wirkungsweise von Hausaufgaben, welches die spezifischen mit Hausaufgaben verbundenen Situationen verknüpft.

Tina Hascher und Franz Hofmann greifen das Thema in einer international vergleichend angelegten Studie aus der Sicht von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern auf, um Einblick in deren Einsatzkriterien und in Nutzungsvorstellungen von Hausaufgaben zu erlangen. Sie arbeiten dabei die Korrespondenz des diagnostischen Handelns der Lehrkräfte mit den von ihnen gewählten Hausaufgaben heraus.

Mit hausaufgabendidaktischen Strukturen und Verlaufsformen im Kontext schulischer Förderung von Selbstständigkeit setzt sich Jutta Standop auseinander. Präsentiert werden empirische Resultate über Hausaufgaben in offenen Ganztagsgrundschulen, die eine hohe Wertschätzung und Bedeutungszuschreibung von Hausaufgaben, aber einen Bruch im konkreten Handeln der Lehrkräfte aufzeigen. So lässt sich ein wenig differenzierender Aufgabeneinsatz im Sinne der Selbstständigkeitserziehung konstatieren, was wiederum auf einen stärkeren Professionalisierungsbedarf verweist.

Empirische Befunde zur Praxis am Beispiel eines „Nebenfachs" zeigen Elke Sumfleth, Corinna Kieren und Isabell van Ackeren auf, um die grundsätzliche Bedeutung von Hausaufgaben außerhalb der Kernfächer exemplarisch zu erfassen. Auf der Grundlage der bislang in der Forschung herausgearbeiteten Standards zum Einsatz von Hausaufgaben typisieren die Autorinnen die Hausaufgabenpraxis hinsichtlich quantitativer und qualitativer Aspekte (u.a. Häufigkeit, Bearbeitungsdauer, Art der Aufgabenstellung sowie Formen und Häufigkeit der Kontrolle durch die Lehrkräfte).

„Good Practice"-Beispielen aus der Schulpraxis, die Hausaufgaben als Teil individueller Lernförderung und Rückmeldung aufzeigen und reflektieren, widmen sich Silvia-Iris und Wolfgang Beutel im praxisnahen Bericht zum Schwerpunktthema.

Mit der Mischung aus theoretischen und empirischen Zugängen hoffen wir, unseren Leserinnen und Lesern eine anregende Auseinandersetzung mit der Thematik anbieten zu können.

Sandra Boltz / Isabell van Ackeren

HAUSAUFGABEN UND LERNGELEGENHEITEN

DDS – Die Deutsche Schule
103. Jahrgang 2011, Heft 3, S. 203-218
© 2011 Waxmann

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 Ganztagsschule 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-Dragässer 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 nahezulegen, 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 Mehrebenencharakter 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 Ganztagsschulen. 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.

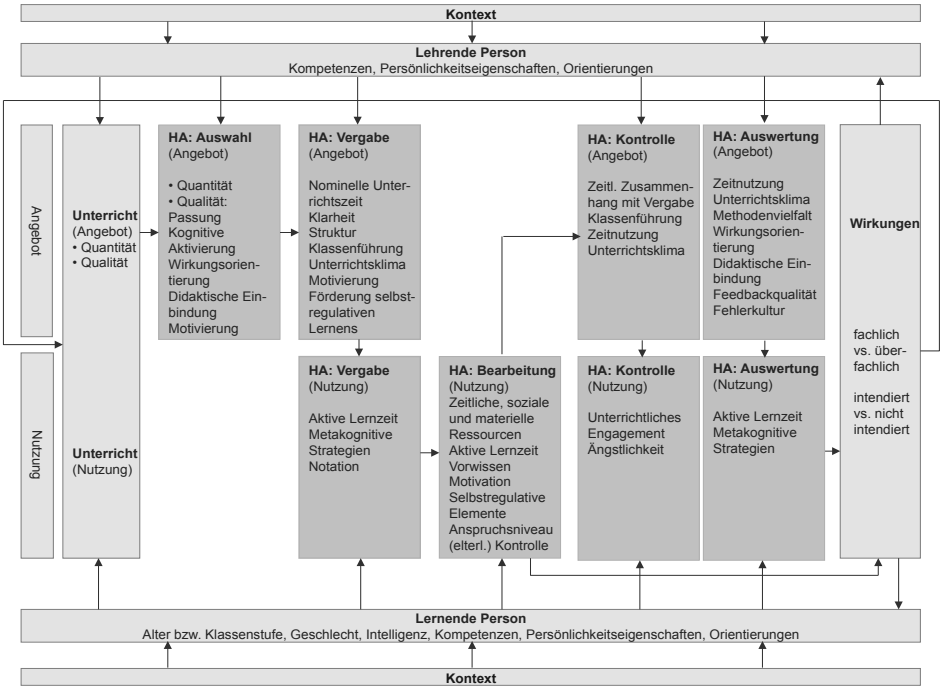


Abbildung 1: Prozessmodell zur Wirkungsweise von Hausaufgaben

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-Dragässer, 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): Ganztagsschule ohne Hausaufgaben?! In: Empirische Pädagogik 24, H. 1, S. 78-92.

Geißler, E.E./Plock, H. ([3]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. ([2]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./Battiato, 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.

Höhmann, K./Kohler, B./Mergenthaler, Z./Wego, C. (2007): Hausaufgaben an der Ganztagsschule. 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. ([3]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. ([2]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 Lehrerausbildung, 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 Grundschülern. 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 Lesepatenprojekt 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

DDS – Die Deutsche Schule
103. Jahrgang 2011, Heft 3, S. 219-234
© 2011 Waxmann

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 Hausaufgaben*erteilung* (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
intellektuell/kognitiv (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 Aufgaben-erläuterungen	3	3	6/7
• Lernfortschritt	Fortschritt im Unterricht/Lernen	2	6	7/6
motivational (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
weitere Aspekte (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 LL	Anzahl LAS	Rang 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 Lehramtstudierenden in Einklang steht (vgl. z.B. Perry/Rog 1992). Sie sind aber ebenso offen gegenüber vorbereitenden und selbständigkeitsfördernden Hausaufgaben. Dieser Befund ist konsistent mit dem hier nicht dargestellten Ergebnis aus den geschlossenen Fragen, dass Lehramtstudierende 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 Unterrichtstil verbunden sein könnte.

Erstaunlich 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 qualitätsvoller 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. ([2]1981): 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. ([2]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. ([2]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.

Rossbach, 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, 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 Lernbedingungen 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

DDS – Die Deutsche Schule
103. Jahrgang 2011, Heft 3, S. 235-251
© 2011 Waxmann

Jutta Standop

Hausaufgabendidaktische Strukturen und Verlaufsformen im Kontext schulischer Förderung von Selbstständigkeit

Befunde einer empirischen Studie

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund allgemein-didaktischer Reflexionen werden Befunde einer empirischen Studie vorgestellt, und es wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Hausaufgabenpraxis der befragten Lehrkräfte schulischer Selbstständigkeitserziehung Rechnung trägt bzw. Aufgaben Kontrolle und Feedback erfahren. Es zeigt sich eine ausgeprägte Diskrepanz zwischen den ideellen Wertorientierungen und dem konkreten Lehrerhandeln hinsichtlich der Beachtung und Nutzung lern- und unterrichtstheoretischer Zusammenhänge.
Schlüsselwörter: Selbstständigkeitserziehung, Hausaufgabenforschung, problemorientiertes Lernen, Hausaufgabendidaktik, schulische Lehr-Lernprozesse

Homework Didactical Structures and Developments in the Context of an Educational Promotion of Self-Reliance

Results of an Empirical Investigation

Abstract

Against the background of general-didactic reflections, the results of an empirical study are presented dealing with the question to what extend the homework practice of the teachers interviewed takes in account the education of self-reliance in schools and to what extend tasks are checked and receive feedback. A marked discrepancy is shown between ideal values and the actual teacher's actions regarding the attention to and the use of the correlations between teaching and learning theories.
Keywords: education of self-reliance, homework research, problem centred learning, didactics of homework, teaching and learning processes

Basierend auf dem Mündigkeitspostulat (vgl. Adorno 1971) trägt der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule einem doppelsinnigen Selbstständigkeitsbegriff (vgl. Rülcker 1989) Rechnung, dessen Implementierung sich in curricularen Angeboten und pädagogisch-didaktischen Entscheidungen niederschlägt. Hausaufgaben gehören in besonderem Maße zu diesen didaktisch-pädagogischen Maßnahmen, was nichts anderes heißt, als dass die Hausaufgabenpraxis sowohl der funktionalen als auch der produktiven Selbstständigkeitserziehung dienen sollte.

Setzen Hausaufgaben den in der Schule begonnenen Unterricht fort, wie es allgemein in den Erlassen der Länder gefordert wird, und stellen diese eine pädagogische Maßnahme gemäß dem Bildungs- und Erziehungsauftrag dar (z.B. Schulgesetz NRW, §2, Abs. 4), müssen sie ebenfalls dem doppelsinnigen Verständnis von Selbstständigkeit entsprechen.

1. Die aktuelle Forschungslage zu Hausaufgaben

Bislang hat sich die empirische Schul- und Unterrichtsforschung am Rande mit den Bedingungen der Hausaufgabenpraxis beschäftigt, die von der Lehrkraft beeinflusst werden können. Dabei ist deren Handeln in mehrfacher Hinsicht relevant: Sie legt fest, welche Hausaufgaben in welchem Umfang erledigt werden sollen, welches Anspruchsniveau die Aufgaben haben und welche didaktischen bzw. erzieherischen Funktionen mit ihnen verbunden sind. Darüber hinaus prägt sie mit ihrem Beispiel den Umgang mit Hausaufgaben und ist für deren methodische Qualität nicht zuletzt durch die Art der Aufgabenstellung und das Niveau der Rückmeldung maßgebend. Auch über die erzieherischen Funktionen von Hausaufgaben liegen bislang kaum Ergebnisse vor. Die vorgestellten, aktuellen Ergebnisse lassen sich nach zwei Aspekten unterscheiden, der *Anstrengungsbereitschaft* der Heranwachsenden und ihrem *Lernerfolg*.

Die Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen[1] und Schüler bei Hausaufgaben steht in Beziehung zu

- dem *kognitiven Anregungsgehalt* (vgl. Trautwein u.a. 2006) der Aufgaben. Dieser geht positiv mit Motivation und Anstrengungsbereitschaft der Heranwachsenden einher;
- der *Qualität von deren Vorbereitung* (vgl. Lipowsky u.a. 2004). Heranwachsende messen häuslichen Aufgaben einen größeren Wert bei, wenn diese ihrer Ansicht nach gut vorbereitet sind (vgl. Trautwein u.a. 2006). Die Wertschätzung der

1 Werden in Hausaufgaben-Studien Geschlechterunterschiede gefunden, zeigen sich oftmals längere Bearbeitungszeiten und höhere Anstrengungsbereitschaft bei Mädchen. Geschlechterunterschiede weisen jedoch fachspezifische Muster auf und werden teilweise oder vollständig über die Hausaufgaben-Motivation mediiert.

Lehrkraft gegenüber den gestellten Hausaufgaben zeigt sich u.a. in ihrer Sorgfalt bei deren Vorbereitung;
- deren *Integration in den nachfolgenden Unterricht* (vgl. ebd.). Schülerinnen und Schüler sind eher vom Wert der Hausaufgaben überzeugt, wenn diese für den nachfolgenden Unterricht relevant sind; die Aufgaben erhalten für die Heranwachsenden eine größere Bedeutung;
- ihrer *Überzeugung vom Nutzen der Aufgaben* für ihr weiteres Lernen (vgl. ebd.);
- ihrer *positiven Erwartungshaltung*, die Aufgaben zufriedenstellend erledigen zu können (vgl. ebd.).

Für den Lernerfolg durch Hausaufgaben lassen sich Zusammenhänge aufzeigen mit der Qualität
- der *Aufgabenstellung*: Ergebnisse von Lipowsky u.a. (2004) weisen darauf hin, dass der Lernerfolg (in Mathematik) dann höher auszufallen scheint, wenn die Lehrperson Hausaufgaben erteilt, bei denen die Heranwachsenden über etwas Neues nachdenken müssen.
- der *Kontrolle*: Diese wirkt sich offenbar dann positiv auf den Lernerfolg aus, wenn mit der Überprüfung der Erledigung auch inhaltliche Rückmeldungen verbunden sind (vgl. ebd.) und wenn die Lehrperson prozessorientiert mit den Aufgaben umgeht, z.B. Thematisierung von Lösungsprozessen, Eingehen auf Fehler (vgl. ebd.).
- der *Aufgabenbearbeitung*: Die Heranwachsenden profitieren v.a. dann von Hausaufgaben, wenn sie diese kontinuierlich, gewissenhaft und regelmäßig erledigen (vgl. Haag/Mischo 2004)[2].

Die These ist, dass Anstrengungsbereitschaft und Lernerfolg auf Zusammenhänge mit der Entwicklung von Selbstständigkeit verweisen. So erfordert die Auseinandersetzung mit neuen Inhalten eine maßgeblich eigenständige Strukturierung der Vorgehensweise, die sich am eigenen Fortkommen in den Aufgaben orientieren muss. Neben einer grundständigen Motivation zur funktional selbstständigen Aufgabenbearbeitung ermöglicht die Bereitschaft zur Anstrengung eine tiefere gedankliche, produktiv selbstständige Auseinandersetzung, die eine eigenaktive Bearbeitung und Weiterentwicklung inszenieren kann. Ebenso lässt die Integration der Aufgaben in den nachfolgenden Unterricht eine stärkere Identifikation mit den Aufgaben vermuten. Fällt der Lernerfolg höher aus, sofern der Lernende über etwas Neues nachdenken muss, wird wiederum die eigenaktive Strukturierung und Auseinandersetzung angesprochen. Aber auch ein prozessorientierter Umgang mit Aufgabenergebnissen nimmt die Heranwachsenden in höherem Maße als selbstständige Individuen wahr, die nicht nur vorgegebene Lösungen (funktional selbstständig) produzieren, sondern darüber hinaus eigenes Denken und Forschen anwenden.

2 Die Ergebnisse stammen aus Studien in 7.-9. Klassen unterschiedlicher Schulformen und in verschiedenen Fächern (Mathematik, Englisch, Französisch).

2. Theoretische Grundlegung von Hausaufgaben

Eine widerspruchsfreie Erziehung zur Selbstständigkeit kann sich entfalten, wenn sie ein Element sowohl der Unterrichts- als auch der (Haus-) Aufgabenkultur ist. Die Begründung einer gemeinsamen theoretischen Basis macht offenkundig, dass in eine Allgemeine Didaktik die (Haus-) Aufgabenproblematik zu integrieren ist. Das allerdings hätte zur Konsequenz, dass ein eigenes didaktisches Modell im Kontext allgemeindidaktischer Modelle zu entwickeln wäre. Damit wird eine Perspektive eröffnet, die weit über den Rahmen dieser Ausführungen hinausweist, aber dennoch mitgedacht werden sollte.[3] Auch eine tragfähige allgemeindidaktische Theorie der Hausaufgaben ist bislang nicht entwickelt worden, obwohl es vereinzelte Ansätze gibt (vgl. z.B. Kamm/Müller 1977; Feiks/Rothermel 1981; Petersen u.a. 1990). Die klassischen didaktischen Modelle haben Hausaufgaben ebenfalls nicht als eigenes didaktisches Element aufgenommen (z.B. Kritisch-konstruktive Didaktik, Berliner Modell), ebenso wie die modernen konstruktivistischen Modelle.

Die Notwendigkeit einer theoretischen Fundierung im Sinne der Didaktik als Handlungswissenschaft führt zu dem Schluss, dass die Hausaufgabe als ein den Unterricht ergänzendes didaktisches Element die dem Unterricht zugrunde liegenden allgemein-didaktischen Prinzipien in den schul- bzw. unterrichtsfreien Raum trägt. Eine Hausaufgabentheorie muss sich deshalb folgerichtig in ihren didaktischen Konstituenten an den grundlagentheoretisch begründeten Konstituenten der Allgemeinen Didaktik orientieren und begründet sich aus den Lernzielen, Lerninhalten und Lehr-Lern-Arrangements, die dieser zugrunde liegen.

Selbstständiges Lernen ist möglich, wenn der Lehr-Lern-Prozess bewusst an den jeweils erreichten Entwicklungsstand des Lernenden, an seine Interessen, seine Sicht- und Umgangsweisen mit Sachverhalten und Problemen anknüpft. Zugleich muss Unterricht den Heranwachsenden ermöglichen, sich zunehmend selbstständige Erkenntnisse und Erkenntnismethoden sowie Urteils- und Handlungsmöglichkeiten zur reflexiven und aktiven Auseinandersetzung mit ihrer historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit anzueignen (vgl. Klafki 1996). Die Realisierung dieser Voraussetzungen lässt sich exemplarisch an den problemorientierten Lernarrangements (vgl. Mandl 2010) verdeutlichen.

Nach Mandl wird durch traditionelle Formen der Wissensvermittlung zwar viel Wissen vermittelt, dieses bleibt jedoch „träge"; es kommt in konkreten, alltäglichen Problemsituationen nicht zur Anwendung. Die Ursache hierfür gründet v.a. in der traditionellen Auffassung, Wissen könne von einer Person zu einer anderen eins zu eins weitergegeben werden. Als Vertreter eines gemäßigt konstruktivistischen

3 Dieser grundlagentheoretischen Herausforderung wird deshalb in einer Monographie (Habilitation) nachgegangen.

Lernbegriffs versteht Mandl Lernen als aktiven, selbst-gesteuerten und emotionalen Prozess. Im Vordergrund seiner Theorie stehen die konstruktive Eigentätigkeit des Lernenden sowie der Kontext, in dem gelernt wird (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995). Der Lernende konstruiert sein Wissen aktiv, während ihm der Lehrende Problemsituationen und „Werkzeuge" zur Problembearbeitung zur Verfügung stellt. Angesprochen wird die Förderung der Selbstständigkeit:

- Aktivität und Selbststeuerung werden angeregt und unterstützt; das erworbene Wissen muss in vorhandenes integriert werden und zur Lösung anstehender oder zukünftiger Probleme direkt oder indirekt nutzbar sein. Die Lernenden müssen den potentiellen Nutzen des erworbenen Wissens für reale Herausforderungen kennen und verstehen; situative und soziale Bezüge müssen geschaffen und einbezogen werden.
- Wichtig sind authentische Kontexte. Lernumgebungen sind möglichst so zu gestalten, dass sie den Umgang mit realen Problemen und authentischen Situationen ermöglichen oder anregen. Lernen anhand von relevanten Problemen, die Interesse erzeugen oder betroffen machen, ist „sinnstiftendes, expansives Lernen".
- Um zu verhindern, dass situativ erworbenes Wissen auf einen bestimmten Kontext fixiert bleibt, sind multiple Kontexte erforderlich, d.h. eine Lernumgebung ist so zu gestalten, dass spezifische Inhalte in verschiedene Situationen eingebettet werden können, um den Transfer zu fördern.
- Darüber hinaus spielen soziale Lernkontexte für den flexiblen Umgang mit dem Gelernten eine große Rolle (vgl. ebd., S. 23f.).

Problemorientiertes Lernen bedarf der instruktionalen Unterstützung seitens der Lehrenden in Form von Modellieren und Anleiten, Unterstützen und Beraten, die nach dem Modell des Scaffolding (vgl. Bruner 1987) bei Bedarf ausgeblendet wird. Die Wirksamkeit flexibler Lernumgebungen steht und fällt mit adaptiver Instruktion (vgl. Beck/Guldimann 2008); die Notwendigkeit der Passung wiederum verweist auf Differenzierung. Zur Sicherstellung der Aufgabenqualität gehört zunächst eine entsprechende Planung und Überprüfung im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung, d.h.

- ein dem Lernstand und Vorwissen der Heranwachsenden angemessener kognitiver Anregungsgehalt; gemeint ist ein optimales Passungsverhältnis, das den Lernenden zur Aktivität anregt und ihm die Möglichkeit zur Selbststeuerung, aber auch zu produktiver Reflexion eröffnet.
- die Auseinandersetzung mit realen Problemen; diese ermöglicht den Heranwachsenden sinnstiftendes, expansives Lernen und vergrößert die Chance, sie vom Nutzen der Hausaufgaben für ihr weiteres Lernen zu überzeugen.
- die Berücksichtigung multipler Kontexte; diese fördert die flexible Verwendung neu erworbenen Wissens sowie eine größere kognitive Vernetzung; zugleich erhöht ein solches Vorgehen die Interessantheit der Aufgaben.
- Als problematisch wurde bislang die Realisierung sozialer Lernkontexte im Rahmen von Hausaufgaben betrachtet. Die Zunahme von Ganztagsschulen, da-

mit einhergehend die gemeinsame Erledigung der Aufgaben in der Hausaufgabenbetreuung, ermöglicht vielfältige Kooperationsformen.

Eine die Qualität der Hausaufgaben erhöhende Aufgabenerteilung bedarf u.a. der instruktionalen Unterstützung durch die Lehrkraft im Sinne einer adaptiven Instruktion, die den einzelnen Schülerinnen und Schülern ausreichend Raum für Verständnisklärung, Methodeneinsatz u.a.m. lässt. Die für die Aufgabenerledigung notwendige Anstrengungsbereitschaft der Heranwachsenden ergibt sich durch die an sie gestellten Anforderungen. Ein optimales Passungsverhältnis, realisiert durch adaptive bzw. differenzierte Aufgabenstellungen, ermöglicht bei Schülerinnen und Schülern die positive Erwartungshaltung, die Aufgaben zufriedenstellend erledigen zu können. Die Verbesserung der Qualität der Hausaufgaben durch eine produktive Überprüfung ihrer Erledigung ist wiederum eng mit der unmittelbaren Unterrichtsplanung verbunden:

- Die inhaltliche Integration der Aufgaben in den nachfolgenden Unterricht durch Transfer und multiple Kontexte ermöglicht die Vermeidung „trägen Wissens".
- Die Integration entlastet den Unterricht, da die üblichen Kontrollsituationen entfallen; zugleich ist anzunehmen, dass diese Vorgehensweise die Schülerinnen und Schüler insofern zur Aufgabenerledigung anregt, als diese sonst im Unterricht nicht weiter mitarbeiten können. Darüber hinaus erhalten die Aufgaben für die Heranwachsenden einen zusätzlichen „Lern-Wert".

Aufgabenplanung und -kontrolle (vorbereitet durch die Unterrichtsplanung) erwachsen im Besonderen einem einheitlichen didaktischen Begründungszusammenhang. An dieser Stelle wird darüber hinaus konstatiert, dass die genannten Aspekte sich positiv auf die Entwicklung der Selbstständigkeit auswirken, da sie sowohl inhaltlich (Transfer, Authentizität, höhere kognitive Anregung) als auch methodisch (Selbststeuerung, flexible Verwendung) vielfältige Anforderungen an die Lernenden stellen.

Soweit der modellhaft entwickelte Theorieansatz einer Hausaufgabendidaktik und seiner zentralen Kriterien. Welche davon das Lehrerhandeln mit welchen Orientierungen beeinflussen, lässt sich den Auswertungsergebnissen dieser Befragung entnehmen.

3. Zum Forschungsinteresse und Erhebungsinstrument der Studie

Auf dem Hintergrund des theoretischen Rahmens lassen sich ausgewählte Befunde einer Studie über Hausaufgaben in Offenen Ganztagsgrundschulen (HOfGans-Studie) heranziehen, um Hinweise zum Lehrerhandeln in der Hausaufgabenpraxis der Grundschule zu gewinnen, die hauptsächlich auf zwei zentrale Merkmale fokussieren:

1. Selbstständigkeitsentwicklung,
2. Integration von Hausaufgaben in den folgenden Unterricht sowie deren Kontrolle und Feedback.

Querliegend zu diesen Schwerpunkten der Hausaufgabenpraxis interessiert insbesondere die Frage, ob Lehrerinnen und Lehrer sich während der ersten und/oder zweiten Ausbildungsphase mit der Hausaufgabenthematik auseinandergesetzt haben bzw. auseinandersetzen konnten. Diese Frage ist deshalb von großer Bedeutsamkeit, weil Versäumnisse sowohl in der theoretischen Ausbildung als auch hinsichtlich eines reflektierten wissenschaftsbasierten Theorie-Praxis-Bezugs im weiteren Berufsleben nur schwer aufzuheben sind (vgl. Bromme 1992; Feldmann 2002). Wenn auch sicherlich kein direkter, zudem monokausaler Zusammenhang zwischen der Konfrontation mit bildungswissenschaftlichen Inhalten während der theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte und dem Handeln im Berufsalltag bestehen dürfte, so ist dennoch anzunehmen, dass Kompetenzen, die während dieser zwei Phasen angeeignet werden können, günstige Voraussetzungen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen darstellen, vor allem für eine theoriegeleitete Reflexion bestehender Hausaufgabenpraktiken bzw. tradierter Einstellungen gegenüber dem pädagogisch-didaktischen Einsatz von Hausaufgaben.

Die Ergebnisse beruhen auf einer schriftlichen Befragung von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern zur Hausaufgabenpraxis im Offenen Ganztag der Grundschule. Betreuerinnen und Betreuer, die im offenen Ganztag zur Hausaufgabenbegleitung eingesetzt werden und ebenfalls schriftlich befragt wurden, bleiben in diesem Ergebnisbericht ebenso unberücksichtigt wie die an der Befragung teilnehmenden Eltern der Kinder. Weiter werden ausschließlich Auswertungen der quantitativen Erhebung erörtert, während qualitative Daten, die ebenfalls erfasst wurden, in diesem Kontext (auch aus Platzgründen) unbeachtet bleiben. Die in der HOfGans-Studie eingesetzten Fragebögen sind freiwillige, anonymisierte und repräsentative Verfahren zur Evaluation der Hausaufgabenpraxis an Offenen Ganztagsschulen. An der empirischen Studie nahmen Schulen mit Lehrkräften (N = 144) sowie Schülerinnen und Schülern (N = 2113) teil, was einer Rücklaufquote von (48,5%) und (95%) entspricht.

3.1 Auswertungsergebnisse zu pädagogisch-didaktischen Aspekten von Hausaufgaben

Die im Fokus des Erziehungs- und Bildungsauftrags resp. des schulministeriellen Hausaufgabenerlasses stehende Selbstständigkeitsgenese und die mit der Wahrnehmung dieser Zielstellung kontextuellen pädagogisch-didaktischen Komponenten haben im Rahmen der Hausaufgabenpraxis an Offenen Ganztagsgrundschulen große Bedeutung, die sich entsprechend im Bewusstsein der Lehrkräfte widerspiegelt.

3.1.1 Hausaufgaben im Kontext (grund-)schulischer Selbstständigkeitserziehung

Mit einer Zustimmungsrate von 95% vertreten Lehrerinnen und Lehrer die Auffassung, dass die Erteilung von Hausaufgaben in der Grundschule eine hohe didaktische Sorgfalt erfordere (vgl. Abb. 1). Dieser Einschätzung kann zumindest entnommen werden, dass Hausaufgaben anspruchsvolle Planungs- und Vorbereitungsprozesse vorauszugehen haben, um den pädagogisch-didaktischen Zielsetzungen hinreichend gerecht werden zu können.

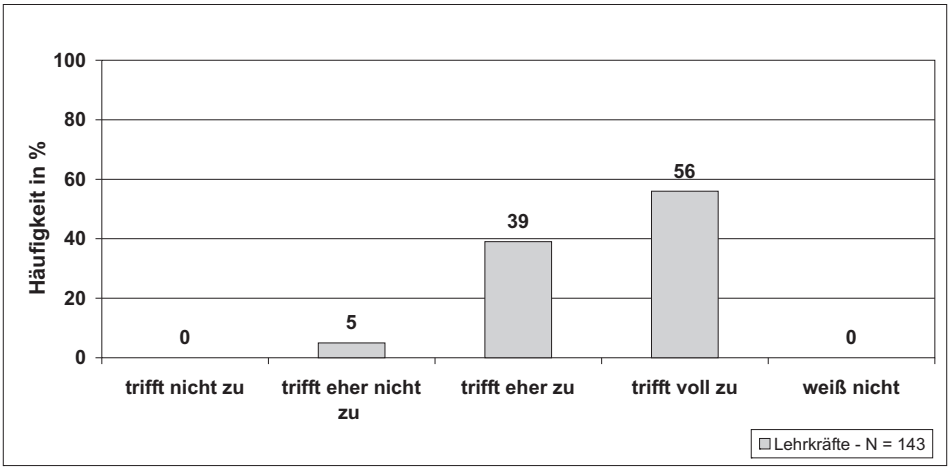


Abb. 1: Hausaufgaben in der Grundschule zu erteilen, erfordert eine hohe didaktische Sorgfalt

Eine ebenfalls vergleichsweise hohe Zustimmung von 82% erfährt die Aussage, dass Schülerinnen und Schüler durch Hausaufgaben lernen sollen, selbstständig zu arbeiten (vgl. Abb. 2).

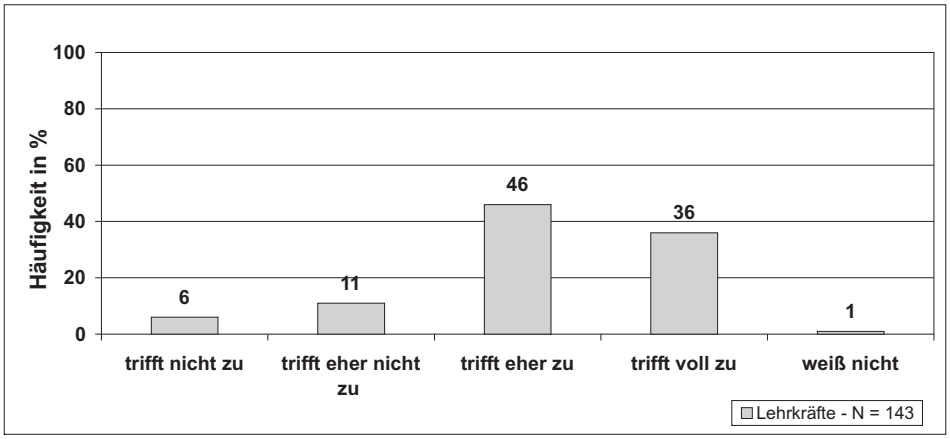


Abb. 2: Durch die Hausaufgaben soll der Schüler lernen, selbstständig zu arbeiten

Diese große Anerkennung des Erziehungs- und Bildungsziels „Selbstständigkeit" war erwartbar, handelt es sich doch um eine Aufgabe, die äußerst positiv konnotiert wird (vgl. Drieschner 2007) und demgemäß in administrativen Grundlagen für das Schulwesen wie beispielsweise Schulgesetzen und Lehrplänen häufige Verwendung findet. Doch entscheidend ist, inwieweit die „Selbstständigkeitsidee" auf der operativen Ebene implementiert wird. Nach der Förderung des Verantwortungsbewusstseins der Schülerinnen und Schüler durch das Anfertigen von Hausaufgaben befragt, geben ca. 85% der befragten Lehrkräfte eine positive Antwort (vgl. Abb. 3).

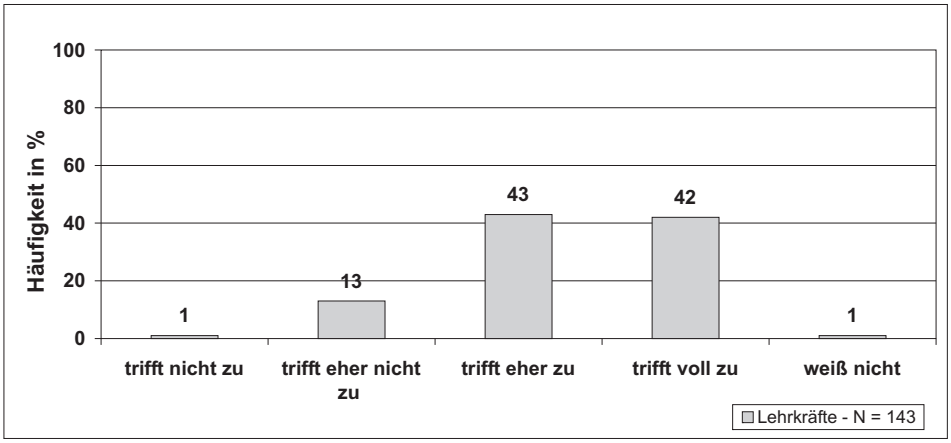


Abb. 3: Das Erledigen von Hausaufgaben fördert das Verantwortungsbewußtsein der Schüler

Mit Blick auf die Selbstständigkeitserziehung ist die Fähigkeit, Verantwortung für sich und das eigene Lernen zu übernehmen, ein wichtiges Element schulischer Bildung. Von daher lässt sich diese hohe Zustimmung als erwartungsgemäß kennzeichnen. Mehr noch scheint sie allerdings davon zu zeugen, wie sehr die Schule das Lernen der Verantwortungsübernahme auch mit Hilfe der Hausaufgabenpraxis als Aufgabe (zumindest) erkannt und akzeptiert hat. Dass es dieser relativierenden Einschränkung tatsächlich bedarf, dafür dürften Antwortverteilungen zu zwei weiteren Items entscheidende Belege liefern. Äußerst positiv (90% Zustimmung) bewerten die befragten Lehrkräfte die Option, differenzierte Hausaufgaben zu erteilen, um auf unterschiedliche Lernbedürfnisse der Kinder angemessen reagieren zu können (vgl. Abb. 4).

Die Einschätzung des eigenen Umgangs mit Heterogenität fällt dagegen deutlich (selbst-) kritischer aus. Demzufolge wird die Gelegenheit, im Alltag auf differenzierte Hausaufgaben zurückzugreifen, relativ defensiv wahrgenommen (vgl. Abb. 5); nur eine knappe Mehrheit von 55% gibt an, ihren Schülerinnen und Schülern differenzierte Hausaufgaben zu stellen.

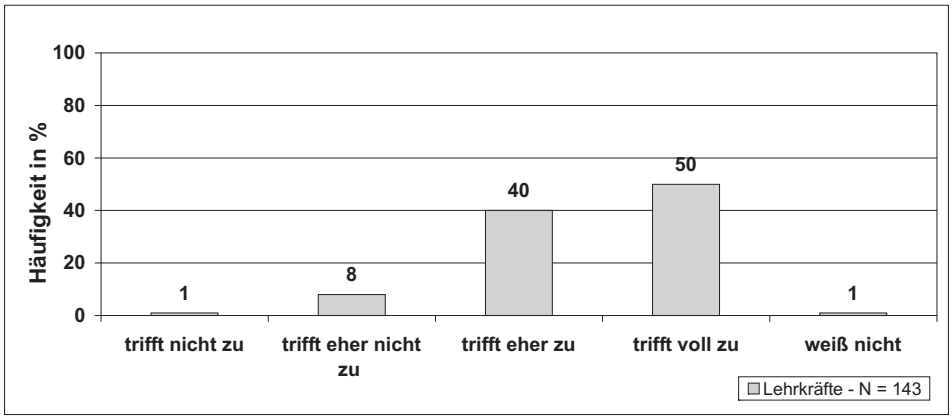


Abb. 4: Differenzierte Hausaufgaben sind wichtig, um auf die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Kinder angemessen einzugehen

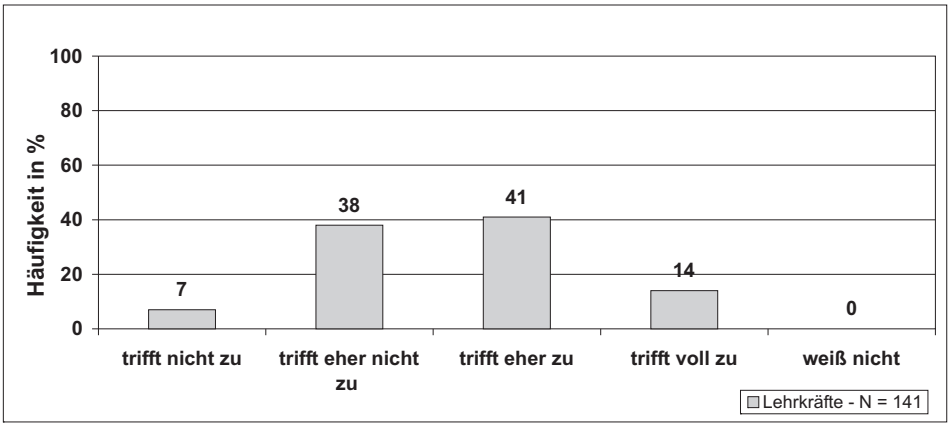


Abb. 5: Ich erteile meinen Schülern differenzierte Hausaufgaben

Dass dieser Befund faktisch darauf hinweist, dass die Lehrkräfte bislang nur zum Teil über die aus ihrer Perspektive notwendige didaktische und diagnostische Expertise verfügen, um der durchweg positiv beurteilten Erfordernis einer differenzierten Hausaufgabenpraxis auch tatsächlich zu entsprechen, dafür können die folgenden Ergebnisse als Beleg gelten. Immerhin räumte nun etwa jede dritte Lehrkraft ein, ihr fehle es an den richtigen Ideen, um differenzierte Hausaufgaben anzubieten (vgl. Abb. 6).

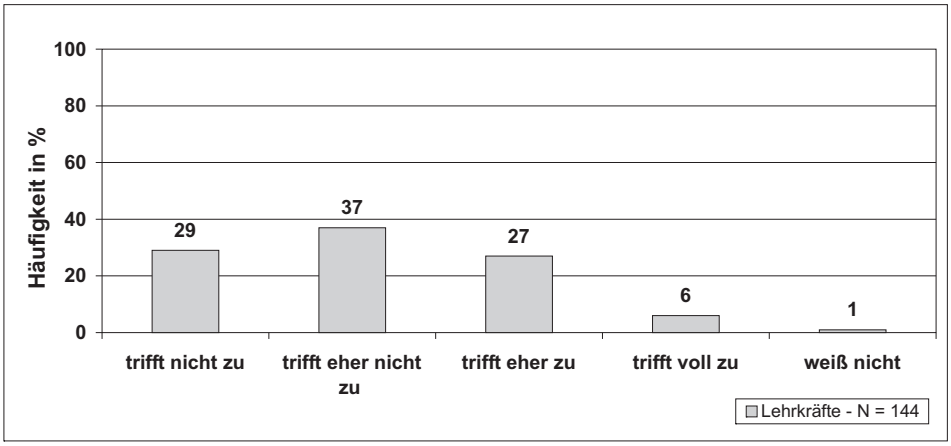


Abb. 6: Es fehlen mir die richtigen Ideen für das Erstellen differenzierter Hausaufgaben

In die gleiche Richtung und damit die vermutete Annahme stützend, dass es Lehrkräften teilweise an einschlägigem Sachwissen zu mangeln scheint, um auf wahrgenommene Heterogenität pädagogisch angemessen zu reagieren, weisen Ergebnisse zum differenzierten Umgang mit leistungsschwächeren Schülern und Schülerinnen. Sogar knapp jede zweite Lehrkraft (43%) sieht es als schwierig an, für diese Schülergruppe leistungsgerechte Hausaufgaben zu stellen (vgl. Abb. 7).

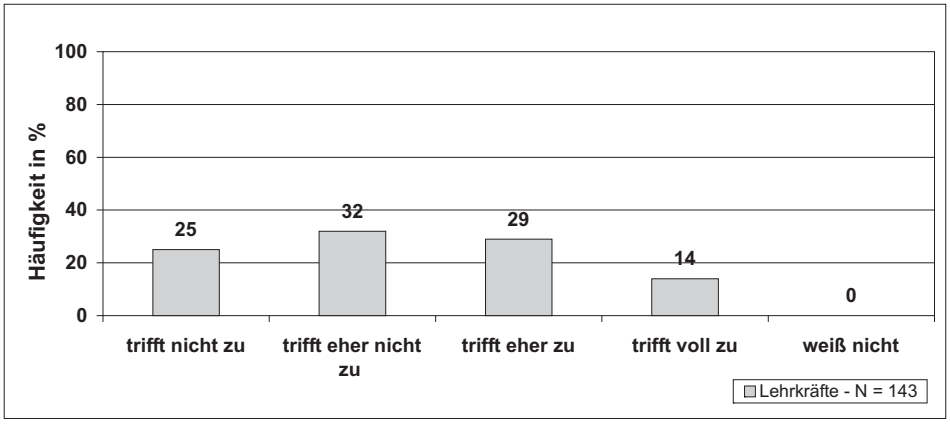


Abb. 7: Es ist schwierig, für leistungsschwache Schüler leistungsgerechte Hausaufgaben zu stellen

Erste Rückschlüsse aus den bisher dargelegten Befunden lassen sich zusammenfassend dahingehend interpretieren, dass Selbstständigkeit als einer konstitutiven Kategorie schulischer Erziehung und Bildung ebenso wie wahrgenommener Heterogenität übereinstimmend eine hohe ideelle Wertorientierung in der Schule zukommt, diese sich jedoch nicht in gleichem Maße im konkreten Lehrerhandeln wiederfindet. Offensichtlich wird die Umsetzung beider unmittelbar miteinander verzahnter päd-

agogischer Herausforderungen in der Hausaufgabenpraxis von Teilen der befragten Lehrerinnen und Lehrer als problematisch bzw. unerfüllbar empfunden. Mangelnde Expertise kann ein Grund dafür sein, vielleicht verbunden mit einem unzureichenden Zutrauen in die kreativen Fähigkeiten der Kinder. Ein weiterer Befund scheint diese Tendenz anzudeuten. Die Ablehnung der Aussage „Hausaufgaben dienen dazu, dass Schüler eigene Lösungsstrategien entwickeln können" von zwei Dritteln der Befragten weist darauf hin, dass eine einheitliche, gleichgestaltete Aufgabenbearbeitung bevorzugt wird. Sowohl mangelhafte didaktische Expertise, entsprechende offene Aufgabenformate bereitzustellen, als auch nicht hinreichend vorhandenes Vertrauen in die Lernfähigkeiten der Kinder, eigene Leistungsstrategien zu finden, könnten eine Erklärung für die negative Bewertung sein (vgl. Abb. 8).

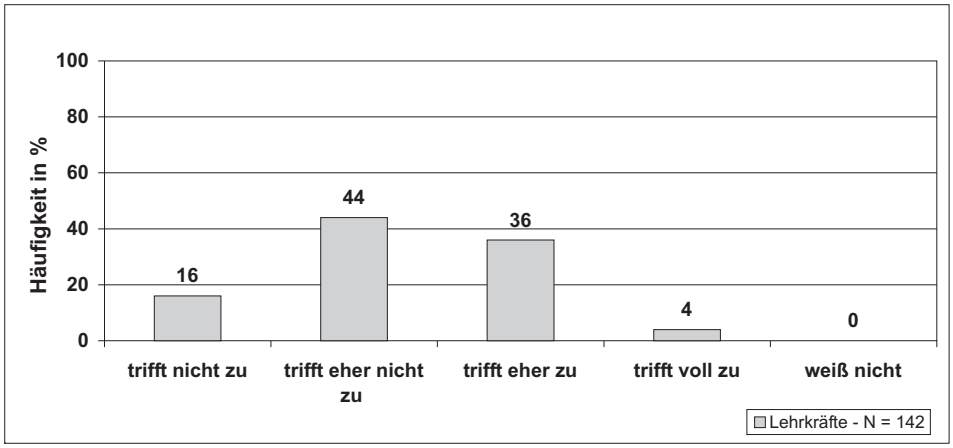


Abb. 8: Hausaufgaben dienen dazu, dass Schüler eigene Lösungsstrategien entwickeln können

Zugleich werden mit diesem Antwortverhalten dem Erziehungsziel der Selbstständigkeit im Sinne eines vernetzten, reflektierenden Lernens Entfaltungsmöglichkeiten verwehrt.

3.1.2 Integration von Hausaufgaben in den folgenden Unterricht sowie deren Kontrolle und Feedback

Insgesamt machen die quantitativen Befunde darauf aufmerksam, dass eine Ordnung des Einbeziehens der Hausaufgabenergebnisse in den nachfolgenden Unterricht besteht. Mehr als 90% der Befragten geben an, den Hausaufgaben im Unterricht Raum zu geben (vgl. Abb. 9).

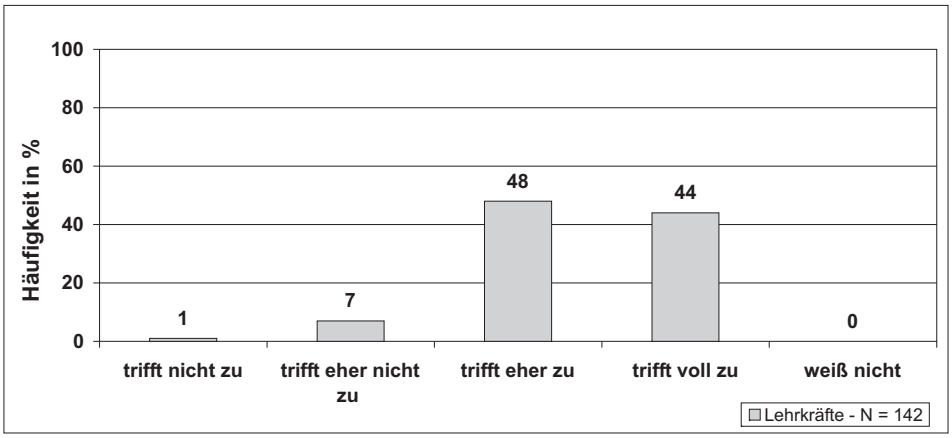


Abb. 9: Ich bespreche die gestellten Hausaufgaben in der folgenden Unterrichtsstunde

Hinsichtlich des Einsatzes von Hausaufgaben zeigt sich, dass Hausaufgaben als ein Instrument der Übung und Festigung des Gelernten betrachtet werden und ihnen in dieser Funktion eine beträchtliche Wirkung zugesprochen wird. Das diesbezügliche Item erhält die höchste Zustimmung innerhalb der gesamten Befragung mit 94% (vgl. Abb. 10).

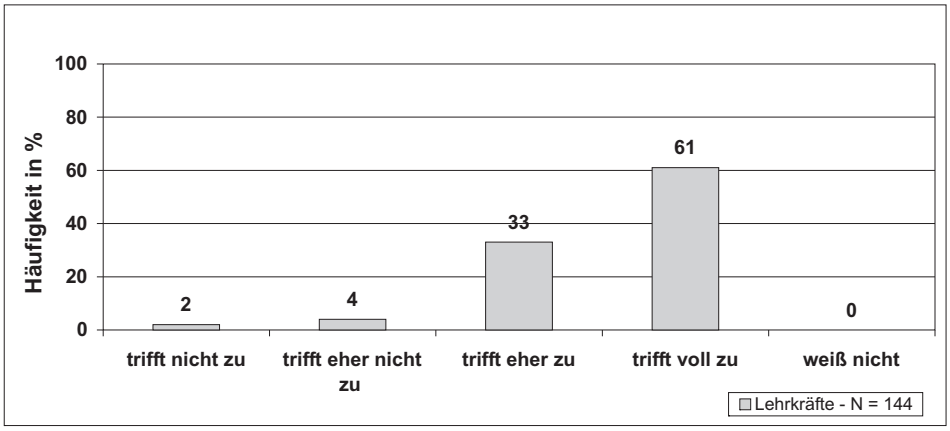


Abb. 10: Hausaufgaben dienen dazu den Unterricht zu wiederholen und zu vertiefen

Auffallend ist weiter, in welchem hohen Maß behauptet wird, die Hausaufgaben der Schülerinnen und Schüler in *jeder* Unterrichtsstunde zu kontrollieren, und zwar im Sinne einer formellen Überprüfung des Vollzugs. Mit knapp 90% erfährt dieses Item eine ebenfalls sehr hohe Zustimmung (vgl. Abb. 11).

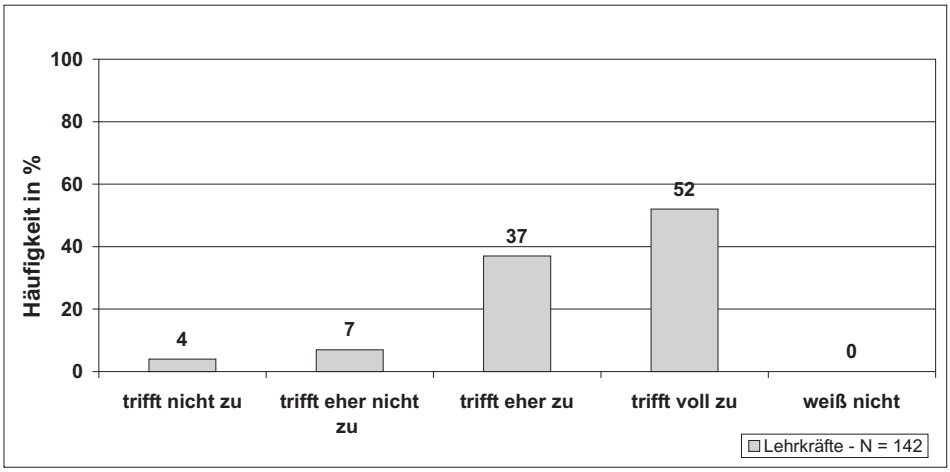


Abb. 11: Ich kontrolliere in jeder Unterrichtsstunde, ob alle Kinder ihre Hausaufgaben angefertigt haben

Doch es handelt sich hierbei nicht um ein sachinformatives Feedback, sondern allein um eine schuldisziplinarische Maßnahme. Diese Unterscheidung zu betonen, ist auch deshalb besonders relevant, weil ein deutlicher Bruch zu verzeichnen ist, wenn es um die Frage nach inhaltlicher Lösungskorrektheit geht. Immerhin ein Drittel weniger als zuvor antwortet zustimmend auf das entsprechende Item (vgl. Abb. 12).

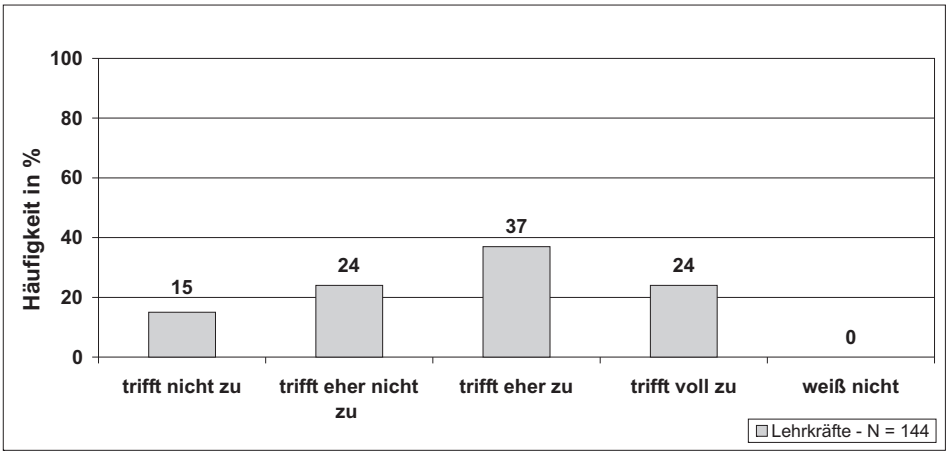


Abb. 12: Ich kontrolliere in jeder Unterrichtsstunde, ob alle Schüler ihre Hausaufgaben inhaltlich richtig haben

Wenngleich die Schülerinnen und Schüler mit der regelmäßigen und verlässlichen Feststellung des Anfertigens ihrer Hausaufgaben sowohl ein Signal des Wahrgenommen-Werdens als auch eine Kultur der Rechenschaftslegung erfahren, gerät diese Verankerung von Kontroll-Mechanismen gegenüber Verfahren der Rückmeldung von Lernprozessen und -produkten qualitativ deutlich ins Hintertreffen. Für die

Optimierung des Lernens bedarf es kontinuierlicher, inhaltlicher Rückkopplungen und Orientierungen hinsichtlich von Weiterlernoptionen (vgl. Lipowsky u.a. 2004). Das Wissen um diesen Zusammenhang dürften auch die befragten Lehrkräfte haben. Warum dennoch nur zwei Drittel versichern, in der Hausaufgabenpraxis eine entsprechende Rückmeldekultur zu implementieren, muss offen bleiben. Möglicherweise spielen arbeitsökonomische Gründe wie auch die unterschiedliche Ausdifferenzierung didaktischer und diagnostischer sowie systematischer Feedbackkompetenzen eine Rolle. Zweifellos erfordert die pädagogische Aufgabe einer produktiven Hausaufgabenpraxis, in der problemorientierte Aufgabenformate zur Stärkung von Selbststeuerung und Selbstbestimmung eine herausragende Rolle spielen, spezifische berufliche Befähigungen. Das Ausbildungsangebot an den wissenschaftlichen Hochschulen und den Studienseminaren lässt sich in diesem Zusammenhang deshalb als ein Kernelement einer auf Qualitätssicherung und -verbesserung ausgerichteten Lehrerbildung verstehen. Doch sowohl während der „theoretischen" als auch während der „berufspraktischen" Ausbildung scheint hinsichtlich der Hausaufgabenthematik keine zufriedenstellende Ausbildungssituation erreicht worden zu sein. Während des Studiums hat sich nach Selbstauskunft etwa lediglich ein Drittel der befragten Lehrkräfte mit diesem Schwerpunkt beschäftigt, während immerhin 51% behaupten, dies im Referendariat getan zu haben. Nicht zu entscheiden ist, ob teilweise entsprechende Angebote während beider Ausbildungsphasen fehlten (vgl. Standop 2011) oder angehende Lehrerinnen und Lehrer die vorhandenen Angebote nicht genutzt haben. Insgesamt lässt sich jedoch feststellen, dass eine theoretische und/oder berufspraktische Vorbereitung auf die Chancen und tatsächlichen didaktischen Probleme von Hausaufgaben nur bei einem Teil der Lehrkräfte vorliegt. Wenn weiter sogar eine überwiegende Mehrheit der Befragten auf das Fehlen einer theoretischen Ausbildung hinweist, dann dürfte darin ein möglicher Erklärungsansatz liegen für die geringen Zustimmungsquoten auf Fragen, die sich auf die operative Ebene der Hausaufgabenproblematik beziehen.

3.2 Fazit

Die Verbesserung der Qualität der Lehr-Lern-Prozesse ist der zentrale Ansatzpunkt der Schulentwicklung. Hausaufgabe als den Unterricht weiterführende didaktisch-pädagogische Maßnahme ist auf Unterrichtsentwicklung verwiesen, folgt aber nicht automatisch im Zuge dieser, sondern bedarf der eigenständigen Thematisierung und muss systematisch erfolgen. Fasst man die deskriptiven Ergebnisse unserer Hausaufgabenstudie zusammen und bezieht diese auf den Entwurf des theoretischen Rahmens, dann fallen relativ ausgeprägte Beobachtungen auf. Fragestellungen, die sich auf ideelle Wertorientierungen beziehen, ergeben mit großer Mehrheit ein durchweg positives Meinungsbild. Das trifft auch noch hinsichtlich der Einstellungen zur Kontrollfunktion in der Hausaufgabenpraxis zu. Anders fällt hingegen die Situation aus, wenn das konkrete Lehrerhandeln hinsichtlich der Beachtung und Nutzung der

lern- und unterrichtstheoretischen Bedingungs- und Wirkungszusammenhänge der Hausaufgabenpraxis in Frage steht. Statt einer ebenfalls positiven Gesamtsicht kommt es zu pessimistischeren Bewertungen und Brüchen in den Perspektiven. Haben Lipowsky u.a. (2004) und Trautwein u.a. (2006) auf die Relevanz der Vorbereitung von Hausaufgaben zur Qualitätssicherung hingewiesen, so lassen unsere Ergebnisse weiterhin bestehende Planungsdefizite vermuten. Anregungsreiche differenzierte Hausaufgaben werden in einem vergleichsweise geringen Umfang gestellt, ebenso Aufgaben, bei denen die Schülerinnen und Schüler eigene Lösungsstrategien entwickeln können. Damit sind die Lerngelegenheiten für eine produktive Selbstständigkeitserziehung schon von vornherein stark eingeschränkt. Weiter scheint unsere Studie frühere empirische Befunde zum Wert der Kontrolle (vgl. Lipowsky u.a. 2004) zu bestätigen, wonach Hausaufgaben sich positiv auf den Lernerfolg auswirken, wenn inhaltliche Rückmeldungen erfolgen. Doch wird augenscheinlich diese Art der Rückmeldung seltener angewendet als jene der „disziplinarischen", die weniger effektiv für das fachliche Lernen ist. Es lässt sich demzufolge vermuten, dass den Lehrerinnen und Lehrern die pädagogischen und bildungstheoretischen Leitvorstellungen einer zukunftsorientierten Hausaufgabenpraxis zwar präsent sind, ihnen es aber bisher nicht – gemessen an den eigenen Ansprüchen – gelungen ist, diese in eigene pädagogische Handlungsmöglichkeiten umzusetzen. Da große Teile der befragten Lehrkräfte nach eigenen Aussagen beteuern, sowohl in der ersten als auch in der zweiten Lehrerausbildungsphase oder zumindest in einer der beiden berufsvorbereitenden Etappen überhaupt keinen Kontakt mit der Hausaufgabenthematik gehabt zu haben, kann man diese Befundlage als unbefriedigende Voraussetzung interpretieren, um zu einem systematischen Erfahrungs- und Kompetenzaufbau in diesem inhaltlichen Schwerpunktbereich zu gelangen. Das Erschließen der Lehrerperspektive mit Hilfe einer qualitativen Befragung soll als ein weiterer Schritt verstanden werden, um die gegenwärtige Hausaufgabenpraxis im Offenen Ganztag zu explorieren und daraus Schlüsse für die Entwicklung einer Hausaufgabendidaktik zu gewinnen. Weitere eigene qualitative und quantitative Untersuchungen, die schon vorliegen, sollen die Mehrperspektivität des theoretischen Rahmens noch weiter berücksichtigen und damit vergleichende Interpretationen aus unterschiedlichen Akteursperspektiven zulassen.

Literatur

Adorno, T.W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Beck, E./Guldimann, T. (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Münster u.a.: Waxmann.

Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Bern u.a.: Huber.

Bruner, J. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Bern u.a.: Huber.

Drieschner, E. (2007): Erziehungsziel „Selbstständigkeit". Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik. Wiesbaden: VS.

Feiks, D./Rothermel, G. (1981): Hausaufgaben – pädagogische Grundlagen und praktische Beispiele. Stuttgart: Klett.

Feldmann, K. (2002): Schüler helfen Schülern – Schüler unterrichten Schüler – Schüler als Tutoren – Schüler als Lehrer. URL: http://klaus.feldmann.phil.uni-hannover.de/downloads/; Zugriffsdatum: 17.04.2011.

Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, H. 3, S. 867-888.

Haag, L./Mischo, C. (2002): Hausaufgabenverhalten: Bedingungen und Effekte. In: Empirische Pädagogik 16, H. 3, S. 311-327.

Kamm, H./Müller, E. (1977): Hausaufgaben – sinnvoll gestaltet. Freiburg i.Br.: Herder.

Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim u.a.: Beltz.

Lipowsky, F./Rakoczy, K./Klieme, E./Reusser, K./Pauli, C. (2004): Dauerbrenner Hausaufgaben – Befunde der Forschung und Konsequenzen für den Unterricht. In: Pädagogik 56, H. 12, S. 40-44.

Mandl, H. (2010): Lernumgebungen problemorientiert gestalten – Zur Entwicklung einer neuen Lernkultur. In: Jürgens, E./Standop, J. (Hrsg.): Was ist guter Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-38.

Ministerium für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen: Hausaufgaben in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I. RdErl v. 31.07.2008.

Ministerium für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen: Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen v. 21.12.2010.

Petersen, J./Reinert, G.-B./Stephan, E. (1990): Betrifft: Hausaufgaben. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Rülcker, T. (1990): Selbstständigkeit als pädagogisches Zielkonzept. In: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiher, H. (Hrsg.): Selbstständigkeit für Kinder – Die große Freiheit? Weinheim/Basel: Beltz, S. 20-27.

Standop, J. (2011): Eine Theorie der Hausaufgaben? Defizite eines Selbstverständnisses in der Ausbildung und Ausübung des Lehrerberufes und Prämissen einer theoretischen Implementierung in die Unterrichtsdidaktik. In: Pädagogische Rundschau 65, H. 1, S. 75-93.

Trautwein, U./Lüdtke, O./Niggli, A./Schnyder, I. (2006): Predicting Homework Effort: Support for a Domain-Specific, Multilevel Homework Model. In: Journal of Educational Psychology 98, H. 2, S. 438-456.

Jutta Standop, Dr., geb. 1964, wissenschaftliche Assistentin an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Bielefeld.

Anschrift: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 5 Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Postfach 100131, 33501 Bielefeld
E-Mail: jutta.standop@uni-bielefeld.de

DDS – Die Deutsche Schule
103. Jahrgang 2011, Heft 3, S. 252-267
© 2011 Waxmann

Elke Sumfleth/Corinna Kieren/Isabell van Ackeren

Hausaufgabenpraxis im Gymnasium – Empirische Befunde am Beispiel eines ‚Nebenfachs'

Zusammenfassung
Mittels einer Lehrerbefragung wurde der aktuelle Stand der Hausaufgabenpraxis in verschiedenen Bundesländern exemplarisch im Chemieunterricht am Ende der Sekundarstufe I im Gymnasium erhoben, um zu erfahren, inwieweit Hausaufgaben in einem ‚Nebenfach' überhaupt eine nennenswerte Rolle spielen. Auf der Grundlage der bislang in der Forschung herausgearbeiteten Standards zum Einsatz von Hausaufgaben wird die Hausaufgabenpraxis typisiert, und zwar hinsichtlich der Häufigkeit, der von den Lehrkräften geschätzten Bearbeitungsdauer und der Art der Aufgabenstellung sowie der Art und der Häufigkeit der Kontrolle durch die Lehrkräfte.
Schlüsselwörter: Hausaufgaben, Chemieunterricht, Aufgabentypen, Unterrichtspraxis, Lehrerbefragung

Homework Practice at Secondary Schools – Empirical Findings with Regard to a Minor Subject

Abstract
A teacher survey has been conducted to analyze the state of homework practice by the example of chemistry lessons at the end of lower secondary education in different federal German states. One of the main objectives of the study was to find out whether homework plays an essential role in chemistry instruction. On the basis of standards for the application of homework identified in current research homework practice is typified, namely concerning the frequency, the duration estimated by the teachers and the kind of the setting of tasks as well as the kind and frequency of control.
Keywords: homework, chemistry instruction, task types, teaching practice, teacher survey

Hausaufgaben sind nahezu selbstverständlich in Schulen, sie spielen im Alltag von Familien eine große Rolle und werden zugleich heftig diskutiert. Dies trifft zumindest für die Situation in den klassischen Kernfächern zu; unklar ist jedoch, wie sich die Hausaufgabensituation in den sogenannten ‚Nebenfächern' mit ver-

gleichsweise geringeren Stundenanteilen darstellt. Vor dem Hintergrund eines allgemeinen Forschungsüberblicks und auf der Grundlage einer selbst durchgeführten Lehrerbefragung wird in diesem Beitrag die Situation exemplarisch aus der Sicht von Chemielehrkräften beschrieben und im Hinblick auf die Hausaufgabenkultur in einem Nebenfach sowie mit Blick auf entsprechende Entwicklungsmöglichkeiten diskutiert.

Hausaufgaben weisen eine deutliche Nähe zu zusätzlichem Unterricht und außerschulischem Ergänzungs- und Nachhilfeunterricht auf (vgl. Kieren 2008). In diesem breiteren Kontext gibt es zahlreiche Begriffsbeschreibungen; eine einheitliche, allgemein akzeptierte Definition für Hausaufgaben liegt jedoch nicht vor. Nicolai (2005, S. 14) fügt die unterschiedlichen Ansätze zu einer Definition zusammen, welche den Ort der Tätigkeit bewusst offen lässt: „Hausaufgaben sind Aufgaben, die in direkter Relation zum jeweiligen schulischen Lernkontext stehen und […] als eine Fortsetzung bzw. Erweiterung des Unterrichts konstruieren. […] [Sie können] alleine oder in Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen, Eltern oder Nachhilfelehrern“ bearbeitet werden. Während bei Nicolai schon ein *außerschulischer Lernort* mitgedacht wird, kann dieser unter Berücksichtigung ganztägiger Bildungsangebote auch durch einen *außerunterrichtlichen Lernort* ersetzt werden.

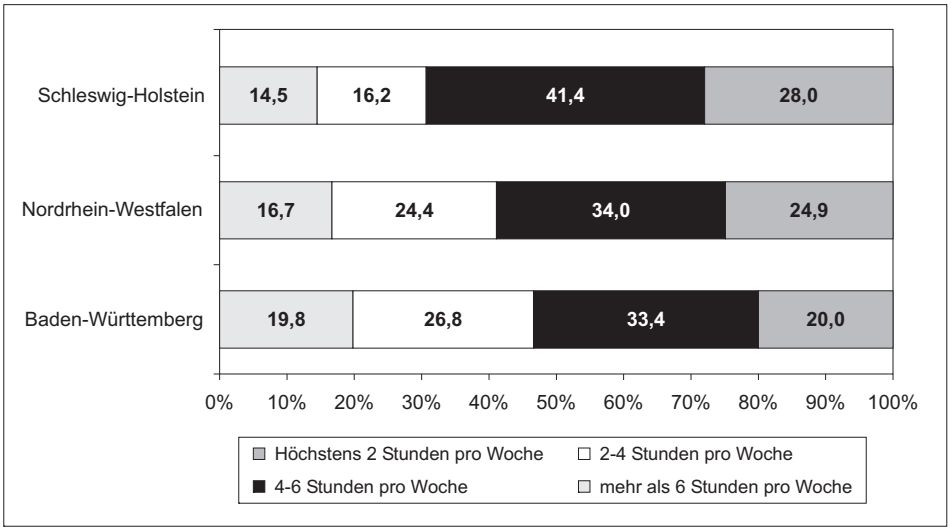
Die unterschiedlichen Funktionen von Hausaufgaben fassen Hong und Milgram (2000, S. 5) wie folgt zusammen: „Some homework is designed to assure that students review, practice, and drill material that has been learned at school. Other homework assignments are intended to provide students with the opportunity to amplify, elaborate, and enrich previously learned information. Homework is also sometimes used to prepare, in advance, material to be learned in the following classes.“ Daran anknüpfend wird nachfolgend über die Bestandsaufnahme der quantitativen Bedeutung von Hausaufgaben in einem exemplarisch gewählten Nebenfach hinaus auch der Frage nachgegangen, wie und zu welchem Zweck diese im Fachunterricht eingesetzt werden. Zuvor wird ein Überblick über vorliegende Daten und zentrale Befunde empirischer Forschung zu Hausaufgaben gegeben.

1. Zum Stand der Forschung

1.1 Quantitative Bedeutung und Akzeptanz von Hausaufgaben

Mit Blick auf die Hausaufgabenhäufigkeit zeigen Daten aus PISA 2000, dass die für Deutschland durchschnittlich ausgewiesenen 4,5 Stunden an wöchentlichem Zeitaufwand für Hausaufgaben in den bei PISA getesteten Kompetenzbereichen Deutsch, Mathematik und den Naturwissenschaften (basierend auf Schülerangaben) in der Mitte des internationalen Feldes liegen, das eine Spanne von 2,9 bis 7 Stunden

aufweist. Fachspezifische Aussagen sind allerdings nicht möglich, da nur fächerübergreifend kumulierte wöchentliche Hausaufgabenzeiten publiziert sind. Zusätzlich wurden den Bundesländern landesspezifische Daten als „PISA 2000-Ländertabellen" vom PISA-Konsortium zur Verfügung gestellt. Die im Internet verfügbaren oder auf Anfrage vom Schulministerium zur Verfügung gestellten Daten für die im Rahmen der Lehrerbefragung relevanten Länder (vgl. Abschnitt 2) sind in Abbildung 1 zusammengefasst.



Quelle: Schulministerien der Länder

Abbildung 1: Zeitaufwand der Schülerinnen und Schüler für ihre Hausaufgaben in den bei PISA getesteten Kompetenzbereichen Deutsch, Mathematik, Biologie, Chemie und Physik (Anteil der 15-Jährigen in Prozent, fächerübergreifend zusammengefasst); PISA 2000/Ländertabellen.

Unterschiede im Zeitaufwand zeigen sich insbesondere zwischen Schleswig-Holstein und Baden-Württemberg. Nordrhein-Westfalen liegt auch im Vergleich zu den anderen verfügbaren Ländertabellen (Bayern, Saarland und Thüringen) auf einem durchschnittlichen Niveau der Hausaufgabenzeit. Die Unterschiede in den berichteten Zeiten lassen sich jedoch nicht plausibel mit den erzielten Leistungen in Beziehung setzen.

Tendenziell zeigt sich im internationalen Vergleich, dass vergleichsweise wenig Unterrichtszeit mit einem entsprechend größeren Zeitaufwand für Hausaufgaben kompensiert wird (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; Gängler 2008; OECD 2001). Darüber hinaus wurde aufgezeigt, dass nur 8% der deutschen Schülerinnen und Schüler die ihnen gestellten Aufgaben interessant finden (vgl. Avenarius u.a. 2003, S. 314). Auch der entsprechende internationale Durchschnittswert liegt mit 14%

niedrig. Andererseits werden die Kommentare der Lehrkräfte zu den Hausaufgaben in Deutschland von 42% der befragten Schülerinnen und Schüler (gegenüber international nur 24%) als hilfreich bewertet. Relativ selten werden die Hausaufgaben in Deutschland benotet, zumal viele Bundesländer Vorgaben machen, nach denen Hausaufgaben in der Sekundarstufe I in der Regel nicht benotet werden sollen (vgl. ebd.). Bundeslandspezifische Auswertungen für Deutschland liegen nicht vor. Zudem gibt es keine Aussagen zu Differenzen in der Qualität der Aufgaben und im Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler.

Die unklare Datenlage erleichtert die Einschätzung der Akzeptanz und Bedeutsamkeit von Hausaufgaben nicht. Dies spiegelt sich auch in der Diskussion über Sinnhaftigkeit, Zweck und Nutzen von Hausaufgaben (vgl. Kressel 2004). Befürworter und Befürworterinnen des Hausaufgabeneinsatzes stellen sowohl die übende als auch die selbstbestimmte und selbstregulierte Arbeitsweise heraus, während Kritiker und Kritikerinnen den Ertrag von Hausaufgaben in Frage stellen, sich gegen eine bloße Nachholfunktion oder Disziplinierung wenden und auch das ungleiche elterliche Unterstützungsvermögen herausstellen. Eine weitere Perspektive ist auf die Neugestaltung der Hausaufgabenpraxis gerichtet. In Interventionsstudien wird versucht, durch eine Qualitätsverbesserung der Aufgaben deren Nutzen zu steigern. Ein anderer Reformansatz versucht, das isolierte häusliche Lernen in ein partnerschaftliches Arbeiten mit Unterstützung der Eltern (vgl. Nicolai 2005) oder mit Gleichaltrigen zu überführen (vgl. Fraser/Kahle 2007; Wild/Remy 2002a). Die überwiegend normativ geprägte Auseinandersetzung verlangt danach, die Thesen empirisch zu untersuchen. Zentrale Befunde zur Wirkung von Hausaufgaben werden im Folgenden berichtet.

1.2 Zum Zusammenhang von Hausaufgaben, Leistung und Motivation

Mit Blick auf Hausaufgaben in den naturwissenschaftlichen Fächern liegt es nahe, nach Daten im Umfeld von TIMSS zu suchen. Moser u.a. (1997) bestätigen auf der Grundlage der TIMSS-Mittelstufen-Daten einen Zusammenhang zwischen der Art und Weise der Nutzung der außerschulischen Zeit (Hausaufgaben/Freizeitverhalten) und der Leistung in Mathematik und Naturwissenschaften. Trautwein, Köller und Baumert (2001) konnten zeigen, dass Hausaufgaben durch die zusätzlich gewonnene Lernzeit bei ansonsten gleichen Bedingungen den Lernerfolg erhöhen. Damit lässt sich erwarten, dass die Effekte von Hausaufgaben gerade in Fächern mit geringem Stundenvolumen relativ groß sind. Eren und Henderson (2006) stellen dies für das Fach Mathematik fest, wobei insbesondere sehr gute bzw. schwache Lernende von der Erledigung der Hausaufgaben profitieren. Eine Erhebung unter Siebtklässlern und -klässlerinnen zur Effizienz von Mathematikhausaufgaben zeigt einen positiven Effekt häufiger Hausaufgaben auf die Leistungsentwicklung, aber einen nachteiligen Effekt einer großen Hausaufgabenmenge (vgl. Trautwein/Köller/Baumert 2001).

Diese Ergebnisse wurden für den Englisch- und Französischunterricht bestätigt. Allerdings zeigt sich bei gleichen kognitiven und fachlichen Voraussetzungen eine negative Beziehung zwischen individueller Bearbeitungszeit und dem Leistungszuwachs; außerdem ist zu berücksichtigen, dass die Bearbeitungszeit nicht mit der effektiven Zeitnutzung übereinstimmt, weil der Selbstregulation der Lernenden eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. Schnyder u.a. 2006). Darüber hinaus wird vermutet, dass sich die aufgewendeten Hausaufgabenzeiten von leistungsstarken und -schwachen Schülerinnen und Schülern systematisch unterscheiden (vgl. Trautwein/Köller 2002); z.B. zeichnen sich diejenigen mit guten Leistungen durch eine konstante und gleichmäßige Verteilung der häuslichen Arbeitszeit aus (vgl. Haag/Mischo 2002; Mischo 2006; s.a. Lipowsky u.a. 2004). Schwächere Schülerinnen und Schüler hingegen verwenden überwiegend kurz vor und nach Klassenarbeiten besonders viel Zeit auf die Hausaufgabenbearbeitung. Zwischen beiden Schülergruppen gibt es hingegen keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Motivation zur Erledigung der Hausaufgaben. Ganz allgemein ist festzuhalten, dass Schülerinnen und Schüler für die Aufgaben am Nachmittag zu Hause bei gleichem Lernerfolg prinzipiell signifikant mehr Zeit benötigen als für die Bearbeitung im Nachmittagsangebot der Ganztagsschule (vgl. Hascher/Bischof 2000).

Weitere Untersuchungen in diesem Feld betreffen die Hausaufgabenkontrolle. Während einerseits kein Erklärungsbeitrag für die Leistungsentwicklung durch die Kontrolle von Eltern bzw. Lehrkräften festgestellt wird (vgl. Trautwein/Köller/Baumert 2001), betonen Lipowsky u.a. (vgl. 2004), dass sich bei der Erledigungskontrolle kein signifikanter Zusammenhang mit Leistung zeigt, sehr wohl aber bei einer Lösungskontrolle. Außerdem wirkt sich regelmäßig wahrgenommene Kontrolle positiv auf die Motivation der Lernenden aus (vgl. Schnyder u.a. 2006).

Mit Blick auf den familialen Kontext im Sinne von Bildungshintergrund der Eltern und sozioökonomischen Voraussetzungen können Leistungsdisparitäten verstärkt (vgl. Trautwein/Köller/Baumert 2001) und der Leistungsdruck der Eltern vergrößert werden (vgl. Lipowsky u.a. 2004). Dennoch hängt die Intensität der elterlichen Unterstützung nicht vom sozialen Hintergrund ab; vielmehr führen schlechte Schulleistungen zu mehr elterlicher Einmischung und diese geht wiederum mit einer Verschlechterung der Leistung einher (vgl. Niggli u.a. 2007; Lüdtke u.a. 2007). Hinzu kommen als Einflussfaktoren das elterliche Selbstkonzept, die elterlichen Bildungsaspirationen und insbesondere gezielte Unterstützungen der elterlichen Mitwirkung durch die Lehrkräfte (vgl. Eccles/Harold 1993). Elterliche Mitwirkung hilft z.B. Schülerinnen und Schülern mit schlechten Lesekompetenzen, ihre Leseleistung zu verbessern (vgl. Baily 2006).

Autonomieunterstützendes Verhalten ist lernförderlich, während Kontrolle keine oder sogar negative Auswirkungen hat (vgl. Pomerantz u.a. 2007; Knollmann/Wild 2004; Niggli u.a. 2007) und positiv mit dem Ausmaß der extrinsischen Lernmotivation

korreliert (vgl. Wild 2001). Demgegenüber sind die Werte selbstbestimmter Formen der Lernmotivation dann besonders hoch, wenn die elterliche Lernhilfe prozessorientiert erfolgt (vgl. Wild/Remy 2002b). Die Kenntnis der motivationalen Ziele der Lernenden erlaubt die passende Gestaltung von Lernsettings: Extrinsisch orientierte Lernende bevorzugen stärker strukturierte und sachliche Lernhilfen, intrinsisch motivierte selbstbestimmungsförderliche und emotionale Lernhilfen (vgl. Knollmann/Wild 2004; s.a. Hong/Milgram 2000). Eine Individualisierung der Hausaufgaben, also eine Anpassung an den jeweiligen Leistungsstand und die aktuelle Motivation der Lernenden, kann durch Aufgabenstellungen erfolgen, deren Bearbeitungszeitraum frei gewählt werden kann und für die unterschiedliche Lernhilfen vorliegen (vgl. Ahlring 2006; Wolz 2006). Durch eine Variation der Aufgabenarten, der Lösungskontrolle und Differenzierungsmaßnahmen sollen Schülerinnen und Schüler angemessen gefordert und gefördert werden (vgl. Becker/Kohler 2002; Kohler 2007); prinzipiell sollen Hausaufgaben an den Unterricht anknüpfen und weder eine reine Wiederholung noch einen kompletten Transfer darstellen. Lehrkräfte selbst zeigten in einer Studie von Hascher und Hofmann (2008) überwiegend die Auffassung, dass Hausaufgaben insbesondere für die Übung und Festigung des Gelernten notwendig seien, zumal die Übungszeit im Unterricht oftmals nicht ausreiche.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass gleichmäßig verteilte Lernzeit, die Lösungskontrolle und der nahe Transfer sich als lernförderlich erwiesen haben, wohingegen experimentelle Aufgabenstellungen, kooperative Bearbeitung sowie differenzierte und methodisch vielfältige Hausaufgaben hauptsächlich eine Steigerung der Lernmotivation begünstigen. Eine erhöhte intrinsische Lernmotivation kann wiederum zu einem größeren Lernerfolg beitragen. Zwar bezieht sich die empirische Forschung hauptsächlich auf die Untersuchung der Hausaufgaben in den Kernfächern – hierbei insbesondere auf Mathematik und Fremdsprachen –, aber vermutlich lassen sich diese Kriterien optimaler Hausaufgaben auf die sog. Nebenfächer, z.B. Chemie, übertragen.

1.3 Hausaufgaben im Chemieunterricht

In einer explorativen Studie mit mikrochemischen Heimexperimenten für Achtklässler beschreibt Schwarz (2003) deren positive Wirkung auf die Freude am Experimentieren sowie auf den Wissenszuwachs. Vries, Martin und Paschmann (2006) entwickeln elektrochemische Heimexperimente mit Hilfe von Experimentierkoffern und berichten auch für Oberstufenschülerinnen und -schüler, dass sie experimentelle Hausaufgaben mehrheitlich für interessanter und motivierender halten als die herkömmlichen Hausaufgaben. Darüber hinaus sehen die Lernenden Vorteile der Heimexperimente beim Erlernen der theoretischen Inhalte.

In einer Interventionsstudie mit Siebtklässlern und -klässlerinnen hat Nicolai (2005) bei der Bearbeitung der Chemiehausaufgaben den Einfluss skriptgeleiteter Eltern-Kind-Interaktion auf den fachlichen Lernerfolg, die Motivation und das Interesse der Kinder untersucht. Die Kinder der Kontrollgruppe bearbeiteten die Aufgaben allein, die Eltern kontrollierten sie; die kooperative Bearbeitung wurde bei 10 Eltern-Kind-Paaren videodokumentiert. Die erwarteten signifikant besseren Lernzuwächse der Interventionsgruppe zeigen sich im Vergleich zur „kontrollierenden" Hausaufgabenbearbeitung nur im Follow-up-Test. Dieser Vorteil könnte auf einer tieferen Verarbeitung basieren. Allerdings wirkt sich die elterliche Involviertheit positiv auf die intrinsische Motivation der Kinder aus. Im Detail zeigen sich Unterschiede in Abhängigkeit von der Art der Aufgabenstellungen: Die Kinder profitieren von der Kooperation mit den Eltern bei experimentellen Aufgaben. Demgegenüber erzielen bei nicht-experimentellen Chemiehausaufgaben besonders die leistungsschwachen Kinder signifikant bessere Leistungen, wenn sie allein arbeiten. Eine Abstimmung zwischen Hausaufgabenart und Gestaltung der Lernumgebung unterstützt vor allem die schwache Leistungsgruppe (vgl. Sumfleth/Nicolai 2008, 2009).

2. Design und Durchführung der Studie

Um die Hausaufgabenkultur – gerade in einem Nebenfach wie Chemie – entwickeln zu können, bedarf es zunächst einer detaillierten Analyse der aktuellen Situation. Das Ziel dieser Studie ist zunächst, den aktuellen Stand der Hausaufgabenpraxis im Chemieunterricht und den Stellenwert von Chemiehausaufgaben exemplarisch im Gymnasium zu erheben. Dazu wurde ein hausaufgabenspezifischer Fragebogen für Lehrkräfte entwickelt. Grundlage hierfür sind der derzeitige Forschungsstand und ein für die Analyse von Unterrichtsvideos entwickeltes Kategoriensystem (vgl. Kieren 2008). Die Pilotierung des Lehrerfragebogens erfolgte mit Chemielehrkräften an Gymnasien in Niedersachsen und Berlin. Nach der Überarbeitung wurde der Fragebogen in der Haupterhebung in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein eingesetzt, um eine möglichst große Varianz zu erreichen (vgl. Abb. 1). In den Ländern gibt es differierende rechtliche Rahmenbedingungen, und die Hausaufgabenzeiten sowie die naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich deutlich, wie die verschiedenen PISA-Erhebungen gezeigt haben. Die Fragebögen wurden entsprechend der Zahl der Chemielehrkräfte über die drei Länder verteilt. Von 900 Fragebögen gingen 90 nach Schleswig-Holstein, 270 nach Baden-Württemberg und 540 nach Nordrhein-Westfalen.

Entwicklung und Pilotierung des Fragebogens. Der Fragebogen ist ein Verhaltensfragebogen; die Items verlangen von den Lehrkräften die Beschreibung der Hausaufgabenpraxis im Chemieunterricht der zehnten Klasse. Er gliedert sich in einen Instruktionsteil, einen Teil mit Fragen zur Person und einen Part mit Fragen

zu den Chemiehausaufgaben. Er umfasst 19 Itemstämme mit 81 geschlossenen und 6 offenen Fragen. Die geschlossenen Fragen weisen mehrheitlich vierstufige ordinale Ratingskalen mit den Ausprägungen *immer, meistens, manchmal* und *nie* auf, um die Tendenz zum mittleren Urteil zu verhindern. Items, die Zeitangaben verlangen, besitzen ein fünfstufiges Antwortformat, weil eine kleinschrittige Skalierung bei Zeitangaben eine breitere Streuung der Antworten ermöglicht. Die zu den offenen Fragen erhaltenen Antworten wurden nach der Pilotierung ausgewertet; auf dieser Basis wurde ein Item zu möglichen Quellen für Hausaufgaben ergänzt.

Fragebogengüte. Zur Prüfung der internen Konsistenz enthalten einzelne Itemstämme widersprüchliche Items. Mit Hilfe der Rangkorrelation nach Gamma kann dabei die Enge und Richtung des Zusammenhangs zwischen den beiden geprüften Merkmalen beschrieben werden. Abgesehen von einem Itempaar mit einer schwachen Rangkorrelation weisen alle übrigen Itempaare signifikante oder sogar hochsignifikante Rangkorrelationskoeffizienten gemäß den theoriebasierten Erwartungen auf. Insgesamt liegt also interne Konsistenz vor. Mit Blick auf die Inhaltsvalidität ist festzustellen, dass die Items ein Universum von möglichen Verhaltensweisen im Zusammenhang mit der Hausaufgabenpraxis bilden. Sie sind auf der Basis der Forschungsliteratur und eines vorliegenden, objektiven und reliablen Videokodiermanuals entwickelt worden (vgl. Kieren 2008). Zusätzlich wurden die geschlossenen Items im Rahmen der Fragebogenpilotierung durch offene Fragen abgesichert, indem danach gefragt wurde, ob alle potenziellen Möglichkeiten abgebildet sind.

3. Zentrale Befunde

Die Rücklaufquoten sind in den drei beteiligten Ländern ähnlich und liegen bei 31% (84) in Baden-Württemberg, bei 31% (169) in Nordrhein-Westfalen und bei 43% (39) in Schleswig-Holstein. Die meisten Fragebögen waren vollständig ausgefüllt, so dass 231 komplette Datensätze vorliegen. Die Altersverteilung in der Probandengruppe reicht von 28 bis 65 Jahren. Dabei spiegeln sich die Einstellungswellen der letzten Jahrzehnte; die Gruppe der älteren Lehrkräfte zwischen 50 und 60 Jahren ist deutlich größer ist als die der jüngeren. Der Mittelwert liegt bei 49 Jahren. 57% der Lehrkräfte sind männlich.

Bei der Auswertung der erhobenen Daten wurde zwischen quantitativen Aspekten, wie beispielsweise der Häufigkeit der Hausaufgabenstellung oder deren Kontrolle, und Variabilitätsaspekten der methodischen Gestaltung, wie beispielsweise der medialen Darbietung oder der Art der Aufgaben, unterschieden. Ausgewählte Ergebnisse werden deskriptiv über Häufigkeitsverteilungen beschrieben.

3.1 Häufigkeitsverteilungen: Stellung, Erledigung, Kontrolle und unterrichtliche Einbindung von Hausaufgaben

Regelmäßigkeit der Hausaufgabenstellung. Die Daten zeigen, dass knapp 33% der befragten Lehrkräfte in jeder Chemie-Unterrichtsstunde, gut 40% in jeder zweiten Stunde, etwa 24% in jeder vierten Stunde und nur fast 2% der Lehrkräfte nie Hausaufgaben stellen.

Erledigungszeit. Die Formel „lieber oft als viel" (vgl. Trautwein/Köller/Baumert 2001, S. 703) verknüpft die Hausaufgabenstellung mit der Erledigungszeit, die hier nur aus der Sicht der Lehrkräfte erhoben worden ist. Etwas mehr als 70% der Lehrkräfte geben an, eine Bearbeitungszeit von etwa 5 bis 15 Minuten zu planen, 26% veranschlagen 15 bis 20 Minuten und knapp 3% mehr als 20 Minuten.

Lösungskontrolle. Wesentlicher Faktor lernförderlicher Hausaufgabenpraxis ist eine regelmäßige Kontrolle der qualitativen Bearbeitung der Hausaufgaben. Fast 70% der Lehrkräfte geben an, jede gestellte Hausaufgabe zu kontrollieren. 21% überprüfen jede zweite gestellte Hausaufgabe, knapp 7% jede vierte und nur etwa 2% kontrollieren nie die Hausaufgaben.

Geschätzte Erledigung der Aufgaben. 27% der Lehrkräfte meinen, dass fast alle Schülerinnen und Schüler die gestellten Hausaufgaben auch erledigen. Die Mehrheit der Lehrkräfte (knapp 66%) gibt jedoch an, dass nur die Hälfte bis zwei Drittel einer Klasse die Aufgaben bearbeiten. Etwa 6% befürchten, dass weniger als die Hälfte der Hausaufgaben erledigt wird.

Thematische Einbindung in den Unterricht. 30% der Lehrkräfte integrieren nach eigenen Aussagen die Hausaufgaben „immer". Die überwiegende Mehrheit (knapp 57%) gibt „meistens" an und knapp 13% „manchmal". In einer sinnvollen Praxis (vgl. Becker/Kohler 2002) werden Hausaufgaben als eigenständige Unterrichtsphase verstanden, die geplant werden muss. Mit Blick auf die Einbindung in den Unterricht ist es wenig zweckdienlich, die letzte Unterrichtsphase der Kernunterrichtszeit – also in der Regel die Sicherung oder den Transfer – in die Hausaufgaben zu verlagern. 57% der Lehrkräfte geben an, „nie" Stundeninhalte in die Hausaufgaben zu verlagern; immerhin gut 40% handeln „manchmal" so.

Sinnvoll sind auch binnendifferenzierende Maßnahmen; gleichwohl nutzen 64% der Lehrkräfte Binnendifferenzierung im Hinblick auf den Hausaufgabeneinsatz nicht. Anregungen zu kooperativer Bearbeitung der Hausaufgaben geben 60% der Lehrkräfte an. Der zeitliche Umfang der Beschäftigung mit den Hausaufgaben (Stellung und/oder Kontrolle) ist sehr unterschiedlich. Etwa 15% der Lehrkräfte benötigen weniger als fünf Minuten. Die Mehrheit (71%) gibt im Mittel fünf bis zehn Minuten an. 13% brauchen etwa zehn bis fünfzehn Minuten und 1% der Lehrkräfte

verwendet nach eigenen Angaben knapp ein Drittel der Unterrichtszeit auf das Stellen und Kontrollieren der Hausaufgaben.

3.2 Häufigkeitsverteilung der Variabilitätsscores: Methodische Vielfalt beim Einsatz von und Umgang mit Hausaufgaben

Die Häufigkeitsverteilungen der Variabilitätsscores beziehen sich auf die Itemstämme des Fragebogens, die der methodischen Vielfalt gewidmet sind. Ziel ist ein möglichst breites Spektrum der einzelnen Aspekte, wie z.B. der medialen Darbietung, der Art der Aufgabe oder der Art der Kontrolle, da so am ehesten die individuelle Förderung im Sinne einer sinnvollen Differenzierung gewährleistet werden kann. Aus diesem Grund werden mittlere Variabilitätsscores gebildet, indem die Items rekodiert werden und dann ein Mittelwert für den gesamten Itemstamm berechnet wird. Dazu kann angenommen werden, dass eine breite methodische Vielfalt einer gleichmäßigen Verteilung innerhalb eines Itemstammes über die Antwortausprägungen „meistens" und „manchmal" entspricht. Die Angaben werden im mittleren Bereich mit 0 (keine Abweichung vom Optimum) und an den Rändern mit 1 (maximale Abweichung) rekodiert. Je näher also der Mittelwert für den Itemstamm an 0 liegt, desto größer ist die Varianz bei der einzelnen Lehrkraft für den jeweiligen Aspekt der Hausaufgabenpraxis. Je näher der Mittelwert für den jeweiligen Itemstamm an 1 liegt, desto mehr spricht dies für eine engere Praxis bei diesem Aspekt der Hausaufgabenpraxis.

Mediale Darbietung der Hausaufgaben. Bei diesem Aspekt geht es z.B. um die Nennung der Hausaufgaben, das Diktat, den Tafelanschrieb, die Nutzung des Overheadprojektors, den Verweis auf Aufgaben aus dem Lehrbuch oder den Einsatz von Arbeitsblättern. Hier zeigen knapp 26% der Lehrkräfte einen mittleren Variabilitätsscore von 0. Im unteren Drittel der Variabilitätsscores liegen weitere 60% der Lehrkräfte, die damit die Mehrheit der erfragten Medien mehr oder weniger regelmäßig verwenden. Das andere Extrem, ein Variabilitätsscore von 1, liegt nur bei 3% der Lehrkräfte vor.

Art der Aufgaben. Im Chemieunterricht sind zahlreiche Aufgabentypen denkbar: Versuchsprotokolle, Berechnungen, Diagramme, Übungsaufgaben, das Lesen von Texten, Experimentalaufgaben, Knobelaufgaben, Vorbereitungen der nächsten Unterrichtsstunde oder Wiederholungen. Lediglich etwa 10% der befragten Lehrkräfte geben an, alle genannten Aufgabenarten mehr oder weniger regelmäßig als Hausaufgabe zu stellen. Hinzu kommen knapp 22% mit Variabilitätsscores < 0,15. Die überwiegende Mehrheit (etwa 63%) liegt mit ihren Werten im mittleren Bereich und knapp 5% schöpfen die Bandbreite der Aufgabenarten kaum aus. Diese Verteilung spiegelt sich auch bei der Nutzung der Quellen (z.B. Schulbücher, Lehrerbuch, Aufgabensammlung, Eigenkonstruktion für die Hausaufgabenstellung, Kolleginnen und Kollegen, Internet) wider.

Erledigungs- und Lösungskontrolle. Hier können verschiedene Methoden angewendet werden. Bei der Erledigungskontrolle nutzen etwa 35% der Lehrkräfte gleichmäßig alle genannten Methoden und weitere knapp 40% einen großen Teil der Methoden. Eine weniger ausgeprägte Varianz zeigen ca. 18% in der Stichprobe und 7% neigen hier zur Monokultur. Demgegenüber setzt bei der Lösungskontrolle nur gut 1% der Lehrkräfte die komplette Bandbreite der Methoden (einsammeln, vorzeigen lassen, schriftliche oder mündliche Kontrolle, Diskussion im Unterrichtsgespräch, Schreibkonferenz, vorlesen, Lösungsblatt für die Schüler, Nutzen einer Lernplattform) gleichmäßig ein. Weitere ca. 8% verwenden zumindest die Mehrheit der Methoden so regelmäßig, dass ihr Mittelwert < 0,15 ist. Die überwiegende Mehrheit der Probanden mit knapp 70% nutzt zumindest einen Teil der zur Verfügung stehenden Methoden regelmäßig.

3.3 Unterschiede zwischen den Bundesländern

Der Stichprobenvergleich über die Bundesländer zeigt, dass sich die drei Lehrkräftegruppen weder im Altersdurchschnitt noch in der Geschlechterverteilung signifikant unterscheiden. Das Bild ändert sich beim Blick auf die hausaufgabenspezifischen Daten ein wenig. So unterscheiden sich z.B. die baden-württembergischen Lehrkräfte (HAB) und die nordrhein-westfälischen Lehrkräfte (HAN) hinsichtlich der Häufigkeit der Hausaufgabenstellung, der Häufigkeit der Hausaufgabenkontrolle, der Planung der Aufgaben, der Art der Hausaufgabenkontrolle und des Zeitpunkts der Kontrolle (Tab. 2 und 3).

Die befragten Lehrkräfte aus Nordrhein-Westfalen stellen – dies zeigt der niedrige Zahlenwert an – häufiger Hausaufgaben als ihre Kolleginnen und Kollegen aus Baden-Württemberg (HaeufigkeitS). Tendenziell verhält es sich ebenso für die Häufigkeit der Kontrolle (HaeufigkeitK). Der Levene-Test beschreibt signifikante Unterschiede in der Varianz. Die Häufigkeit der Kontrolle variiert in Baden-Württemberg stärker als in NRW. Die befragten NRW-Lehrkräfte geben eine etwas breitere methodische Vielfalt in der Art der Aufgaben an (mean_Itemstamm_ArtA) und scheinen auch variabler in ihrer Planungspraxis (mean_Itemstamm_Planung). Deutliche Unterschiede zeigen auch die Arten der Hausaufgabenkontrolle (mean_Itemstamm_Erled und mean_Itemstamm_Loesung). Die Mittelwerte für beide Kontrollarten (Erledigungs- und Lösungskontrolle) sind für die Lehrkräfte aus Nordrhein-Westfalen signifikant niedriger. Dies entspricht einer breiteren Vielfalt bei der Hausaufgabenkontrolle. Außerdem weist der Levene-Test für die Erledigungskontrolle darauf hin, dass innerhalb der Gruppe der baden-württembergischen Lehrkräfte die Varianz größer ist.

Auch beim Vergleich der hausaufgabenspezifischen Daten zwischen Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein liegen signifikante Unterschiede in den Varianzen zwischen den Gruppen vor. Dies gilt für die Häufigkeit der Hausaufgabenkontrolle und die Anregung zur kooperativen Bearbeitung der Aufgaben. Auch beim Vergleich der

Tabelle 2: Mittelwerte der differierenden Items/Itemstämme, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen.

Item(stamm)	Treat	N	Mittelwert	Standard-abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
HaeufigkeitS	HAB	84	2,23	,812	,089
	HAN	162	1,77	,742	,058
HaeufigkeitK	HAB	82	1,51	,864	,095
	HAN	164	1,40	,652	,051
mean_Itemstamm_ArtA	HAB	83	,2620	,15887	,01744
	HAN	168	,2211	,14362	,01108
mean_Itemstamm_Planung	HAB	83	,3715	,20383	,02237
	HAN	166	,3163	,19037	,01478
mean_Itemstamm_Erled	HAB	83	,4578	,33621	,03690
	HAN	167	,2615	,25512	,01974
mean_Itemstamm_Loesung	HAB	83	,4297	,17420	,01912
	HAN	167	,3344	,16417	,01270
mean_Itemstamm_ZeitK	HAB	83	,5100	,33470	,03674
	HAN	168	,4246	,30236	,02333

Tabelle 3: Levene-Test und T-Test der differierenden Items/Itemstämme, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen.

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit		
Item(stamm)		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)
HaeufigkeitS	Varianzen sind gleich	1,773	,184	4,413	244	,000
	Varianzen sind nicht gleich			4,288	155,373	,000
HaeufigkeitK	Varianzen sind gleich	5,992	,015	1,175	244	,241
	Varianzen sind nicht gleich			1,071	128,462	,286
mean_Itemstamm_ArtA	Varianzen sind gleich	2,988	,085	2,053	249	,041
	Varianzen sind nicht gleich			1,984	149,604	,049
mean_Itemstamm_Planung	Varianzen sind gleich	1,588	,209	2,107	247	,036
	Varianzen sind nicht gleich			2,060	154,513	,041
mean_Itemstamm_Erled	Varianzen sind gleich	14,074	,000	5,139	248	,000
	Varianzen sind nicht gleich			4,692	130,374	,000
mean_Itemstamm_Loesung	Varianzen sind gleich	1,402	,237	4,239	248	,000
	Varianzen sind nicht gleich			4,155	155,412	,000
mean_Itemstamm_ZeitK	Varianzen sind gleich	6,101	,014	2,032	249	,043
	Varianzen sind nicht gleich			1,963	149,516	,051

Lehrkräftegruppen zwischen NRW und Schleswig-Holstein finden sich einige signifikante Unterschiede, jedoch weniger als bei den anderen Gruppenvergleichen. Aufgrund der hier vorliegenden Daten scheinen die Hausaufgabensituationen in NRW und Schleswig-Holstein recht ähnlich zu sein. Insgesamt bedarf die Analyse des differenziellen und individualisierenden Einsatzes von Hausaufgaben im Fachunterricht einer vertiefenden, auch qualitativen Analyse. Die hier präsentierten Daten dienen einer ersten Exploration und können zudem nicht monokausal in unmittelbaren Zusammenhang mit z.B. PISA-Leistungsdaten gebracht werden.

Die im Rahmen von PISA 2000 berichteten Unterschiede in den Erledigungszeiten werden nicht reproduziert. Eine Ursache kann in den unterschiedlichen Erhebungsmethoden liegen. Während bei PISA die Schülerinnen und Schüler befragt wurden,

waren es in dieser Studie die Lehrkräfte. Außerdem werden in den PISA-Daten nur die kumulierten Zeiten für die Fächer Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften angegeben, während hier ausschließlich die Situation für das sog. Nebenfach Chemie in den Blick genommen wurde.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Zunächst einmal bleibt festzuhalten, dass Hausaufgaben im Chemieunterricht eine bedeutende Rolle spielen; fast drei Viertel der Chemielehrkräfte stellen jede oder zumindest jede zweite Stunde Hausaufgaben. Damit sind Hausaufgaben im Chemieunterricht genau so selbstverständlich wie in den Kernfächern. Auch ist damit eines der Hauptkriterien für effektive Hausaufgaben, nämlich eine regelmäßige Aufgabenstellung, erfüllt. Außerdem sollte die Erledigungszeit überschaubar kurz sein, was mit fünf bis fünfzehn Minuten sicherlich der Fall ist. Diese Erledigungszeit wird von 70% der Lehrkräfte wenigstens veranschlagt. 70% der Lehrkräfte führen Lösungskontrollen bei jeder gestellten Aufgabe durch, weitere 21% zumindest bei jeder zweiten Aufgabe, was auch für eine regelmäßige Kontrolle spricht. Die hierfür gewählten Methoden könnten allerdings noch mehr variiert werden.

Unter den befragten Lehrkräften meinen 27%, dass fast alle Schülerinnen und Schüler die Aufgaben erledigen. Zwei Drittel der Lehrkräfte gehen davon aus, dass 50% bis 66% der Schülerinnen und Schüler die Aufgaben auch tatsächlich bearbeitet haben. Außerdem werden nach Angaben der Lehrkräfte die Hausaufgaben bei der Unterrichtsplanung in den Unterricht integriert. 30% machen das immer so, 57% wenigstens meistens. 40% der Lehrkräfte räumen ein, dass sie manchmal auch Inhalte der Stunde in die Hausaufgaben auslagern, wenn es im Unterricht nicht mehr geschafft worden ist.

In einem gewissen Gegensatz zu diesen Aussagen, die vermutlich in ihren tatsächlichen Ausprägungen aufgrund des möglichen Einflusses sozialer Erwünschtheit ein wenig überschätzt werden, stehen die Angaben zu den für die Hausaufgaben (Stellung und Kontrolle) im Unterricht aufgewendeten Zeiten, die überwiegend bei fünf bis zehn Minuten liegen (71%). Während 60% der Lehrkräfte angeben, kooperative Hausaufgaben zu berücksichtigen, haben sie binnendifferenzierende Maßnahmen eher nicht im Blick (64%). Die Varianz in der medialen Darbietung ist hoch, wohingegen dies in weit weniger ausgeprägtem Maße für die Art der gestellten Aufgaben gilt.

Die Gesamtsituation ist also durchaus positiv zu bewerten, liefert allerdings auch eine Reihe von Anknüpfungsmöglichkeiten für die Optimierung der gestellten Aufgaben. Es lohnt sich, in diesem Bereich Forschungs- und Entwicklungsarbeit zu investieren, denn die Lernwirksamkeit von Hausaufgaben konnte im Anschluss an die Lehrerbefragung in zwei Fallstudien mit je zwei Parallelklassen belegt werden. In ei-

ner ersten Fallstudie mit Vor- und Nachtest hat je eine Lehrkraft eine achtstündige Unterrichtsreihe zum Thema Säure-Base einmal kontinuierlich mit zu diesem Zweck entwickelten Hausaufgaben und einmal ohne diese unterrichtet. Es zeigt sich ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Messzeitpunkt und Treatment, der auch erhalten bleibt, wenn allgemeines individuelles Interesse und Motivation als Kovariablen in die Rechnungen einbezogen werden. Die Interventionsgruppe lernt also signifikant mehr als die Kontrollgruppe. Auch in einer zweiten Fallstudie zeigt sich deskriptiv ein ähnlicher Interaktionseffekt, der aufgrund der kleinen Stichprobe jedoch nicht signifikant wird. Mit diesen beiden Studien konnte die Bedeutung der zusätzlichen Lernzeit auch für die Leistung im Chemieunterricht belegt werden. Die Hauptaufgabe besteht damit für die nächsten Jahre darin, die Aufgaben – sei es für Hausaufgaben oder für zusätzliche Lernzeiten im Ganztagsunterricht – zu optimieren und auch bereits in der Lehrerausbildung für die Relevanz des Themas zu sensibilisieren und den „Kompetenzbereich Hausaufgaben" (vgl. Hascher/Hofmann 2008) als wichtigen Aspekt pädagogischer und fachdidaktischer Professionalität weiterzuentwickeln.

Danksagung

Unser Dank gilt den vielen Lehrkräften, die die Fragebögen ausgefüllt und sich an den Fallstudien beteiligt haben, sowie der DFG für die finanzielle Unterstützung (DFG SU 187/8-1).

Literaturhinweise

Ahlring, I. (2006): Wider die klassischen Hausaufgaben. In: Praxis Schule 5-10 17, H. 1, S. 14-18.

Avenarius, H./Ditton, H./Döbert, H./Klemm, K./Klieme, E./Rürup, M./Tenorth, H.-E./Weishaupt, H./Weiß, M. (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen: Leske + Budrich.

Becker, G.E./Kohler, B. (2002): Hausaufgaben kritisch sehen und die Praxis sinnvoll gestalten. Handlungsorientierte Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Eccles, J./Harold, R. (1993): Parent-Involvement during the Early Adolescent Years. In: Teachers College Record 94, H. 3, S. 568-587.

Eren, O./Henderson, D.J. (2006): The Impact of Homework on Student Achievement. Southern Methodist University, Department of Economics, Departmental Working Papers: 0518.

Fraser, B.J./Kahle J.B. (2007): Classroom, Home and Peer Environment Influences in Student Outcomes in Science and Mathematics: An Analysis of Systemic Reform Data. In: International Journal of Science Education 29, H. 15, S. 1891-1909.

Gängler, H. (2008): Einige Ergebnisse aus der sächsischen Ganztagsschulforschung. URL: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibf/sp/forschung/ganztagsschule/Hausaufgaben%20an%20GTS.pdf; Zugriffsdatum: 10.03.2011.

Haag, L./Mischo, C. (2002): Hausaufgabenverhalten: Bedingungen und Effekte. In: Spiel, C./Wagner, P. (Hrsg.): Arbeitszeit für die Schule. Hausaufgaben und mehr. In: Empirische Pädagogik 16, H. 3, S. 311-328.

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 447, H. 4, 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.

Hong, E./Milgram, R.M. (2000): Homework. Motivation and Learning Preference. Westport/London: Bergin & Garvey.

Kieren, C. (2008): Chemiehausaufgaben in der Sekundarstufe I des Gymnasiums. Berlin: Logos.

Knollmann, M./Wild, E. (2004): Schüleremotionen in schulischen und häuslichen Lernkontexten. Der Einfluss von Motivation und wahrgenommener Instruktionsqualität. In: Hascher, T. (Hrsg.): Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Bern: Haupt, S. 67-87.

Kohler, B. (2007): Hausaufgaben in der Ganztagsschule. In: Höhmann, K./Kohler, B./Mergenthaler, Z./Wego, C. (Hrsg.): Hausaufgaben in der Ganztagsschule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 9-36.

Kressel, T. (2004): Hausaufgaben: eine kritische Bilanz. In: Hamburg macht Schule 16, H. 5, S. 12-15.

Lipowsky, F. (2004): Dauerbrenner Hausaufgaben. In: Pädagogik 56, H. 12, S. 40-46.

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.

Lüdtke, O./Trautwein, U./Schnyder, I./Niggli, A. (2007): Simultane Analysen auf Schüler- und Klassenebene. Eine Demonstration der konfirmatorischen Mehrebenen-Faktorenanalyse zur Analyse von Schülerwahrnehmungen am Beispiel der Hausaufgabenvergabe. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie 39, H. 1, S. 1-11.

Mischo, C. (2006): Der „Saisonarbeiter" genauer betrachtet. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 20, H. 1-2, S. 97-111.

Moser, U./Ramseier, E./Keller, C./Huber, M. (1997): Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der ‚Third International Mathematics and Science Study'. Chur: Rüegger.

Nicolai, N. (2005): Skriptgeleitete Eltern-Kind-Interaktion bei Chemiehausaufgaben. Eine Evaluationsstudie im Themenbereich Säure-Base. Berlin: Logos

Niggli, A./Trautwein, U./Schnyder, I./Lüdtke, O./Neumann, M. (2007): Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet – familiärer Hintergrund, elterliches Hausaufgabenengagement und Leistungsentwicklung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 54, H. 1, S. 1-14.

Pomerantz, E.M./Moorman, E.A./Litwack, S.D. (2007): The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. In: Review of Educational Research 77, H. 3, S. 373-410.

Schnyder, I./Niggli, A./Cathomas, R./Trautwein, U./Luedtke, 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 107, H. 121, S. 107-121.

Schwarz, P. (2003): Weniger ist mehr. Mikrochemische Heimexperimente. In: Friedrich Jahresheft XXI: Aufgaben. Lernen fördern – Selbstständigkeit entwickeln. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, S. 53-55.

Sumfleth, E./Nicolai, N. (2008): Hausaufgaben: Allgemeines und Spezifisches mit Blick auf die Naturwissenschaften. In: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht 61, H. 4, S. 195-199.

Sumfleth, E./Nicolai, N. (2009): Kooperative Hausaufgaben im Chemieunterricht: Ergebnisse einer Videostudie. In: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht 62, H. 1, S. 46-54.

Trautwein, U./Köller, O. (2002): Der Einfluss von Hausaufgaben im Englisch-Unterricht auf die Leistungsentwicklung und das Fachinteresse. In: Spiel, C./Wagner, P. (Hrsg.): Arbeitszeit für die Schule. Hausaufgaben und mehr. In: Empirische Pädagogik 16, H. 3, S. 285-310.

Trautwein, U./Köller, O./Baumert, J. (2001): Lieber zu oft als zu viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik 47, H. 5, S. 703-724.

OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris.

Vries, T. d./Martin, J./Paschmann, A. (2006): Heimexperimente – Ein erprobtes Projekt zum Thema Elektrochemie in der Sek. II. In: Chemkon 13, H. 4, S. 171-179.

Wild, E. (2001): Familiale und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogik 47, H. 4, S. 481-499.

Wild, E./Remy, K. (2002a): Quantität und Qualität der elterlichen Hausaufgabenbetreuung von Drittklässlern in Mathematik. In: Prenzel, M./Doll, J. (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Beiheft, S. 276-290.

Wild, E./Remy, K. (2002b): Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen von Eltern. In: Unterrichtswissenschaft 30, H. 1, S. 27-51.

Wolz, H. (2006): Motivierende Hausaufgaben sind differenzierte Hausaufgaben! In: Praxis Schule 5-10 17, H. 1, S. 19-23.

Sumfleth, Elke, Dr. rer. nat., geb. 1952, Professorin für Didaktik der Chemie an der Universität Duisburg-Essen, Sprecherin des Graduiertenkollegs Naturwissenschaftlicher Unterricht (nwu-essen).

Anschrift: Fakultät für Chemie, Universität Duisburg-Essen, Schützenbahn 70, 45127 Essen
E-Mail: elke.sumfleth@uni-due.de

Kieren, Corinna, Dr. rer. nat., geb. 1979, Studienrätin.

Anschrift: Gymnasium Broich, Ritterstr. 21, 45479 Mülheim an der Ruhr
E-Mail: corinna.kieren@uni-due.de

van Ackeren, Isabell, Dr. phil., geb. 1974, Professorin für Erziehungswissenschaft/Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung, Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen.

Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Campus Essen/Weststadttürme, 45117 Essen
E-Mail: isabell.van-ackeren@uni-due.de

BERICHT

DDS – Die Deutsche Schule
103. Jahrgang 2011, Heft 3, S. 268-279
© 2011 Waxmann

Silvia-Iris Beutel/Wolfgang Beutel

Hausaufgaben als Teil individueller Lernförderung und Rückmeldung – Good-Practice Ansätze an Schulen des Deutschen Schulpreises

Zusammenfassung
Hausaufgaben sind bei den Schulen im Deutschen Schulpreis (DSP) kein Hauptthema. Dennoch sind sie ein sichtbares Element von Schulqualität im Kontext von Individualisierung und Lernförderung. Zwar bleibt der tradierte Begriff der Hausaufgaben bestehen, das damit verbundene Verständnis einer schulextern zu erledigenden Übungsaufgabe wird jedoch in Frage gestellt oder gar überwunden. Es zeigt sich zudem, dass der DSP die Hausaufgabenpraxis in Dokumentation und Schulbegehung verstärkt beachten sollte.
Schlüsselwörter: Schulqualität, Schulentwicklung, Hausaufgaben, Individualisierung, Evaluation

Homework as an Element of Individuation and the Support of Learning Processes – Good-Practice in Schools of the German School Award

Abstract
At the schools of the German School Award, homework is not a major topic. Nevertheless, homework is an observable element of school quality regarding individuation and the support of learning processes. Though the traditional term of homework is being maintained, its implication of an exercise that is to be done outside of school is being questioned or abandoned. It also shows that the German School Award should focus more on the existing practice considering homework when visiting schools and when evaluating their documentations.
Keywords: school quality, school development, homework, individuation, evaluation

Hausaufgaben sind auf den ersten Blick kein fundamentales Thema für die beim Deutschen Schulpreis (DSP) nachgefragten Qualitätsaspekte. Die Tatsache, dass sie fast nie als ein besonders profilierter Aspekt in den Selbstbeschreibungen der Bewerberschulen auftauchen, kann jedoch nicht die Vermutung stützen, dass sie an guten Schulen in Deutschland marginalisiert werden. Denn es gibt einen sichtbaren „Bodensatz" dieses Themas in den Portfolios – eher unspektakulär, gleichwohl unübersehbar.

Es finden sich Anhaltspunkte einer entwicklungsfähigen und didaktisch reflektierten Nutzung des schulischen Standard-Themas „Hausaufgaben" – zugleich sind sie aber kein Bezugspunkt des pädagogischen Innovationspotenzials dieser Schulen. Damit deckt sich zunächst die Wahrnehmung dieses Merkmals moderner Schule im DSP mit dessen Bedeutung in der pädagogischen Praxis: Hausaufgaben sind selbstverständlicher Teil von Schule – für Eltern und Schülerschaft ein typischer Teil des Schulalltags. Auf Seiten der Schulen wiederum sind sie selten der Ausgangspunkt oder auch nur eine sichtbare Herausforderung schulischer Innovation: „Hausaufgaben sind ein altes Thema, das im aktuellen Reformdiskurs eher angestaubt wirkt" (Esslinger-Hinz/Klaffke 2007, S. 4f.). Und dennoch: Die Analyse zeigt, dass im DSP die didaktische Reflexion der Hausaufgabe vom Orientierungspunkt der Individualisierung geprägt ist, die ihre Wirkung im pädagogischen Gesamt der Einzelschule entfaltet. So gesehen steckt ein wichtiger Reformimpuls in der Handhabung von Hausaufgaben bei den Schulen des DSP.

Diesem Zusammenhang wollen wir nachgehen. Zunächst stellen wir einführend den Deutschen Schulpreis vor (1). Wir skizzieren im Überblick, in welchen Quantitäten des DSP Hausaufgaben eine Rolle spielen und wie sich dies in den Qualitätsbereichen abbildet (2). Im nächsten Schritt fragen wir anhand von DSP-Preisträgerschulen nach konzeptionellen Bedingungen und didaktischen Arrangements. Es zeigt sich, dass Hausaufgaben in pädagogische Konzepte der Qualitätssteigerung und -sicherung integriert werden. In dieser Perspektive bleibt zwar noch der tradierte Begriff der Hausaufgaben bestehen, das damit verbundene Verständnis einer schulextern zu erledigenden Übungsaufgabe wird jedoch in Frage gestellt oder gar überwunden (3). Abschließend bündeln wir die Expertise der DSP-Schulen in der These, dass eine heterogenitätsadäquate Schulentwicklung sich auch der Neuregelung der Hausaufgaben zuwenden muss. Dazu gehört, dass Übung, Anwendung und Verstehenstiefe im pädagogisch professionell begleiteten Lernen in der Schule erarbeitet und ausgewertet werden (4).

1. Der Deutsche Schulpreis – Forum zur Förderung exzellenter Praxis

Der erstmals 2006 von der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof-Stiftung ausgeschriebene Deutsche Schulpreis nutzt den Wettbewerb als Methode einer vergleichenden Konkurrenz mit pädagogischem Entwicklungsanspruch. Der DSP möchte die pädagogische Qualität innovativer Schulen beschreiben und damit zur Verbesserung von Schule und Schulsystem sowie zur Anerkennung professioneller Leistungen von Kollegien beitragen (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2007). Bei einer Bewerbung müssen die Schulen ihre besonderen Praxisqualitäten in den sechs Bereichen „Leistung, Umgang mit Vielfalt, Unterrichtsqualität, Verantwortung, Schulleben und Schule als lernende Institution" darstellen. In der Regel entsteht in einer kollegialen Selbstreflexion ein kompaktes Schulkonzept, das mit empirischen Daten, Erfahrungen und Projektmaterialien gestützt wird.

Dabei geht es inzwischen um mehr als um Auffinden und Auszeichnen von Schulqualität: Mit der „Akademie des Deutschen Schulpreises" ist ein Reformprogramm und Schulentwicklungsinstrument entstanden, das fachliche Begleitung und schulische Kooperationsverbünde bei einer Vielzahl von Veranstaltungsformen fördert: Dazu gehören Exzellenz-Tagungen, bei denen die schulische Empirie in Bezug auf die Qualitätsbereiche des Programms diskutiert wird und diese dadurch weiterentwickelt werden. Es gibt kollegiale Hospitationsangebote und themenzentrierte Entwicklungsprojekte im Programmteil „SchulLabor". Ziel des Gesamtprogramms ist es, die Potenziale der mit dem DSP gefundenen innovativen Schulen schulpraktisch, aber auch für die aktuellen Debatten zur Schulentwicklung und zur Qualitätssteigerung im Schulwesen fruchtbar zu machen, indem die Akademie des DSP einen Ergebnistransfer in die Öffentlichkeit und die Lehrerbildung fördert (vgl. Rösch 2010).

Der bisherige Verlauf des DSP zeigt, dass gute Schulen einen weiten Blick auf aktuelle schulpädagogische Entwicklungsaufgaben haben. Sie betreiben Reform als Prozess unter professionellen Gesichtspunkten und mit hoher Varianz in ihren Konzepten. Sie profilieren sich als Schulen der Demokratie, indem sie sich den grundlegenden bildungspolitischen und demokratiepädagogischen Herausforderungen von Bildungsgerechtigkeit, Partizipation und Verantwortungsübernahme intensiv und zielgenau zuwenden (vgl. Fauser 2009). Sie entwickeln Schwerpunkte in der Gestaltung schulischer Übergangsbereiche sowie bei Konzepten der Stärkung von Eltern. Sie versuchen individuelle Diagnose und Förderung zu gewährleisten, um den Lern- und Bildungserfolg ihrer Schülerklientel langfristig zu sichern. Infolgedessen finden sich Ansätze einer dialogischen, der Gerechtigkeit und Förderung verpflichteten Praxis von Leistungsbeurteilung (vgl. Beutel/Beutel 2010). Profilbildende Curricula und Wahlofferten sichern individuelle Lernbiographien. Lernlandschaften ermöglichen ein

kompetenzbasiertes und selbsttätiges Handeln. Eine starke Projektkultur verbindet Erfahrungswelten, fördert die Nachhaltigkeit sowie den Erinnerungswert des Lernens und verankert die Schulen in externen Netzwerken (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2007, 2008, 2009, 2010).

2. Hausaufgaben in den Portfolios und den Qualitätsbereichen des DSP

In dieses Ensemble grundlegender Themen der pädagogischen Reform fügt sich auch die Frage nach den Hausaufgaben. Schulen, die sich hierzu in den Bewerbungen äußern, verstehen Hausaufgaben als Verbindungsglieder zwischen Unterricht und individueller Lernförderung. Sie sind in den DSP-Schulen sichtbar mehr als normative Stützen eines auf Repetition zielenden Lernens, bei dem sich die Selbsttätigkeit der Lernenden in der adaptiven Anwendung des erworbenen Wissens am häuslichen Schreibtisch erschöpft und nicht selten der schulische Tauschwert dieses Lernfeldes von externer Unterstützung durch Eltern oder Nachhilfe abhängt. Hausaufgaben werden Teil des pädagogischen Konzepts oder von diesem in ihrer Position und Anwendungspraxis beeinflusst.

Das Auswahlverfahren des DSP ist mehrstufig. Ein Expertenkreis bestimmt aus dem Gesamt der jährlichen Einsendung kriteriengeleitet rd. 60 Schulen. Aus dieser Gruppe wählt die Hauptjury in der zweiten Stufe die 20 Schulen aus, die besucht werden. Wir haben das Ensemble dieser Gruppe von DSP-Schulen der vier Ausschreibungsrunden 2006 bis 2009, also aus vier DSP-Durchläufen die 80 (N) Bewertungsportfolios der „besuchten Schulen“ im Blick auf den Aspekt Hausaufgaben analysiert. Davon sind vierzig Schulen – also 50% der Grundgesamtheit – sichtbar geworden, die Hausaufgaben ansprechen. Davon nehmen 20 (25% von N) die Hausaufgaben im Kontext ihrer Konzepte der „gebundenen Ganztagsschule“ auf. 20 (25%) wiederum binden das Thema an den Aspekt Unterstützung durch „Hausaufgabenhilfen“. Drei Schulen (3,1%) sagen, dass es bei ihnen keine Hausaufgaben im klassischen Sinne mehr gibt, wobei dies drei Grundschulen sind. Drei weitere (3,1%) – je eine Grundschule, ein Gymnasium und eine Gesamtschule – verweisen darauf, dass bei ihnen die Hausaufgaben erheblich reduziert sind.

Im Blick auf die Schularten, bei denen Hausaufgaben ein Thema sind, fallen v.a. Gesamtschulen auf (11 Nennungen), gefolgt von den kombinierten Schulformen, die Hauptschul- und Mittlere Abschlüsse vergeben (8 Nennungen), Grundschulen (8), Gymnasien (7) sowie Real- (2) und Hauptschulen (1). Im Vordergrund stehen hierbei also Schulen, bei denen Individualisierung und Differenzierung konzeptkonstituierende Variablen sind. Überraschend sind die immerhin sieben Gymnasien, die das Thema aufgreifen, vermutet man doch dort v.a. die klassische Externalisierung stoffvertiefenden Übens in das Elternhaus und das heimische Jugendzimmer.

Die Analyse zeigt schließlich auch, dass die inhaltliche Bestimmung der pädagogischen Qualitätsveränderung im Bereich Hausaufgaben primär in den sogenannten Anlagen (z.B. Schulprogramme, didaktische Konzepte, Förderkonzepte), selten in den pädagogischen Konzepten selbst dargestellt wird. Der standardisierte Datenerhebungsbogen weist bei rund einem Achtel – also zehn Schulen – auf Erläuterungen zu Hausaufgaben hin. Eine Durchsicht der Unterlagen dieser Schulen in ihrer Selbstdarstellung zeigt folgendes Ergebnis: Am häufigsten werden Hausaufgaben im Bereich Umgang mit Vielfalt genannt (11), gefolgt von den Bereichen Schulleben (6), Leistung und Unterrichtsqualität (jeweils 5), Verantwortung (3) sowie Schule als lernende Institution (2).

Diese erste Einschätzung lässt im Blick auf die zwei am häufigsten erscheinenden Bereiche vermuten, dass der Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft und die damit verbundene Individualisierung als Maßstab förderlicher Curricula, einer altersgerechten Rhythmisierung und eigenständigen Didaktik zur Reform der Hausaufgabenpraxis beigetragen haben. Zum anderen bietet die gebundene Ganztagsschule den DSP-Schulen eine neue zeitliche Planungsmatrix, die eine Pädagogisierung der Hausaufgaben fördert. Dabei zeigt sich in den Bewerbungen, dass die in der Forschung bekannten und im offenen Ganztag festgestellten durchaus problematischen Befundlagen (vgl. Deckert-Peaceman 2007; Höhmann 2007) der gängigen Hausaufgabenpraxis überwunden werden sollen, indem diese sinnvoll begründet in Schulkonzepte sowie Zeit- und Personalorganisation eingebunden wird. Zwar wird der tradierte Begriff „Hausaufgabe“ (noch) nicht verändert, doch rückt der Umgang damit in den Fokus schulischer Aufmerksamkeit und wird auch zum Gradmesser der Schulkultur: Die mit Hausaufgaben verbundenen erzieherischen und didaktischen Funktionen werden als Ermöglichung von Selbstbestimmtheit, als verlässliche Begleitung, als Erfahrung von Zuwendung und Lerndialog innerhalb der Schule interpretiert. Hausaufgaben werden verstärkt zu einer besonderen Form des Übens im schulischen Kontext. Sie konstituieren damit eine „Schulaufgabe“, die lediglich noch den alten Namen trägt.

3. Selbstbestimmtheit, Begleitung und Lerndialog: Hausaufgaben als Schulaufgabe

In einem nächsten Schritt haben wir aus den vierzig Bewerbungsportfolios, die das Thema widerspiegeln, Preisträger und zum Preis nominierte Schulen ausgewählt, die wir unter dem Fokus ihrer Perspektive auf Hausaufgaben skizzieren. Dabei geht es uns um die möglichen Varianzen einer pädagogisch konzipierten Hausaufgabenpraxis, die sich zugleich in unterschiedlichen Schularten widerspiegelt.

Die *Carl-von Linné-Schule* in Berlin-Lichtenberg, Preisträger im DSP 2007, hat den Förderschwerpunkt Lernen. Sie ist eine Grund-, Gesamt- und Lernbehindertenschule

für Körperbehinderte sowie mit Berufsschulklassen und hat zudem Schülerinnen und Schüler in ambulanter Betreuung. Die Vielfalt der Lebens- und Lernbiographien prägt diese Schule. Existenzielle gesundheitliche, aber auch soziale Belastungen haben dem Unterrichts- und Schulkonzept ein Profil verliehen, in dem der Stärkung der Kinder und Jugendlichen höchste Aufmerksamkeit geschenkt, ihr Lernrhythmus beachtet wird. Die interdisziplinär arbeitenden Teams haben die Lernzeit getaktet: Es gibt Ambulanz- und Integrationsstunden, temporäre Lerngruppen und die Organisation von Klassen als Schülerfirmen. Benachteiligungen sollen individuell ausgeglichen werden: So kennt die Schule eine Unterrichtsassistenz, Zeitzugaben, unterschiedliche Materialangebote und angepasste Aufgabenprofile. Lernwerkstatt, Internetcafé und Bibliothek sind für die Anfertigung betreuter Hausaufgaben Orte der Recherche, des Selbstlernens und des Rückzugs. Hausaufgaben sind hier kein Anlass für Misserfolgserlebnisse, für eine weitere Schwächung des Selbstkonzeptes oder für konkurrenzhaften Vergleich in der Lerngruppe. Vielmehr sind sie neben der Fortsetzung unterrichtlicher Förderung eine Gelegenheit sozialer Integration, der Stärkung für die Schülerinnen und Schüler ebenso wie für die Eltern. Denn einerseits können mögliche Belastungen erkannt und abgewendet, andererseits das Delegieren des Übens und Vertiefens an Elternhäuser vermieden werden (vgl. Carl-von Linne-Schule 2007, S. 4). Hier sind die Hausaufgaben konzeptionell durchdachte Schritte individualisierender Begleitung des Übens innerhalb der Schule. Es sind „Schulaufgaben", die die Selbsttätigkeit fördern sollen und deshalb im schulischen Unterstützungssystem ihren Platz haben.

Die *Laagbergschule* in Wolfsburg, aus dem Kreis der „nominierten" Schulen des DSP 2007, wird als „Kinderschule mit Zukunft" charakterisiert (vgl. Rösch 2007, S. 80). Es gibt kein Sitzenbleiben, die Kinder lernen in altersheterogenen Gruppen, jede Schülerin und jeder Schüler haben einen individuellen Lernplan. Was die Kinder in den vier Schuljahren erwartet, ist im Klassenzimmer gegenwärtig: Lernen soll neugierig machen, die Ziele und Perspektiven sind transparent, Stationen und Wegverläufe sind den Kindern zugänglich. Die Schule hat ausgewiesene Förderkonzepte, das Unterrichtsangebot ist differenziert und auf die Lernbedürfnisse der Kinder hin angelegt. Etabliert sind demokratische Organisationsformen und Mitbestimmungsforen wie der Klassen- und Schülerrat. Kooperation und Kommunikation sind dort sehr bedeutsam, nicht nur hinsichtlich der Beratungseinheiten für die kindlichen Lernverläufe und die Schullaufbahn, sondern insbesondere im Blick auf die Frage des Umgangs mit Hausaufgaben.

Im ersten und zweiten Schuljahr bekommen die Kinder keine Hausaufgaben, da die Differenzierung im Unterricht darauf ausgelegt ist, die Übungs- und Vertiefungsphasen in das schulische Lernen zu integrieren. Im dritten Schuljahr gibt es Festigungsaufgaben in Mathematik und Deutsch – eine Art schulinterner Vertiefungsaufgaben mit individualisiertem Charakter. Hausaufgaben können hier jedoch auch als Forscheraufträge erteilt werden, die im Kontext des entdeckenden Lernens

für die Kinder nachvollziehbar sind. Im vierten Schuljahr werden Hausaufgaben als Vorbereitung für die weiterführende Schule konzipiert. Die Schule dokumentiert, dass das Kollegium Hausaufgaben explizit nicht als Elternanforderung missverstanden sehen möchte. Die Kolleginnen und Kollegen stellen klar, dass die Schule der Ort eines kindgemäßen und professionellen Unterrichts ist: „Viele Inhalte werden in der Schule an konkretem Material, am Computer, in Teamarbeit oder im Unterrichtsgespräch erarbeitet" (Laagbergschule 2007, Anhang, o.S.). Das pädagogische Konzept der Schule hat Formen der Individualisierung mit Aspekten des Übens, Vertiefens und Anwendens so eng verknüpft, dass das Kollegium dies als pädagogisch-professionelle Gestaltungsaufgabe versteht: Hausaufgaben sind hier Schulaufgaben.

Die *Offene Schule Waldau* in Kassel, eine integrierte Gesamtschule und Preisträger im DSP 2006, lässt Erfindungsreichtum im Blick auf den Umgang mit der Vielfalt der Schülerschaft erkennen. Pro Jahrgang ist eine Integrationsklasse, die zugleich Bläserklasse ist, eingerichtet; die OSW ist außerdem zertifiziert als Schule für Hochbegabte und eine aus ihren Reformtraditionen heraus höchst nachgefragte Einrichtung. Verlässliche Teams begleiten die Schülerinnen und Schüler über sechs Jahre. Sie garantieren, dass die Lernbegleitung im Blick auf Diagnose und Beratung zeitliche Kontinuität hat. Es gibt kein Sitzenbleiben. Unterricht wird vom Kollegium gemeinsam entwickelt, die Binnendifferenzierung ermöglicht dabei eine an individuellen Lernprofilen ansetzende Förderung. Bewegung in Unterrichtsanfängen, Methoden und Pausen bringen der Schülerschaft Gelegenheit, einseitige Belastungen zu überwinden. Spezielle Angebote wie das „Freie Lernen" mit fester Wochenstundenplanung und schuleigene Werkstätten, darunter auch die Schreibwerkstatt, sind Entdeckungs- und Phantasieräume. Hier ist der Ort für Experimentierfreude und ein Lernen in fächerübergreifender Perspektive. Die neuen didaktischen Settings öffnen Unterricht und Hausaufgabenpraxis an dieser Schule für Vorhaben und zukünftige Aufgabenformate. Dabei ist dem Kollegium bewusst, dass beide immer einem Wechselspiel von Kurz- und Langfristigkeit unterliegen: „Unterricht ist oft aus guten Gründen kleinschrittig organisiert. Die Leistungsnachweise in Form von mündlicher oder schriftlicher Lernkontrolle, Hausaufgaben oder gar Klassenarbeiten sind ‚engmaschig'" (OSW, S. 6). Damit die Schülerinnen und Schüler die damit verbundenen zeitlichen Planungsperspektiven und Handlungsschritte besser überschauen und sinnvoll einordnen können, sind Lernverträge ein hilfreiches Instrument der individuellen Begleitung. Die Bewältigung von Aufgaben, Übung, Vertiefung und Anwendung des Gelernten ist dann Teil der gemeinsamen Abmachung zwischen Lehrenden und Lernenden über Lernziele und -wege. Hausaufgaben sind für die Schülerinnen und Schüler selbstverantwortete Instrumente, um realistische Wege zur Erfüllung solcher Vertragsziele beschreiten zu können.

An der *Wartburg-Grundschule* in Münster, Hauptpreisträger des DSP 2008, kann man in den nach Kontinenten benannten vier Häusern nicht nur eine beispielgebende Architektur für Kinder studieren, sondern eine Verpflichtung zur Förderung der

Kinder und der damit einhergehenden Entfaltung ihrer Lern- und Lebensbiographie erfahren. Eine entwicklungssensible Diagnostik von Anfang an, altersgemischte Lerngruppen, didaktischer Materialreichtum und eine offene Methoden bevorzugende Unterrichtsregie sind Säulen der Schule. Eine kontinuierliche Lernbegleitung und Leistungsrückmeldung ist Teil der individuellen Aufmerksamkeitskultur. Lehrer- und Schülerschaft widmen im Umgang miteinander wechselseitigen Wissenskonstruktionen Respekt, sprachliche Sorgfalt und Zeit. Der Unterricht wird bereichert vom Perspektivenreichtum, der sowohl in Erwachsenen- als auch in Kinderexpertisen liegt, von einem Helfersystem, das Lernen immer auch als ertragreich in seiner Wechselwirkung von Einzel- und Gruppenleistung erkennen lässt.

Der Unterricht selbst ist frei von statischer Wissensvermittlung. Lernlandkarten halten für die Kinder eigene Wege in ihrer Sprache fest, Kompetenzen sind gegenwärtig und Anlass für eine regelmäßige Selbstreflexion. Wer im Anhang des Bewerbungsportfolios die Wochenstruktur anschaut, findet keinen Vermerk auf eine Hausaufgabenstunde. Die Wartburg-Grundschule hat irritierende Antworten darauf, was eine gute Schule heute ausmacht: Mit Kinderdemokratie, weitgehend ohne Noten und Hausaufgaben! Denn hier ist das Lernen eine Resultante der pädagogischen Integration der Schule.

Als „Team- und Talentschmiede“ (vgl. Frommer 2009) wird das *Gymnasium Schloß Neuhaus* in Paderborn, Preisträgerschule im DSP 2008, charakterisiert. Neben einer sorgsamen Gestaltung von Bildungsübergängen, einem reichhaltigen Sprachenangebot, der Teilnahme an internationalen Projekten und der Pflege vielfältiger Kooperationsbeziehungen fallen die besondere Stärke der DSP-Qualitätsbereiche „Umgang mit Vielfalt“ und „Unterrichtsqualität“ auf. Es zeigt sich, dass hier eine Schule mit Aufzugs-Kursen, Werkstattangeboten und Lerngelegenheiten für besonders begabte Schülerinnen und Schüler eine deutliche Modernisierung traditioneller gymnasialer Pädagogik vollzogen hat. Die Vielfalt von Schülerbiographien wird nicht geleugnet, Leistung und Kompetenz zu entwickeln ist eine gemeinsame Aufgabe von Lehrer- und Schülerschaft. Projekte entfalten dabei Talente und Möglichkeiten der Lernenden, mit Hilfe der Methodenschulung werden Fähigkeiten des Selbstlernens gestärkt; ein Wertekonzept und damit verbunden eine Förderung von Schülerpatensystemen sorgen dafür, dass die Schulgemeinschaft für die Lernerfolge aller Schülerinnen und Schüler Sorge trägt. Die Portfolioarbeit kommt der Ausbildung der Reflexionskompetenz zu Gute. Die Hausaufgabenbetreuung im „Silentium“ bietet eine zuverlässige Beratung durch volljährige Oberstufenschülerinnen und -schüler, aber auch durch Lehrkräfte für jüngere Kinder und Jugendliche: „Das Konzept hat sich bewährt, denn etliche Teilnehmer an dieser Maßnahme verbesserten ihre schulischen Ergebnisse“ (Gymnasium Schloss Neuhaus, Schulprogramm, S. 67). Übergänge zu gestalten heißt an dieser Schule auch, eine Hausaufgabenbetreuung einerseits in Beratungsverhältnisse einzubetten, sie andererseits aber auch als Ausweis von zunehmender Selbstständigkeit zu verstehen. Deshalb werden Methodenkurse zur effekti-

ven Erledigung der Hausaufgaben angeboten und es wird auch aus Elternsicht evaluiert, ob Hausaufgaben angemessen, zeitgerecht und der Lernförderung zuträglich sind. Hausaufgaben sind hier nach wie vor tragender Teil der Wissensanwendung und -vertiefung. Doch wird die klassische gymnasiale Haltung dadurch modifiziert, dass sie in der Schule durch differenzierte Angebote angemessen gestützt wird. Diese dienen der Lern- und Leistungsförderung von Schule und Schülerschaft – insgesamt und individuell. Die elternbezogene Evaluation sorgt für Transparenz und dient damit der Effektivität dieser Hausaufgabenkultur.

Die *Sophie-Scholl-Schule* in Bad Hindelang, Hauptpreisträger im DSP 2010, ist eine „außergewöhnliche Schule für alle" (vgl. Höhmann/Schratz 2010). Als privates Förderzentrum und Schule für Kranke beschult sie zeitweise, aber auch langfristig erkrankte Kinder und Jugendliche aus allen Bundesländern und allen Schultypen. Gelernt wird in jahrgangsübergreifenden und schulartübergreifenden Schülerteams – eine Herausforderung für Lehrkräfte, die hier ein Professionsverständnis entwickelt haben, in dessen Kern die kollegiale Verantwortung steht. Die Lehrenden stellen sich kurzfristig auf bundesweite Curricula ein, setzen diese um und planen individuelle Wege, stets in Achtsamkeit gegenüber den körperlichen und psychosozialen Voraussetzungen der Schülerschaft. Sie coachen sich professionell für die Elternbegleitung, kooperieren mit zahlreichen Kollegien der Bundesländer und arbeiten mit diesen – trotz möglicherweise nur kurzem Aufenthalt der betreffenden Schüler und Schülerinnen und oftmals großer Standortdistanz – an Profilen und Konzepten einer gemeinsamen Bildungsverantwortung.

Stärkung von Individualität und Gemeinschaft in sozialer Verantwortung sind Leitlinien des Schulkonzepts. Ein reichhaltiges Schulleben mit Projekten, aber auch offenen Unterrichtsformen und vorbereiteten Lernumgebungen bilden einen Rahmen der Selbststärkung. Fördertraining, Differenzierungsstunden, Blockunterricht und besondere Unterrichtsfächer wie „Globales Lernen" ermöglichen es, sich auf andere und ihre Lern- und Lebensbedingungen einzulassen. Der „eigenverantwortliche Umgang mit Hausaufgaben" ist möglich, weil die Lernenden zum einen stets einen Überblick über ihre individuellen Pensen haben und zum anderen regelmäßig Rückmeldung bekommen. Auch hier wird an die Tradition des Übens und Vertiefens durch Hausaufgaben angeknüpft. Zugleich wird die Kontrolle des zu bearbeitenden Stoffs über verabredete Pensen sowie über eine individuelle Begleitung und Rückmeldung gewährleistet. So gesehen sind Hausaufgaben Anlässe für fachbezogene und transparente Selbsttätigkeit beim Lernen. In jedem Falle sind sie natürlicher Teil des Schulrituals, weil die Schülerinnen und Schüler ihre Lernzeit ohnehin vollständig an der Schule verbringen und weil Hausaufgaben Teil der Individualisierungsstrategie der Schule sind, die jederzeit eine Rückkehr ihrer Schülerinnen und Schüler an die heimische Schule möglich machen muss. Hausaufgaben sind vor allem eine professionell zu leistende Schulaufgabe auch der Lehrerinnen und Lehrer.

4. Hausaufgaben als mehrdimensionale Entwicklungsqualität von Schule

Unterschiedlich sind die perspektivischen Zuspitzungen von Hausaufgaben in den pädagogischen Konzepten der DSP-Schulen. Eine gemeinsame Richtung findet sich darin, dass sie begleitet, in Reflexionen über das Lernen eingebunden und evaluiert werden.

Es zeigt sich, dass Hausaufgaben im Qualitätsbereich Leistung als Stärkung von Kompetenz und Lernerfolg gesehen und im Qualitätsbereich Umgang mit Vielfalt als auf die jeweiligen Lernbiographien angepasste Übungs- und Vertiefungseinheiten verstanden werden. Beim Qualitätsbereich Unterrichtsqualität erscheinen sie als Teil eines umfassenden Verständnisses individueller Förderung. Im Blick auf den Bereich Verantwortung werden sie als Möglichkeit zur Selbstwirksamkeit beschrieben. Sie können als ein Element der Bereicherung des Schullebens durch bspw. jahrgangsklassenübergreifende Patenschaften und durch Formen des peer-to-peer-learning sichtbar werden, indem Formen der Förderungen durch Aufgabenbewältigung und Übung in altersnahen Gruppen etabliert werden. Hausaufgaben sind nicht mehr nur Privatsache und Individualevaluation zwischen Lehrenden und Lernenden. Sie werden in einen Verantwortungskontext der Lernenden selbst in der Schulgemeinde gestellt. Für die Schulentwicklung bilden sie als Gegenstand interner Evaluationen bei der Lehrer-, Schüler- wie Elternschaft zeitnahe und standortsensible Befunde ab. Diese reichen von der kollegialen Bestimmung eines Grundkonsenses zur pädagogischen Bedeutung von Hausaufgaben bis hin zu Erkenntnissen über Belastungen und Chancen eigenständigen Arbeitens aus Schülersicht. Hinsichtlich der Aspekte Coaching und Begleitung werden insbesondere die individuellen und familiären Bedingungen mit ausgewertet.

In der Gesamttendenz wird sichtbar, dass „gute Schulen" im Sinne des Deutschen Schulpreises mit ihrer fortgeschrittenen Entwicklungsdynamik auch das Feld der Hausaufgaben erfassen und diese – teilweise als Nebeneffekt, teilweise höchst absichtsvoll – in schulische Lernkonzepte und Begleitungsangebote integrieren. Wenn Hausaufgaben somit Teil eines professionellen Konzeptes von Lernen sind, zeigen sie sich v.a. dem schulischen Anspruch nach Steigerung von Lernqualität und Effektivität verpflichtet – sie tragen zum Output der Schule bei und unterliegen gut konzipierten Formen von Beratung und Zielkontrolle, an denen idealiter Lehrende und Lernende gleichberechtigt beteiligt sind.

Hausaufgaben sind dann nicht mehr zeitliche Belastung der Schülerinnen und Schüler über den ohnehin schon zeitintensiven schulischen Unterricht hinaus. Entschärft werden zudem der irrationale Charakter dieser Zeitbeanspruchung und die damit verbundene Praxis sozialer Ungerechtigkeit, die daraus resultiert, dass die schulische

Anerkennung der Hausaufgaben oftmals auf institutionellen Täuschungseffekten beruht und abhängig ist vom Engagement der Eltern, mit denen ein Kind dabei rechnen kann. Die Schulpädagogik – und das schließt den DSP ein – hat hier noch ein weites Forschungsfeld, denn „die empirische Forschung zu Hausaufgaben steckt noch in den Kinderschuhen" (Trautwein 2008, S. 563). Die Schulen des DSP zeigen zwar Entwicklungskorridore für eine lernstrategische Entschärfung des Hausaufgabenproblems, sie sorgen gewissermaßen für dessen pädagogische Rückgewinnung, doch noch fehlt die substanziell-kritische Entfaltung dieses Elements pädagogischer Schulentwicklung. Man kann sagen, dass das Thema Hausaufgaben in seiner empirischen Bedeutung im DSP noch randständig ist. Doch liefert die Analyse Tendenzbeschreibungen im Kontext der vielfältigen Konzepte zur Individualisierung und Förderung des Lernens. Hausaufgaben sind dann nicht mehr eine Aufforderung zur Bewältigung vorgegebener Übungsaufgaben durch die Lernenden ohne innere Bindung an Didaktik, Methodik und Qualität des Lernens in einer isolierten Situation – wie das über weite Strecken den Alltag der Regelschulen prägt. Es zeigt sich allerdings noch kein übergreifender und verbindlicher Weg zur Auflösung des tradierten Hausaufgabenkonzeptes, das zu einem Teil der elementaren Schulaufgabe wird: Üben, Vertiefen, Verstehen und Anwenden als umfassende Ziele effektiven Lernens. Für den DSP heißt dies in der Konsequenz, der Frage der Hausaufgabe als Teil der Individualisierungskonzepte und der Lernförderungsstrategien in den dort qualifizierten Schulen vertiefend im Rahmen des Akademie-Programms nachzugehen und die Hausaufgabenpraxis verstärkt zu einem Aspekt von Dokumentation und Schulbegehung zu machen.

Literatur

Beutel, S.-I./Beutel, W. (Hrsg.) (2010): Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Deckert-Peaceman, H. (2007): Haus-Aufgabe in der Schule? Ganztagsschule als Lösung des Hausaufgabenproblems? In: Lernende Schule 10, H. 39, S. 18-20.

Esslinger-Hinz, I./Klaffke, T. (2007): Hausaufgaben. Ein altes Thema neu anpacken. In: Lernende Schule 10, H. 39, S. 4-6.

Fauser, P. (2009): Warum eigentlich Demokratie? Über den Zusammenhang zwischen Verständnisintensivem Lernen, Demokratiepädagogik und Schulentwicklung. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 17-42.

Fauser, P./Prenzel, M./Schratz, M. (Hrsg.) (2007): Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland (Der Deutsche Schulpreis 2006). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

Fauser, P./Prenzel, M./Schratz, M. (Hrsg.) (2008): Was für Schulen! Profile, Konzepte und Dynamik guter Schulen in Deutschland (Der Deutsche Schulpreis 2007). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

Fauser, P./Prenzel, M./Schratz, M. (Hrsg.) (2009): Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird – Werkzeuge exzellenter Praxis (Der Deutsche Schulpreis 2008). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

Fauser, P./Prenzel, M./Schratz, M. (Hrsg.) (2010): Was für Schulen! Individualität und Vielfalt – Wege zur Schulqualität (Der Deutsche Schulpreis 2010). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

Frommer, H. (2009): Team- und Talentschmiede. Das Gymnasium Schloß Neuhaus. In: Fauser, P./Prenzel, M./Schratz, M. (Hrsg.): Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird – Werkzeuge exzellenter Praxis. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, S. 48-55.

Höhmann, K. (2007): Organisation von Hausaufgaben in Ganztagsschulen. In: Höhmann, K./Kohler, B./Mergenthaler, Z./Wege, C.: Hausaufgaben an der Ganztagsschule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 37-62.

Höhmann, K./Schratz, M. (2010): Eine außergewöhnliche Schule für alle. Die Sophie-Scholl-Schule, Bad Hindelang-Oberjoch, Allgäu. In: Fauser, P./Prenzel, M./Schratz, M. (Hrsg.): Was für Schulen! Individualität und Vielfalt – Wege zur Schulqualität. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, S. 48.

Rösch, R. (2007): Kinderschule mit Zukunft. Die Laagbergschule Wolfsburg. In: Fauser, P./Prenzel, M./Schratz, M. (Hrsg.): Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, S. 80-85.

Rösch, R. (2010): Vom Wettbewerb zur Bewegung guter Schulen in Deutschland – die Akademie des Deutschen Schulpreises. In: In: Fauser, P./Prenzel, M./Schratz, M. (Hrsg.): Was für Schulen! Individualität und Vielfalt – Wege zur Schulqualität. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, S. 35-47.

Trautwein, U. (2008): Hausaufgaben. In: Schneider, W./Hasselhorn, M. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 563-573.

Silvia-Iris Beutel, Prof. Dr., geb. 1961, Hochschullehrerin für Allg. Didaktik und Unterrichtsforschung am Institut für Allg. Didaktik und Schulpädagogik IADS der TU Dortmund. Arbeitsbereiche: Unterrichts- und Lernqualität, pädagogische Leistungsbeurteilung; Übergänge im Bildungswesen, Umgang mit Vielfalt; Mitglied im Expertenkreis des Deutschen Schulpreises.

Anschrift: Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund
E-Mail: Sbeutel@fk12.tu-dortmund.de

Wolfgang Beutel, Dr., geb. 1958, Geschäftsführer im „Förderprogramm Demokratisch Handeln". Arbeitsbereiche: Demokratiepädagogik; Erfahrungslernen und Projektdidaktik; Bildungsreform; Mitglied im Expertenkreis des Deutschen Schulpreises und im Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik.

Anschrift: Löbstedter Str. 67, 07749 Jena
Mail: beutel@demokratisch-handeln.de

REZENSIONEN

Marc Kleinknecht (2010): Aufgabenkultur im Unterricht. Eine empirisch-didaktische Video- und Interviewstudie an Hauptschulen. (Schul- und Unterrichtsforschung, Band 11.) *Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 277 S., 24,00 €*

Kleinknecht stellt in seinem Buch die Ergebnisse seiner an Hauptschulen in Baden-Württemberg durchgeführten Studie zur ‚Aufgabenkultur' vor. Dabei umfasst der Begriff ‚Aufgabenkultur' sowohl inhaltliche Aspekte, wie die Struktur und das kognitive Anspruchsniveau einer Aufgabe, als auch methodische Aspekte, wie das aufgabenbezogene Handeln der Lehrkraft. In den Untersuchungen kommt dem Grad der kognitiven Aktivierung eine besondere Bedeutung zu, da ein kognitiv-aktivierender Unterricht zur Leistungsentwicklung bei Schülerinnen und Schülern beitragen kann, insbesondere dann, wenn komplexe Lernziele (z.B. die Problemlösekompetenz) verfolgt werden.

Mit der Analyse von ‚Aufgabenkulturen' werden mikrodidaktische Prozesse im Unterricht abgebildet, die in den Theorien der Allgemeinen Didaktik eher vernachlässigt werden. Jene lenken den Blick auf die makrodidaktische Beschreibung von Unterrichtsstrukturen, bestehend aus Zielen, Inhalten, Methoden und Medien. Um dieses Desiderat zu beheben, verbindet Kleinknecht Perspektiven der Allgemeinen Didaktik mit Befunden aus der empirischen Unterrichtsforschung und entwickelt aus diesen Überlegungen Kriterien, die eine Analyse der ‚Aufgabenkultur' sowohl auf mikro- als auch auf makrodidaktischer Ebene erlauben. Diese Kriterien bilden die Grundlage für die leitfadengestützten Lehrerinterviews und die niedrig- bis hochinferenten Videoanalysen.

Durch den sorgfältig aufbereiteten theoretischen Hintergrund und die Kombination aus qualitativen und quantitativen Verfahren lassen sich typische Aufgabenmuster und Interaktionshandlungen der Lehrkräfte an Hauptschulen identifizieren und aus den Befunden Empfehlungen ableiten, die insbesondere das inhaltliche und kognitive Anspruchsniveau einer Aufgabe sowie deren methodische Darstellung berücksichtigen. Unabhängig von der Frage nach dem Erhalt der Hauptschulen können die aus der Studie gewonnenen Erkenntnisse somit einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Lernkonzepten für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler leisten.

Kleinknecht schafft durch die Verknüpfung zweier Forschungsrichtungen eine Schnittmenge zwischen Empirie und Didaktik, die die Integration mikrodidaktischer Analysen in makrodidaktische Kontexte ermöglicht. So gelingt ihm eine differenzierte Sichtweise auf die Aufgaben im Unterricht und das aufgabenbezogene Handeln der Lehrkräfte. Kritisch anzumerken bleibt, dass, trotz des mehrperspektivisch verfolgten Ansatzes, auf eine Schülerbefragung verzichtet wurde, mit der Begründung einer mangelnden Validität hinsichtlich der Unterrichtsbeurteilungen durch Schüler. Zudem lassen die geringe Stichprobengröße und die häufig nicht si-

gnifikanten Ergebnisse nur eingeschränkt belastbare Aussagen zu.

Insgesamt leistet Kleinknecht mit seinem Buch einen wertvollen Beitrag, da er in seiner Studie die ‚Aufgabenkultur' auf einer allgemeindidaktischen Ebene analysiert und dadurch eine in der Forschung noch immer vernachlässigte Perspektive berücksichtigt. Demnach ist das Buch besonders für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler empfehlenswert, die sich mit der allgemeindidaktischen Analyse und Entwicklung von Unterricht befassen. Die aus den empirischen Befunden hergeleiteten Handlungsempfehlungen für die Praxis dürften vor allem für schulische Akteure, wie Lehrkräfte und Schulleitungen, interessant sein.

Heike Wegner, Essen

Michael Schratz/Angelika Paseka/ Ilse Schrittesser (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für *next practice* im Lehrerberuf. *Wien: Facultas Universitätsverlag, 276 S., 29,00 €*

Schon der Titel des Sammelbandes lässt erkennen, worin der innovative Charakter dieses Beitrages zur Professionalisierungsforschung von Lehrenden besteht: Ein Modell der Kompetenzentwicklung von Lehrern und Lehrerinnen wird präsentiert, das den Aufbau pädagogischer Professionalität zu einem systematisch zu entwickelnden Unterfangen und nicht zu einem reinen Zufallsprodukt macht. Dabei geht es nicht um Beispiele von *best practice*, sondern um den Anstoß eines handlungsorientierten Diskurses zur *next practice*.

Die Herausgeberinnen und der Herausgeber – als Teil einer vom österreichischen Bildungsministerium eingesetzten Arbeitsgruppe EPIK (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext) – beschreiben fünf Kompetenz*felder* als übergreifende Bausteine einer professionellen Praxis (Differenzfähigkeit, Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, *Personal Mastery* sowie Kooperation und Kollegialität). Der Band bietet nach einem stringenten Einleitungsbeitrag, der die professionstheoretischen Grundlagen umfasst, sieben Beiträge, die das Domänenmodell aus spezifischen Perspektiven anschlussfähig für Schulentwicklung sowie Aus- und Fortbildung von Lehrkräften machen.

Innovativ an dem Ansatz ist, dass er aus der Perspektive einer sich zunehmend internationalisierenden Bildungslandschaft argumentiert. So wird nachgewiesen, dass aufgrund einer sich zuspitzenden Vergleichs- und Qualitätsdebatte Lehrkräfte als Schlüsselpersonen stärker ins Blickfeld geraten, sich dies jedoch (noch) nicht in einer besseren Abstimmung der Professionalisierungsphasen in der Lehrerbildung äußert (Michael Schratz). Auch der fachtheoretische Hintergrund des Kompetenzbegriffs wird in Bezug auf die Domänen neu diskutiert. So entfaltet sich kein weiterer Katalog von Kompetenzen. Stattdessen treten die Möglichkeiten und Grenzen zur empirischen Bestimmung und Erfassung eben dieser hervor (Ilse Schrittesser). Des Weiteren prüfen einzelne Beiträge die vorgeschlagenen Domänen anhand ausgewählter Studien. Am Beispiel der *Personal*

Mastery lässt sich beispielsweise nachvollziehen, wie Lehrkräfte im Umgang mit Ungewissheiten und Unsicherheiten eine gelingende (Unterrichts-)Praxis realisieren. Denn pädagogisches Handeln – und somit *Personal Mastery* – zeigt sich nicht nur im Wissen (*know what*) und Können (*know how*), sondern auch in der Fähigkeit, den Lehrberuf als Lernaufgabe zu verstehen, aus Fehlern zu lernen und Neues zu erproben (Angelika Paseka). Am Beispiel des Domänenfeldes ‚Differenz' wird der Umgang mit Vielfalt und der Verschiedenheit der Lernvoraussetzungen als prekäres Tätigkeitsverhältnis zwischen den beharrenden und den innovativen Kräften im Schulsystem deutlich. Der pädagogische Anspruch, Lernprozesse stärker zu individualisieren, führt zu einer veränderten Akzentuierung im Anforderungsprofil von Lehrerinnen und Lehrern. Krisen und Herausforderungen im Umgang mit komplexen Differenzphänomenen können dabei als Reflexionsanlässe zum Aufbau neuer Routinen und somit einer Progression von Professionalität beitragen (Andrea Fraundorfer).

Die Herausgeberinnen und der Herausgeber haben durch ihren Einleitungsbeitrag und die Auswahl der Beiträge eine sinnvolle und notwendige Weiterentwicklung der Professionalisierungsforschung geleistet. Sie verfolgen den Anspruch, im unüberschaubar gewordenen Dickicht der theoretischen Ansätze eine Schnittstelle zwischen erziehungswissenschaftlichen Befunden und Praxisrelevanz herzustellen. Damit ist ein breites Publikum angesprochen, obgleich aufgrund des anspruchsvollen fachlichen und sprachlichen Niveaus der – präzise hergeleiteten – Thesen und Argumente vor allem Adressaten und Adressatinnen in Fachkreisen angesprochen sind.

Misst man den Sammelband an der eigenen Zielsetzung, dann zeigt sich das besondere Wagnis der Herausgeberinnen und des Herausgebers: Ihr Modell soll sich nicht nur in der wissenschaftlichen Diskussion sowie der empirischen Bestimmung und Erfassung von Kompetenz bewähren, sondern ebenso eine Reflexion des eigenen professionellen Handelns von Lehrkräften ermöglichen. Mit ihrem Sammelband eröffnen sie dafür einen Diskussionsraum und geben Hinweise auf mögliche Anwendungsgebiete des Domänenmodells z.B. in der Lehrerausund -fortbildung. Es bleibt spannend, wie Wissenschaft und Praxis auf das Angebot reagieren.

Zu empfehlen sei dieser Sammelband also all jenen, die ein belastbares Modell von Kompetenzfeldern suchen, die für die Lehrerprofession zum derzeitigen Stand der Forschung essentiell sind. Die Domänen bieten einen Querschnitt – unabhängig von Fächern und Schultypen – der Bereiche, die die professionelle Haltung und die berufliche Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern charakterisieren.

Doris Lohmann, Hamburg

Christine Altenstein (2010): Der Einfluss schulischer Merkmale auf das Beschwerdenerleben von Lehrern. Entwicklung und Validierung des Fragebogens zur Erfassung schulischer Qualitätsmerkmale zum Erhalt und zur Förderung der Lehrergesundheit (FESQ). *Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 143 S., 68,00 €*

In der Forschung zu Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf dominiert die empirische Erfassung personenbezogener Merkmale, die bei entsprechend ungünstiger Ausprägung im Zusammenhang mit einem erhöhten negativen Beanspruchungserleben stehen bzw. als Ursache bspw. für ein dauerhaftes Stresserleben gedeutet werden. Ein prominentes Beispiel stellt die Potsdamer Lehrerstudie dar, in der unterschiedliche arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensstile von Lehrerinnen und Lehrern erhoben wurden, die gemessen an ausgewählten Indikatoren als gesundheitsrelevant angesehen werden. Bedingungs- bzw. verhältnisbezogene Aspekte des Arbeitsplatzes „Schule vor Ort" wurden bislang nur selten systematisch erfasst. Damit mangelt es im Vergleich zur Erhebung personenbezogener Variablen an Forschungsbemühungen, die sich im Anschluss an arbeits- und organisationspsychologische Zugänge der Erfassung struktureller Merkmale der Lehrerarbeit und damit einer bedingungsbezogenen Analyse widmen. Konkret fehlte es bislang zudem auch an Erhebungsinstrumenten, mit deren Hilfe bspw. Organisationsmerkmale der Einzelschule als äußere Bedingungen der Lehrerarbeit systematisch erfasst werden und die neben der forschungsorientierten Erhebung auch eine Rückmeldung für die einzelnen Schulen ermöglichen.

Ein solches Instrument, den *Fragebogen zur Erfassung schulischer Qualitätsmerkmale zum Erhalt und zur Förderung der Lehrergesundheit (FESQ)*, entwickelt Christine Altenstein in der hier in Rede stehenden Monographie, die als Dissertation an der Universität Greifswald angenommen wurde und im Rahmen des Forschungsprojekts „Netzwerk Lehrergesundheit" (Mecklenburg-Vorpommern) entstand. Zumindest in der Ausrichtung ähnliche Instrumente wurden in den letzten Jahren von Kaempf und Krause mit dem *Fragebogen zur Arbeitssituation an Schulen (FASS)* und – im Kontext der Potsdamer Lehrerstudie – von Schaarschmidt und Kieschke mit dem Fragebogen *ABC-L (Arbeitsbewertungs-Check für Lehrerinnen und Lehrer)* vorgelegt. Im Gegensatz zu den eher spärlichen Informationen, die etwa zur Entwicklung und Güte des *ABC-L* vorliegen, bietet Altenstein jedoch nicht nur eine ausführliche Darstellung der Entwicklung ihres Fragebogens auf der Basis einer Vorstudie (Studie I, $n = 553$ Lehrkräfte, *FESQ* mit 112 Items), sondern sie legt auch eine umfangreiche Validierungsstudie zum Verfahren vor (Studie II, $n = 910$ Lehrkräfte, $n = 64$ Schulleiter, *FESQ* mit 70 Items). Zudem hat die Autorin im Rahmen der Vorstudie Lehrerinnen und Lehrer „als Experten ihrer Arbeitsumwelt" (S. 89) systematisch in die Entwicklung des Fragebogens eingebunden und die Akzeptanz des Verfahrens überprüft.

Im Ergebnis beider Studien wurden fünf Komponenten des Instruments zur Erfassung des Gefährdungspotentials bzw. unterschiedlicher Belastungsquellen und ihrer Ausprägung im Kontext der

Einzelschule bestätigt, mit denen wenig „belastete“ Schulen von „mittel- und hochbelasteten“ Schulen unterschieden werden können: (1.) Merkmale der Schulleitertätigkeit, (2.) Merkmale der Zusammenarbeit im Kollegium, (3.) schulische Rahmenbedingungen der Lehrertätigkeit, (4.) Professionalisierung des Lehrers im Umgang mit Stress und Belastungen und (5.) Unterstützungsmöglichkeiten im Umgang mit beruflichen Belastungen.

Auffällig ist unter Berücksichtigung der Skalen (Komponenten) im Vergleich zu den Verfahren *ABC-L* und *FASS*, dass auf der Ebene der Einzelschule bzw. auf der Kollegiumsebene personenbezogene Dispositionen zum Umgang mit Stress und Belastungen gleichsam kollektiv als schulisches Merkmal erfasst werden. Altenstein spricht auch von einem kollektiven Bewältigungsverhalten (S. 104), vergleichbar den in der Forschung zum Lehrerberuf erfassten kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Und eben diese Komponente ist es, die den größten Effekt verbunden mit dem höchsten Mittelwertunterschied zwischen belasteten und unbelasteten Schulen aufweist. Es wären also die *personengebundenen* Dispositionen auf Kollegiumsebene, die den Unterschied zwischen den Schulen auf der Suche nach *arbeitsplatzbezogenen* Bedingungen der Belastung und Beanspruchung in erster Linie erklären. Warum aber, so wäre anschließend zu fragen, gibt es offensichtlich Schulen, in denen die Mehrzahl der Lehrkräfte besonders günstige und andere, in denen die Kollegiumsmitglieder mehrheitlich ungünstige personenbezogene Voraussetzungen für den Umgang mit Stress und Belastungen aufweisen? Auf den Zufall ist dies kaum zurückzuführen. Vielmehr ist zu vermuten, dass arbeitsplatzbezogene Faktoren die Ausprägung der günstigen Dispositionen auf der kollektiven Ebene des Kollegiums fördern. Dies wäre wiederum ein Hinweis auf das Zusammenspiel von arbeits- und personenbezogenen Bedingungen, die nicht in strikter Trennung voneinander zu betrachten sind.

Instrumente wie der *FESQ* sind – so ist bilanzierend festzuhalten – nicht allein als Forschungsinstrumente von Interesse, sondern auch mit Blick auf die schulische Praxis bzw. genauer für die Einzelschule nutzbringend, bieten sie doch im Ergebnis die *Grundlage* für die richtige Auswahl und Anwendung konkreter schulbezogener Interventions- und Präventionsmaßnahmen vor Ort. Damit diese Grundlage aber auch verlässlich, aussagekräftig und nutzbar ist, sind differenzierte Validierungsstudien, wie die von Christine Altenstein, vonnöten. Befindet sich ein Kollegium oder die Schulleitung einer Einzelschule auf der Suche nach einem Instrument zur Erfassung der schulischen Arbeitsbedingungen im Sinne einer „Organisationsdiagnose“ aus der Perspektive der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, so ist es bzw. sie gut beraten, bei der Wahl auf die Verfügbarkeit differenzierter Informationen zur Entwicklung und Güte des Verfahrens zu achten. In der Arbeit von Altenstein zum *FESQ* werden sie fündig.

Martin Rothland, Münster

Carmen Dorrance (2010): Barrierefrei vom Kindergarten in die Schule?
Eine Untersuchung zur Kontinuität von Integration aus der Sicht betroffener Eltern. *Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 398 S., 29,90 €*

Die 2010 erschienene Dissertation von Carmen Dorrance widmet sich einem empirisch bisher nur wenig betrachteten Zeitpunkt der Bildung und Erziehung von Kindern mit Behinderungen: dem Übergang vom integrativ arbeitenden Kindergarten in den Primarbereich der Schule. Während die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung im Elementarbereich inzwischen weit verbreitet und politisch unterstützt wird, wird die Mehrzahl von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bereits mit Schuleintritt oder in den ersten Schuljahren auf Förderschulen überwiesen und damit vom Regelschulwesen ausgeschlossen.

Zunächst werden in einem umfangreichen Theoriekapitel die selektiven Prozesse und Wirkungslogiken des deutschen Schulsystems analysiert, gesellschaftliche wie pädagogischen Paradigmen bzgl. Homogenität vs. Heterogenität kritisch beleuchtet und entsprechende historische Entwicklungen aufgezeigt. Da das Schulrecht eine zentrale Steuerungsgröße im Schulwesen darstellt, diskutiert die Autorin die jüngeren rechtlichen Entwicklungen in Bezug auf separative und integrative Erziehung und Bildung in vergleichender Bundesländer- wie auch europäischer Perspektive.

Die Autorin befragte für den empirischen Teil ihrer Dissertation im Jahr 2006 im Stadtgebiet München die Eltern von Kindern, die einen staatlichen Integrationskindergartenplatz belegten (n=18), zu ihren bisherigen Erfahrungen mit integrativer Erziehung und den Erwartungen der schulischen Integrations- und Fördermöglichkeiten ihres bald schulpflichtigen Kindes. Zu einem zweiten Zeitpunkt – einige Monate nach Beginn des Schulbesuchs – berichtete ein Teil der Eltern in Form von narrativen Interviews über das Erleben der Einschulung unter erschwerten Bedingungen.

Sämtliche befragte Eltern verweisen dabei auf Informationsdefizite bzw. Kommunikationsprobleme mit anderen am Übergangsprozess beteiligten Akteuren. Der Übergang in die Schule für Kinder mit Behinderung(en) stellt sich als ein Interaktionsprozess zwischen mehreren Akteuren dar, in der a) das Engagement der Eltern, b) das organisatorische und pädagogische Bemühen der aufnehmenden Schule sowie c) die individuelle Beratungsleistung der an der Diagnostik des Kindes beteiligten Personen sich neben den schulgesetzlichen Bestimmungen als die entscheidenden Determinanten bei der Entscheidung über den zukünftigen Beschulungsort (Förderschule vs. Grundschule) darstellen.

Mit dieser Studie liegt eine qualitative Erhebung zum Übergang von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Schule vor, die explizit den Blickwinkel der Eltern beleuchtet. Die Ergebnisse der Studie unterstützen die Forderung, den Schuleintritt von Schülern und Schülerinnen mit Förderbedarf unter dem Gesichtspunkt einer fortgesetzten Integration verstärkt konstruktiv zu begleiten. Relevanz erhält das Thema im Hinblick auf die Verpflichtung des Aufbaus eines inklusiven Schulsystems

(UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen [2009]).

Torsten Dietze, Frankfurt am Main

Mechthild Schäfer/Gabriela Herpell (2010): Du Opfer! Wenn Kinder Kinder fertig machen. Der Mobbing-Report. *Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 255 S., 16,95 €*

Dass Mobbing unter Kindern in den letzten Jahren stark zugenommen hat, vor allem an Schärfe und Gewalt, ist bekannt und alarmierend; erschreckend ist aber auch die Hilflosigkeit, mit der die Beteiligten vielfach darauf reagieren. Die Psychologin M. Schäfer und die Journalistin G. Herpell haben den Versuch unternommen, in einer Mischung aus Report und Ratgeber „erstmals alle Beteiligten in den Blick [zu nehmen]: Täter, Opfer, Eltern, Lehrer" (Klappentext) – sowie Mitschüler und Mitschülerinnen (!).

Die Autorinnen verstehen unter Mobbing ein „funktionales Verhalten zur Stärkung oder Aufrechterhaltung von sozialen Positionen"; es trete vor allem in Konstellationen auf, wo feste hierarchische Strukturen herrschen (vgl. S. 8), und werde durch den an Schulen herrschenden Konkurrenzdruck und den damit einhergehenden Mangel an „Teamplay" noch verschärft.

Den „roten Faden" des Buches bilden die Erfahrungen zweier sehr unterschiedlicher Mobbingopfer – sie ist mittlerweile Studentin, er hat inzwischen die Schule gewechselt. Die Suche nach den Ursachen, weshalb die beiden zu *Opfern* wurden, macht deutlich, dass es keine eindeutige Determinierung, z.B. Schwäche, Armut, Ängstlichkeit, gibt, sondern dass die Gefährdung von der (zufälligen) Position innerhalb des sozialen Gesamtgefüges ausgeht.

Bei den *Tätern und Täterinnen* handelt es sich meist um Kinder bzw. Jugendliche, die nach sozialer Dominanz streben und in der Regel über gute Manipulationsfähigkeiten verfügen. Die *Mitschüler und -schülerinnen* könnten sie durch Verweigerung der Anerkennung durchaus vom Mobbing abbringen. Doch gerade Heranwachsenden, für die das soziale Bezugssystem und ihre Stellung darin eine große Rolle spielen, fällt es schwer, sich gegen vermeintlich Stärkere zu positionieren; so werden sie an der Situation mitschuldig.

Den *Lehrkräften* kommt im Hinblick auf alle Beteiligten die Schlüsselrolle zu. Wenn sie die Vorfälle als Kleinigkeiten bagatellisieren oder sich von den Tätern und Täterinnen instrumentalisieren lassen, indem sie ihren Begründungen glauben, tragen sie häufig zur Ausgrenzung der Opfer bei. Stattdessen sollten sie den Tätern bzw. Täterinnen Grenzen setzen und in der Gruppe Solidarität, Achtsamkeit und Fairness fördern. D.h. sie müssen ihre Rolle als normgebende Instanz in der Klasse unbedingt annehmen und ausfüllen. Das Buch bietet ihnen konkrete Hinweise, u.a. auf das „Kernprogramm gegen Mobbing" nach Olweus (mit Maßnahmen auf Schul-, Klassen- und persönlicher Ebene).

Auch die schwierige Rolle der *Eltern* wird einbezogen. Die Autorinnen nennen Anhaltspunkte, an denen man evtl. erkennen kann, ob das eigene Kind betroffen ist, und diskutieren das Für und Wider bestimmter Handlungsoptionen, etwa Gespräche an der Schule oder Schulwechsel. Sie warnen auch vor unge-

schickten Interventionen, durch die Eltern die Opferrolle ihres Kindes mitunter noch verschärfen, auch bei den Lehrkräften.

Das Schlusskapitel zeigt (mögliche) Folgen von Mobbing, die oft noch lange nach den Demütigungen auftreten – so etwa die Angst vor Ausgrenzung, Misstrauen gegenüber Anderen oder generelle Lernunlust. In einem Anhang findet man zusammengefasst Hinweise auf häufige Fehler beim Umgang mit Mobbing, juristische Handlungsmöglichkeiten sowie Links zu Mobbingprojekten.

Durch die Verknüpfung wichtiger wissenschaftlicher Informationen und praktischer Handlungsvorschläge mit den Erfahrungen der beiden „Protagonisten" und zahlreichen weiteren Fallbeispielen ist den Autorinnen ein ansprechendes, gut lesbares Buch gelungen, dem zu wünschen ist, dass es bei vielen im weitesten Sinne von Mobbing in der Schule „Betroffenen" Verbreitung findet.

Sylvia Schütze, Hannover

Einsiedler, Wolfgang (Hrsg.) (2011): Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung.
Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 183 S., 16,90 €

Die empirische Lehr-Lernforschung wie auch die (fach-) didaktische Forschung haben insbesondere im Zuge der Reformdiskussion nach PISA eine Vielzahl von Daten zur Unterrichtsqualität produziert, nach denen sich guter Unterricht durch Merkmale wie Instruktionseffizienz, Schülerorientierung, kognitive Aktivierung, Klarheit und Strukturiertheit auszeichnen sollte. Aktuelle Unterrichtsanalysen zeigen jedoch, dass ein systematischer Transfer der Forschungsergebnisse in die schulische Praxis kaum gelingt. Als eine Ursache hierfür benennt Einsiedler die bereits im Forschungsprozess angelegte Praxisdistanz der Unterrichtsforschung. Diese Praxisdistanz ist nicht zuletzt der nach wie vor mangelnden Anerkennung praxisnaher Forschung sowie entsprechender Veröffentlichungsstrategien innerhalb der Scientific Community geschuldet, was die Autoren Kahlert und Zierer kritisch hinterfragen.

Einsiedler et al. beschreiben und analysieren die auch in anderen Disziplinen national und international sichtbare Theorie-Praxis-Problematik. Sie kommen u.a zu dem Schluss, dass es zur wirksamen Umsetzung von Innovationen (hier der Veränderung der Lehr- und Lernkultur) der konsequenten Berücksichtigung der Erwartungen und Perspektiven der potentiellen Anwender und Anwenderinnen (hier der Lehrkräfte bzw. Schüler und Schülerinnen) bedarf. Als konstruktive Antwort auf die Problematik schlägt Einsiedler den Ansatz der didaktischen Entwicklungsforschung vor. Als Forschungsziele werden die theoriegeleitete Entwicklung und Evaluation von Lernumgebungen und Lernmaterialien sowie die Weiterentwicklung des professionellen Habitus von Lehrerinnen und Lehrern benannt. Der Forschungsprozess selbst ist symbiotisch angelegt und demnach durch die kontinuierliche Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen sowie Personen der Praxis geprägt. Die forschungsmethodische Herangehensweise entspricht den herkömmlichen Standards der empirischen Forschung, so dass dem wissenschaftli-

chen Ansehen des Forschungsprojektes selbst nichts entgegenstehen sollte.

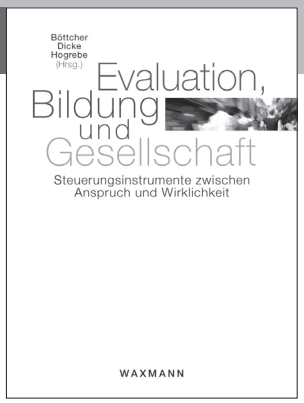
Dass ein solches Vorgehen für eine gelingende Unterrichtsentwicklung äußerst produktiv und für alle am Forschungsprozess beteiligten Akteure gewinnbringend sein kann, veranschaulichen die unterschiedlichen Beiträge in diesem Band. Hierzu werden zunächst die Bereiche der Unterrichtsforschung, der Unterrichtsentwicklung und der didaktischen Entwicklungsforschung in Grundlagenbeiträgen aufgearbeitet, um daran anknüpfend das Vorgehen didaktischer Entwicklungsforschung anhand verschiedener Praxisprojekte aufzuzeigen. So wird deutlich, dass im Zuge einer praxisbezogenen Forschung nicht auf bewährte und erprobte Verfahren der empirischen Forschung verzichtet werden kann und darf. Die Darstellung und Diskussion der Projektergebnisse wie z.B. aus „Chemie im Kontext" oder „Lesekorn" zeigen unterschiedliche Bedingungsfaktoren für eine gelungene Unterrichtsentwicklungsforschung auf. Hierzu gehört die Kooperation zwischen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen sowie Lehrkräften, die insbesondere durch die Wertschätzung der Lehrerexpertise gekennzeichnet ist. Ferner zeigt das Projekt FÖRMIG die Notwendigkeit der Berücksichtigung schulischer Kontextmerkmale (z.B. Schulstandorttyp) zur Wirkungsanalyse von entwickelten Lernumgebungen und für die weitere Theoriebildung auf. Aber auch die Berücksichtigung der Schülerperspektive spielt in der Unterrichtsentwicklungsforschung eine wesentliche Rolle, wie im Beitrag von Dörr et al. zur Entwicklung einer Lehr-Lernumgebung zum Magnetismus in der Grundschule dargestellt wird.

Insgesamt ist der von Einsiedler herausgegebene Band sowohl für Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen im Kontext von Schulentwicklungsforschung und didaktischer Forschung als auch für Schulpraktiker und -praktikerinnen höchst interessant und regt dazu an, der Kluft zwischen Theorie und Praxis gleichermaßen konstruktiv zu begegnen.

Kathrin Racherbäumer, Essen

www.waxmann.com
order@waxmann.com

Unsere Buchempfehlung



Wolfgang Böttcher
Jan Nikolas Dicke
Nina Hogrebe (Hrsg.)

Evaluation, Bildung und Gesellschaft

Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit

2010, 400 Seiten, br., 34,90 €
ISBN 978-3-8309-2392-3

Dieses Buch ist auch als E-Book erhältlich:
31,40 €, www.ciando.de, www.e-cademic.de

Als ein wesentlicher Bestandteil der „Neuen Steuerung" im Bildungswesen dienen die unterschiedlichen Verfahren der externen und internen Evaluation der Leistungskontrolle und -entwicklung. Vor allem bildungspolitische Akteure verbinden hiermit die Erwartung, dass Wissen über Wirkzusammenhänge von Bildungsprozessen generiert und der Praxis zugänglich gemacht werden kann. Hier werden die Annahmen, die der Implementierung von Evaluationsverfahren im Bildungswesen zugrunde liegen, einer kritischen Prüfung unterzogen. Zugleich stellen sich die Autoren auf unterschiedliche Weise die Frage nach der Verantwortung von Evaluationsforschung in der heutigen Gesellschaft.

WAXMANN
Münster / New York / München / Berlin