

Bräu, Karin [Hrsg.]; Fuhrmann, Laura [Hrsg.]; Rother, Pia [Hrsg.]
Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben

Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2023, 250 S.



Quellenangabe/ Reference:

Bräu, Karin [Hrsg.]; Fuhrmann, Laura [Hrsg.]; Rother, Pia [Hrsg.]: Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2023, 250 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291355 - DOI: 10.25656/01:29135; 10.25358/openscience-8783

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291355>

<https://doi.org/10.25656/01:29135>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

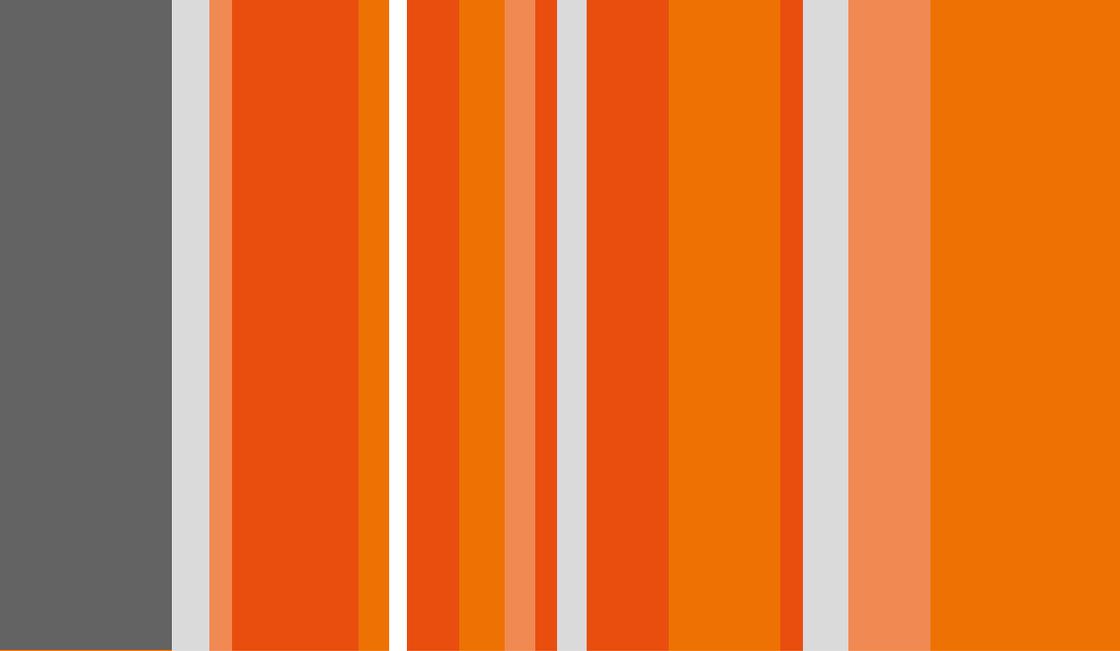
This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Karin Bräu | Laura Fuhrmann |
Pia Rother (Hrsg.)

Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben

BELTZ JUVENTA

Karin Bräu | Laura Fuhrmann | Pia Rother (Hrsg.)
Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben

Karin Bräu | Laura Fuhrmann |
Pia Rother (Hrsg.)

Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0) veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6849-8 Print
ISBN 978-3-7799-6850-4 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben Eine Einführung <i>Karin Bräu, Laura Fuhrmann & Pia Rother</i>	7
I. Zum Rahmenprogramm	
Modelle schulischer und schulbezogener Vorder-, Neben- und Hinterbühnen <i>Michael Meier-Sternberg</i>	18
Die Hausaufgabenkontrolle als Ort der diffusen Entgrenzung unterrichtlicher Interaktion <i>Andreas Wernet</i>	31
Hausaufgaben aus Sicht einer sozialpädagogischen Jugendforschung <i>Vicki Täubig</i>	50
Hausaufgaben in ministeriellen Veröffentlichungen Ein föderales Durcheinander <i>Jutta Standop</i>	63
II. Hausaufgaben auf der Vorderbühne	
Vergeben und vergessen?! Die Hausaufgabenvergabe im Unterricht <i>Laura Fuhrmann</i>	78
Der „Schulplaner“ Hausaufgabenhefte in ethnografischer Perspektive <i>Hedda Bennewitz & Hannah Pag</i>	92
Hausaufgaben – unter oder außer Kontrolle? Zu den verborgenen Seiten der Hausaufgabenkontrolle im Unterricht <i>Laura Fuhrmann</i>	105
Hausaufgabenüberprüfungen Wenn Hausaufgaben zu Leistungssituationen werden <i>Karin Bräu & Julian Breit</i>	119

III. Hausaufgaben auf der Seitenbühne

Kinder, Autonomie und Hausaufgabenbetreuung <i>Heike Deckert-Peaceman</i>	136
Hausaufgaben in Ganztagschulen Informelle Strategien von Schüler*innen <i>Pia Rother & Markus Sauerwein</i>	148
Die dyadische Beziehung der Hausaufgabenbearbeitung in der Heimerziehung <i>Helena Kliche</i>	163
Institutionalisierte (Haus-)Aufgaben in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit <i>Pia Rother</i>	176

IV. Hausaufgaben auf der Hinterbühne

Elternbeteiligung an Hausaufgaben – eine verbreitete und doch zu verbergende Praxis <i>Karin Bräu</i>	192
Good reasons for bad kitchen tables Familiale Orte der Hausaufgabenbearbeitung <i>Kaja Kesselhut</i>	206
Hausaufgaben mit Medien erledigen und abschreiben Formen der Mediennutzung im Rahmen häuslicher Lernaktivitäten von Schüler*innen aus dem Blickwinkel soziokultureller Ökologie <i>Klaus Rummler, Caroline Grabensteiner & Colette Schneider Stingelin</i>	219
Vielfach praktiziert und dennoch verborgen: Das Abschreiben von Hausaufgaben <i>Britta Kohler & Nora Katenbrink</i>	233
Autor*innenverzeichnis	249

Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben

Eine Einführung

Karin Bräu, Laura Fuhrmann & Pia Rother

Hausaufgaben sind eine komplexe, unterrichtlich initiierte, aber mit ihrer Bearbeitung zugleich über den Unterricht hinausreichende Praxis, in die Lehrkräfte, Schüler*innen, Eltern sowie weitere (pädagogische) Akteur*innen einbezogen sind. Die Praxis der Hausaufgaben ist nach wie vor ein selbstverständlich erscheinender Bestandteil von Schule und Familie. Gleichzeitig werden Hausaufgaben längst nicht nur im häuslichen Umfeld bearbeitet: An vielen Schulen oder Horten gibt es mittlerweile Angebote zur Betreuung von Hausaufgaben, an Ganztagschulen gelten sie sogar als Standardangebot (Holtappels et al. 2021). Dies gilt auch für 28 % der mit Schule kooperierenden Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit (Mühlmann 2021, S. 11). Außerdem werden vermutlich Orte, wie Busse, Bahnhöfe, Spielplätze oder Schultoiletten, für das Erledigen von Hausaufgaben genutzt. Hausaufgaben finden also in unterschiedlichen privaten und öffentlichen sozialen Räumen mit verschiedenen Institutionalierungsgraden statt. Dies verweist auf eine von vielen *informellen* und zumeist *verborgenen* Seiten von Hausaufgaben, die in diesem Sammelband ins Zentrum gerückt werden.

Hausaufgaben sind inzwischen breit erforscht. Es wird z. B. nach der Wirksamkeit im Hinblick auf Lernfortschritt und -motivation (z. B. Trautwein et al. 2006), nach der Akzeptanz bei den beteiligten Akteuren, nach der Dauer des Aufgebens, Bearbeitens und Besprechens/Kontrollierens (Standop 2013), nach Charakter und/oder Qualität der Aufgaben (Schnyder Godel 2015), nach der Beteiligung von Eltern (Bräu 2017; Nieswandt 2014) und der Rolle von Kindern als Akteuren (Betz et al. 2019) gefragt. Zudem gibt es einige Studien, die die Praxis rund um Hausaufgaben – im Unterricht (Fuhrmann 2022; Budde/Geßner 2017; Zaborowski/Breidenstein 2011), bei der Hausaufgabenbetreuung bzw. in Lernzeiten an Ganztagschulen (Sauerwein/Rother 2022) und auch zu Hause (Bennewitz/Bräu 2022; Dannesboe 2020; Krinninger/Kesselhut/Kluge 2018; Nieswandt 2014) – ethnografisch oder mit Hilfe von Videoaufzeichnungen untersuchen. Die Forschung verdeutlicht zum einen die mit Hausaufgaben verbundenen komplexen Anforderungen und Herausforderungen für die verschiedenen Akteure. Zum anderen zeigen die Untersuchungen, dass die Lernwirkung von Hausaufgaben keineswegs sehr ausgeprägt ist bzw. von spezifischen Bedin-

gungen abhängt (Hattie 2009), dass gleichwohl die Akzeptanz bei allen Beteiligten hoch ist und – wenig überraschend – dass das tatsächliche Geschehen nicht ohne Weiteres kompatibel mit den gesetzlichen und (schul-)programmatischen Vorgaben zu Zielen, Funktionen und Ausführung von Hausaufgaben ist (Standop 2013). Dies könnte neben den unterschiedlichen Räumen und damit Bedingungen der Hausaufgabenenerledigung an Spannungsfeldern liegen, die für Hausaufgaben spezifisch sind:

- Anders als die festgelegten Räume und Zeiten, in und zu denen man den Unterricht verbringt, sind die *Räume und Zeiten für die Hausaufgabenenerledigung* flexibel. Damit geht aber einher, dass sie in Konkurrenz zu anderen Aktivitäten außerhalb des Unterrichts geraten, also zu Freizeitaktivitäten, Peerkontakten, familiären Unternehmungen oder Alltagstätigkeiten (z. B. Arztbesuche) (Andresen/Möller 2019). Dabei werden Prioritäten gesetzt und es entsteht für das eine oder das andere Zeitknappheit. Außerdem müssen Räume für das Hausaufgabenmachen geschaffen oder gesucht werden (Krinninger/Kesselhut/Kluge 2018).
- Selbstständiges Arbeiten wird einerseits häufig als Ziel und Zweck von Hausaufgaben genannt. Andererseits ist die *Autonomie der Kinder und Jugendlichen* im Zusammenhang mit Hausaufgaben äußerst eingeschränkt und muss erkämpft oder subversiv durchgesetzt werden (Deckert-Peaceman 2009). Es kann angenommen werden, dass dabei insbesondere peerbezogene Austausch- und Vergemeinschaftungsprozesse unter Schüler*innen eine Rolle spielen (Bennewitz/Meier 2010).
- Hausaufgaben stehen in einem *ambivalenten und diffusen Verhältnis zu schulischer Leistung* und Leistungsbewertung. Zum einen sollen Hausaufgaben z. B. durch Nachbereitung des Unterrichtsstoffes oder durch verlängertes Üben eine Weiterbeschäftigung mit schulischen Inhalten unterstützen. So verstanden sind Hausaufgaben ein Hilfsmittel für das Lernen, dessen Ergebnis dann später durch einen Leistungstest geprüft und bewertet werden kann. Zum anderen werden Hausaufgaben oft selbst zur Prüfungssituation – ganz offen durch schriftliche Hausaufgabenüberprüfungen oder verdeckter durch stichprobenartige Hausaufgabenabfragen, wodurch die Leistungsbewertung mit diffusen Elementen aufgeladen wird. Eine solche Anreicherung schulischer Leistungssituationen mit Diffusität fasst Wernet (2003) als Entgrenzung.
- Auch die Einbindung von Hausaufgaben in den Unterricht geschieht nicht spannungsfrei. Sollen Hausaufgaben ausführlich besprochen und mit Rückmeldungen versehen werden, bleibt womöglich kaum Zeit mit den Lehrinhalten weiter voranzugehen, zudem passen Bearbeitungen nicht immer zum geplanten Unterrichtsverlauf (Fuhrmann 2020; Akbaba/Bräu/Fuhrmann 2018). Aufgegebene und bearbeitete Hausaufgaben können aber auch nicht

einfach ignoriert werden, vielmehr wird mit ihnen auch zu einer Bezugnahme in Form einer Kontrolle oder Besprechung aufgefordert.

In jedem Fall widersetzen sich Hausaufgaben durch die verschiedenen Zeiten, Räume und beteiligten Personen ohnehin der Möglichkeit einer umfassenden Planung und Kontrolle – weder durch die Lehrkräfte, die Eltern noch durch die Schüler*innen. Es ist ein äußerst kontingentes Geschehen, für jede*n Akteur*in gestaltbar und unkontrollierbar zugleich. Dies verbindet sich mit unbestimmten Auswirkungen auf Noten und Leistungszuschreibungen sowie mit nicht intendierten Effekten. Insofern zeigen sich beim Anfertigen von Hausaufgaben neben unhinterfragter Erledigung, aufgebrachtem Fleiß oder Interesse auch Praktiken des Abkürzens der Arbeit, des Abschreibens, der Ablenkung, der Nutzung von nicht vorgesehenen Hilfsmitteln, der verstärkten Mitarbeit von Eltern und vieles mehr (Kohler et al. 2014; Rummeler et al. 2018). Und auch beim Aufgeben und Besprechen von Hausaufgaben, also dem unterrichtlichen Teil, werden Handlungen vollzogen, die sich nicht allein aus den Zwecken von Hausaufgaben ableiten lassen, etwa Bestrafungen im Zusammenhang mit Hausaufgaben (Hess 2020) oder Aufgaben, deren Lernnutzen fraglich erscheinen.

Genau solchen *verborgenen Seiten von Hausaufgaben* (manchmal sind diese Praktiken auch offensichtlich, werden aber tabuisiert) möchten wir in diesem Sammelband nachgehen. Dabei geht es nicht darum zu zeigen, was ‚nicht funktioniert‘, sondern es sollen die subtilen, verborgenen, informellen, inoffiziellen Seiten von Hausaufgaben hervorgehoben werden, die aus Sicht der jeweiligen Akteur*innen durchaus funktional sein können. Außerdem möchten wir bisher vernachlässigte Perspektiven aufzeigen, wie z. B. dass Hausaufgaben auch in der Heimerziehung ein relevantes Thema sind (Kliche/Täubig 2016). Eine Reihe von neueren Forschungsarbeiten und Publikationen widmen sich bereits solchen informellen und den öffentlichen Diskurs wenig bestimmenden Seiten im Hausaufgabengeschehen. Diese greifen wir auf und fügen sie in diesem Sammelband zu einem umfassenden Bild zusammen.¹

Als analytisches Konzept zur Systematisierung der verschiedenen Kontexte und Ebenen von Hausaufgaben bedienen wir uns in diesem Band der Bühnemetaphorik Goffmans (1998). Über eine Trennung zwischen „Vorderbühne“ (ebd., S. 100) und „Hinterbühne“ (ebd., S. 104) betont er, dass die Akteure und ihr Handeln in sozialen Situationen unterschiedlichen Graden von Sichtbarkeit durch Andere ausgesetzt sind und sich damit verbundene Anforderungen für die Beteiligten ergeben. Während auf der Vorderbühne ein Publikum anwesend ist und Handlungen so auch stets mit öffentlichen Erwartungen konfrontiert sind, stellt die Hinterbühne einen abgeschirmten Bereich dar, zu dem Andere

1 Wir danken Tania Poppe, Lisa Schwieder und Sofie Vetter ganz herzlich für die formale Durchsicht und Prüfung der Beiträge dieses Sammelbandes.

nicht oder nur eingeschränkt Zugang besitzen (ebd.). Übertragen auf Hausaufgaben lässt sich das darauf bezogene klassenöffentliche Unterrichtsgeschehen des Aufgebens, Kontrollierens und Besprechens von Hausaufgaben nun als Vorderbühne verstehen, während das von der Unterrichtsöffentlichkeit abgeschirmte Geschehen v. a. der Hausaufgabenbearbeitung als Hinterbühne gefasst wird. Um die Kontexte und Abläufe um Hausaufgaben nun hinreichend umreißen zu können, scheinen uns zwei Erweiterungen notwendig: Zum einen lässt sich ein Bereich *zwischen* den schulischen und den nicht-öffentlichen Settings identifizieren, der zwar institutionell gerahmt, aber nicht innerhalb der unterrichtlichen Ordnung angesiedelt ist. Hiermit ist eine „Seitenbühne“ markiert, etwa die Hausaufgabenbetreuung im Hort oder Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit. Zum anderen lassen sich mit Hausaufgaben und ihren informellen, versteckten Seiten verschiedene Rahmungen aufrufen, von denen wir einige hier als „Rahmenprogramm“ präsentieren möchten. Es ergibt sich daraus folgender Aufbau des Sammelbandes:

Im *ersten Abschnitt* werden den empirischen Befunden zur Hausaufgabenthematik, die in den weiteren Abschnitten II bis IV ausgearbeitet werden, ganz unterschiedliche, aber für die Thematik grundlegende, theoretische Aspekte und Rahmungen vorangestellt. Inwiefern die Bühnenmetaphorik nach Goffman und später Zinnecker (1978) für das Thema der Hausaufgaben einen stimmigen Rahmen abgibt, arbeitet *Michael Meier-Sternberg* in seinem Beitrag „Modelle schulischer und schulbezogener Vorder-, Neben- und Hinterbühnen“ heraus. Diese Modelle können gerade für die eher verborgenen und informellen Seiten sowie die peerkulturellen Aspekte von Hausaufgaben Erklärungscharakter bekommen. *Andreas Wernet* verortet Hausaufgaben schul- und unterrichtstheoretisch zwischen Leistung und Disziplinierung. Anhand objektiv-hermeneutischer Analysen wird „die Hausaufgabenkontrolle als Ort der diffusen Entgrenzung unterrichtlicher Interaktion“ aufgedeckt. Es sei eine Praxis, die in ihrer Uneindeutigkeit als ‚fürsorgliche Obligation‘ gekennzeichnet wird. Auf die in der scheinbaren Fürsorge verborgene Verpflichtung reagieren die Schüler*innen routiniert mit ebenso scheinhaften Antworten, die die Kooperation unterläuft, was wiederum Konfliktpotenzial hat. *Vicki Täubig* widmet sich „Hausaufgaben aus Sicht einer sozialpädagogischen Jugendforschung“. Ausgehend davon betrachtet sie das komplexe Verhältnis von Lebenswelt und Institution(-en) unter drei verschiedenen Bezugspunkten: In den institutionellen Zusammenhängen wird das Spiel der Schüler*innen zum einen mit den Regeln und Vorgaben als „Unterleben“ (Goffman) konzeptionalisiert, Jugend zum anderen in der peerkulturellen Eingebundenheit betont und schließlich im Generationenverhältnis untersucht, in dem teils „generationale Unordnungen“ aufscheinen. Die drei Zugänge verweisen damit auch auf Überlagerungen sowie Gegenkulturen zu Schule, die mit Hausaufgaben verbunden sind und für Jugendliche Relevanz erlangen. Hausaufgaben sind schließlich in administrative und rechtliche Vor-

gaben eingebettet. Diese werden von *Jutta Standop* systematisiert und analysiert. Der Titel des Beitrags „Hausaufgaben in ministeriellen Veröffentlichungen: Ein föderales Durcheinander“ verweist auf große Unterschiede der Bundesländer hinsichtlich des Stellenwerts, den Hausaufgaben in den Schulgesetzen und Verwaltungsvorschriften einnehmen, und auf die auffälligen ‚Unschärfen‘ der Vorgaben.

Der *zweite Abschnitt* lenkt den Blick auf die Vorderbühne des Unterrichts. Mit der Vergabe von Hausaufgaben greift *Laura Fuhrmann* die unterrichtliche Initiierung der Hausaufgabenpraxis auf. Über eine Analyse ethnografischer Beobachtungen, zeigt sie in ihrem Beitrag „Vergeben und vergessen?! Die Hausaufgabenvergabe im Unterricht“, welche Schwierigkeiten mit dieser oft kurzen und noch kaum untersuchten Unterrichtsinteraktion verbunden sind und wie Schüler*innen mit diesen umgehen. Insbesondere der Austausch innerhalb der Peer-Group kann als Ressource verdeutlicht werden, wenn Hausaufgaben auch noch nach der Vergabe in Erfahrung gebracht werden müssen. Programmatisch soll der ‚Schulplaner‘ beim Festhalten und Erinnern von Hausaufgaben helfen. *Hedda Bennewitz* und *Hannah Pag* untersuchen in „Der ‚Schulplaner‘. Hausaufgabenhefte in ethnografischer Perspektive“ dieses Artefakt und seine tatsächliche Nutzung aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Nach einem kurzen historischen Aufriss werden über Analysen von Grußworten und ethnografischer Beobachtungen die Funktionen der Schulplaner (auch die verdeckten) und wie insbesondere die Eltern damit adressiert werden rekonstruiert. Unter dem Titel „Hausaufgaben – unter oder außer Kontrolle? Zu den verborgenen Seiten der Hausaufgabenkontrolle im Unterricht“ wird von *Laura Fuhrmann* diese Unterrichtspraxis unter dem Gesichtspunkt, dass diese auch ‚außer Kontrolle‘ geraten kann, beleuchtet. Anhand einer Unterrichtssituation werden Nebenwirkungen des Kontrollverfahrens, dessen Wirkungsverlust und Bedeutungsumkehrungen aufgedeckt und dabei festgestellt, dass nicht nur die Schüler*innen und (nicht) vorhandene Hausaufgaben kontrolliert werden, sondern dass auch die Lehrperson unter Kontrolle gerät, wenn etwa Anforderungen von den Schüler*innen angefochten werden. *Karin Bräu* und *Julian Breit* untersuchen in „Hausaufgabenüberprüfungen. Wenn Hausaufgaben zu Leistungssituationen werden“ eine verbreitete und dennoch kaum untersuchte Praxis. Über die Analyse von Internetanfragen anonymer Nutzer*innen und von Beobachtungsprotokollen zu sogenannten HÜ im Unterricht wird gezeigt, wie dieses Leistungsformat das entlastete Arbeiten auf der Hinterbühne (das Hausaufgabenmachen) zu einer Leistungssituation auf der Vorderbühne macht. Diese Praxis erweist sich als disziplinierend und macht zugleich die ungleichen Bedingungen der Hausaufgabenanfertigung im familialen Umfeld unsichtbar.

Die folgenden Beiträge im *dritten Abschnitt* zeigen, dass es ein Hausaufgabengeschehen gibt, das weder der Vorderbühne des Unterrichts noch der Hinterbühne des familialen und peerkulturellen Feldes zuzurechnen ist. Wir

ordnen es einer Seitenbühne zu, wenn die Hausaufgabenbearbeitung zwar außerhalb des Unterrichts (z. B. in der Hausaufgabenbetreuung an Ganztagschulen) oder der Schule (Hausaufgabenbearbeitung in der Heimerziehung oder in Settings der Kinder- und Jugendarbeit), aber innerhalb von Institutionen, die einen professionellen pädagogischen Anspruch haben, angesiedelt ist. Dem heimlichen Hausaufgabenmachen von Kindern innerhalb der Ganztagsgrundschule widmet sich *Heike Deckert-Peaceman* im Beitrag „Kinder, Autonomie und Hausaufgabenbetreuung“. Statt die Hausaufgaben in den institutionell vorgesehenen Zeitfenstern zu erledigen, werden die Aufgaben von den Schüler*innen vor der Hausaufgabenbetreuung im Schulflur bearbeitet. Die Praktiken der Kinder werden dabei nicht allein als selbstbestimmte Ausgestaltungen eines stark vorgegebenen Tages- und Arbeitsablaufs greifbar, sondern im Rückgriff auf das Konzept des Hidden Curriculum auch als Steigerung von Teilhabemöglichkeiten in Schule und Unterricht diskutiert. Auch der Beitrag „Hausaufgaben in Ganztagschulen: Informelle Strategien von Schüler*innen“ von *Pia Rother* und *Martin Sauerwein* ist auf die Hausaufgabenbearbeitung an Ganztagschulen fokussiert. Die Autor*innen verdeutlichen, dass es die Schüler*innen trotz eines reglementierten Arbeitsablaufs im Setting der Hausaufgabenbetreuung schaffen, sich Freiräume zu nehmen, von den Anforderungen zu distanzieren und ein Spiel bereits in die Arbeitszeit zu integrieren. Ermöglicht wird dies durch die individualisierten Arbeitsprozesse sowie die pädagogischen Akteur*innen, denen die informellen Praktiken der Schüler*innen oft verborgen bleiben. *Helena Kliche* hat in ihrer Studie zum schulbezogenen Alltag in der Heimerziehung eine noch völlig unterbelichtete Seite des Hausaufgabengeschehens aufgegriffen. Im Beitrag „Die dyadische Beziehung der Hausaufgabenbearbeitung in der Heimerziehung“ zeigt sie, dass die pädagogischen Fachkräfte – wenn sie in die Hausaufgabenbearbeitung einbezogen sind – ihre Interventionen an einer Verbesserung der habituellen Passung zwischen den Heranwachsenden, die in der Heimerziehung leben, und Schule ausrichten, was mit einer Abwertung des Habitus der Kinder und Jugendlichen einhergeht. *Pia Rother* greift ein bislang ebenfalls wenig beachtetes Feld der Hausaufgabenforschung auf, indem sie „Institutionalisierte (Haus-)Aufgaben in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit“ untersucht. Gleichwohl die Hausaufgabenbearbeitung über deren Verortung in der Kinder- und Jugendarbeit als eine Deinstitutionalisierung verstanden werden kann, lassen sich Parallelen in deren Ausgestaltung zur schulischen Praxis ausmachen: Mit der Hausaufgabenbearbeitung wird eine Verpflichtung auf Erledigung und damit verbundenen Kontrolltätigkeiten der Pädagog*innen aufgerufen, die jedoch im Widerspruch zu einigen konzeptionellen Prämissen dieser Einrichtungen stehen, wie die Autorin verdeutlichen kann.

Im *vierten Abschnitt* wenden wir uns Hausaufgabenpraktiken außerhalb pädagogischer Einrichtungen zu, also dem Hausaufgabenmachen zu Hause oder an inoffiziellen Orten, mit oder ohne Unterstützung von Eltern, Peers oder Medien. Dieses Hinterbühnengeschehen bleibt den Lehrpersonen in der Regel verborgen. Die „Elternbeteiligung an Hausaufgaben – eine verbreitete und doch zu verbergende Praxis“ wird von *Karin Bräu* thematisiert. Dabei kann Ambivalenz in mehrfacher Hinsicht konstatiert werden, da programmatisch eine selbstständige Hausaufgabenbearbeitung ohne Elternunterstützung gefordert wird, fehlende oder unvollständige Hausaufgaben dann allerdings als Versäumnis von Eltern und Schüler*innen gleichermaßen behandelt werden. Eltern sehen sich dadurch aufgefordert, ihre Kinder zu unterstützen und sich dabei an ‚vollständig erledigten‘ Hausaufgaben zu orientieren, was mit vielfältigen Herausforderungen und Konflikten verbunden ist. „Good reasons for bad kitchen tables. Familiäre Orte der Hausaufgabenbearbeitung“ heißt der Beitrag von *Kaja Kesselhut*, die die Beobachtung thematisiert, dass in vielen Familien spätestens mit der Einschulung des Kindes ein Schreibtisch in einem Kinderzimmer oder an einem anderen Ort eingerichtet wird und dann die Hausaufgaben dennoch oft am Küchen- oder Esstisch der Familie bearbeitet werden. Anhand zweier Fälle verweist sie auf unterschiedliche ‚gute Gründe‘ für diese Praxis der Ko-Präsenz von Mutter und Kind beim Hausaufgabenmachen. Die Digitalisierung macht auch vor Hausaufgaben nicht Halt und so widmen sich *Klaus Rummler*, *Caroline Grabensteiner* und *Colette Schneider Stingelin* der Hausaufgabenenerledigung mit Medien und den sich daraus eröffnenden neuen Formen des Abschreibens im Rahmen häuslicher Lernaktivitäten von Schüler*innen in ihrem Beitrag „Hausaufgaben mit Medien erledigen und abschreiben. Formen der Mediennutzung im Rahmen häuslicher Lernaktivitäten von Schüler*innen aus dem Blickwinkel soziokultureller Ökologie“. Indem die Grenzen zwischen formalen und informellen Lern-Settings bei der Hausaufgabenbearbeitung mit Alltagsmedien verschwimmen, werden Zusammenarbeit und Unterstützungsmöglichkeiten der Peers untereinander erleichtert. Da mit einer solchen Praxis jedoch mit der Annahme der Hausaufgabe als eine selbstständige Arbeit sowie mit dem darauf beruhenden Verständnis des Abschreibens als Verletzung schulischer Anforderungen gebrochen wird, scheint eine Neudefinition von Standards der Hausaufgabenbearbeitung erforderlich. Eine weitere Perspektive auf dieses Thema entfalten *Britta Kohler* und *Nora Katenbrink*, die feststellen: „Vielfach praktiziert und dennoch verborgen: Das Abschreiben von Hausaufgaben“. Sie arbeiten die Widersprüchlichkeit heraus, dass Abschreiben von außen als Regelbruch und als potenziell konfliktbehaftet verstanden wird, es für Lehrer*innen und Schüler*innen aber Konflikte abwenden und auf verschiedenen Ebenen dienlich sein kann. So ist das Abschreiben auch als Anlass und Teil eines peerkulturellen Austauschs zu verstehen. Und: Abgeschriebene Hausaufgaben

stabilisieren unterrichtliche Abläufe, indem sie eine für das Unterrichtsgespräch vorliegende Arbeitsgrundlage darstellen.

Was wir als „verborgene Seiten“ in diesem Sammelband aufgreifen, sind nicht nur bislang unbekannt Facetten, die durch Rekonstruktionen dokumentierter Praxis der (kritischen) Reflexion zugänglich werden, sondern auch tabuisierte Anteile der Hausaufgabenpraxis, die programmatisch als fehlerhaft und unerwünscht gelten, obgleich ihre Verbreitung wohlbekannt ist. Wir sprechen von Abschreiben, Hilfen durch Eltern, Medien oder Peers, Nichtbearbeitung und Vergessen von Hausaufgaben, Nichtnutzung extra erworbener Hausaufgabenhefte oder eigens aufgebauter, nicht genutzter Schreibtische in Kinderzimmern und von Strategien der Schüler*innen, das Hausaufgabenmachen den institutionellen Abläufen zu entziehen, um nur einige zu nennen. All diese Praxen erweisen sich in gewisser Hinsicht als funktional, worauf nicht zuletzt auch das kulante Wegsehen oder Ignorieren als gängige Umgangsweise zurück im schulischen Setting verweisen. Gleichzeitig ist zu konstatieren, dass Hausaufgaben – gezielt eingesetzt oder indirekt in Kauf genommen – in hohem Maße der Disziplinierung und der selektiven Leistungszuschreibung dienen, nicht zuletzt, da die Forschung gezeigt hat, dass sie andere Funktionen, wie Lernverbesserung, Selbstständigkeitserziehung oder Motivationssteigerung nur unter spezifischen Bedingungen erfüllen. Eine Debatte um Hausaufgaben, die sich der von allen Seiten unhinterfragten Selbstverständlichkeit entzieht, die zur Kenntnis nimmt, dass Hausaufgaben keineswegs nur ‚zu Hause‘ stattfinden und die die ungleichen Bedingungen, unter denen sie ‚gemacht‘ werden, kritisch beleuchtet, ist dringend erforderlich.

Literatur

- Akbaba, Yalız/Bräu, Karin/Fuhrmann, Laura (2018): Schulische Aufgaben mit Lebensweltbezug. Nebenwirkungen jenseits didaktischer Absichten. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 247–259.
- Andresen, Sabine/Möller, Renate (2019): Children’s Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bennewitz, Hedda/Bräu, Karin (2022): Hausaufgaben in der Familienöffentlichkeit. In: Hünersdorf, Bettina/Breidenstein, Georg/Dinkelaker, Jörg/Schnoor, Oliver/Tyagunova, Tanya (Hrsg.): Going public? Erziehungswissenschaftliche Ethnographie und ihre Öffentlichkeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–117.
- Bennewitz, Hedda/Meier, Michael (2010): Zum Verhältnis von Jugend und Schule. Ethnographische Studien zu Peerkultur und Unterricht. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut (Hrsg.): Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten. Weinheim, München: Juventa, S. 97–110.

- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Menzel, Britta/Bertelsmann Stiftung (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen. Forschungsbericht 2. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bräu, Karin (2017): Eltern und Schule am Beispiel von Hausaufgaben. In: Burger, Timo/Miceli, Nicole (Hrsg.): Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 205–217.
- Budde, Jürgen/Gebner, Johanna (2017): Ethnographie der Hausaufgabenkontrolle. In: Burger, Timo/Miceli, Nicole (Hrsg.): Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 235–252.
- Dannesboe, Karen Ida (2020): The Materialisation of School in Families' Everyday Lives. In: *Children & Society* 34, H. 2, S. 111–120.
- Deckert-Peaceman, Heike (2009): Zwischen Unterricht, Hausaufgaben und Freizeit. Über das Verhältnis von Peerkultur und schulischer Ordnung in der Ganztagschule. In: Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage, S. 85–102.
- Fuhrmann, Laura (2020): Pizza und Liebe im Unterricht – Die Konstruktion von Wissen über Aufgaben mit Lebensweltbezug. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 9, H. 9, S. 38–51.
- Fuhrmann, Laura (2022): Hausaufgaben im Unterricht. Ethnographie eines schulischen Entgrenzungsphänomens. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Goffman, Erving (1956/1998): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 7. Auflage. München: Piper Verlag.
- Hattie, John (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London, New York: Routledge.
- Hess, Annette (2020): Disziplin und Leistung im Alltag einer zweiten Grundschulklasse. Eine ethnographische Studie. Wiesbaden: Springer VS.
- Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (2021): Forschung zur Qualitätsentwicklung von Ganztagschulen – Fazit der StEG-Untersuchungen. In: Kielblock, Stephan/Arnoldt, Bettina/Fischer, Natalie/Gaiser, Johanna M./Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Individuelle Förderung an Ganztagschulen: Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 268–279.
- Kliche, Helena/Täubig, Vicki (2016): Eine Ethnographie zu Schule in der Heimerziehung zwischen teilnehmender Beobachtung und beobachtender Teilnahme. In: Hitzler, Ronald/Kreher, Simone/Poferl, Angelika/Schröer, Norbert (Hrsg.): Old School – New School? Zur Frage der Optimierung ethnographischer Datengenerierung. Essen: Oldib Verlag, S. 357–366.
- Kohler, Britta/Merk, Samuel/Heller, Franziska/Riedl, Robert/Zengerle, Inga (2014): Hausaufgaben abschreiben. Eine empirische Untersuchung an Realschulen. In: Tillack, Carina/Fischer, Natalie/Raufelder, Diana/Fetzer, Janina (Hrsg.): Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, S. 216–247.
- Krinninger, Dominik/Kesselhut, Kaja/Kluge, Markus (2018): Schreibtisch. Maltisch. Abstellisch. Empirische und theoretische Perspektiven auf die Materialität familialer Pädagogik. In: Tervooren, Anja/Kreitz, Robert (Hrsg.): Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 139–156.
- Mühlmann, Thomas (2021): Kinder- und Jugendarbeit 2019 – am Vorabend der Pandemie. In: *KomDat. Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe* 24, H. 1, S. 11–15.
- Nieswandt, Martina (2014): Hausaufgaben yapmak. Ein ethnographischer Blick auf den Familienalltag. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Rummler, Klaus/Asllani, Donjeta/Bänninger, Matthias/Braunschweiler, Stefan/Brückner, Sabrina/Eigenmann, Evelyn/Hofstetter, Michaela/Jaberg, Caroline/Looser, Nando/Lucic, Jelena/Meier, Céline/Minidis, Simela/Zumbühl, Jana (2018): Hausaufgaben und Medien. Lern- und Medienbildungsprozesse am Übergang zwischen formellen und informellen Kontexten. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Sauerwein, Markus/Rother, Pia (2022): Hilfestellung in der Hausaufgabenbetreuung und den Lernzeiten aus der Perspektive von Schüler*innen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. link.springer.com/article/10.1007/s11618-022-01071-6 [25.07.2022].
- Schnyder Godel, Inge (2015): Die Hausaufgabenvergabe unter der Lupe. Eine empirische Untersuchung im Fach Französisch als Fremdsprache. Münster, New York: Waxmann.
- Standop, Jutta (2013): Hausaufgaben in der Schule. Theorie, Forschung, didaktische Konsequenzen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver/Kastens, Claudia/Köller, Olaf (2006): Effort on homework in grades 5–9: development, motivational antecedents, and the association with effort on classwork. In: *Child Development* 77, H. 4, S. 1094–1111.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske + Budrich.
- Zaborowski, Katrin U./Breidenstein, Georg (2011): Disciplinary technologies and pupil redi-position: school equipment and homework diaries. In: *Ethnography and Education* 6, H. 2, S. 147–160.
- Zinnecker, Jürgen (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, Gerd-Bodo/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 29–121.

I. Zum Rahmenprogramm

Modelle schulischer und schulbezogener Vorder-, Neben- und Hinterbühnen

Michael Meier-Sternberg

1. Einleitung

Der vorliegende Sammelband bündelt Beiträge namhafter Expert*innen, die den „verborgenen Seiten von Hausaufgaben“ empirisch nachgehen. Bei den Hausaufgaben handelt es sich um schulisch auftragene Aufgaben, die eben nicht in der Schule, sondern ‚zuhause‘ bearbeitet werden (sollen). Folglich entzieht sich die Bearbeitung schulischer Aufgaben dem Blick der Schule; Teile des pädagogischen Geschäftes sind an die schulische Hinterbühne delegiert. *Hausaufgaben*, die zumeist als Produkte in der Schule vorgelegt werden, können somit als eine Art *materialisierte Schnittstellen oder Knotenpunkte eines Akteur*innen-Netzwerkes* verstanden werden, die *Tätigkeiten schulischer Vorderbühnen* mit denen *schulbezogener Hinterbühnen* verbinden. Doch wovon ist eigentlich die Rede, wenn man unter Bezugnahme auf Jürgen Zinnecker (1978/2001) von Vorder- und Hinterbühnen spricht? Wie stellt sich seine Konzeption im Lichte nachfolgender Forschungen heute dar – und welche Bedeutung könnten diese Überlegungen beispielsweise für eine Analyse der Hausaufgabenpraxis spielen?

Dieser Essay wird im Folgenden erstens unter Bezugnahme auf die Studie von Thomas Heinze (1980) das Modell schulischer Vorder- und Hinterbühnen, das von Jürgen Zinnecker (1978/2001) entwickelt wurde, vorstellen. Anschließend wird unter Rückgriff auf eine ethnographische Studie von Hedda Bennewitz und Michael Meier (2010) *ein Modell sozialer Räume in einer dynamischen Unterrichtssituation* entfaltet, das Unterricht als In- und Miteinander schulischer Vorder- und Nebenbühnenhandlungen beschreibt. Am Beispiel einer Erzählung über das Leben eines altbabylonischen Schülers (Volk 2015) sowie Überlegungen zur Hausaufgabenpraxis wird *ein Modell schulischer Vorderbühnen und schulbezogener Hinterbühnen* konzipiert, das sich als Erweiterung und Präzisierung Zinneckers Bühnen-Konzeption versteht. Im Fazit wird schließlich aufgezeigt, dass die reformulierten Modelle erstens ein hohes Potenzial besitzen, um die Komplexität schulischer Wirklichkeit zu erschließen. Zweitens wird dabei deutlich werden, dass ebendiese Perspektive erhellend ist,

um Hausaufgabenpraxen und die hiermit verbundene Reproduktion sozialer Ungleichheit besser zu verstehen.

2. Das Modell schulischer Vorder- und Hinterbühnen

Das Konzept schulischer Vorder- und Hinterbühnen von Jürgen Zinnecker wurde von den Arbeiten des Alltagssoziologen und Ethnologen Erving Goffman inspiriert. Zinnecker greift hierbei auf das Werk „Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag“ (Zinnecker 1978/2001, S. 254 f.; Goffman 1959/2003, S. 100 ff., S. 110 ff.) zurück, dem er die soziologische Metapher der Vorder- und Hinterbühne entlehnt. Hierbei arbeitet Zinnecker mit einem zentralen Gedanken der Studie „Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen“ (Goffman 1961/1973), nämlich dass das Unterleben in einer totalen Institution nicht nur die offizielle Ordnung unterläuft, sondern dass durch diese ‚Unterleben-Praxen‘ letzte Reste einer sozialen wie personalen Identität bewahrt werden (Goffman 1967/1975, S. 132); diese sichern in gewisser Weise das „Überleben“ einer Person, aber auch das Funktionieren der Institution (Goffman 1961/1973, S. 169 ff., 194 ff.). Diese Analyse aufgreifend entwirft Zinnecker *Schule als Raum von Vorder- und Hinterbühnen*, auf welchen jeweils unterschiedliche Aufführungen ‚gespielt‘ werden: „Alle Handlungssituationen, in denen die Beteiligten die offiziellen Zwecke und Regeln [von Schule, MMS] in den Vordergrund ihres Handelns rücken, fassen wir als die ‚Vorderbühne‘ zusammen. Alle Handlungssituationen, in denen das Unterleben der Institution vorrangig thematisiert wird, rechnen wir zur ‚Hinterbühne‘“ (Zinnecker 1978/2001, S. 255, Hervorh. MMS). Zinnecker geht davon aus, dass sich Lehrer*innen und Schüler*innen auf der *Hauptbühne* der Schule – dem Unterricht – begegnen, und dass diese Situation von zwei divergenten Orientierungen bestimmt ist: „Auf der einen Seite der Lehrer, der als Staatsbeamter seinen Auftrag erfüllen will und muß, und auf der anderen Seite der Schüler, der gezwungen ist, sich diesem Macht-Zugriff gegenüber zu verhalten und die *eigene biographische Identität trotz dieser sozialen Zumutung* in der Institution *aufrecht* zu erhalten“ (ebd., S. 257, Hervorh. MMS). Den Lehrer*innen kommt es hierbei zu, die „Vorderbühne *als Wächter der Situation*“ (ebd., Hervorh. MMS) zu *kontrollieren*, und die Schüler*innen müssen als *abhängige und kontrollierte Gruppe* (ebd., S. 259) ihr „Überleben“ in dieser Institution sicherstellen. Dies bedeutet, dass die Schüler*innen – mehr noch als die Lehrer*innen – darauf angewiesen sind, „für die Ausdehnung der Hinterbühne in der Institution Schule zu kämpfen“ (ebd.) – gerade auch in der Unterrichtssituation.

Zinnecker unterscheidet dabei mehrere Varianten von Hinterbühnen: Erstens die „*Hinterbühne als Ort der Vorbereitung und Verarbeitung der Unterrichtssituation*“ (ebd., S. 260 ff., Hervorh. MMS). Damit sind Orte bzw. Situa-

tionen gemeint, die erstens dazu genutzt werden, um sich auf den Unterricht – z. B. durch das Erledigen oder Abschreiben von Hausaufgaben (ebd., S. 264) – vorzubereiten und zweitens Orte und Situationen, in denen „sich freimütig über das Geschehen während der Unterrichtsstunden“ (ebd., S. 261) verständigt werden kann. Diese Orte können in oder außerhalb der Schule angesiedelt sein (der elterliche Abendbrotstisch, ein Café, das Kinderzimmer, der Schulhof, etc.). Wichtig ist, dass keine Lehrkräfte zugegen sind und (bspw. kontrollierend) in das Hinterbühnengeschehen eingreifen können.¹ Diese Gespräche entlasten nicht nur die Schüler*innen angesichts der Unterrichtsereignisse, „es einigt darüber hinaus die ansonsten heterogene Schar“ (ebd.). Die Lehrkräfte und schulische Ereignisse bieten den meisten Schüler*innen genügend „Stoff“ für gemeinsame Gesprächsanlässe (ebd.).

Zweitens können *Hinterbühnen* auch *im Unterricht* entstehen, nämlich dann, wenn die unterrichtliche Ordnung unterlaufen wird: „Die Subkultur der Schüler zeigt ein ausgesprochenes Interesse daran, ihre Handlungsperspektiven auch in der Unterrichtssituation zur Geltung kommen zu lassen“ (ebd., S. 313). So können Schüler*innen im Rücken der Lehrkraft Handlungen vollziehen, sie können Sicht- und Hörbarrieren für ihre Aktivitäten einrichten oder auch ihr Tun so „verschlüsseln“, dass es von der Lehrkraft nicht als abweichendes Verhalten interpretiert werden kann (ebd., S. 314). Es gibt allerdings auch Fälle, wo das Hinterbühnengeschehen so stark wird, dass es zu einem „*Zerfall der Vorderbühnenordnung*“ (ebd., S. 334, Hervorh. MMS) kommt. In dieser Linie argumentiert Thomas Heinze, wenn er mit seiner 1980 erschienen Studie „Schülertaktiken“ aufzeigt, welche Strategien Schüler*innen entwickeln, um mit der „Zwangssituation Unterricht“, umzugehen. Ebenso wie Zinnecker greift Heinze auf Goffmans „Asyle“ zurück, in dem eine primäre Anpassung von einer sekundären unterschieden wird. In der Phase der *primären Anpassung* an die Institution würden die Schüler*innen lernen, sich gemäß der Normen der Institution zu verhalten und diese zu verinnerlichen. Die *sekundäre Anpassung* ermöglicht es hingegen dem Individuum, sich „der Rolle und dem Selbst [zu] entziehen [...]“, welche die Institution für [...] verbindlich hält“ (Goffman 1961/1973, S. 185, zit. nach Heinze 1980, S. 72), also seine *Identität vor dem Zugriff durch die Institution zu schützen*. Dies gelänge, indem ein*e Schüler*in unerlaubte Mittel nutze oder Ziele verfolge, um die Erwartungen der Institution zu umgehen (Heinze 1980, S. 67 ff.). Anstelle des „offiziell geforderten Engagement[s]“ (ebd., S. 86) können Schüler*innen „*Abgeschirmtes*“ (ebd., Hervorh. MMS) zeigen, also „Schutzwälle“ (ebd.) um sich herum aufbauen und sich so schützen. Sie könnten sich zögerlich melden, um Unterrichtsengagement vorzutauschen, obwohl sie hinsichtlich des Sachverhaltes ahnungslos sind, sie können *Selbst-Engagement*

1 Dies gilt vice versa auch für die Lehrkräfte: Ihre Hinterbühne ist durch die Abwesenheit von Schüler*innen definiert.

aufbringen, indem sie im Unterricht spielen usf. Unter *geistiger Absenz* können Handlungen verstanden werden, die nach außen hin Aktivität demonstrieren, wobei die Person innerlich eigenen Gedanken nachhängt.

Beide Studien entwerfen Schüler*innen als Personen, die dem Unterricht nicht einfach nur passiv ausgesetzt sind, sondern sich eigene Räume für ihre Belange schaffen. Das Unterrichtsgeschehen wird dabei vergleichsweise schematisch entworfen: Die Lehrer*innen werden als Wärter*innen einer Vorderbühnenordnung entworfen, denen die Schüler*innen mit ihren Aktionen gegenüberstehen.

3. Soziale Räume in einer dynamischen Unterrichtssituation

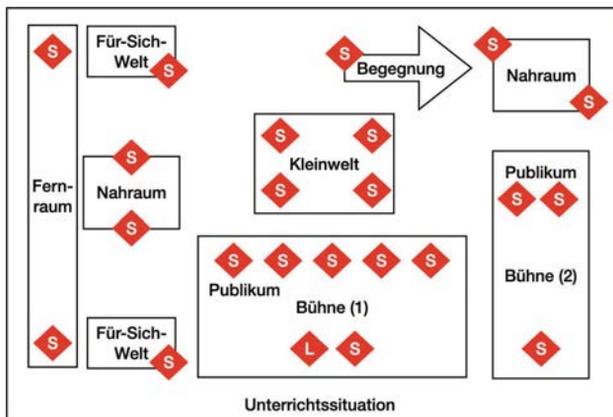
Studien der späten 1990er und frühen 2000er Jahre schließen an die Arbeiten von Zinnecker, Heinze und von Paul Willis (1977/2000)² an und stellen dabei heraus, dass das *Verhältnis von Vorder- und Hinterbühnen differenzierter zu denken* ist, denn die Schüler*innen werden nicht nur von den Lehrkräften im Unterricht beobachtet und reglementiert, sondern auch von ihren *Peers* (Breidenstein/Kelle 2002; Breidenstein 2004). Dabei kann sich in Schüler*innenperspektive sogar die *Hinterbühne* des Unterrichts *als eigentliche Vorderbühne* darstellen, wie die Analysen von Hedda Bennewitz und Michael Meier (2010) nahelegen: Schüler*innen stellen verschiedene Kommunikationsräume (Breidenstein 2004) im Unterricht interaktiv her, in denen sie peerkulturelle Themen bearbeiten sowie soziale Positionierungen verhandeln. Die *sozialen Räume*³, die die Schüler*innen im Unterricht erzeugen, können als *dynamischer und flüchtiger* verstanden werden, als es die vergleichsweise statische Konzeption von Zinnecker denkt. In jeder Unterrichtsstunde stellen Schüler*innen eine Vielzahl von Räumen (Abb. 1) her, welche sich gleichzeitig in die Unterrichtssituation einlagern: (1) Für-sich-Welten (ein*e

2 Paul Willis arbeitet in seiner Studie „Spaß am Widerstand – Learning to Labour“ nicht nur heraus, *wie* die Arbeiterjugendlichen die unterrichtliche Ordnung angreifen und damit den Unterricht *dynamisieren*, sondern dass ihr Widerstand als *rational* zu verstehen ist: Die ‚Arbeiterkinder‘ wissen um die niedrigen (wenn auch harten) Anforderungen ihres zukünftigen Fabrik-Arbeitslebens, ihre insgesamt schlechten Berufsaussichten sowie um die noch geringere Chance eines sozialen Aufstiegs in der englischen Klassengesellschaft (Willis 1977/2000, S. 200 ff.). Somit suchen sie die kurze Zeit vor der harten Fabrikarbeit – soweit es eben geht – mit „Spaß“ zu füllen und etwas zu (er)leben. Willis weist somit auf eine mögliche Frontstellung von Schule und Arbeiterkultur sowie den Austragungsort des Klassenkampfes – Unterricht – hin, in welchem die ‚Arbeiterkinder‘ zwar opponieren (können) – dies aber mit dem Preis bezahlen, ihre ‚Klassenbestimmung‘ anzunehmen.

3 Hedda Bennewitz und Michael Meier sprechen im Text von „sozialen Orten“, die in der Unterrichtssituation erzeugt werden und in gängigen Formaten aufscheinen. Die Autor*innen schließen in ihren Analysen an die Raumsoziologie von Martina Löw (2001) an, die den sozialen Konstruktionscharakter des Raums herausstellt.

Schüler*in schirmt sich von allen Akteur*innen ab), (2) Nahräume (zwei Schüler*innen agieren unter sich), (3) Kleinwelten (mehrere Schüler*innen interagieren als Gruppe), (4) Bühnen (Akteur*innen werden als Beobachter*innen adressiert), (5) Publika (Vergemeinschaftung mit Bühnen-Akteur*innen als Publikum), (6) Begegnungen (Bewegungen und Kontaktaufnahmen) und (7) Fernräume (visuelle Kommunikation über ‚größere‘ Entfernungen hinweg). Diesen Räumen wird eine erhebliche peerkulturelle und sozialisatorische Bedeutung zugesprochen, denn in ihnen *vergemeinschaften* sich die Schüler*innen miteinander, *grenzen sich* voneinander *ab* und *positionieren sich hierarchisch* zueinander (Bennewitz/Meier 2010, S. 105). Während ein*e Lehrer*in unterrichtet, wechseln Schüler*innen zwischen ihren Schüler*innentätigkeiten und ihren Peeraktivitäten, für die sie entsprechende soziale Räume erzeugen, hin und her: Sie *balancieren* beständig *zwei unterschiedliche Anforderungsbereiche*, nämlich die schulischen sowie die peerkulturellen Anforderungen einer Unterrichtssituation: „Die Institution Schule zollt Anerkennung auf der Basis von Leistung und Disziplin, festgehalten in Noten und Bildungstiteln; in der jugendlichen Peergroup kann eine Orientierung an diesen Kriterien hingegen geradezu kontraproduktiv für das Erlangen von Anerkennung sein“ (Aktan/Hippmann/Meuser 2015, S. 13). Wer schulisch erfolgreich *und* peerkulturell anerkannt sein möchte, dem sollte es wie den beiden Schülerinnen eines Elitegymnasiums – Helena und Fabienne – gelingen, beide Anforderungsbereiche clever zu balancieren (Bennewitz 2004). Eine zentrale Kompetenz von Schüler*innen besteht darin, abzuschätzen, welches Peerverhalten zu welchem Zeitpunkt auf die (Vorder-)Bühne des Unterrichts gelangen darf und welches besser in kleineren sozialen Räume zu verbleiben hat (Aktan/Hippmann/Meuser 2015, S. 18 f.), „um den guten Eindruck, den die LehrerInnen von ihnen haben, nicht zu gefährden“ (ebd., S. 19). Für das *Image als gute Schüler*in* (Meier 2011, 2015), aber auch für das Image als *Peer* könnte es *problematisch* sein, wenn bestimmte Vergemeinschaftungs-, Differenzierungs- und Hierarchisierungshandlungen wie Mobben oder das Abschreiben von Hausaufgaben auf die ‚falschen‘ *Bühnen* (oder Räumen) einer Unterrichtssituation gelangen würden. Und umgekehrt werden Räume gezielt dafür genutzt, um Aufmerksamkeit und Anerkennung für peerkulturelle Belange zu erlangen, was ein Unterrichtsgeschehen mitunter in ein *vielschichtiges und mehrdimensionales Kampfgeschehen* transformieren kann (Rusch/Thiemann 2003; Meier 2019, S. 51 ff.). Mit Bezug auf die Analyse von Bennewitz und Meier (2010) kann das Modell in Abb. 1 skizziert werden.

Abb. 1: Momentaufnahme einer Unterrichtssituation: dynamische soziale Räume



Das gezeigte Modell bildet eine *Momentaufnahme* einer Unterrichtssituation ab, in der beispielsweise eine Lehrkraft (L) mit einer Schülerin / einem Schüler (S) auf der Hauptbühne des Unterrichts (Bühne 1) interagiert und hierbei zahlreiche Schüler*innen als Publikum findet. Zugleich ereignet sich in der Unterrichtssituation noch Weiteres: ein*e Schüler*in findet mit ihren Handlungen ebenfalls ein kleineres Publikum (Bühne 2), mehrere Schüler*innen reden leise miteinander in Nahräumen bzw. Kleinwelten, zwei Schüler*innen kommunizieren per Mimik und Gestik über die Entfernung des Unterrichts miteinander, zwei Schüler*innen schirmen sich von allen Aktivitäten ab und ein*e Schüler*in bewegt sich durch den Klassenraum, um einer Sitzgruppe ihre Hausaufgaben zum Abschreiben zu überlassen. Kennzeichnend für diese sozialen Räume ist neben *ihrer Gleichzeitigkeit*, mit der sie sich in die Unterrichtssituation einlagern, ihre *ephemere Gestalt* (Bennewitz/Meier 2010, S. 103). So vermag ein*e Akteur*in auf der Nebenbühne (Bühne 2) ihr Publikum nicht länger zu fesseln und dieses wendet ihren Blick wieder den Handlungen der Lehrkraft (Bühne 1) zu. Die geflüsterten Gespräche der Kleinwelt und der Nahräume, die sich in eine Leerstelle des Unterrichtsgeschehens eingelagert haben (oder auch nicht), werden alsbald beendet, ebenso wie die Kommunikation im Fernraum und die Abschottung in den Für-sich-Welten. Auch die Begegnung zwischen Schüler*innen ist schnell vorüber. Wie es auch immer weitergehen mag – das Modell einer Momentaufnahme betont die *Dynamik*, *Flüchtigkeit* sowie ein mehr oder weniger konflikthafte *Mit- und Ineinander verschiedener Räume innerhalb einer Unterrichtssituation*.

Mit Bennewitz und Meier (2010) kann gesagt werden, dass es sich bei der Hinterbühne im Unterricht tatsächlich um *mehrere* handelt. Präziser wäre es an dieser Stelle – um eine bekannte Theaterpraxis aufzugreifen – von *Nebenbühnen* zu sprechen, denn prinzipiell ist es allen Akteuren der Unterrichtssituation möglich, ihre Blicke schweifen zu lassen und das Beobachtete durch Zuschauen

zur Bühne zu erheben – oder diese durch den Abzug von Aufmerksamkeit zur Nebenbühne zu degradieren oder sogar zum Verschwinden zu bringen. Während die Ereignisse auf der *Hauptbühne* des Unterrichts für gewöhnlich für alle *sicht- und hörbar* sind, so gilt dies für die *Nebenbühnen* nur *potenziell*: Es kommt auf den Standort und auf die Aufführungs- (oder Abschottungs-)modalitäten an, ob man an den Handlungen auf den (Neben-)Bühnen partizipieren kann oder nicht. Nebenbühnen bzw. soziale Räume begleiten beständig das Geschehen der Hauptbühne des Unterrichts – wie im Theater – und mitunter kommt es sogar vor, dass sie diese sogar übernehmen (z. B. Meier 2019, S. 51 ff.). Wenn man nun Unterricht als Ort von Haupt- und Nebenbühnen bzw. als Situation dynamischer Räume konzipiert, dann stellt sich die Frage, was dann unter Hinterbühnen zu verstehen ist. Der Argumentation folgend wären sie als Räume zu denken, die für die Akteur*innen *weder hörbar noch sichtbar* sind und dennoch in der Unterrichtssituation eine große Rolle spielen.

4. Hausaufgaben und schulische Bühnen

Eine der ältesten Überlieferungen der Menschheitsgeschichte behandelt schulische Hinterbühnen; hierbei handelt es sich um die Erzählung „Aus dem Leben eines Schülers der altbabylonischen Zeit“ (Volk 2015, S. 101 ff.). Der Text ist etwa 4000 Jahre alt und schildert den Alltag eines Schülers, sein zunehmendes Leiden an den harten schulischen Sanktionspraxen⁴ und seine Strategie, mit dieser Situation umzugehen (Volk 2015).⁵ Mit Blick auf schulische Hinterbühnen erscheinen zwei Szenen interessant:

1. Nach der Schule geht der namenlose Schüler nach Hause, wo sein Vater bereits sitzt. Der Schüler liest seinem Vater die Tontafel laut vor, dann trägt er sie ihm auswendig vor (ebd., S. 102) und der Vater freute sich über ihn. Bei der Tontafel scheint es sich um eine Art Hausaufgabe zu handeln, denn der Schüler muss am nächsten Schultag seinem Schulmeister seine Tafel vorzeigen. Diese stellt sich aber als beschädigt heraus, wofür er vom Meister geschlagen wird (ebd., S. 113).

4 In der Erzählung wird berichtet, dass für den Sohn das Lernen in der Schule zunehmend fraglich wird. Mit Herzklopfen betritt er die Schule, da er zu spät ist. An diesem Tag (vermutlich eine literarische Verdichtung) wird der Schüler acht Mal geschlagen, woraufhin der Schüler „die Schreibkunst“ (Volk 2015, S. 104) und das „Dasein als Schreiber“ (ebd.) anfängt zu hassen, und sich der Meister von ihm abwendet.

5 Die Darstellung der Geschichte steht nicht im Anspruch, eine historisch korrekte Rekonstruktion einer sumerischer Schulpraxis abzubilden; sie wird in diesem Essay nur für eine Modellbildung genutzt.

Die Tontafel ist in diesem Zusammenhang bemerkenswert, denn sie verbindet in dieser Erzählung schulische und elterliche Erziehungs- und (Aus-)Bildungspraxen. Durch die Tontafeln wird dem Vater – wenn auch nur auf indirektem Wege und partiell – *sichtbar gemacht*, was er tagsüber nicht sehen kann, nämlich mit welchen Inhalten sich sein Sohn in der Schule auseinandersetzt. Am Abend kann der Vater am Umgang seines Sohnes mit der Tontafel sehen, dass er den aus der Schule mitgebrachten Text lesen und sogar auswendig wiedergeben kann. Aus der Perspektive elterlicher Erziehung stellt sich die Schule als eine Art *Hinterbühne* dar, die sich nur *indirekt* – sei es über Artefakte wie die Bearbeitung einer Tontafel, seien es Berichte des Sohnes – *beobachten* lässt. Der Schulmeister wiederum prüft am Morgen, ob der Schüler die mit der Tontafel verbundene Aufgabe auch beherrscht. Sofern diese Aufgabe zuhause zu erledigen war, wirft der Schulmeister – ebenfalls nur indirekt und stark fokussiert – einen Blick auf die familiäre Hinterbühne: War der Schüler fleißig zuhause? Und: Ist er pflöglich mit dem Material umgegangen?

2. Der Schüler leidet unter der Schule und fragt sich, ob der „Umfang des Lehrstoffes“ (ebd., S. 104), um Schreiber zu werden, vorgegeben sei. Dann bittet er seinen Vater darum, dass der Meister „Kalkulationen und Bilanzieren“ (ebd., S. 105) lassen soll, aber den „(übrigen) Lehrstoff, der in der Schule von Bedeutung ist, den jeder Absolvent der Schule vortragen muß“ (ebd.), den wolle er vortragen. Der Vater geht auf das Ansinnen seines Sohnes ein und lässt den Meister von der Schule abholen. Er führt den Meister durch sein Haus und bietet ihm den „Ehrenplatz“ (ebd.) an. Der Schüler tritt vor beide hin und zeigt, was er an Schreibkunst in der Schule gelernt hat. Voller Freude dankt der Vater dem Meister dafür, dass er dem Sohn „alle Geheimnisse der Schreibkunst“ gelehrt, einen klugen Menschen aus ihm gemacht und ihm einen „kenntnisreichen Einblick in die Lösungen von Rechentafeln mit Kalkulations- und Bilanzierungsaufgaben“ (ebd.) vermittelt habe. Der Vater gießt dem Meister ein gutes Bier ein, lässt diesen mit reichlich Öl salben und schenkt ihm einen teuren Armreif. Derart überumpelt stellt der Meister dem Schüler schließlich „ein günstiges [Abschluss-, MMS] Zeugnis“ (ebd., S. 106) aus: Er lobt ihn umfänglich, segnet diesen und prophezeit ihm eine besondere Karriere als Schreiber im Palast (ebd., S. 106 f.).

Mit Blick auf das Bühnenhandeln ist aufschlussreich, dass die bestochene Prüfungssituation auf der familialen Hinterbühne von Vater und Sohn zusammen vorbereitet und schließlich auf einer gemeinsamen Bühne mit dem Schulmeister (wenn auch im Haus des Vaters) umgesetzt wurde. Damit das ‚Schauspiel Abschlussprüfung‘ gelingt, müssen diejenigen *Kompetenzen*, die der Schüler beherrscht, *gezeigt*, und diejenigen, die er nicht beherrscht (Kalkulationen) *verdeckt* werden. Dass diese Strategie aufgeht, zeigt, dass es mit Blick auf Bildungserfolg von Bedeutung ist, den Unterricht auf der Hinterbühne vorzubereiten (und nicht etwa planlos in die Unterrichtssituation ‚reinzustolpern‘). Somit steht die

Frage im Raum, ob man das, *was im Unterricht passiert*, wirklich in seiner Tiefenstruktur verstehen kann, wenn man das Geschehen *nicht in ihrer Abfolgelogik und in ihrer Interdependenz von Hinter- und Vorderbühnenhandeln* denkt, also die unterschiedlichen Strategien im Umgang mit der Unterrichtssituation für diese berücksichtigt.

Diese These kann am Beispiel der *Hausaufgaben* präzisiert werden. Im Regelfall werden Hausaufgaben auf der Vorderbühne des Unterrichts, also in der Schule, aufgetragen, damit die Schüler*innen ihre Hausaufgaben außerhalb der Schule bearbeiten.⁶ Zu diesem Zweck erhalten die Schüler*innen einen Arbeitsauftrag und gegebenenfalls das zu bearbeitende Material, sei es in Form einer Tontafel, eines Workbooks oder neuerdings auch als E-Mail mit Anhang. Kennzeichnend für die Situation der schulischen Vorderbühne ist, dass die Lehrkraft, deren Rolle nach Zinnecker (1978/2001, S. 257) durch ihre Wächter*in-Funktion der schulischen Ordnung bestimmt ist, eben *nicht einsehen* und somit kontrollieren kann, was auf der Hinterbühne passiert. Ein*e Lehrer*in weiß also nicht, *wo* und *wie* beispielsweise eine Hausaufgabe bearbeitet wird, also ob diese *alleine* von der Schüler*in oder aber *kollaborierend* mit ihren *Eltern* oder *Peers* anfertigt wird und auf welche Hilfestellung sie hierbei konkret zurückgreifen kann (zur Hausaufgabenhilfe durch Eltern siehe Bräü in diesem Band). Wenn die Hausaufgabe als (im)materielles Produkt ihren Weg zurück in die Schule bzw. den Fachunterricht findet, dann vermag ein*e Lehrer*in in Anlehnung an die Praktiken des Schulerfolgs (Meier 2011) zwar feststellen können, ob die *Hausaufgabe in der richtigen Qualität zum richtigen Zeitpunkt* vorliegt, *nicht aber, unter welchen Bedingungen* dieses Produkt *entstanden ist*. Wie ist es also einer Lehrerin / einem Lehrer möglich, eine *potenziell kollaborative Leistung* eines Schülers / einer Schülerin *individuell* – und nicht etwa einem Akteur*innen-Netzwerk – *zuzurechnen*? Logisch ist das nicht möglich. Die Praxis behilft sich mit der ungeschriebenen Norm, dass fremde Hilfe okay ist, solange eine selbständige Bearbeitung halbwegs gewahrt bleibt.⁷ Dessen ungeachtet darf diese Eigenständigkeit auf der Vorderbühne des Unterrichts nicht fraglich werden; die eingegangene Hilfe Dritter (Bräü 2017) wird hierzu abgeschattet. So zeigt Meier (2016) beispielsweise an einem Interviewauszug mit einer Mutter einer Grundschülerin, dass die Interviewte für ihre Tochter Referate schreibt

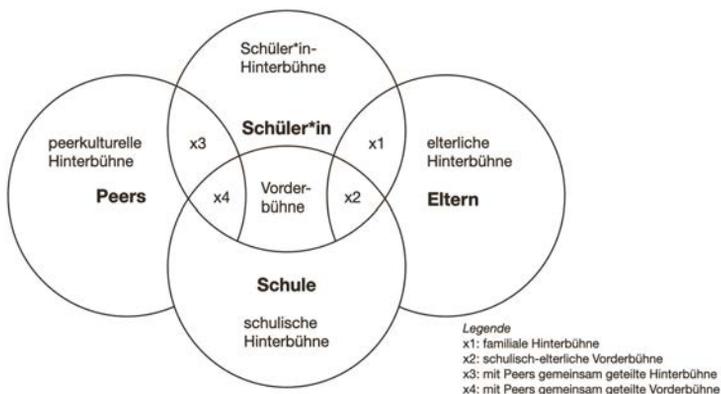
6 Es gibt Ausnahmen von dieser Regel, die hier allerdings keine Berücksichtigung finden sollen.

7 Lehrer*in(nen)seitig scheint es insbesondere bei „leistungsschwachen“ bzw. Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ akzeptiert zu sein, dass Schüler*innen gemeinsam Hausaufgaben anfertigen und sich dabei helfen (Standop 2013, S. 144 f.). Die Befürwortung einer solchen Praxis muss vor dem Hintergrund merkwürdig erscheinen, dass die erzieherische Funktion der Hausaufgaben schwerpunktmäßig auf der Förderung der Selbständigkeit liegt und laut diverser Schulerlasse (siehe Standop in diesem Band) auch alleine angefertigt werden können muss (Standop 2013, S. 42).

oder hierbei wenigstens stark mithilft, und dass am Ende eine „Brillanz rauskommt, die in keinem Verhältnis steht zu dem sonstigen Leistungsstand“ (ebd., S. 145) ihrer Tochter. Meier vermutet, dass die Lehrer*innen ihrerseits – gewissermaßen ebenso wie der altbabylonische Schulmeister (s. o.) – ein Interesse daran haben (können), bei diesem Spiel mitzuspielen und dabei „großzügig über die Widersprüche des Alltags hinwegzusehen: Während die eine Partei pädagogische Reputation durch innovative Methoden und besonders gelungene Schüler*innenleistungen erlangt, hat die andere Partei [also die akademisch gebildete und pädagogisch versierte Familie, MMS] ressourcenbedingt einen privilegierten Zugriff auf die schulisch erzeugten Lebenschancen“ (ebd.). Eine solche implizite Übereinkunft kann allerdings nur dann funktionieren, wenn die Hilfe der familialen Hinterbühne auf der Vorderbühne abgeschattet wird, beispielsweise indem eine zu starke oder eine nicht erbrachte Leistung auf der Vorderbühne lehrer*inseitig entsprechend ‚rücksichtsvoll‘ (im Sinne von Kulanzpraktiken und eines *doing images* als gute*r Schüler*in (Meier 2011, S. 113 ff., S. 122 ff.)) behandelt wird.

Doch letztlich bleibt der Weg, den die Hausaufgaben nach Schulschluss nehmen, ungewiss: Sicher ist nur, dass sie auf der schulischen Vorderbühne aufgetragen und letztlich auch dort überprüft werden. Alles andere entzieht sich (für gewöhnlich) der Kenntnis einer Lehrkraft. Entsprechend dieser Überlegungen ergibt sich folgendes *Modell schulischer Bühnen* (Abb. 2).

Abb. 2: Schulische Vorderbühne und schulbezogene Hinterbühnen



Das Modell unterscheidet – aus Perspektive der Schule – Vorder- von Hinterbühnen. Unter einer Vorderbühne wird der offiziell dazu vorgesehene Raum in der Schule verstanden, an welchem sich mindestens zwei Parteien im Sinne des Schulischen versammeln. Die Hinterbühnen stellen hingegen Orte dar, die seitens der Schule nicht eingesehen werden können, welche sich aber *situativ als auf Schule*

bezogen erweisen können.⁸ Das Modell unterscheidet vier Akteur*innengruppen. Eine schulische Vorderbühne kann von einer Schülerin / einem Schüler alleine, gemeinsam mit Peers im Unterricht (x4), aber auch mit den Eltern (bzw. fürsorgberechtigten Personen) (x2) betreten werden. Die Überlegungen zur Hausaufgabenpraxis verweisen auf Hinterbühnen, die entweder alleine ausgestaltet oder auch mit anderen Peers (x3) oder den Eltern (x1) geteilt werden (können). Die elterliche oder peerkulturelle Hinterbühne bleibt sowohl der Schule als auch einem/einer Schüler*in verschlossen. Die Überlegungen zur Hausaufgabenpraxis zeigen somit, dass das Vorder- und Hinterbühnenmodell ausdifferenzieren ist, und es ist einhergehend zu fragen, wie sich auf diesen Bühnen jeweils *spezifisch* auf Schule bezogen wird.

5. Schlussfolgerungen und Fazit

Der Beitrag hat herausgearbeitet, dass das von Jürgen Zinnecker (1978/2001) entwickelte Vorder- und Hinterbühnen-Modell eine wichtige Konzeption darstellt, um schulische Wirklichkeit zu verstehen. Allerdings wurde anhand der Diskussionen, die zu den Modellbildungen (1) *Momentaufnahme einer Unterrichtssituation: dynamische soziale Räume* sowie (2) *schulische Vorderbühne und schulbezogene Hinterbühnen* geführt wurden, aufgezeigt, dass das ‚klassische Modell vergleichsweise schematisch und statisch konzipiert ist und *dynamisiert* und *ausdifferenziert* werden muss, wenn man die Komplexität und Dynamik von Unterricht erfassen möchte. Das erste Modell (Abb. 1) ermöglicht es, die *Gleichzeitigkeit von Handlungsabläufen* in der Unterrichtssituation (insbesondere die schulisch-peerkulturellen Dynamiken) in den Blick zu nehmen. Das zweite Modell (Abb. 2) stellt die Unterrichtssituation (hier als schulische Vorderbühne gedacht) über sich selbst hinausweisend in eine *Abfolge von Ereignissen*, nämlich in eine zeitliche Abfolge von schulbezogenem Hinterbühnen- und schulischem Vorderbühnenhandeln, dar. Das Beispiel der Hausaufgabenpraxis zeigt, dass eine Unterrichtssituation besser verstanden werden kann, wenn man einbezieht, welche Strategien und Ressourcen im Vorfeld zu ihrer Bewältigung in Anschlag gebracht werden. Wir wissen beispielsweise, dass Eltern ihren Kindern bei den Hausaufgaben in unterschiedlicher Weise helfen und hieraus unterschiedliche Effekte resultieren. Diese Unterschiede können (auch) auf den sozio-ökonomischen Status der Eltern zurückgeführt werden (Bräu 2017, S. 4). Wenn allerdings die Institution Schule diese unterschiedlichen Effekte, die mit der Herstellung

8 Wenn Peers beispielsweise in ihrer Freizeit miteinander spielen (Peerrolle), dann stellt dies in Perspektive der Schule (und Eltern) eine Hinterbühne dar; wenn diese aber über die Schule sprechen und Streiche vorbereiten (Schüler*innenrolle), dann handelt es sich um eine schulbezogene Hinterbühne.

von Hausaufgaben auf den unterschiedlichen schulbezogenen Hinterbühnen verbunden sind, systematisch ausblendet, und darüberhinausgehend das Produkt einer Hausaufgabenleistung einem*einer Schüler*in individualisierend zurechnet (Breidenstein 2011, S. 245 ff.; siehe Bräu/Breit in diesem Band), dann macht sich diese Institution blind gegenüber einer Praxis, deren Erfolg (auch) von den jeweils mobilisierbaren Ressourcen abhängt. Vermutlich trägt sie damit in nicht unerheblicher Weise zur Reproduktion sozialer Ungleichheit bei. Diesem Verdacht folgend sollte das Zusammenspiel schulischer Vorderbühnen und schulbezogener Hinterbühnen empirisch untersucht werden und in der Tat stellt es derzeit weitgehend ein Forschungsdesiderat in der empirischen Bildungsforschung dar. Einhergehend sollten *Schüler*inleistungen* weniger auf individuelles Handeln zurückgeführt werden, sondern als das verstanden werden, was sie eben *auch* sind, nämlich *Produkte von Akteur*innen-Netzwerken*.

Die in diesem Essay angestellten Überlegungen wurden mit flinken Linien gezeichnet und müssen in vielerlei Hinsicht präzisiert, geschärft, ausgearbeitet und vor allem validiert werden. Dieser Aufschlag stellt ein weiteres Mosaik meines zwanzigjährigen Versuches dar, schulische Wirklichkeit in seiner Komplexität etwas besser zu verstehen.

Literatur

- Aktan, Oktay/Hippmann, Cornelia/Meuser, Michael (2015): „Brave Mädchen“? Herstellung von Passfähigkeit weiblicher Peerkulturen durch Schülerinnen und Lehrkräfte. In: GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 7, H. 1, S. 11–28.
- Bennewitz, Hedda (2004): Helenas und Fabiennes Welt. Eine Freundschaftsbeziehung im Unterricht. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) 24, H. 4, S. 393–407.
- Bennewitz, Hedda/Meier, Michael (2010): Zum Verhältnis von Jugend und Schule. Ethnographische Studien zu Peerkultur und Unterricht. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut (Hrsg.): Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten. Weinheim, München: Juventa, S. 97–110.
- Bräu, Karin (2017): „Mama, wird einkaufen groß geschrieben?“ Eltern als Helfer und Hilfslehrer. In: Friedrich Jahresheft XXXV, S. 18–20.
- Breidenstein, Georg (2004): Peer Interaktion und Peer Kultur. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 921–940.
- Breidenstein, Georg (2011): Zusammenfassende und vergleichende Betrachtungen. In: Zabrowski, Katrin U./Meier, Michael/Breidenstein, Georg (Hrsg.): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 345–366.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (2002): Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. In: Die Deutsche Schule 94, H. 3, S. 319–329.
- Goffman, Erving (1959/2003): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper.
- Goffman Erving (1961/1973): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Goffman, Erving (1967/1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heinze, Thomas (1980): Schülertaktiken. München: Urban und Schwarzenberg.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meier, Michael (2011): Die Praktiken des Schulerfolgs. In: Zaborowski, Katrin U./Meier, Michael/Breidenstein, Georg (Hrsg.): Leistungsbewertung und Unterricht – Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39–161.
- Meier, Michael (2015): Greta oder über die Praktiken des Schulerfolgs. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 65–78.
- Meier, Michael (2016): „Was ist der Fall?“ in der Schulpädagogik oder über das Serendipity pattern als Ergänzung zur Fallbestimmung ex ante. In: Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–154.
- Meier, Michael (2019): Spannungsfelder ethnographischer (Schul- und Unterrichts-)Forschung. In: Lorenzen, Jule-Marie/Schmidt, Lisa-Marian/Zifonun, Dariüs (Hrsg.): Methodologien und Methoden der Bildungsforschung: quantitative und qualitative Verfahren und ihre Verbindungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 46–66.
- Rusch, Heike/Thiemann, Friedrich (2003): Mitten im Kampfgetümmel. Ethnographische Reportagen aus dem Klassenzimmer. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Standop, Jutta (2013): Hausaufgaben in der Schule. Theorie, Forschung, didaktische Konsequenzen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Volk, Konrad (2015): Erzählungen aus dem Land Sumer. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Willis, Paul E. (1977/2000): Spaß am Widerstand. Learning to labour. Hamburg: Argument.
- Zinnecker, Jürgen (1978/2001): Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim, München: Juventa.

Die Hausaufgabenkontrolle als Ort der diffusen Entgrenzung unterrichtlicher Interaktion

Andreas Wernet

1. Zwischen Leistung und Disziplinierung: Skizze zur schul- und unterrichtstheoretischen Verortung der Hausaufgaben

Obwohl sich ein wirklichkeitswissenschaftlicher Forschungsansatz in der Unterrichtsforschung schon seit längerem etabliert hat¹, stellt ein empirischer Forschungszugriff auf die schulischen Hausaufgaben unter der Perspektive der *unterrichtlichen Praxis ihrer Kontrolle* noch immer einen eher exotischen Forschungszugriff dar. Die Frage, wie sich die unterrichtliche Hausaufgabenkontrolle konkret vollzieht, steht weder im Relevanzhorizont der involvierten unterrichtlichen Akteure noch im Aufmerksamkeitsfokus der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. Wenn wir uns im Folgenden dennoch mit diesem Detail unterrichtlicher Interaktion beschäftigen, dann geschieht dies in der Hoffnung, darin symptomatische Aspekte schulpädagogischen Handelns rekonstruieren zu können und aus dieser Betrachtung schul-, unterrichts- und professionalisierungstheoretische Anregungen zu erhalten.

Auch und vor allem weil es dabei um eine *Kontrollsituation* und um ein *Kontrollproblem* geht, scheint mir eine schul- und unterrichtstheoretische Rahmung, die von vornherein den Aspekt der selektiven, also *folgenreichen* schulischen Leistungserbringung in Rechnung stellt, notwendig zu sein. Erst das schulische Prüfungswesen und die mit ihm verbundene Selektivität, die sich in den Bildungszertifikaten gleichsam als Kontostand des akkumulierten „institutionalisierten Kulturkapitals“ (Bourdieu 1992) niederschlägt, verleiht den Hausaufgaben ihre besondere Stellung im schulischen Alltag.

1 Spätestens mit „Was geschieht im Klassenzimmer“ (Combe/Helsper 1994) gehören Forschungsansätze, die sich auf unterrichtliche Interaktion und ihre Beobachtung als empirische Datenbasis stützen, zum festen Inventar der empirischen Unterrichtsforschung.

Umgekehrt ist es auffällig, dass lern- und kompetenztheoretische Ansätze, die die empirische Forschung zu dem Thema Hausaufgaben dominieren², diesen Aspekt systematisch ausblenden. Untersuchungen zur „Lernwirksamkeit der Hausaufgaben“ (Hascher/Hofmann 2011) – sei es hinsichtlich ihrer inhaltlichen Qualität, ihres Umfangs, des häuslich-familialen Umgangs damit oder der Förderung selbstregulierten Lernens (Trautwein/Lüdtke 2014) – liefern zweifelsohne bemerkenswerte empirische Einsichten. Aber sie lassen einen zentralen Aspekt schulischen Lernens (oder schulischer Bildung) außer Acht. Der fundamentale Sachverhalt, dass der schulische Unterricht grundlegend der *Prüfung* verpflichtet ist und dass sich das Lehren und Lernen konstitutiv daran orientieren, bleibt systematisch ausgeblendet.

Entsprechend ist das schulische Lernen wesentlich daran ausgerichtet, sich Wissen derart anzueignen, dass auf unterrichtliche Fragen diejenigen Antworten gegeben werden können, die unterrichtlich vorgesehen sind. Zu jeder Frage bzw. Aufgabe gibt es eine definierte Antwort bzw. Lösung. Das entspricht im Kern der These der Doktrinalität der unterrichtlichen Wissensvermittlung, die Klaus Prange (1983) formuliert hat. Eine Grundaussage dieser Theorie lautet, das „Hauptgeschäft“ des Unterrichts bestehe darin, „Sachverhalte klarzumachen, Probleme lösbar darzustellen und Themen lernbar zu machen“ (ebd., S. 189). Auch Prange blendet dabei die Prüfungslogik aus. Es scheint mir auf der Hand zu liegen, dass die Prange'sche Doktrinalitätsthese den schulischen Unterricht zutreffend beschreibt. Aber die Doktrinalität der Lehre (und des sich daran orientierenden Lernens) ist keine notwendige Bedingung des Unterrichts überhaupt. Sie ist eine notwendige Bedingung der *Prüfung*. Das Unterrichten als solches bedarf keiner Doktrinalität. Erst der Unterricht, der Prüfungszwecken dient, ist notwendig ein doktrinaler. Die Doktrinalität ist durch die Selektions- und Dirigierungsfunktion (Schelsky 1956/1987) der Schule erzwungen. Und sie ist dieser Funktion, *und nur dieser*, angemessen.

Das ist für die eine theoretische Verortung der Hausaufgaben folgenreich. Denn wenn wir die Hausaufgaben in der Welt der schulischen Leistungserbringung verorten, dann ergibt sich eine sehr einfache Alternative ihrer strukturell konsistenten, handlungspraktischen Institutionalisierung. Entweder wird ihre Erledigung selbst als schulische Leistungserbringung angesehen oder ihre Erledigung wird als eine der schulischen Leistungserbringung förderliche ‚Übung‘ betrachtet³.

Diese beiden Alternativen stehen in grundlegender Opposition zueinander. Im ersten Fall stellt die Hausaufgabe eine notenrelevante Leistungserbringung

2 Zum spezifisch lern- und kompetenztheoretischen Forschungsstand zu dem Gegenstand Hausaufgaben: Kohler 2011; paradigmenerübergreifend: Bräu/Fuhrmann 2022.

3 Dem entspricht, dass Hausaufgaben „zum größten Teil Reproduktions- und Nachbearbeitungsaufgaben“ sind (Bräu/Fuhrmann 2022, S. 544).

dar, die einer systematischen Überprüfung zu unterziehen ist und die nach transparenten Prozeduren in die Notengebung eingeht. Das hieße, dass jede Hausaufgabe bewertet und mit einer definierten Gewichtung in eine Zeugnisnote einfließen würde. Im zweiten Fall würde die Hausaufgabe nichts anderes darstellen als einen ‚Trainingsplan‘. Sie würde den Schülerinnen und Schülern Übungsanleitungen an die Hand geben, die ihnen dabei helfen, sich zielgerichtet auf die schulischen Prüfungen vorzubereiten. Die Frage, ob und in welchem Ausmaß die Schüler*innen sich damit beschäftigen, läge dann – wie jede andere Prüfungsvorbereitung auch – außerhalb der schulischen Zuständigkeit und damit auch außerhalb der schulischen Kontrolle. Das Erledigen der Hausaufgaben wäre freiwillig.

Die idealtypische Formulierung dieser Alternativen ist deshalb aufschlussreich, weil die handlungspraktische Realisierung sich dadurch charakterisieren lässt, dass sie sich weder der einen noch der anderen Seite klar und eindeutig zuordnen lässt. Relativ eindeutig lässt sich der grundsätzlich obligatorische Charakter der Hausaufgaben feststellen. Die Möglichkeit, die Hausaufgabe als nicht verpflichtenden ‚Trainingsplan‘ zu konzipieren, dessen Bearbeitung der Eigenverantwortung der Schüler*innen obliegt, wird von der schulischen Praxis in aller Regel *nicht* wahrgenommen. Durchgängig wird ihre Erledigung als Pflicht angesehen. Aber anders als bei einer Klassenarbeit oder einer mündlichen Leistungskontrolle steht im Fokus der Obligation nicht die Benotung der Aufgabebearbeitung, sondern die Kontrolle darüber, ob das Aufgegebene mit akzeptabler Sorgfalt erledigt wurde. Diese Kontrolle erfolgt in geradezu penetranter Regelmäßigkeit. Aber weder gestalten sich diese Kontrollen einheitlich – ihre Ausgestaltung hängt in hohem Maße vom individuellen Stil der Lehrer*innen ab – noch stellen diese Kontrollen systematische Leistungsbeurteilungen dar.⁴ Sie sind vielmehr Bestandteil einer „Mikro-Justiz“ (Foucault 1977, S. 230), die durch ein undurchschaubares System von Kleinstbewertungen – Striche, Plus- und Minuszeichen usw. – auf eher mysteriöse und unberechenbare Weise in eine Gesamtnote einfließen, indem sie im Falle der rechnerischen Uneindeutigkeit u. U. das Zünglein an der Waage darstellen. Allerdings ist die Notenrelevanz der Hausaufgaben derart marginal – wer schriftlich und mündlich auf einer glatten vier steht, wird auch bei vorbildlicher Hausaufgabenbearbeitung mit vier beurteilt werden – dass ihre Bedeutung wesentlich auf der Ebene der Verhaltensdisziplinierung angesiedelt werden muss. Ihre schulpädagogische Rolle ist wesentlich eine erziehende und disziplinierende. Die Hausaufgaben sind zwar in der Sphäre der kognitiven Leistungserbringung und -bewertung angesiedelt. Der Hebel der Ausübung ihrer disziplinierenden Kraft besteht aber nicht in der Leistungsbewertung und ihrer *indirekt* erzieherischen Einwirkung.

4 Eine Fülle von Beispielen findet sich bei Fuhrmann 2022.

Er besteht in einer *direkten* Verhaltenskontrolle und -einwirkung pädagogischen Handelns.⁵

Die Kontrolle, die ihr obligatorischer Charakter strukturlogisch erzwingt, ruft eine eigentümlich diffuse, erzieherisch-disziplinierende Interaktion hervor. Obwohl diese Kontrolle in nahezu jeder Unterrichtsstunde erfolgt, ist sie weit davon entfernt, sich im ruhigen Fahrwasser einer ritualisierten Praxis zu bewegen.

2. Über das *Haben* und *Nichthaben* der Hausaufgaben

Welche subjektiven und familialen Sorgen und Nöte auch immer mit dem *Haben* und *Nichthaben* der Hausaufgaben verbunden sein mögen; der Kristallisationspunkt dieser Probleme stellt die Frage *Wer hat die Hausaufgaben nicht?* bzw. *Wer hat keine Hausaufgaben?* dar. Beginnen wir unsere empirischen Untersuchungen mit dieser Frage.

Sehen wir von dem konkreten Kontext ab, stellen aber in Rechnung, dass diese Frage an ein Kollektiv gerichtet ist, können wir von einem Anliegen der Form: *Wer hat X nicht?* ausgehen. Hier spricht eine Person zu einer Gruppe, für die sie die Verantwortung trägt. Für das sachliche Anliegen als solches lassen sich viele Kontexte formulieren. So könnte zum Beispiel ein Gruppenleiter vor einer sonnenintensiven Tagesaktivität fragen: *Wer hat keine Sonnencreme?* In diesem und vergleichbaren Kontexten besteht das Anliegen offensichtlich in einer *fürsorglichen* Adressierung und Vergewisserung: Haben alle Teilnehmer*innen eine Trinkflasche dabei, einen Helm, Proviant, Handschuhe, Ausweisdokumente, usw.? Der Fürsorge entspricht, dass das *Nichthaben* zu einem Problem führen würde, das durch die Feststellung des Nichthabens vermieden werden kann.

Insofern wohnt dem Sprechakt *Wer hat die Hausaufgaben nicht?* ein fürsorgliches Moment inne. Wüssten wir nicht, dass er dem Kontext der Hausaufgabenkontrolle entstammt und sehen wir von unserem alltagsweltlichen Wissen um diese Prozedur ab, dann müssten wir eigentlich vermuten, dass der Sprecher über ein Reservoir an Hausaufgaben verfügt und denjenigen, die keine Hausaufgabe haben, aus diesem eine aushändigt. Die Absurdität dieses Gedankenex-

5 Diese erzieherische und disziplinierende Einwirkung betrifft natürlich auch die Familie. In gewisser Weise stellen die Hausaufgaben auch eine Disziplinierung des familialen Kommunikationsraumes dar. Mit den Hausaufgaben sind die Eltern dazu angehalten, eine spezifische Erziehungshaltung einzunehmen. ‚Gute‘ Eltern kümmern sich: Sie nehmen die Kontrollfunktion, die unausgesprochen an sie delegiert wird, wahr. Insofern ist die unterrichtliche Kontrolle der Hausaufgaben immer auch eine Kontrolle des Funktionierens der elterlichen Kontrolle. Sie übt nicht nur einen erzieherischen Druck auf die Schülerinnen und Schüler aus, sondern auch auf die Eltern.

periments verweist darauf, dass das *fürsorgliche* Moment der Adressierung im Falle der Hausaufgaben nicht glaubhaft ist und das Kontrollinteresse nur mit einer fürsorglichen Legitimation ausstattet.

Wichtig ist im Kontext dieses Gedankenexperiments auch der Umstand, dass das *Haben* bzw. *Nichthaben* von praktisch unmittelbarer Bedeutung ist. Die Nachfrage als solche ist ja deshalb potenziell fürsorglich, weil sie im Dienst der Vermeidung einer problematischen Situation für denjenigen, der ein notwendiges ‚Equipment‘ vergessen hat, steht. Es geht um die Vermeidung konkreter Folgeprobleme. Und auch wenn diese Folgeprobleme vor allem auf dem Verantwortlichen und unter Umständen auf der ganzen Gruppe lasten und die Nachfrage insofern durchaus eigeninteressiert ist (*ich habe keine Lust, noch einmal zurückzufahren, um Deinen Skipass zu holen*), erspart sie doch vor allem dem Adressaten die Peinlichkeit, dass er mit seinem Versäumnis die Folgeprobleme zu verantworten hat.

Eine solche, auf die Vermeidung konkreter Folgeprobleme gerichtete Fürsorglichkeit, kann die Frage nach den Hausaufgaben *nicht* in Anspruch nehmen. Pragmatisch bedeutsam ist die Nachfrage nur im selbstbezüglichen Horizont des unterrichtlichen Rituals. Die Relevanz, die die Frage nach dem *Haben* und *Nichthaben* in Anspruch nimmt, bezieht sie gleichsam zirkulär aus ihrer willkürlichen Setzung. Die Fürsorge gilt nur scheinbar den Schülerinnen und Schülern; sie gilt eigentlich dem Ritual und dem ihm eigenen Anschein der Fürsorglichkeit. Das Ritual bringt eine residuale pädagogische Pseudo-Verantwortlichkeit zum Ausdruck, die sich auf die Beschwörung einer außerschulischen Sorge der Hausaufgabenobligation und ihre Kontrolle beruft („Nicht für die Schule, sondern für das Leben macht ihr eure Hausaufgaben“) und so tut, als ginge es um die Abwendung *außerschulischer* negativer Folgen. Aber tatsächlich geht es um nichts anderes als um die Überwachung der Einhaltung der schulisch gesetzten Regeln.

3. Über Aufgaben und Hausaufgaben

Dieses Moment der Selbstbezüglichkeit zeigt sich auch in der sprachlichen Eigentümlichkeit der Verwendungsweise des schuleigenen⁶ Begriffs der Hausaufgabe. Dass dieses zusammengesetzte Substantiv eine Arbeitsverpflichtung bezeichnet, die zu Hause zu erledigen ist, liegt auf der Hand. Lohnenswert scheint mir aber

6 Der Begriff der Hausaufgabe wird auch umgangssprachlich verwendet; dann aber immer in der Form der Behauptung des Gemacht- oder Nichtgemachthabens. *Sie*er hat ihre*seine Hausaufgaben (nicht) gemacht*. Diese für sich genommen äußerst interessante Übertragung des schulischen Begriffs in die außerschulische Welt kann hier nicht eingehend betrachtet werden.

ein Blick auf den Begriff der *Aufgabe*. Hier stoßen wir auf eine eigentümliche Bedeutungsdivergenz zwischen der schulischen und der außerschulischen Welt. In der außerschulischen Welt kann der Begriff unterschiedliche Bedeutungen annehmen. Er kann eine konkrete Tätigkeit oder Zuständigkeit beschreiben (*Meine Aufgabe ist es, die Termine zu organisieren*), er kann aber auch eine komplexe und (unter Umständen ethisch) gewichtige Zuständigkeit bezeichnen: *Ich sehe es als meine Aufgabe an, für ein gutes Betriebsklima zu sorgen*. Demgegenüber nimmt die unterrichtliche Aufgabe – und hier sei an Pranges Begriff der Doktrinalität erinnert – eine Sonderstellung ein. Sie stellt eine auf nichts als sich selbst verweisende Problemlösungspraxis dar. Der ganze Unterricht stellt eine Aufgabebearbeitungspraxis dar, die insofern selbstbezüglich ist, als ihre Pragmatik einer rein innerunterrichtlichen Logik folgt. Die unterrichtliche Aufgabe folgt dem schieren ‚pädagogischen‘ Anliegen: *Ich will wissen und überprüfen, ob Du das kannst*.

Das bringt sich sprachlich zum Ausdruck. Denn der unterrichtliche Aufgabenbegriff bezeichnet keine Tätigkeiten oder Zuständigkeiten, sondern einen schulischen Ritus der selbstbezüglichen, kein außerunterrichtliches Problem bearbeitenden *Aufgabenstellung* und ihrer *Bearbeitung* bzw. *Erledigung*. In der außerschulischen Welt kann man Aufgaben *haben*, *verliehen bekommen* oder *sich selbst stellen*; und man kann *ihnen nachkommen* oder *sie vernachlässigen*; man kann sie aber weder *aufkriegen* noch *machen*. Das verhält sich im schulischen Kontext anders. Wer Hausaufgaben *hat*, hat keine Aufgabe(n), sondern er muss Aufgaben *machen* oder er hat sie bereits *gemacht*. Dass das *Haben* sowohl die Auferlegung als auch die Erledigung bezeichnen kann, ist genauso bemerkenswert wie der Umstand, Hausaufgaben *machen* zu können. *Ich habe die (Haus-)Aufgabe/n*: Dieser Sprechakt ist in der außerschulischen Welt als Beschreibung des Umstands, dass ich meinen Pflichten nachgekommen bin, unmöglich. Genauso unmöglich ist es in der außerunterrichtlichen Welt, eine Aufgabe *gemacht* zu haben. Aufgaben können nur im schulischen Kontext *gemacht* werden.

Insofern stellt der schulische Aufgabenbegriff eine Reduktion des lebensweltlichen Begriffs der Aufgabe dar. Dass man sie *machen* kann und dass das *Haben* nicht unterscheidet zwischen *aufhaben* und *gemachthaben*, ist Ausdruck eines selbstbezüglichen Verpflichtungssystems. Weder realisiert sich im analysierten Sprachgebrauch die Annahme eines folgenreichen und insofern subjektiv bedeutsamen Zusammenhangs zwischen der Hausaufgabenbearbeitung und dem schulischen Erfolg noch eine darüberhinausgehende pädagogisch-erzieherische Bedeutsamkeit; und erst recht keine Bildungsbedeutsamkeit der Hausaufgaben. In gewisser Weise straft der Sprachgebrauch alle Vorstellungen über den ‚Sinn‘ der Hausaufgaben – seien sie alltagsweltlicher, pädagogischer oder erziehungswissenschaftlicher Provenienz – Lügen.

Zwischenresümee

Am Ausgangspunkt unserer Überlegungen stand die Beobachtung, dass die Hausaufgaben, obwohl sie eindeutig der Sphäre der schulischen Leistungserbringung zuzurechnen sind, wesentlich ein Instrument der erzieherischen und disziplinierenden Verhaltenskontrolle und Verhaltenseinwirkung darstellen. Gerade der Umstand, dass sie *nicht* als benotete Leistung konzipiert sind, macht sie zu einem Erziehungsinstrument, oder vielleicht besser: zu einem kontinuierlichen Erziehungsanlass unterrichtlicher Interaktion.

Diesen Erziehungsanlass haben wir dann im Sinne einer situations- und kontextübergreifenden Analyse des *Habens* und *Nichthabens* näher beleuchtet und durch Analysen der Verwendungsweisen des Begriffs ergänzt. Wir sind dabei vor allem auf das Motiv der Selbstbezüglichkeit gestoßen. Diese Selbstbezüglichkeit ist insofern überraschend und bemerkenswert, als dass sie auf die naheliegende Bezugnahme auf ein „Um-zu-Motiv“⁷ erzieherischer Intervention verzichtet. Dieser sprachlich sich dokumentierende Verzicht auf eine eindeutige, zweckrational begründete Obligation weist zurück auf den Ausgangspunkt: Der sozialisatorische *und* erzieherische Mechanismus der Unterwerfung der Schülerinnen und Schüler unter das Leistungsprinzip setzt zwingend die Autonomie der Selbstpositionierung zu diesem Mechanismus voraus. Die Obligation, sich dem Leistungsbewertungssystem zu unterwerfen, ist nicht vereinbar mit der Obligation, dafür zu sorgen, dies möglichst erfolgreich zu tun. In gewisser Weise verstricken sich die Hausaufgaben in die Antinomie⁸, eine *fürsorgliche Obligation* zu sein und sein zu wollen.

4. Zur kommunikativen Praxis der Hausaufgabenkontrolle

Die Hausaufgabenkontrolle als systematische unterrichtliche Praxis stellt gleichsam den handlungspraktischen Kristallisationsort der bisher rekonstruierten Problemstrukturen dar. An diesem Ort müssen die Spannungen und Widersprüchlichkeiten, die diesem institutionell uneindeutigen Instrument innewohnen, ausgetragen werden. Polemisch gesprochen: Hier muss die Suppe ausgelöffelt werden, die die Logik der fürsorglichen Obligation den Akteuren eingebracht hat.

7 Dazu und zum „echten Weil-Motiv“: Alfred Schütz 1981, S. 115 ff.

8 Werner Helsper hat in schul- und professionalisierungstheoretischer Hinsicht ein komplexes, gesellschaftstheoretisch begründetes Modell der Antinomien pädagogischen Handelns vorgeschlagen (Helsper 1996; Helsper 2021). Meistens spricht Helsper von „Vermittlung“ und „Austarieren“ von Widersprüchen; gelegentlich aber auch von der „Verstrickung“.

Bevor wir uns einer konzentrierten, objektiv-hermeneutischen Analyse einer ausgewählten Interaktionssequenz zuwenden, möchte ich einige Beispiele⁹ zur Veranschaulichung dieser kommunikativen Realität wiedergeben:

Beispiel 1

Lehrer: So, Nina, magst du mal deine Hausaufgaben vorlesen?

Nina: Oh, ich glaube, ich habe vergessen die zu machen

Beispiel 2

Lehrer: Wer hat die Hausaufgaben nicht?

(mehrere Schüler*innen melden sich; ein Schüler in der ersten Reihe lacht daraufhin)

Lehrer: Nein, das finde ich gar nicht lustig

Beispiel 3

Lehrerin: Wer hat die Hausaufgaben nicht gemacht?

Bernd: Ich habe sie nicht gemacht. (Lehrerin vermerkt dies in einem Heft)

Lehrerin: Noch jemand ohne Hausaufgaben?

Sarah: Ich habe sie nicht verstanden.

Beispiel 4

Lehrer: Hast Du Deine Hausaufgaben?

Stefan: Nee, tut mir leid.

Lehrer: Mir nicht.

Beispiel 5

Lehrer: Lies' bitte Deine Hausaufgaben vor.

Aron: Ich habe sie nicht gemacht.

Lehrer: Darf ich fragen, warum nicht?

Aron: Ich sehe nicht ein, wozu ich Dinge tun soll, die absolut wirklichkeitsfern sind und sowieso nie wieder gebraucht werden.

Beispiel 6

Lehrer: Wie sieht es mit Dir aus? Man hört ja sonst nicht so viel von Dir.

Anton: Ich habe meine Hausaufgaben leider nicht gemacht. (leise gesprochen)

Lehrer: Das hab ich grad nicht verstanden.

Anton: Ich habe meine Hausaufgaben leider nicht gemacht. (etwas lauter gesprochen)

9 Die Beispiele 1, 2, 3 und 6 sind dem kasuistischen Fallarchiv KASUS des Instituts für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover entnommen: www.kasus.uni-hannover.de [30.07.2022]. Zu Beispiel 4: Wernet 2021; Zu Beispiel 5: Wernet 2003. Die Reihenfolge der Beispiele folgt der zunehmenden Klassenstufe (Beispiel 1: 6. Klassenstufe; Beispiel 6: 13. Klassenstufe). Die Klassenstufe bzw. das Alter der Schüler*innen, obwohl sicherlich eine interessante Dimension der Interaktion, spielen für unsere Überlegungen keine Rolle.

An diesen Beispielen, die einen recht guten Einblick in den unterrichtlichen Alltag der Hausaufgabenkontrolle geben, fällt zunächst das Fehlen einer formalen Prozedur auf. Die kommunikative Unruhe ist eine Folge der oben beschriebenen Zwischenlage. Stellten die Hausaufgaben einen fakultativen ‚Trainingsplan‘ dar, erübrigte sich eine Kontrolle. Wären sie ein systematischer Bestandteil der Leistungserbringung, würde die Kontrolle in systematischer Weise erfolgen. Insofern dokumentieren diese Beispiele den Zustand einer *unsystematischen* Kontrolle. Sie dokumentieren den Zustand, *dass* eine Kontrolle erfolgt. Sie dokumentieren aber auch den Zustand, dass diese Kontrolle unter dem unberechenbaren Vorzeichen einer situativen und persönlichen Willkür erfolgt.

Zu dieser Willkür gehört auch die einfache Frage, ob sich die Hausaufgabenkontrolle an das Klassenkollektiv richtet (wie in den Beispielen 2 und 3) oder ob konkrete Schüler*innen adressiert werden (Beispiel 1, 4, 5 und 6). Schon die Wahl zwischen diesen Alternativen steht im Belieben des Lehrers. Entscheidet er sich für die Variante der persönlichen Adressierung (siehe unten), ist darin ein Moment der Steigerung der pädagogischen Willkür zu sehen. Vergleichbar der Kandidat*innenauswahl bei der mündlichen Leistungskontrolle sorgt schon die willkürliche Benennung einer konkreten Person für eine tendenziell bedrückende Ausgesetztheit der Schüler*innen. Sie enthält ein Moment pädagogischer Aggressivität. Diese Aggressivität zeigt sich im Beispiel 6 unverhüllt: *Wie sieht es mit Dir aus? Man hört ja sonst nicht so viel von Dir*. Die persönlich adressierte Aufforderung nimmt hier eine klassenöffentliche Demütigung in Kauf. Aber auch die Aufforderungen: *Hast Du Deine Hausaufgaben?* (Beispiel 4) und *Lies bitte Deine Hausaufgaben vor* (Beispiel 5), obwohl sie keine beschämenden Aussagen enthalten, sind durch einen konfrontativen Ton geprägt. Man hört ihnen an, dass sie auf das Eingeständnis des *Nichthabens* zielen. Hier ist keine nüchterne Kontrolle am Werk, sondern die Logik des Verdachts und der Überführung (siehe unten).

Beispiel 5 stellt eine Ausnahme dar, weil hier der Schüler zu einer Verteidigungsstrategie greift, die den Sinn der Hausaufgaben in Frage stellt. Wir wollen auf dieses Beispiel hier nicht weiter eingehen.¹⁰ Es sei nur darauf hingewiesen, dass der Schüler sich in seinem Protest die oben herausgearbeitete ‚Schwachstelle‘ der disziplinierenden Selbstbezüglichkeit der Hausaufgaben zunutze macht. Wenn der wesentliche Sinn der Hausaufgaben darin besteht, dass sie kontrolliert werden, setzt dies die Bereitschaft zur Unterwerfung unter diesen selbstbezüglichen Disziplinierungsritus voraus und die subjektive Fähigkeit, diesen Ritus hinzunehmen. Bezeichnenderweise nimmt die konfrontative Kommunikation in diesem Beispiel ihren Ausgang in der Weigerung des Schülers, sich zu entschuldigen.

¹⁰ Eine ausführliche Interpretation findet sich in Wernet 2003.

Von den genannten Beispielen ist zweifelsohne das erste Interaktionsprotokoll dasjenige, das die hier entfaltenen Thesen der disziplinierenden Selbstbezüglichkeit, der Willkür und der Unterwerfung *am wenigsten* rechtfertigt. Im Gegenteil: Dieses Beispiel scheint diese Thesen zu widerlegen. Es scheint sich um eine ausgesprochen freundliche, zugewandte und kooperative Kommunikation zu handeln. Verständlicherweise hat der Protokollant, der diese Interaktion festgehalten hat, das Protokoll mit dem Titel „Gelungene Hausaufgabenkontrolle“¹¹ versehen. Schauen wir uns im Folgenden an, ob dieser Fall tatsächlich ein Gegenmodell zu den herausgearbeiteten Thesen liefert.

Lehrer: Nina, magst du mal deine Hausaufgaben vorlesen?

Wir haben es hier mit einer im Kontext pädagogischen Handelns typischen Form eines in ausgesprochen freundlichem Tonfall formulierten Befehls zu tun. Der freundliche Tonfall beruht darauf, dass eine Frage formuliert wird, in der die Handlungsaufforderung (*Hausaufgaben vorlesen*) sprachlich als Frage einer subjektiven Handlungsdisposition (*magst du*) erscheint. Abgesehen von dem Gegenstand der Frage – das Vorlesen der Hausaufgabe – verweist sprachlich das *mal* allerdings darauf, dass es hier nicht darum geht, zu erfragen, was *Nina mag*, sondern im Gegenteil eine Aufforderung erfolgt, gegen die eigenen Dispositionen zu handeln. Die Frage, *magst Du Austern?*, interessiert sich tatsächlich für die subjektive Präferenz. Die Frage, *magst Du mal Austern essen/versuchen?*, unterstellt hingegen, dass Austern gerade *nicht* der subjektiven Präferenz der Adressatin entsprechen.

Der imperative Charakter des *magst du mal* zeigt sich auch und gerade in den möglichen Reaktionen auf eine solche Adressierung. Während man im Falle der Austern-Frage unproblematisch sagen kann, *Lieber nicht, ich find Austern ein bisschen eklig*, stellte eine solche Erwiderung im Kontext der vorliegenden Frage eine Provokation dar:

Lehrer: Nina, magst du mal deine Hausaufgaben vorlesen?

Nina: Lieber nicht. Hausaufgaben vorlesen mag ich nicht so.

Die Adressierung des Lehrers orientiert sich also nur scheinbar an den Dispositionen der Schülerin. Sie stellt auch keine Eröffnung einer auf Verhandlung oder Beratung (Ecarius 2018) gerichteten erzieherischen Adressierung dar. Es gibt für *Nina* nichts zu verhandeln. Die Obligation verkleidet sich zwar in eine harmlose Frage. Aber diese Verkleidung stellt eigentlich keine Verleugnung der

11 www.kasus.uni-hannover.de/de/fallarchiv/details/?tx_t3luhkassus_kassus%5BkassusCase%5D=161&tx_t3luhkassus_kassus%5Baction%5D=show&tx_t3luhkassus_kassus%5Bcontroller%5D=KassusCase [28.06.2022].

pädagogischen Autorität dar. Die Adressierung des Lehrers ist ‚unmissverständlich‘. Sprechaktlogisch liegt – auch wenn diese nicht explizit, sondern implizit vorgenommen wird – eindeutig eine Aufforderung vor. Für die so adressierten Schülerinnen und Schüler unterscheidet sich die hier gewählte Formulierung bezüglich ihrer (kommunikativen) Folgen in nichts von der Aufforderung: *Lies bitte deine Hausaufgaben vor*. Auch wenn hier also nicht von einer „a-pädagogischen“ Haltung (Maiwald 2020) gesprochen werden kann, lässt sich die Aufforderung des Lehrers als „sanfte Tour“¹² interpretieren. Sie bringt den Wunsch nach ‚zwangloser Kooperation‘ der Schülerin zum Ausdruck.

Im Kontext der Hausaufgabenkontrolle scheint mir der Umstand, dass die Aufforderung dem *Vorlesen* gilt, besonders bemerkenswert zu sein. Denn diese Aufforderung setzt ja voraus, dass *Nina* die Hausaufgaben hat bzw. gemacht hat. Dass es dabei aber eigentlich um die *Überprüfung* der Voraussetzung geht, zeigt sich an der direkten Adressierung. Denn wäre es das Anliegen des Lehrers, durch das *Vorlesen der Hausaufgaben* überhaupt einen Impuls für den unterrichtlichen Prozess zu gewinnen, bräuchte es keine persönliche Adressierung. Für dieses unterrichtliche Anliegen wäre die Frage, *Wer möchte mal seine Hausaufgaben vorlesen?*, die erwartbare und angemessene Adressierung.

Diese Überlegungen machen darauf aufmerksam, dass hier nicht nur ein indirekter Befehl vorliegt, sondern auch eine *indirekte* und *persönliche* Kontrolle. Im Gegensatz zu einer unpersönlichen Kontrolle nimmt die Logik einer ‚Stichprobenkontrolle‘ ein Moment der persönlichen Beschämung in Kauf bzw. zielt genau darauf ab. Während eine an das Klassenkollektiv gerichtete Frage (*Wer hat seine Hausaufgaben nicht?*) in aller Regel dazu führt, dass sich die ‚Delinquenten‘ in einer Gruppe und in deren Schutz befinden, bringt die persönliche Adressierung das Individuum in eine einsame, peinliche Situation. Diese klassenöffentliche Exposition erinnert an die ‚Eselsecke‘, zu der ja wesentlich die individuell einsame Exposition gehört.

Die Indirektheit der Kontrolle ist dadurch gegeben, dass die auffordernde Frage des Lehrers ja eigentlich unterstellt, *Nina* habe die Hausaufgaben gemacht. Dann wäre seine Aufforderung eine an *Nina* gerichtete pädagogische Ermutigung, doch auch einmal ihre Hausaufgaben vorzulesen: *Nina, lies Du doch mal Deine Hausaufgaben vor*. Einer solchen ermutigenden Aufforderung könnte *Nina*, in Analogie zu unserem Austernbeispiel, tatsächlich mit einem: *Oh nee, lieber nicht*, begegnen. Wir können der Aufforderung des Lehrers natürlich nicht entnehmen, ob *Nina* die Hausaufgaben gemacht hat. Wir können ihr aber eindeutig entnehmen, dass der Lehrer *damit rechnet*, dass sie die Hausaufgaben nicht hat. Das Nichthaben stellte keine Überraschung dar: *Oh, Entschuldigung, ich konnte ja nicht wissen, dass Du die Hausaufgaben nicht hast. Peter, magst Du dann mal vorlesen?*

12 Bourdieu/Passeron 1973; Menzel/Rademacher 2012.

Die Indirektheit der Kontrolle folgt der Logik des *Verdachts*, ohne dass dieser Verdacht explizit artikuliert wird. Die vermeintliche Freundlichkeit der indirekten Aufforderung, die Hausaufgaben vorzulesen, kaschiert diese Verdachtslogik. Damit kaschiert sie auch die *Haltung der Verdächtigung*. Anders aber als im Fall des polizeilichen Verdachts handelt es sich bei der hier vorliegenden Verschleierung der Verdächtigung nicht um eine Strategie der Überführung. Diese könnte der Lehrer umstandslos vornehmen (*Nina, hast Du Deine Hausaufgaben?*). Aber warum erfolgt sie dann?

Wenn man also nach dem Sinn der Verschleierung fragt, dann ist die einzig plausible Antwort, dass der Lehrer seine faktisch vorliegende Verdächtigungshaltung vor sich selbst und vor den Schülerinnen und Schülern verbergen will. Er will der Kontrollfunktion, die die Hausaufgabenobligation unumgänglich nach sich zieht, nachkommen und er tut dies in einer Weise, die die klassenöffentliche Bloßstellung einer Schülerin in Kauf nimmt. Aber er selbst will anders wahrgenommen werden und, was vielleicht noch wichtiger ist, sich anders sehen. Die Aufforderung verweist darauf, dass nicht die Hausaufgabenkontrolle als solche, sondern paradoxerweise seine uneingestanden affirmative Haltung dazu ihm peinlich und unangenehm ist.

Wie angesichts der Aufforderung des Lehrers zu vermuten war, hat *Nina* die Hausaufgaben *nicht* gemacht:

Nina: Oh, ich glaube, ich habe vergessen, die zu machen.

Dass sie nicht sagt, *Ich hab die Hausaufgaben nicht gemacht*, sondern in einer recht blumigen Rede zu verstehen gibt, dass sie ihrer Verpflichtung nicht nachgekommen ist, verhält sich spiegelbildlich zu der verblühten Aufforderung des Lehrers. Der Reaktion von *Nina* ist nicht zu entnehmen, dass sie sich genervt, bedrängt, kontrolliert oder gar beschämt fühlt. Sie reagiert tatsächlich so, als folge die Aufforderung des Lehrers einer fürsorglichen Vergewisserung, ob auch alle an ihre Handtücher gedacht haben (siehe oben).

Schauen wir uns den Sprechakt von *Nina* genauer an. Im Zentrum steht die bemerkenswerte Konstruktion, *zu glauben*, dass man etwas vergessen habe. Die Formulierung *Oh, ich glaube, ich habe X vergessen* passt zu Kontexten, in denen die Sprecherin eines misslichen Versäumnisses gewahr wird. Man kann sich zum Beispiel gut vorstellen, dass man, während man in einem Rucksack kramt, sagt: *Oh, ich glaube, ich habe das Mückenspray vergessen*. Die Fraglichkeit, ob das Mückenspray eingepackt ist, würde in dieser Situation einer selbstevozierten Sorge entspringen. Allerdings ist auch eine Reaktion auf die Frage *Hast Du an das Mückenspray gedacht?* vorstellbar: *Oh, ich glaube, ich habe vergessen es einzupacken*. In diesem Falle würde die Sprecherin mit der Suche nach dem Mückenspray beginnen. Vielleicht hat sie es ja doch eingepackt. Wäre sich die Adressatin der Frage ihrer Sache sicher, würde sie sagen: *Mist, hab ich vergessen*.

Im Fall der Hausaufgaben wäre durchaus vorstellbar, dass die Frage des Lehrers bei *Nina* zu einer Unsicherheit führt, ob sie die Hausaufgaben *dabei* hat. Dann könnte sie sagen: *Oh, ich glaube, ich habe vergessen, die einzustecken* und würde dabei in ihrer Tasche kramen. Zu glauben, vergessen zu haben, *die zu machen*, ist hingegen absurd. Man kann sich tatsächlich unsicher darüber sein, ob man die Kaffeemaschine ausgeschaltet hat bzw. vergessen hat, sie auszuschnalten. Man kann sich aber nicht darüber unsicher sein, eine Arbeit erledigt zu haben. Frage: *Bist Du gestern mit der Steuererklärung fertig geworden?* Antwort: *Oh, ich glaube, ich habe vergessen, die zu machen*. Entsprechend kann man eben nicht sagen: *Schau doch mal nach, vielleicht hast Du die Steuererklärung ja doch gemacht*.

Was folgt aus diesen Überlegungen? Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass die Absurdität, die die Antwort von *Nina* in Kauf nimmt, im Zeichen einer eindeutigen Kooperativitätsbekundung steht. Die Legitimität der Verpflichtung und die subjektive Bereitschaft, dieser Verpflichtung nachzukommen, stehen außer Frage. Das betrifft auch die Aufforderung des Lehrers. Auch ihr gegenüber verhält sich der Sprechakt von *Nina* nicht abwehrend, sondern kooperativ. Diese Kooperativität wird allerdings mit der *Bagatellisierung* der Hausaufgaben(-verpflichtung) erkaufte. Die kooperative, das Eigeninteresse an der Erledigung wie selbstverständlich dokumentierende Antwort beruht darauf, dass die schulisch auferlegte Arbeitsverpflichtung sprachlich in der Form einer trivialen Alltagsverrichtung erscheint. Deren Nichterledigung ist hier nicht die Folge einer fehlenden Arbeitsethik, sondern die Folge einer situativen und flüchtigen Unaufmerksamkeit. Damit findet aber auch eine Entwertung der schulischen Verpflichtung statt. Die Kooperativität, die in *Ninas* Äußerung zum Ausdruck kommt, ist *scheinhaft*. Sie beruht eigentlich auf der Negation der Arbeitsverpflichtung, in dem sie diese zu einem Gegenstand der alltäglichen Vergesslichkeit macht.

Nina arbeitet also mit einem ‚Kooperativitätstrick‘. Weder begibt sie sich in die Haltung des entschuldigenden Bekenntnisses ihres Versäumnisses, noch opponiert sie gegen die Obligation und ihren Statthalter (den Lehrer). Sie wählt einen in gewisser Weise überraschenden Zwischenweg, indem sie eine Kooperationsbereitschaft sprachlich vortäuscht.

Zum Verständnis dieser Hausaufgabeninteraktion scheint mir der Aspekt der Spiegelbildlichkeit von Bedeutung zu sein. Mit einem Begriff von Max Weber könnte man sagen, dass die Antwort von *Nina* zu der Aufforderung des Lehrers in einem *sinnadäquaten* Verhältnis steht. Dessen Verklausulierung der stichprobenförmigen Kontrolle erwidert *Nina* mit einer ihrerseits vorgenommenen Verklausulierung eines *nein* (*tut mir leid*). Beide verpacken die inhaltliche Botschaft ihres Anliegens in eine sprachliche Form, deren jeweilige Absurdität kommunikativ nicht aufgelöst werden kann. Weder kann *Nina* sagen: *Was heißt hier mögen?* noch kann der Lehrer sagen: *Was heißt hier ich glaube, ich*

habe vergessen, die Hausaufgaben zu machen? Die wechselseitigen Dekonstruktionen müssten jeweils eine scharfe kommunikative Konfrontation in Kauf nehmen. Die sprachliche Umgehung des auf außersprachlicher Ebene vorliegenden Handlungsproblems stellt keine Lösung dieses Problems dar. Sie führt vielmehr zu einer artifiziell-absurden kommunikativen Inszenierung von Kooperativität, die sich dauerhaft nicht aufrechterhalten lässt. Ihr Zusammenbruch ist lediglich eine Frage der Zeit.

In diesem Fall erfolgt er sofort:

Lehrer: Hm ... Dann mach die Aufgabe zu Hause und legst sie mir noch diese Woche ins Fach im Lehrerzimmer. In Ordnung?

Der Lehrer wechselt unvermittelt in den Modus der expliziten Anweisung. Das ist insofern verständlich, als die Weiterführung der verblühten Rede (*Bist Du sicher, dass Du sie vergessen hast zu machen? Schau doch mal in Deiner Tasche nach*) zu einer kaum erträglichen Absurditätssteigerung führen würde. So kommt die Interaktion schnell ‚auf den Boden der Tatsachen‘ zurück. Die Hausaufgaben sind im Laufe der Woche nachzuholen. Nichts anderes war zu erwarten.

Dass sich der Lehrer mit der nüchternen Anweisung weiterhin schwertut, zeigt sich in dem nachklappenden *In Ordnung?* Auch hierin zeigt sich der Wunsch des Lehrers nach Kooperativität und Zustimmung. Natürlich ist es *in Ordnung* und natürlich empfindet es *Nina* als *in Ordnung*. Es geht ja um nichts anderes als um die Ordnung der Institution Schule. *Nina* hat in ihrer Antwort schon gezeigt, dass sie diese Ordnung akzeptiert. Aber das genügt nicht. Sie soll die heteronome Anweisung nicht nur befolgen; sie soll in sie einwilligen.

Nun ist die nächste Schülerin an der Reihe:

Lehrer: Gut, was ist mit Dir, Hanna, kannst Du die Stationsziele der ersten Missionsreise vortragen?

Offensichtlich bestand die Hausaufgabe darin, die *Stationsziele der ersten Missionsreise* (wahrscheinlich des Paulus) zu recherchieren¹³. Die Frage des Lehrers

13 Wir befinden uns im katholischen Religionsunterricht. Es handelt sich wohl um die Missionsreisen des Paulus. Die Hausaufgabe wäre mit einer fünfminütigen Internetrecherche erledigt. Die Schülerinnen und Schüler müssten dann Ortsnamen wie „Antiochia am Orontes“, „Perge“ oder „Lystra“ abschreiben. Darin wäre eine geradezu ideale Exemplifizierung der Doktrinalität unterrichtlicher Wissensvermittlung und ihrer selbstbezüglich-prüfungslogischen Ausrichtung zu sehen. Die den Schülerinnen und Schülern abverlangte Anstrengung bestünde weder in einer zeitlichen noch in einer sachlichen Zumutung. Sie bestünde in der Zumutung der Erledigung einer ‚stupiden‘ Aufgabe.

unterstellt, dass jemand, der die Hausaufgaben gemacht hat, diese Stationsziele nennen kann, aber auch, dass derjenige, der sie nicht gemacht hat, diese Stationsziele eben *nicht* kennt.

In der Art und Weise, in der die Frage gestellt wird, schwingt schon die Erwartung mit, dass *Hanna* die Hausaufgaben auch nicht gemacht hat. Das bringt das *was ist mit Dir* eindeutig zum Ausdruck. Offensichtlich ist der Lehrer weder an einer systematischen Hausaufgabenkontrolle noch an einem unterrichtlichen Input interessiert. Es geht ihm wohl um eine theatralische Inszenierung des Nichthabens.

Hanna: Ich wusste gar nicht mehr, dass wir etwas zu heute tun mussten.

Die inszenatorische Rechnung des Lehrers geht auf. Auch *Hanna* hat die Hausaufgaben nicht gemacht. Genauso wie *Nina* vermeidet sie das explizite Eingeständnis: *Ich habe die Hausaufgaben nicht gemacht*. Auch *Hanna* beruft sich auf das Vergessen; allerdings nicht auf das Vergessen, die Hausaufgaben zu machen, sondern auf das Vergessen, dass überhaupt Hausaufgaben aufgegeben waren; dass *etwas zu heute* zu tun war. Aber die Art und Weise, in der *Hanna* das Nichthaben der Hausaufgaben bekundet, spielt für die Reaktion des Lehrers keine Rolle. Auch wenn sie gesagt hätte, *ich hab sie auch nicht gemacht*, wäre wohl folgender Sprechakt des Lehrers erfolgt:

Lehrer: Also Leute, an alle jetzt mal: So kann es nicht weitergehen.

Der Wechsel von der Individual- zur Kollektivadressierung, der sich hier vollzieht, beruht offensichtlich darauf, dass der Lehrer aus den Reaktionen von *Nina* und *Hanna* auf das Vorliegen eines kollektiven Problems schließt. Die Sorge um die Hausaufgabenerbringung gilt nicht mehr einem gelegentlichen und individuellen Versäumnis, sondern sie gilt gleichsam der Kollektivmoral der Klasse. Diese Sorge scheint nicht nur stochastisch gerechtfertigt – wenn schon die ersten beiden angesprochenen Schülerinnen die Hausaufgabe nicht gemacht haben, ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie die einzigen sind, gering –; sie kann sich auch auf ein allgemeines Problem der Durchsetzung der Hausaufgabenverpflichtung berufen.¹⁴ Allerdings artikuliert sich diese Sorge nicht in einer besorgten Nachfrage (*Wer hat denn die Hausaufgaben gemacht?*), sondern in einer Kollektiver-

14 „In einer Studie, in der wir rund 500 Acht- und Neuntklässler aus der Stadt Braunschweig befragten, gaben die Schülerinnen und Schüler im Mittel an, rund 75 % ihrer Mathematik-HA ernsthaft zu bearbeiten. Die Prozentzahlen für Deutsch und Englisch lagen unwesentlich darunter, während in den Nebenfächern nach Auskunft der Schüler zum Teil nur rund 50 % der erteilten Aufgaben ernsthaft bearbeitet wurden.“ (Trautwein/Lüdtke 2014, S. 277).

mahnung. Das Versäumnis von *Nina* und *Hanna* löst keine Fraglichkeit aus, sondern verbürgt Gewissheit.

Betrachten wir nur den Sprechakt *So kann es nicht weitergehen* dann fällt ins Auge, dass diese Adressierung nur vordergründig auf eine erzieherische Verhaltensänderung abzielt. Sie nimmt zwar wörtlich die Unmöglichkeit der Fortführung der Handlungspraxis im status quo in Anspruch. Tatsächlich finden wir diese Adressierung aber nicht in Situationen der konkreten und unmittelbaren Verhaltenseinwirkung (*Bevor Du Dein Zimmer nicht aufgeräumt hast, gehen wir nicht ins Kino*), sondern in Situationen der *Frustrationsartikulation*. Dass diese Frustrationsartikulation nicht auf eine erzieherische Einwirkung abzielt, sondern selbstbezüglich und selbstgenügsam ist, kann durch ein einfaches Gedankenexperiment verdeutlicht werden. Würde ein Lehrer einem Kollegen gegenüber seine Frustration darüber, dass die Hausaufgaben nicht gemacht werden, zum Ausdruck bringen (*So kann es nicht weitergehen*), würde der Kollege vielleicht ein Verfahren der Hausaufgabenkontrolle und ein System der Sanktionierung vorschlagen. Er würde aber kaum empfehlen: *Sag Deinen Schülerinnen und Schülern doch mal, dass es so nicht weitergehen kann*.

Die Ermahnung, die der Lehrer vornimmt, stützt sich zwar auf das erzieherische Motiv, die Hausaufgaben Disziplin der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Aber der Sprechakt als solcher steht nicht im Zeichen der Herbeiführung des gewünschten Zustands, sondern im Zeichen der verbalen ‚Triebabfuhr‘. Es geht diesem Sprechakt weder um eine Bearbeitung der äußeren Gründe der Frustration (Hausaufgaben Disziplin der Schüler*innen) noch der inneren (warum kann ich der indifferenten Haltung der Schüler*innen nicht gelassen begegnen). Der Sprechakt dokumentiert vielmehr den Impuls einer pädagogischen Selbsttagitation. So wie derjenige, der ‚auf den Tisch haut‘, mit dieser Handlung nichts erreichen will und sich einfach darin wohlfühlt, es zu tun bzw. getan zu haben, gefällt sich der Lehrer darin, seine Frustration den Schüler*innen gegenüber zum Ausdruck gebracht zu haben.

Dies wird noch deutlicher, wenn wir berücksichtigen, dass der gesamte Interaktionsverlauf dieses Ziel ansteuert. In der Rückschau zeigt sich, dass die persönlichen Adressierungen von *Nina* und *Hanna* nur Mittel zum Zweck waren, die Frustration in der Form der Kollektivermahnung loszuwerden. Darin bestand das Ziel dieser Hausaufgabenkontrolle und der stichprobenförmigen Feststellung des Nichthabens. Die hier betrachtete Hausaufgabenkontrolle stellt also vor allem eine Inszenierung eines (vermeintlichen) Hausaufgabenproblems und dessen Skandalisierung dar, um einen Anlass der persönlichen Empörung zu konstruieren. Der Lehrer *wollte* sich echauffieren und die Hausaufgabenkontrolle war ihm Mittel zu diesem Zweck.

5. Resümee

Im Zentrum unserer Betrachtungen stand die Idee, die Hausaufgaben als unterrichtliche Interaktionspraxis in den Blick zu nehmen. Diese Idee setzt eine gewisse Emanzipation von den normalerweise als relevant erachteten Aspekten dieses schulischen Rituals voraus. Die vordergründig sich aufdrängenden Fragen – die den mit Hausaufgaben verbundenen Lernzuwachs, die subjektive Arbeitsbelastung oder den familialen Umgang betreffen – haben wir ausgeklammert und stattdessen auf eine scheinbare Nebensächlichkeit fokussiert; nämlich auf die konkrete unterrichtliche Situation der Hausaufgabenkontrolle. Der empirischen Beobachtung dieser Situation haben wir eine schultheoretische Rahmung vorangestellt. Von zentraler Bedeutung war hier die Hypothese einer im Kontext der schulischen Leistungserbringung *uneindeutigen* Praxis. Diese Hybridität haben wir mit dem Begriff der *fürsorglichen Obligation* charakterisiert. Die Praxis der Hausaufgabenkontrolle siedelt sich zwischen der ‚unfürsorglichen‘ Prüfungslogik und dem fürsorglichen Hilfeangebot (bezüglich der individuell zu realisierenden Vorbereitung auf die Prüfungssituation) an. In dem Versuch, beide Aspekte zu vereinen, kann die Hausaufgabe keinem der beiden gerecht werden. Insofern könnte die Hausaufgabenkontrolle in dieser hybriden Form ihrer praktischen Realisierung als Paradefall der professionalisierungstheoretischen Hypothese der Widersprüchlichkeit pädagogischen Handelns und seiner Verstrickung angesehen werden. Allerdings resultiert diese Widersprüchlichkeit nicht aus der Verfasstheit der Institution, sondern aus einer von der Institution nicht erzwungenen pädagogischen Handlungsdisposition.

Die empirischen Analysen, die wir vorgenommen haben, verweisen auf unterschiedliche kommunikative Verwerfungen, die mit der uneindeutigen, hybriden pädagogischen Praxis einhergehen. Von zentraler Bedeutung sind die Befunde einer scheinhaften Fürsorge und einer scheinhaften Kooperativität. Diese Befunde stützen sich insbesondere auf die Feinanalyse. Wir haben auch gesehen, dass diese Scheinhaftigkeit insofern nicht als Verleugnung zu verstehen ist, als mit ihr keine Unkenntlichmachung der wahren Handlungsabsichten erfolgt. In gewisser Weise folgt die Scheinhaftigkeit dem Prinzip: „Und bist Du nicht willig, so brauch ich Gewalt“. Der verblümete Befehl kann umstandslos durch den expliziten, unverblünten ersetzt werden.

Die scheinhafte Adressierung ist für die Schülerinnen und Schüler ganz und gar nicht missverständlich oder irritierend. Im Gegenteil: Die Schülerinnen (*Nina* und *Hanna*) beherrschen die Klaviatur der scheinhaften Rede virtuos. Aber damit lösen sie die Kooperativitätsvoraussetzung der pädagogischen Praxis im Allgemeinen und den Kooperationswunsch des Lehrers im Besonderen in einer bloß scheinhaften Art und Weise ein. Ihre Entschuldigungen, denen man vorwerfen könnte, es seien ‚billige Ausreden‘, stellen eine Assimilation an den Stil ihrer Adressierung dar. Sie weisen eine verblüffende Strukturhomolo-

gie zur Scheinhaftigkeit der fürsorglichen Adressierung auf. Aber damit erzeugen sie auch eine maximale Enttäuschung der materialen Erwartungen an die Kooperativität der pädagogischen Praxis, auf die der Lehrer, wie wir gesehen haben, mit Frustration antwortet.

Diese Frustration artikuliert sich in einer entgrenzenden Adressierung des Klassenkollektivs. Wir haben gesehen, dass der ganze Interaktionsverlauf auf diese Entgrenzung¹⁵ hinarbeitet. Die Hausaufgabenkontrolle als solche kann sicherlich nicht als kausale Verursachung dieser Entgrenzungstendenz angesehen werden. Aber es scheint mir evident, dass sie ihr einen fruchtbaren Boden bereitet. Schon die persönliche Adressierung, die durch die hybride Form der Hausaufgabenkontrolle ermöglicht wird, enthält ein latentes Moment der Entgrenzung (das situativ manifest werden kann: Vgl. Beispiel 6: *Wie sieht es mit Dir aus? Man hört ja sonst nicht so viel von Dir*). Während eine systematische, verfahrensförmig prozedierende Überprüfung der Hausaufgaben keinen Entgrenzungsanlass bietet, ist dieser im Falle der diffusen, mehr oder weniger willkürlich prozedierenden Hausaufgabenkontrolle geradezu vorprogrammiert. Die These, dass diese Kontrollform, die zu einem Standardinventar der unterrichtlichen Interaktion geworden ist, ihre Persistenz *auch* dem latenten Motiv der Beibehaltung eines Anlasses der pädagogischen Entgrenzung folgt, erscheint mir angesichts der hier interpretierten Sequenz nicht abwegig.

Umgekehrt legt unsere Analyse der unterrichtlichen Interaktion nicht die Diagnose der pädagogischen Verstrickung in Widersprüche nahe. Die Widersprüchlichkeit der fürsorglichen Obligation, die durch die pädagogische Praxis der Hausaufgabenkontrolle tatsächlich erzeugt wird, führt nicht zu einer kommunikativen Verstrickung. Eine Strukturgeneralisierung der Befunde unserer Fallrekonstruktion führt vielmehr zu der Hypothese, dass der Versuch der Synthese widersprüchlicher Motive sowohl eine scheinhafte Kommunikation als auch pädagogische Entgrenzungen befördert. Darin scheint das insgeheimere Motiv der Aufrechterhaltung der hybriden Praxis der Hausaufgabenkontrolle zu liegen.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1992): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur, Band 1. Hamburg: VSA-Verlag, S. 49–80.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean Claude (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

15 Ausführlich zum Begriff der pädagogischen Entgrenzung: Wernet 2018.

- Bräu, Karin/Fuhrmann, Laura (2022): Hausaufgaben. In: Haring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela: Handbuch Schulpädagogik. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Münster, New York: Waxmann, S. 542–551.
- Bräu, Karin/Breit, Julian (2022): Hausaufgabenüberprüfungen: Wenn Hausaufgaben zu Leistungssituationen werden. In: Bräu, Karin/Fuhrmann, Laura/Rother, Pia (Hrsg.): Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 119–133.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ecarius, Jutta (2018): Vom Verhandlungs- zum Beratungshaushalt: Familie in der Spätmoderne und verantwortete Elternschaft. In: Kapella, Olaf/Schneider, Norbert F./Rost, Harald (Hrsg.): Familie – Bildung – Migration. Familienforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Tagungsband zum 5. Europäischen Fachkongress Familienforschung. Opladen, Toronto, Berlin: Verlag Barbara Budrich, S. 139–154.
- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fuhrmann, Laura (2022): Hausaufgaben im Unterricht. Ethnographie eines schulischen Entgrenzungsphänomens. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hascher, Tina/Hofmann, Franz (2011): Hausaufgaben aus der Sicht von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern. In: Die Deutsche Schule 103, H. 3, S. 219–234.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521–570.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kohler, Britta (2011): Hausaufgaben. Überblick über didaktische Überlegungen und empirische Untersuchungen. In: Die Deutsche Schule 103, H. 3, S. 203–218.
- Maiwald, Kai-Olaf (2020): Der Zwang zur Erziehung und die a-pädagogische Haltung moderner Eltern. Eine exemplarische Fallrekonstruktion zur Spannung von Symmetrie und Asymmetrie in Eltern-Kind-Beziehungen. In: Funcke, Dorett (Hrsg.): Rekonstruktive Paar- und Familienforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 223–260.
- Menzel, Christin/Rademacher, Sandra (2012): Die „sanfte Tour“: Analysen zu Schülerselektionsentscheidungen zum Zusammenhang von Individualisierung in Kontrolle. In: Sozialer Sinn 13, H. 1, S. 79–99.
- Prange, Klaus (1983): Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schelsky, Helmut (1956/1987): Schule als soziale Dirigierungsstelle. In: Plake, Klaus (Hrsg.): Klassiker der Erziehungssoziologie. Düsseldorf: Schwann, S. 276–285.
- Schütz, Alfred (1981): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver (2014): Die Förderung der Selbstregulation durch Hausaufgaben – Herausforderungen und Chancen. In: Rohlf, Carsten/Haring, Marius/Palentin, Christian (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 275–288.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität: Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske + Budrich.
- Wernet, Andreas (2018): Entgrenzung. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 240–258.
- Wernet, Andreas (2021): Einladung zur Objektiven Hermeneutik. Ein Studienbuch für den Einstieg. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Hausaufgaben aus Sicht einer sozialpädagogischen Jugendforschung

Vicki Täubig

Hausaufgaben gehören zum Alltag von Jugendlichen. Für die Jugendforschung handelt es sich allerdings um ein bislang verborgenes Thema. Der Beitrag lotet in einer sozialpädagogischen Perspektive aus, inwiefern Hausaufgaben ein Thema der Jugendforschung sind bzw. sein sollten. Diese sozialpädagogische Perspektive unterlegt ein Subjektverständnis, das Jugendliche zugleich in ihren Lebenswelten, Lebenslagen und als Adressat*innen pädagogischer Institutionen anerkennt; sie jedoch nicht auf letzteres reduziert. Jugendliche werden somit nicht nur in ihrer Schüler*innenrolle, sondern vor allem in ihrem Schüler*innensein wahrgenommen (Böhnisch 1996, S. 75).

Es deutet sich bereits hier das pädagogische Dilemma zwischen Institutionen und Lebenswelten bzw. zwischen Adressat*in und Subjekt an, das auch eine sozialpädagogische Perspektive auf Jugendliche und ‚ihre‘ Hausaufgaben nicht umgehen kann. Schließlich sind nicht nur Jugendliche aufgrund ihrer gesellschaftlichen Stellung als Schüler*innen – und damit alle auf Jugendliche ausgerichteten sozialpädagogischen Handlungsfelder – von Hausaufgaben betroffen, sondern Hausaufgabenbetreuung wird zunehmend zum institutionalisierten sozialpädagogischen Angebot im Umfeld der Schule.

Der Beitrag begründet zunächst, wie Jugend und Hausaufgaben aufeinander verwiesen sind (1.). Hausaufgaben werden als Leerstelle der Jugendforschung (2.) eingeordnet, um anschließend drei mögliche Zugänge einer sozialpädagogischen Jugendforschung zu Hausaufgaben (3.) zu skizzieren. Das Fazit benennt neben den drei Zugängen über Jugend und Institutionen, Jugend als Peerkultur und Jugend in generationaler Ordnung als vierten Zugang Jugendliche als Subjekte (4.).

1. Jugend – Schule – Hausaufgaben

Die Lebensphase Jugend ist ohne Schule undenkbar. Die gesellschaftliche Institutionalisierung von Jugend geht mit der Institutionalisierung von Schule einher, was besonders an der Idee von Jugend als pädagogisches Moratorium (Zinnecker 2000) deutlich wird. Die Freisetzung von gesellschaftlichen Aufgaben, wie

Erwerbsarbeit und soziobiologischer Reproduktion, schafft Zeit und Raum für die „Lernarbeit“ (ebd., S. 38). Die Schule – wie auch vor- und nachschulische öffentliche Orte des Lernens – gehört neben der Familie zu den „Kern-Institutionen“ (ebd., S. 39) des pädagogischen Moratoriums. Unterrichtsräume aber auch das „Kinder“-Zimmer fungieren als pädagogische Provinzen und kennzeichnen unter anderem das „Raumensemble“ (ebd., S. 40) des pädagogischen Moratoriums in der Moderne.

Aber auch andere Entwürfe von „Jugend“ rücken die Schule für dieses Lebensalter ins Zentrum. Im Konzept der Entwicklungsaufgaben wird „Qualifizieren“ als Aufbau intellektueller und sozialer Kompetenzen gefasst, die dem Übergang in die Berufsrolle und letztlich einer ökonomischen Selbstversorgung im Erwachsenenalter dienen (Hurrelmann/Quenzel 2013, S. 41). Zugleich kommt der Schule als Bildungsinstitution neben dieser Qualifikationsfunktion eine Integrations-, Platzierungs- oder Enkulturationsfunktion (ebd., S. 114; Fend 2008, S. 49 f.) zu, so dass die Schule als Sozialisationsinstanz des Jugendalters gilt. In der Schule werden Jugendliche also nicht nur mittels Lerninhalten qualifiziert, sondern mit den Anforderungen des Zusammenlebens in der Gesellschaft konfrontiert. Dazu gehört auch – vor allem ausgedrückt über die Platzierungs- bzw. Selektionsfunktion von Schule – die Sozialisierung in eine sozial ungleiche Gesellschaft.

In der historischen Betrachtung werden die „Verschulung der Adoleszenz“ (Zinnecker 2000, S. 47) bzw. die zunehmende Scholarisierung des Jugendalters hervorgehoben, die mit der Etablierung der Schule für alle Kinder und Jugendlichen im 19. Jahrhundert und mit der Bildungsexpansion in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts – einhergehend mit dem Trend zu höheren Abschlüssen und damit einer Ausweitung der Schulphase im Leben junger Menschen – assoziiert werden. Diese Entwicklungen können als weiterer Beleg der verschränkten Institutionalisierung sowie wechselseitigen Bedingtheit von Schule und Jugend gelten. Jugendliche werden von der Gesellschaft als Schüler*innen in Anspruch genommen bzw. durch Schule gesellschaftlich reguliert (Bommes/Scherr 2012, S. 240; BMFSFJ 2017, S. 330). Sowohl das jugendliche Moratorium als auch das Konzept der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters finden ihre Entsprechung in den gesellschaftlichen Funktionen der Schule. Jugend und ihre idealtypischen Entwürfe – Zinnecker bezeichnet das Moratorium als „utopische [...] Idee“ (ebd., S. 36) – sind damit gesellschaftlich und zeithistorisch bedingt und so stehen diese Entwürfe immer wieder auf dem Prüfstand. Vor allem Prozesse der gesellschaftlichen Entgrenzung stellen die Lebensphase Jugend selbst wie auch das Verhältnis zwischen Jugend und Schule in Frage. Das Moratorium fungiert nicht (mehr) als Schonraum vor der Erwerbsarbeit, sondern Krisen der Arbeitsgesellschaft schlagen sich in der Lebensphase Jugend nieder (Sander/Witte 2018, S. 697). Die Sozialisationsinstanz der Schule ist „im Spannungsverhältnis von Sozialem und Ökonomischem“ (Böhnisch 2019, S. 10) zu verorten: In

der Schule erlebbare peerkulturelle Vergemeinschaftungen und Sorgeleistungen stehen den Orientierungen an Leistungsrationalität und Eigenverantwortung – etwa für die erfolgreiche Bildungs- und Berufsbiografie – gegenüber (Helsper 2015, S. 137). In der Betrachtung von Jugend geraten lineare Modelle, auf denen die Abfolge Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter letztlich basiert, zunehmend an ihre Grenzen. Modelle, die der Entstandardisierung von Lebensverläufen, der Gleichzeitigkeit bspw. biografischer Übergänge (Stauber/Walter 2018, S. 1796 f.) oder der zeitlichen Inkonsistenz von Statuspassagen ins Erwachsenenalter (Hurrelmann/Quenzel 2013, S. 43 f.) Rechnung tragen, treten in den Vordergrund. Jugendforschung muss – entsprechend den Anforderungen an Jugend – ‚Schule‘ zu anderen Sozialisationsinstanzen oder Lebensbereichen relationieren – ohne allerdings die hohe Bedeutung der Schule für ‚die‘ Jugend in Abrede zu stellen.

Eng verwoben mit der Institutionalisierung von Schule, deren zeitliche und räumliche Entgrenzung in andere Lebensbereiche sowie der Inanspruchnahme der Jugendlichen als Schüler*innen, sind „Hausaufgaben“. Hausaufgaben sind in Deutschland unlösbar mit dem Konzept Schule verbunden und haben sich in der historischen Herausbildung der öffentlichen Schulen – trotz der wiederkehrenden Forderungen zu ihrer Abschaffung – erhalten (Standop 2013, S. 27 ff.). Hausaufgaben kommen – wie auch der Institution Schule – bestimmte Funktionen zu (Kliche 2021, S. 40 ff.). Neben der auf die Unterrichtsinhalte bezogenen didaktischen Funktion wird Hausaufgaben eine erzieherische zugeschrieben, die auf das Erlernen von Ordnung, Sauberkeit, Fleiß, Zielstrebigkeit etc. zielt. Diese Funktionen sind rechtlich abgesichert und zugleich Gegenstand der Akzeptanz von Hausaufgaben an sich. Sowohl die breite Akzeptanz von Hausaufgaben unter Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen (Nilshon 1999, S. 20), aber auch die rechtliche Notierung von Hausaufgaben, verweisen einmal mehr auf die Institutionalisierung der Schule inklusive einem gesellschaftlich getragenen Verständnis, dass Hausaufgaben „selbstverständlich zur Schule [gehören; V.T.]“ (Nordt 2020, S. 1046). Entsprechend der generationalen Ordnung und Rollenverteilung in der Schule sind Hausaufgaben Aufgaben, die den Schüler*innen gestellt werden und von diesen erledigt werden sollen. Dabei verweisen *Hausaufgaben* auf die häusliche Umgebung als Ort der Erledigung und stehen für die Entgrenzung schulischer Aufgaben in andere Lebensbereiche (Bräu/Fuhrmann 2019, S. 496). In Anbetracht der zunehmenden Verbreitung der Ganztagschule werden Hausaufgaben (auch) in die Schule verlagert (z. B. Standop 2013). Allerdings spielen weitere öffentliche und private Bildungsangebote, wie Jugendhäuser oder Nachhilfe, als Orte der Hausaufgabenenerledigung für einen Teil der Jugendlichen eine Rolle. Jugendliche, die in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe leben, machen in diesem häuslichen Kontext ihre Hausaufgaben (Kliche 2021). Bevor mit diesen Grundlegungen Zugänge zu Hausaufgaben als Thema einer sozialpädagogischen Jugendforschung vertieft werden, wird auf den bisher begrenzten Forschungsstand eingegangen.

2. Hausaufgaben als Leerstelle der Jugendforschung

Überblicksdarstellungen zum Stand der Hausaufgabenforschung attestieren dieser einen Aufschwung in den letzten zwanzig Jahren (Bräu/Fuhrmann 2019; Kohler 2019; Nordt 2020; Kliche 2021). Im Vordergrund der Forschungsinteressen stehen Fragen der Effektivität von Hausaufgaben bzw. der Leistungs- und Motivationssteigerung durch Hausaufgaben. Aus schulpädagogischer Perspektive werden die Phasen von Hausaufgaben – ihre Vergabe, Anfertigung sowie Kontrolle, Bewertung und Besprechung – fokussiert (Bräu/Fuhrmann 2019, S. 497). Für die Anfertigung der Hausaufgaben stellt die Rolle der Eltern einen besonderen Schwerpunkt der Forschung dar (Kliche 2021, S. 51 ff.). Mit dem Einzug der Ganztagschule wird nicht nur die elterliche Rolle neu definiert – es wird nun ihre Zufriedenheit mit dem Hausaufgabenangebot der Ganztagschule untersucht (Nordt 2020, S. 1052 f.) – sondern es treten weitere Akteur*innen der Hausaufgabenbetreuung ins Blickfeld. Es entsteht eine neue Aufmerksamkeit für die Ganztagsangebote inklusive Hausaufgabenbetreuung durch das sogenannte weitere pädagogische Personal (Coelen/Rother 2014), aber auch die Hausaufgabenbetreuung an außerschulischen Orten der Jugendarbeit¹.

In diesem Querschnitt des Forschungsstandes wird eine eklatante Lücke in Hinblick auf das Interesse des Beitrags – Hausaufgaben als Thema der Jugendforschung zu beleuchten – deutlich. Didaktische, professions- und organisationsbezogene Fragestellungen sind tonangebend, während die Perspektive der Schüler*innen weitgehend ausgeblendet wird. Einzelne Studien, die die Schüler*innen einbeziehen, haben ihren Fokus auf Kindern bzw. der Grundschule (z. B. Beher et al. 2007; siehe Deckert-Peaceman und Rother/Sauerwein in diesem Band). Ebenso gilt für einen Großteil der ethnographischen Untersuchungen, dass die Hausaufgaben-situation von Kindern beobachtet wurde und/oder das Setting als Ganzes im Vordergrund des Forschungsinteresses stand (z. B. Nieswandt 2014; Kliche 2021; Gosse 2020; Rother 2019).

Dieser Befund zum Forschungsstand lässt sich kaum mit der geringeren Verbreitungs- und Nutzungsquote von Ganztagsangeboten für und durch Jugendliche im Vergleich zu Kindern begründen. Vielmehr schlägt sich auch hier der Bedeutungsverlust einer Jugendforschung in der Erziehungswissenschaft nieder, die in einer verengten Perspektive auf schulische Leistung und Qualifizierung fokussiert, Jugend jedoch nicht (mehr – wie in der ‚alten‘ Jugendkulturforschung angelegt –) als mögliche Gegenkultur zur Schule begreift (Grunert/Pfaff 2020, S. 89).

1 Exemplarisch sei hier verwiesen auf Beher et al. (2007) und Heyl et al. (2018) sowie für Hausaufgabenbetreuungsangebote der Kinder- und Jugendarbeit außerhalb von Schulen auf Rother (2019) und Gosse (2020).

3. Hausaufgaben – Zugänge

Im Folgenden wird nun versucht, eine genuin sozialpädagogisch fundierte jugendforscherische Perspektive auf Hausaufgaben einzunehmen. Die drei Zugänge widmen sich einerseits dem Verhältnis von Jugend und Institutionen sowie andererseits intra- und intergenerationalen Beziehungen ‚der‘ Jugend zum Thema Hausaufgaben. Dazu werden empirische Befunde aufgegriffen und teilweise reinterpretiert.

3.1 Jugend in Institutionen – Unterleben und Subkultur

Die Einbindung von Jugend in Bildungsinstitutionen verleiht Jugendlichen eine Mitgliedschaft in Bildungseinrichtungen, die aufgrund der Schulpflicht unfreiwillig eingegangen wird. Sie *können* im Anschluss an Goffman (1973) als Insassen von Einrichtungen verstanden werden, für die eine Mitgliedsrolle vorgegeben und -gesehen ist, der die Mitglieder Versuche der Identitätsbehauptung entgegensetzen. Gemeint ist „ein Verhalten, bei welchem das Mitglied einer Organisation unerlaubte Mittel anwendet oder unerlaubte Ziele verfolgt, oder beides tut, um auf diese Weise die Erwartungen der Organisation hinsichtlich dessen, was er tun sollte und folglich was er sein sollte, zu umgehen“ (ebd., S. 185). Dieses Verhalten, das „Unterleben einer öffentlichen Institution“ (ebd., S. 169), findet sich – übertragen auf die Schüler*innenmitgliedschaft in Schulen – auch in Hausaufgaben-situationen wieder, in denen die gesellschaftliche und die schulische Erwartung, dass Schüler*innen Hausaufgaben zu machen haben, gilt. Anhand einer Sequenz eines Beobachtungsprotokolls aus einer Ganztagschule soll dieser erste Zugang zu Hausaufgaben und Jugend² verdeutlicht werden:

„Wir konnten über Monate hinweg beobachten, dass eine Reihe von Schülern ihre Spielpause verkürzen und schon etwa 15 Minuten vor Beginn der Hausaufgabenstunde verbotenerweise das Haus betreten. Sie setzen sich an Tische in den Fluren und beginnen mit erstaunlicher Schnelligkeit und Konzentration, ihre Hausaufgaben anzufertigen. Wir haben verschiedene Gruppen verschiedener Jahrgänge entdeckt, die dieses unabhängig voneinander praktizierten. [...] Interessanterweise wird die Regelverletzung auch von den aufsichtsführenden Erwachsenen weitgehend ‚übersehen‘. [...] Das Paradoxe an der beobachteten heimlichen Hausaufgabenpraxis ist, dass die Schüler keinen Gewinn haben, weil sie in der anschließenden Hausaufgabenbetreuung, unabhängig vom Arbeitspensum, bleiben müssen. [...] sie provozieren damit eigene Phasen des Leerlaufes und der Langeweile.“ (Deckert-Peaceman 2006, S. 81)

2 Die Sequenz stammt aus einem Projekt, in dem die Schüler*innen Kinder waren und wird hier in Ermangelung von empirischem Material zu Jugendlichen herangezogen.

Die Schüler*innen ignorieren Verbote und verletzen Regeln, nur um Hausaufgaben zu machen? Mit der Kategorie des Unterlebens kann anders interpretiert werden: Die Schüler*innen spielen mit der Vorgabe der Institution, Hausaufgaben machen zu müssen, indem sie zwar die Hausaufgaben erledigen, dafür aber die Vorgaben der Schule zu Zeit und Ort der Hausaufgabenbearbeitung ignorieren und diese eigenständig verlegen. Für die von der Institution vorgesehene Zeit des Hausaufgabenmachens erschaffen sie sich einen Freiraum, auf den die Institution bzw. ihr Personal keinen Zugriff hat, da es hierfür keine anderen Vorgaben gibt. Sie entziehen sich „der Rolle und dem Selbst [...], welche die Institution für es verbindlich hält“ (Goffman 1973, S. 185) und können so *ihr* Selbst aufrechterhalten. Dass die Aufsicht habenden Erwachsenen diese Hausaufgabenpraxis dulden und übersehen, dient letztlich der Stabilität und Funktionalität der Institution (ebd., S. 194; auch Täubig 2009, S. 50).

Der Rückgriff auf das „Untersuchungsmodell totale Institution“ (Zinnecker 1975, S. 180) ist inspiriert von einer jugendbezogenen Schulforschung, die als eine „vorpolitische Gegentradition“ (ebd., S. 177) die Taktiken und Situationsdefinitionen der Schüler*innen – und nicht die Perspektiven der Schulbürokratie und von Lehrer*innen – in den Mittelpunkt einer Erforschung des schulischen Unterrichts stellte. Insbesondere auf der Machtlosigkeit von Schüler*innen in der Institution Schule „beruht die Popularität und Überlebenskraft der subversiven Subkultur unter den Schülern“ (Zinnecker 1978, S. 33). In dieser subkulturellen Form der Aneignung der Schule bespielen die Schüler*innen die Hinterbühne der Institution, während auf der Vorderbühne die offiziellen, gesellschaftlichen Funktionen der Schule – auch von Schüler*innen – aufgeführt werden (ebd., S. 34; im Anschluss an Goffman 1959/2019). So begeben sich die Schüler*innen in der obigen Sequenz in den von der Schule vorgesehenen Hausaufgabenraum und in die vorgesehene Hausaufgabenzeit – quasi auf die Vorderbühne, auf der gerade die Hausaufgabenstunde aufgeführt wird. Dabei gestalten sie ihre vorgesehene Rolle, während der Anwesenheit Hausaufgaben zu machen, um. Was die Schüler*innen in der obigen Sequenz ‚gewinnen‘, kann zusätzlich mit einem anderen Bezug der Jugendforschung diskutiert werden. Die „Phasen des Leerlaufs und der Langeweile“ erinnern an „Rückzugsgebiete“ zum „[W]achträumen“ (Muchow/Muchow 1998, S. 125), die Muchow als Umdeutung beschrieben hat.

3.2 Jugend als Peerkultur

In der Annäherung an Jugend und Hausaufgaben über die Institutionen scheint eine jugendliche Subkultur in Institutionen, „kollektive Weise“ (Zinnecker 1978, S. 32), auf. Damit ist nahegelegt, in einer nächsten Betrachtungsmöglichkeit von Jugend und Hausaufgaben die Peerkultur zu fokussieren. Peerkulturen kön-

nen sich logisch nur im Zusammenhang bzw. im Kollektiv der Gleichaltrigen – eben der *Peergroup* – ausprägen. Dieser Ausrichtung auf eine Gruppe, dem gemeinschaftlichen Tun von Gleichaltrigen, scheinen Hausaufgaben zunächst ganz gegenläufig. Denn Hausaufgaben sind in ihrer didaktischen und erzieherischen Funktion auf eine *selbstständige* Bearbeitung angelegt (Kliche 2021, S. 41). Hausaufgaben aus einer peerkulturellen Perspektive sind somit jenseits ihrer individuellen Formen der Erledigung zu beleuchten. Allerdings sollen hier institutionelle Gruppen-Settings in der (Ganztags-)Schule oder Kinder- und Jugendhilfe, in denen gemeinsam – meist im Sinne von gleichzeitig – Hausaufgaben gemacht werden, ausgeklammert werden.

Es bleiben Situationen, in denen Jugendliche ihre zunächst individuellen Hausaufgaben quasi kollektivieren und in einen Austausch bringen. Hier ist als sicher bekanntestes Beispiel das Abschreiben von Hausaufgaben zu benennen. Kaum empirisch erforscht, ist lediglich das bestehende Alltagswissen abgesichert, dass Schüler*innen abschreiben, was allerdings bei weniger als der Hälfte ihrer Hausaufgaben vorkommt (Kohler et al. 2014, S. 232 f.). Eine Deutung empirischer Befunde zum Abschreiben von Hausaufgaben bzw. überhaupt deren Erhebung in Richtung peerkultureller Prozesse und die Perspektiven von Abschreibenden und Abschreibenlassenden wird bisher in der Forschung zu Hausaufgaben nicht vorgenommen (auch ebd., S. 223)³.

In einer Gruppendiskussion mit Abiturient*innen in deren Abschlussjahr 2021 wird zur Erledigung von Aufgaben im Homeschooling während der COVID19-Pandemie erzählt:

„Also ich habe wirklich in vielen Fächern das nicht selber gemacht. Ich habe dann so, quasi Handel mit den Aufgaben betrieben. Das habe ich auch schon im ersten Lockdown gemacht, dass ich mit anderen Klassen tatsächlich, mit einer russischen Muttersprachlerin, ich habe ihre Latein-Aufgaben gemacht aus der siebten Klasse oder so und sie dann halt meinen Russischtext geschrieben und das habe ich dann in der elften Klasse weitergeführt, dass ich halt dann für andere Schüler deren Aufgaben für bestimmte Fächer gemacht habe und dann halt so die Physikaufgaben habe ich komplett nicht selber gemacht.“ (Dibbert et al. 2021, Anhang o. S.)

Die Aufgaben im Homeschooling sind hier – im Unterschied zu klassischen Hausaufgaben – nicht unterrichtsbegleitend oder -ergänzend angelegt, sondern werden während der Lockdowns zum Ersatz für den Unterricht an sich. Der berichtete „Handel mit den Aufgaben“ legt – wiederum in Ermangelung anderen empirischen Materials zu Hausaufgaben im engeren Sinne – eine Spur, dass die Erledigung von Hausaufgaben in der Peerkultur organisiert und in einem

3 Katenbrink und Kohler (2021) stellen die funktionale Praxis von Hausaufgaben für Schule und Unterricht über die Erkenntnisperspektive von Hausaufgaben als soziale bzw. peerkulturelle Praxis dar.

Tauschgeschäft insgesamt gemeinsam erbracht wird. In einem klassenstufenübergreifenden Netzwerk werden entsprechend der Kompetenzen in den Schulfächern Hausaufgaben zur Ware, die in dieser Sequenz ein Geben und Nehmen der gleichen Ware (Haus-)Aufgabe illustriert. Voraussetzung für einen Einbezug in dieses Netzwerk ist das Vermögen, in wenigstens einem (gefragten) Schulfach Hausaufgaben anbieten zu können.

Darüber hinaus ist als Alltagspraxis bekannt, jedoch kaum erforscht, dass Jugendliche erledigte Hausaufgaben weitergeben oder annehmen ohne die Gegenleistung einer anderen erledigten Hausaufgabe. Hier wäre es aus Sicht der Jugendforschung und im Anschluss an die Idee des Handelns und Tauschens interessant, welche sozialen Funktionen – bspw. im Hinblick auf die Gestaltung von Peerbeziehungen – der Weitergabe und Annahme von Hausaufgaben zukommen können. In diesem Kontext schließen sich auch Überlegungen an, inwiefern das Hausaufgabenmachen oder -nichtmachen Gegenstand von peerkulturellen Anerkennungsprozessen oder Distinktionshandeln ist. Eine weitere Themenstellung wäre zudem, welche Vergemeinschaftungsmomente und Gruppenbildungen in einer gemeinsamen, ‚privaten‘ Anfertigung von Hausaufgaben einer Peergroup liegen.

3.3 Jugend im Generationenverhältnis

Hausaufgaben sind eingebunden in das gesellschaftlich institutionalisierte Generationenverhältnis zwischen Jugendlichen und Erwachsenen. Als Schüler*in sind Jugendliche diejenigen, die Hausaufgaben zu erledigen haben; als Eltern oder professionelle Pädagog*innen sind Erwachsene diejenigen, die Hausaufgaben aufgeben, begleiten und kontrollieren. Freilich gerät diese Rollenverteilung schnell ins Wanken, wenn Erwachsene (Eltern oder Pädagog*innen in außerunterrichtlichen Settings) Hausaufgaben für Jugendliche erledigen. Das hierarchische Generationenverhältnis kommt für Jugendliche in jedem Fall im Unterricht zum Tragen, wo Lehrkräfte die Aufgaben aufgeben und deren Erledigung zumeist kontrollieren. Insbesondere für den unterrichtlichen Kontext ist untersucht, dass Hausaufgaben als Mittel der Bestrafung eingesetzt werden – sowohl als Sanktion bei nicht erledigten Hausaufgaben als auch als zusätzliche Aufgabe aufgrund von Fehlverhalten im Unterricht (Kliche 2021, S. 41). In der vom Unterricht ausgelagerten Hausaufgaben-situation können Jugendliche wiederum mit Eltern oder in institutionalisierten Settings mit professionellen Pädagog*innen konfrontiert sein, die das Hausaufgabenmachen begleiten. Die Hausaufgabenforschung verdeutlicht, dass die Rolle der Erwachsenen bei der Hausaufgabenbegleitung zwischen Unterstützung und Kontrolle durch die Erwachsenen changiert (ebd.).

Am hierarchischen Generationenverhältnis im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Kontext von Hausaufgaben lässt sich exemplarisch nachvollziehen

hen, dass Jugendliche unter sozial ungleichen Bedingungen aufwachsen. Soziale Ungleichheit in Bezug auf formale Bildung geht damit einher, dass Jugendliche Erwachsene im Kontext von Hausaufgaben unterschiedlich erleben. So unterscheiden sich die Hausaufgabenkontrolle im Unterricht und der Umgang mit fehlenden Hausaufgaben nach Schulformen (Bräu/Fuhrmann 2019, S. 499 f.): Während Gymnasiast*innen pragmatische und sachbezogene Reaktionen der Lehrkräfte erleben, kommen an anderen Schulformen der Sekundarstufen stärker disziplinierende Praktiken zum Tragen. In der außerunterrichtlichen Erledigung von Hausaufgaben in Familien werden milieuspezifische Differenzen konstatiert (Nieswandt 2014, S. 194 f.)⁴. Für die Hausaufgabenbetreuung in professionalisierten und institutionalisierten Kontexten deuten erste Forschungen an, dass das jeweilige Setting selbst bzw. die Zuweisungen mit struktureller Ungleichheit, der junge Menschen⁵ ausgesetzt sind, einhergehen: Für Hilfen zur Erziehung (Sozialpädagogische Familienhilfe und Wohngruppen der Heimerziehung) wird für die schulbildungsbezogene Unterstützung eine „Kultur des Mangels“ bezüglich der materiellen Ausstattung, der Personalausstattung und des Wissens der professionellen Pädagog*innen analysiert (Kliche/Täubig 2019, S. 49 ff.). In der Ganztagsbetreuung erfolgt ein „Sortieren“ als bildungsbenachteiligt wahrgenommener Schüler*innen eher in das Jugendhilfeangebot im Umfeld der Schule als in das Angebot der Ganztagsbetreuung an der Schule (Rother 2019).

Ein weiterer Aspekt, der in der Hausaufgabensituation als Differenzmerkmal zwischen den Generationen zum Tragen kommen kann, ist das Beaufsichtigtwerden und Beaufsichtigen. Dabei ist davon auszugehen, dass sich für Jugendliche, die institutionalisierte Settings mit Hausaufgabenbetreuung nutzen, die Beaufsichtigung von Hausaufgaben verstärkt. Zur Illustration soll die Interpretation eines beobachteten *Silentiums* für Schüler*innen der fünften bis siebten Klassen eines Gymnasiums herangezogen werden:

„Als Kern dieser pädagogischen Ordnung ist eine Praktik des langsamen und stetigen Durchschreitens des Klassenraums aufseiten der Lehrenden zu nennen und der Antworten der Schüler und Schülerinnen darauf mit niedrigschwelligen Fragen zur Vergewisserung des eigenen Tuns. [...] In diesen Praktiken wird permanent sichergestellt, dass die Schüler/innen wahrnehmen, dass sie wahrgenommen werden und damit jederzeit angesprochen werden können. In der Praktik des Umkreisens entfaltet sich eine Allgegenwärtigkeit der Pädagogik im Klassenraum, die auch eine permanente Ansprechbarkeit für die Schüler/innen eröffnet. Es entsteht ein transformiertes Panoptikum, in dem die Schüler/innen sehen, dass sie gesehen werden, und das Gesehenwerden wiederum auch zu nutzen wissen, um

4 Die Untersuchung von Nieswandt (2014) richtet sich auf Kinder. Zu Jugendlichen liegen wiederum keine Befunde vor.

5 Auch diese referierten Studien fokussieren eher Kinder als Jugendliche.

ein bestimmtes Bild von sich zu zeigen. Dies ist nicht mehr das Panoptikum der Überwachung in der Disziplinargesellschaft, sondern eines, in dem Überwachung und Aktivierung miteinander verschmelzen.“ (Rabenstein/Podubrin 2015, S. 242)

Das Panoptikum der Überwachung von und Aktivierung für Hausaufgaben bindet das pädagogische Generationenverhältnis unweigerlich rück an die Institutionalisierung von Jugend bzw. Schule. Die gesellschaftliche Aufgabe der pädagogischen Institutionen, Jugend zu ‚integrieren‘ und die damit verbundene Aufrechterhaltung der generationalen Ordnung, wird anhand der über Schule vermittelten gesellschaftlichen Norm, dass Hausaufgaben Schüler*innenaufgaben sind – in einer klaren Rollenverteilung beim Überwachen – umgesetzt. Somit schließt sich der Kreis zu Jugend in Institutionen und es scheint das Fazit angezeigt.

4. Fazit

Die drei Zugänge zu Hausaufgaben als ein Thema sozialpädagogischer Jugendforschung veranschaulichen en détail, dass das Hausaufgabenmachen von Jugendlichen bisher nicht im Blick der Forschung ist. Die notbehelfsmäßigen Rückgriffe auf empirisches Material und Forschungsergebnisse zu Hausaufgaben von Kindern sind nur begrenzt geeignet, Spezifika der Lebensphase Jugend in ihrem Institutionenbezug sowie ihren Beziehungen zu Peers und Erwachsenen auszuloten.

Die Zugänge verdeutlichen, dass Hausaufgaben in Perspektive einer sozialpädagogischen Jugendforschung an den alltäglichen Situationen des Hausaufgabenalltags ansetzen und dabei die Verwobenheit der lebensweltlichen Kontexte bzw. alle Sozialisationsinstanzen von Jugendlichen gleichzeitig in den Blick genommen wird. Im Thema Hausaufgaben kumulieren die gesellschaftliche Einbindung von Jugendlichen in öffentliche und private Institutionen des Aufwachsens, die Beziehungen von Jugendlichen zu der in diesen Institutionen repräsentierten Erwachsenengeneration sowie die Beziehungen zu ihren Peers (innerhalb und außerhalb der Institutionen). Damit einhergehend werden für Hausaufgaben von Jugendlichen zugleich Schulkultur und Kulturen außerschulischer Einrichtungen, auf Institutionen bezogene Subkulturen, Familienkulturen und Peerkulturen relevant. Dabei können sich inter- und intragenerationale Beziehungen komplex überlagern. In der Zusammenführung der drei Zugänge scheinen für das Forschungsthema Hausaufgaben auch generationale Unordnungen auf: Neben subkulturellen, unterlebenden Praktiken Jugendlicher als eine Umdeutung der Annahmen der Erwachsenenkultur stehen plötzlich generationenübergreifende Kollaborationen mit Eltern oder professionellen Pädagog*innen außerschulischer Einrichtungen zum gemeinsamen (Nicht-)Hausaufgabenmachen als eine Art Gegenkultur zur Schule.

Ein (mindestens) vierter Zugang zu Hausaufgaben aus Sicht einer sozialpädagogischen Jugendforschung kann im Fazit nur als weitere bisherige Leerstelle benannt werden: Nicht thematisiert wurde die subjektive Sicht der*des einzelnen Jugendlichen zu Hausaufgaben. Mit welchen Einsichten werden Hausaufgaben wie (nicht) gemacht? Welche Rolle spielt das Lernen von Inhalten, die Erfüllung der mit Hausaufgaben verbundenen Erwartungshaltungen ganz verschiedener Menschen, die Aussicht auf gute Schulnoten und damit zusammenhängende gesellschaftliche Chancen etc.? Lediglich angedeutet war ein „Displaying“ (Finch 2007) eines guten Schülers*einer guten Schülerin (siehe 3.3), in dem Sinn, dass Praktiken aufgeführt werden, die für die Schüler*innenrolle effektiv sind. Auch der Handel mit den Aufgaben (siehe 3.2) ließe sich stärker als individuelles statt Peerprojekt konnotieren. Nur noch erwähnt werden kann die Idee, Hausaufgaben als „Eigenzeit“ (Nowotny 1993) zu denken, in denen Jugendliche allein sind und selbstbestimmt Hausaufgaben oder anderes machen.

Literatur

- Behr, Karin/Haenisch, Hans/Hermens, Claudia/Nordt, Gabriele/Prein, Gerald/Schulz, Uwe (2007): Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim, München: Juventa.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BMFSFJ.
- Böhnisch, Lothar (1996): Pädagogische Soziologie. Eine Einführung. Weinheim, München: Juventa.
- Böhnisch, Lothar (2019): Soziale Theorie der Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bommes, Michael/Scherr, Albert (2012): Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bräu, Karin/Fuhrmann, Laura (2019): Hausaufgaben. In: Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster, New York: Waxmann, S. 496–504.
- Coelen, Thomas/Rother, Pia (2014): Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagschulen. In: Coelen, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 111–126.
- Deckert-Peaceman, Heike (2006): Ganztagschule aus der Perspektive von Kindern. In: Burk, Karlheinz/Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.): Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 114–125.
- Dibbert, Florian/Horn, Elisa/Skiba, Hannah/Terpstra, Hiske (2021): Abiturient:innen in der Corona-Pandemie. Der Übergang von der Sekundarstufe in den tertiären Bildungs- und Ausbildungsbereich in der Corona-Pandemie. Forschungsbericht Forschungswerkstatt M.A.-Studiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Rostock: unveröff. Manuskript.
- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchges. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Finch, Janet (2007): Displaying families. In: *Sociology* 41, H. 1, S. 65–81.

- Goffman, Erving (1959/2019): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 18. Auflage. München: Pieper.
- Goffman, Erving (1973): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gosse, Katharina (2020): Pädagogisch betreut. Die offene Kinder- und Jugendarbeit und ihre Erziehungsverhältnisse im Kontext der (Ganztags-)Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Grunert, Cathleen/Pfaff, Nicolle (2020): Jugendforschung zwischen Jugendkulturforschung und Schulforschung – disziplin-kritische Beobachtungen. In: Gibson, Anja/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Rekonstruktive Jugend(kultur)forschung. Flashback – Flashforward. Wiesbaden: Springer VS, S. 77–94.
- Helsper, Werner (2015): Schülerbiographie und Schülerhabitus. Schule und Jugend als Ambivalenzverhältnis? In: Sandring, Sabine/Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder. Wiesbaden: Springer VS, S. 131–159.
- Heyl, Katrin/Gaiser, Johanna M./Kielblock, Stephan/Fischer, Natalie (2018): Hausaufgabenbetreuung in der Ganztagschule – Potenziale für individuelle Förderung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 13, H. 3, 361–367.
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2013): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 12., korrigierte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Katenbrink, Nora/Kohler, Britta (2021): Personales Defizit oder funktionale Praxis? Das Abschreiben von Hausaufgaben aus praxistheoretischer Sicht. In: Bildungsforschung (2021), H. 1, S. 1–12. bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/327/729 [07.01.2022].
- Kliche, Helena (2021): Schulbezogenes Lernen und Üben in der Heimerziehung. Eine Ethnografie zur sozialen Praxis in Wohngruppen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kliche, Helena/Täubig, Vicki (2019): Schulbildung in den Hilfen zur Erziehung. Einblicke in den Alltag von Heimerziehung und Sozialpädagogischer Familienhilfe. Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V.
- Kohler, Britta (2019): Hausaufgaben im Spiegel der Forschung. In: Maschke, Sabine/Schulz-Gade, Gunild/Stecker, Ludwig (Hrsg.): Hausaufgaben und Lernzeiten pädagogisch sinnvoll gestalten: aktuelle Entwicklungen und Diskussionslinien. Frankfurt am Main: Debus Pädagogik, S. 111–119.
- Kohler, Britta/Merk, Samuel/Heller, Franziska/Riedl, Robert/Zengerle, Inga (2014): Hausaufgaben abschreiben. Eine empirische Untersuchung an Realschulen. In: Tillack, Carina/Fetzer, Janina/Raufelder, Diana (Hrsg.): Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, S. 216–247.
- Muchow, Martha/Muchow, Hans Heinrich (1998): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Weinheim, München: Juventa.
- Nieswandt, Martina (2014): Hausaufgaben *yapmak*. Ein ethnographischer Blick auf den Familienalltag. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nilshon, Ilse (1999): Hausaufgaben und selbständiges Lernen. München: Deutsches Jugendinstitut. www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/77_projektheft1.pdf [16.01.2022].
- Nordt, Gabriele (2020): Hausaufgaben – Schulaufgaben – Lernzeiten. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Band 2. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1045–1061.
- Nowotny, Helga (1993): Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rabenstein, Kerstin/Podubrin, Evelyn (2015): Praktiken individueller Zuwendung in Hausaufgaben und Förderangeboten. Empirische Rekonstruktionen pädagogischer Ordnungen. In: Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 219–263.

- Rother, Pia (2019): Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung. Orientierungen pädagogischer Akteure in einem kooperativen Ganztags-Setting. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Sander, Uwe/Witte, Matthias D. (2018): Jugend. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 697–707.
- Standop, Jutta (2013): Hausaufgaben in der Schule. Theorie, Forschung, didaktische Konsequenzen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2018): Übergänge im Lebenslauf und Übergangsforschung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1790–1802.
- Täubig, Vicki (2009): Totale Institution Asyl. Empirische Befunde zu alltäglichen Lebensführungen in der organisierten Desintegration. Weinheim, München: Juventa.
- Zinnecker, Jürgen (1975): Der Heimliche Lehrplan: Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim, Basel: Beltz.
- Zinnecker, Jürgen (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, Gerd-Bodo/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 29–121.
- Zinnecker, Jürgen (2000): Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Benner, Dietrich/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz, S. 36–68.

Hausaufgaben in ministeriellen Veröffentlichungen

Ein föderales Durcheinander

Jutta Standop

In den vergangenen Jahren haben sich Veröffentlichungen zum Thema Hausaufgaben einerseits damit befasst, Erkenntnisse zu „guten“ bzw. lernerfolgreichen Hausaufgaben wissenschaftlich aufzuarbeiten (z. B. Kohler 2019) und andererseits ihre Planung, Vergabe und Rückmeldung durch Lehrpersonen zu professionalisieren (u. a. Standop 2013). Hierdurch sollten Hausaufgaben aus dem Randbereich pädagogisch-didaktischen Lehrer*innenhandelns stärker in dessen Zentrum rücken. Wie aber werden Hausaufgaben eigentlich aus behördlicher Perspektive – also aus der Sicht von Schulgesetzen, Verordnungen und Erlassen, die für Lehrende die zentrale Orientierung darstellen sollten – thematisiert? Der vorliegende Beitrag befasst sich überblicksartig mit dieser Frage, gleichwohl die rechtlichen Grundlagen der Schule in den verschiedenen Bundesländern häufig überarbeitet werden. Dabei geht es darum, die Vielfalt der behördlichen Aussagen zu Hausaufgaben zu sichten, ihre Heterogenität beispielhaft zu beleuchten und mögliche Resonanzen in der Schulrealität zu reflektieren. Es zeigt sich eine in den verschiedenen rechtlichen Grundlagen zu Hausaufgaben häufig fehlende Konkretisierung. Diese Graubereiche können eine Hausaufgabenpraxis befördern, die vielfach an den Lernbedürfnissen der Schüler*innen vorbeigehen dürfte.

1. Der rechtliche Stellenwert verschiedener administrativer Veröffentlichungen

Bei der Auseinandersetzung mit den rechtlichen Rahmenbedingungen für Hausaufgaben ist u. a. die Unterscheidung zwischen Gesetzen, Verordnungen und Verwaltungsvorschriften wichtig. Daher werden diese Begrifflichkeiten im Folgenden kurz in ihrer Funktion und rechtlichen Verbindlichkeit geklärt.

Nach dem Handbuch der Rechtförmlichkeit (BMJV 2008) sind *Gesetze* „unter einer Überschrift zusammengefasste Rechtsregeln, die von den in der Verfassung vorgesehenen Gesetzgebungsorganen und nach dem in der Verfassung vorgeschriebenen Verfahren erlassen werden“ (ebd., Randnummer 19 ff.). Gesetz im formellen Sinn ist diejenige Maßnahme, die vom Parlament in einem

Gesetzgebungsverfahren beschlossen und im Gesetzblatt bekannt gemacht worden ist. Im Bereich der sogenannten *konkurrierenden Gesetzgebung* (Parlamentarischer Rat 1949, Art. 74 und 74a) haben die Länder das Recht zur Gesetzgebung, sofern nicht der Bund sein Recht der Gesetzgebung angewendet hat (ebd., Art. 72 GG.).

Aber auch andere Rechtsnormen haben Gesetzescharakter. So sind *Verordnungen* bzw. *Rechtsverordnungen* „unter einer Überschrift zusammengefasste Rechtsregeln, die von den in der Verfassung bestimmten Organen der Exekutive (Bundesregierung, Bundesministerien, Landesregierungen usw.) unter den in der Verfassung bestimmten Voraussetzungen erlassen werden“ (BMJV 2008, Randnummer 19 ff.). Entsprechend bedarf es einer Ermächtigungsgrundlage im Gesetz. Die Rechtsverordnung entlastet ein vorgeschaltetes Gesetz von technischen Einzelheiten und fallspezifischen Anordnungen und ermöglicht die Übertragung rechtsetzender Gewalt durch die Legislative auf die Exekutive bis auf die Behördenebene (Art. 80 Abs. 1 GG, Parlamentarischer Rat 1949). Der Urheber einer Verordnung ist die Exekutive. Diese erhält durch das Parlament die Freiheit, unwesentliche Entscheidungen selbst zu treffen. So bezeichnet eine *Schulordnung* landesrechtliche Verordnungen, die vom zuständigen Ministerium für staatliche Schulen erlassen werden (Bayerische Staatskanzlei 2016). Diese regelt, wenn dies ergänzend zum Schulgesetz erfolgt, den ordentlichen Ablauf in der Schule. Sie stellt hierfür ein direktes Rechtsmittel dar, auf das sich die Lehrpersonen und die Lernenden berufen können. Einmalig wurden auch in der *Konferenzverordnung* (Ministerium für Bildung 2005b) des Landes Sachsen-Anhalt in Verbindung mit § 82 Abs. 2 (3) des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt (Ministerium für Bildung 2005a) Hinweise zu Hausaufgaben gefunden.

Eine (*allgemeine*) *Verwaltungsvorschrift* ist eine Anordnung, die von einer übergeordneten Verwaltungsbehörde einer untergeordneten Behörde oder Bediensteten gegenüber erlassen wird (z. B. die Anordnung, die Dienstanweisung, der Erlass, die Richtlinie, die technische Anleitung bzw. die Verfügung). Sie dient der Regelung der hierarchischen Organisation oder der Entscheidungsfindung und ist nur für die Verwaltung verbindlich, d. h. Verwaltungsvorschriften haben grundsätzlich keine rechtliche Verbindlichkeit außerhalb dieser. Mit den allgemeinen Verwaltungsvorschriften soll eine einheitliche Verwaltungspraxis und Rechtsanwendung innerhalb von Behörden umgesetzt werden, d. h. diesen ist nicht gestattet von einer Vorschrift abzuweichen. Gegenstand vieler Verwaltungsvorschriften ist „die Leitung des behördlichen Ermessens in eine bestimmte Richtung und/oder die Konkretisierung unbestimmter Rechtsbegriffe“ (Guckelberger 2002, S. 63). *Erlasse* bzw. *Runderlasse* sind somit keine Gesetze (im Sinne des Art. 20 Abs. 3 GG bzw. des Art 97 Abs. 1 GG, Parlamentarischer Rat 1949), sondern Anordnungen der Exekutive (oberste Bundes- oder Landesbehörden) an andere unterstellte staatliche Behörden oder Institutionen

(insbesondere die Schreiben der Ministerien an die Behörden ihres Geschäftsbereichs). Die Inhalte von Erlassen sind traditionell mit Verbindlichkeit ausgestattet (Krems 2020).

Im Folgenden wird zunächst ein Blick auf die allgemeine Behandlung des Themas Hausaufgaben in den verschiedenen ministeriellen Verlautbarungen geworfen, um einen Eindruck davon zu gewinnen, mit welcher Verbindlichkeit diese jeweils ausgestattet sind.

2. Überblick über das Thema Hausaufgaben in den behördlichen Veröffentlichungen

Hierfür wurde in den aktuellen ministeriellen Dokumenten nach dem Begriff „Hausaufgaben“ recherchiert. Tabelle 1 zeigt einen Überblick, welche Vorgaben für schulische Hausaufgaben in den einzelnen Bundesländern zum gegenwärtigen Zeitpunkt bestehen. Die Kategorien der ersten drei Zeilen haben Gesetzescharakter. Bayern, Sachsen und Thüringen, die in ihren Schulgesetzen nicht auf das Thema Hausaufgaben eingegangen sind, gehen in ihren jeweiligen Verordnungen umfassend darauf ein. Auch die Länder Baden-Württemberg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt greifen das Thema in einer Verordnung (Sachsen-Anhalt darüber hinaus in einer Verwaltungsvorschrift) auf. Rheinland-Pfalz thematisiert Hausaufgaben im Schulgesetz im Zusammenhang mit der Versammlung der Klassensprecher*innen sowie dem Schulleiterberat und ergänzt weitere Ausführungen in der Schulordnung.

Tab. 1: Regelungen der Bundesländer¹ zu Hausaufgaben

Bundesland	BW	BY	BE	BB	HB	HE	HH	MV	NI	NW	RP	SA	SH	SD	SN	TH
Regelungen zu Hausaufgaben																
Schulgesetz	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Verordnung	X					X		X							X	
Schulordnung		X									X				X	X
Konferenzverordnung												X				
Verwaltungsvorschrift: u.a. Verwaltungsnorm, (Rund-)Erlass, Mitteilungsblatt (Dienstanzweisung, Richtlinie)			X	X	X		X		X	X		X				
Keine weiteren Vorgaben													X	X		

1 BW = Baden-Württemberg; BY = Bayern; BE = Berlin; BB = Brandenburg; HB = Bremen; HE = Hessen; HH = Hamburg; MV = Mecklenburg-Vorpommern; NI = Niedersachsen; NRW = Nordrhein-Westfalen; RP = Rheinland-Pfalz; SA = Sachsen-Anhalt; SH = Schleswig-Holstein; SL = Saarland; SN = Sachsen; TH = Thüringen.

In den Bundesländern Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt erfolgen neben der Delegation der Regelung durch die Schulgesetze weitere Ausführungen zu Hausaufgaben im Rahmen von Verwaltungsvorschriften. Für die Länder Schleswig-Holstein und Saarland ließen sich neben ihren Schulgesetzen, in denen die Befassung mit den Hausaufgaben an die Gremien Schulkonferenz und Klassenkonferenz (in Schleswig-Holstein auch pädagogische Konferenz) delegiert wurde, keine weiteren behördlichen Veröffentlichungen finden.

Die Thematisierung von Hausaufgaben durch die verschiedenen Ministerien erweist sich somit insgesamt als heterogen. Zugleich ist die Tendenz feststellbar, die Behandlung von Hausaufgaben, wenn diese in den Schulgesetzen angesprochen werden, an spezielle schulische Organe (z. B. Klassenkonferenz) zu delegieren. Darüber hinaus findet bei den meisten Bundesländern eine Konkretisierung der Hausaufgabenthematik in sogenannten Verwaltungsvorschriften statt. Vor dem Hintergrund der rechtlichen Setzungen ist zunächst zu klären, inwiefern Schulgesetze, Verordnungen oder Erlasse Hausaufgaben thematisieren.

3. Präsenz der Hausaufgabenthematik in den Schulgesetzen

Auf der Ebene der Schulgesetze wird das Thema Hausaufgaben von dreizehn Bundesländern angesprochen (das Land Bremen behandelt Hausaufgaben allerdings im Schulverwaltungsgesetz, das Saarland im Gesetz über Mitbestimmung und Mitwirkung im Schulwesen). Im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen, im sächsischen Schulgesetz und im thüringischen Schulgesetz findet sich hingegen keine Erwähnung der Hausaufgaben. Bei der Durchsicht der Schulgesetze wurde zwischen drei Formen der Erwähnung von Hausaufgaben unterschieden:

- im Zuge der Delegation (Wer hat den Umgang mit Hausaufgaben zu regeln?),
- als eine verbindliche Pflicht der Schülerinnen und Schüler,
- im Sinne der Fürsorge gegenüber den Schülerinnen und Schülern.

In der Regel wird in den Gesetzen eine Delegation der Regelung zum Umgang mit Hausaufgaben vorgenommen, d. h. es findet keine konkrete Festlegung statt. Vielmehr wird die Regelung an bestimmte Mitwirkungsorgane der Schulen, z. B. die Schulkonferenz (in Bayern „Schulforum“, in Niedersachsen „Schulvorstand“ und in Rheinland-Pfalz „Schulausschuss“ genannt) delegiert. Hierbei handelt es sich jeweils um das oberste Mitwirkungs- bzw. Beschlussgremium an Schulen, in dem Lehrpersonen, Eltern sowie Schüler*innen (in der Regel ab Jahrgangsstufe 7) vertreten sind. Die Zusammensetzung und die Mitwirkungsrechte des Gre-

miums sind in den verschiedenen Bundesländern unterschiedlich². Allgemein geht es darum, dass die Schulkonferenz im Rahmen der bestehenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften „Beschlüsse zu allgemeinen Fragen der Hausaufgaben“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1983) trifft oder „Grundsätze über den Umfang und die Verteilung der Hausaufgaben“ (z. B. Geschäftsbereich der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2004, § 46; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2010, § 76) festlegt³.

Vielfach wird die Hausaufgabenregelung alternativ bzw. zusätzlich zur weiteren Konkretisierung an die Klassenkonferenzen der Schule delegiert. Neben Umfang und gleichmäßiger Verteilung der Hausaufgaben geht es dann zugleich um ihre Koordinierung zwischen den verschiedenen Fächern. Allerdings existieren zu den Klassenkonferenzen länderspezifisch unterschiedliche Regelungen. So bestehen die Klassenkonferenzen im Land Baden-Württemberg z. B. ausschließlich aus Lehrer*innen, zur Klärung von Fragen mit allgemeiner Bedeutung für die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit der Klasse (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 1983, § 45). Im Land Brandenburg hingegen nehmen Eltern- und Schüler*innenvertreter (in der Regel ab Jahrgangsstufe 7) an den Konferenzen mit beratender Stimme teil (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2002, § 88; MSW 2005, § 71). Die Klassenkonferenzen in Schleswig-Holstein wiederum setzen sich aus Vertretern der Lehrer*innen, der Elternschaft und der Schüler*innen (in der Regel ab Jahrgangsstufe 7) zusammen, die jeweils auch stimmberechtigt sind (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2007, § 65). D. h., die mögliche Einflussnahme von Eltern und Schüler*innen in den Klassenkonferenzen ist in den verschiedenen Bundesländern sehr unterschiedlich.

Die Übertragung der Aufgabe an die Schulkonferenz und weiter an die Klassenkonferenzen sind sicherlich eine sinnvolle Entscheidung, um a) der Einzelschule die Möglichkeit zu geben, im Rahmen des eigenen Schulprofils bzw. -programms die Rahmenbedingungen für Hausaufgaben gemeinsam mit Eltern- und Schüler*innenvertretern festzulegen und b) diese Konkretisierung auf die einzelne Klasse zu erweitern, damit die unterrichtenden Lehrpersonen sich abstimmen und besondere Bedingungen berücksichtigen können. Zugleich existieren jedoch keine für alle Länder gleichermaßen allgemein gültigen, rechtlich verbindlichen Bestimmungen zu Art und Durchführung von oder pädagogisch-didaktischen Prinzipien zu Hausaufgaben auf Gesetzesebene. So werden die Hausaufgaben als gesetzlich verankerte, verbindliche *Pflicht der Schüler*in-*

2 Konkrete Informationen zu einzelnen Bundesländern z. B. unter „deutscher bildungsserver“ (DIPF 2018).

3 Vergleichbare Formulierungen finden sich in den Schulgesetzen von Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein sowie dem Saarland.

nen in sechs Bundesländern verstanden (Geschäftsbereich der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2004, § 46; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2002; Kultusministerium Hessen 2017; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2010; MSW 2005; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2007). Hierbei geht es im Wesentlichen darum, dass Schülerinnen und Schüler die Pflicht haben, regelmäßig „die Hausaufgaben zu erledigen“ bzw. „anzufertigen“ (Geschäftsbereich der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2004). Aus der allgemeinen Schulpflicht ergibt sich neben dem ständigen Besuch der Schule eine umfassende Mitwirkungspflicht der Schülerin bzw. des Schülers. Entsprechend haben die Heranwachsenden daran mitzuarbeiten, dass „die Aufgabe der Schule erfüllt und das Bildungsziel erreicht werden kann. Sie sind insbesondere verpflichtet, sich auf den Unterricht vorzubereiten, sich aktiv daran zu beteiligen, die erforderlichen Arbeiten anzufertigen und die Hausaufgaben zu erledigen“ (MSW 2005, § 42, Allgemeine Rechte und Pflichten aus dem Schulverhältnis).

Demgegenüber gehen lediglich drei Bundesländer (Berlin, Brandenburg und Hessen) auf das Thema Hausaufgaben im Sinne einer Fürsorge gegenüber den Schüler*innen in ihren Schulgesetzen ein und weisen darauf hin, dass die Anforderungen und Belastungen durch Hausaufgaben der Entwicklung der Schülerin oder des Schülers entsprechen bzw. altersgemäß sowie zumutbar sein und ihnen ausreichend Zeit für eigene Aktivitäten lassen müssen. Das heißt, hier wird auf Schulgesetzebene angesprochen, dass die Heranwachsenden Hausaufgaben erhalten sollen, die von ihnen in einer angemessenen Zeit bewältigt werden können. Leider wird diese Angemessenheit wenig konkretisiert, sodass es bei einem bloßen Appell bleibt, auf den sich Eltern bzw. Schüler*innen zwar berufen können, für den es aber keine eindeutigen Maßstäbe gibt. Im Falle einer rechtlichen Auseinandersetzung wären solche also zunächst einmal festzulegen.

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Ausführungen in den Schulgesetzen generell auf einem sehr allgemeinen Niveau bleiben, es werden keine konkreten Aussagen zu Umfang, Art und Behandlung von Hausaufgaben gemacht. Sofern das Thema angesprochen wird, geht es in der Regel um eine Delegation an schulische Mitwirkungsgremien.

4. Das Thema Hausaufgaben in Verordnungen und Verwaltungsvorschriften

Wie wird nun in den verschiedenen Bundesländern auf Hausaufgaben im Rahmen von Verordnungen eingegangen? Wie weiter vorne dargelegt, haben auch Verordnungen bzw. Rechtsverordnungen Gesetzescharakter, sofern eine Ermächtigungsgrundlage im Gesetz vorhanden ist. Verwaltungsvorschriften hingegen sind grundsätzlich keine Gesetze, sondern Anordnungen der Exekutive.

Die verschiedenen Ausführungen der Ministerien wurden beispielhaft anhand folgender Kriterien inhaltlich analysiert. Diese zeichnen sich als besonders bedeutsam für die Schulpraxis aus und sind aus schulpädagogischer Perspektive relevant für die Ausgestaltung der Hausaufgabenkultur (Standop 2013):

- (a.) Die *Zielsetzungen der Hausaufgaben* (die Analyse in ebd.) sollen verdeutlichen, was Hausaufgaben zum schulischen Bildungsauftrag beitragen sollen. Beispielsweise ergänzen sie „die Unterrichtsarbeit durch Verarbeitung und Vertiefung von Einsichten und durch Anwendung von Kenntnissen und Fertigkeiten. Sie können auch zur Vorbereitung neuer Unterrichtsstoffe dienen“ (Kultusministerium Hessen 2011; § 35). Die Ausführlichkeit der Zielbestimmung ist dabei zwischen den einzelnen Bundesländern enorm unterschiedlich, z. B. findet sich im Hausaufgabenenerlass des Landes Sachsen-Anhalt eine sehr ausdifferenzierte Beschreibung der Zielsetzung (Ministerium für Bildung 2005a), nach der Hausaufgaben der Sicherung und Festigung des im Unterricht erarbeiteten Stoffes dienen sowie der Übung erlernter Techniken zur Lösung unterschiedlicher Aufgaben. Sie sollen neue Arbeitsschritte und Inhalte vorbereiten, bei Schüler*innen das Interesse am Fach fördern und sie über den Unterricht hinaus Kenntnisse und Einsichten gewinnen lassen. Darüber hinaus sollen Hausaufgaben den Lernenden Gelegenheit geben, unter Anwendung des erworbenen Wissens und erlernter methodischer Fähigkeiten Lernvorgänge zunehmend selbständig zu organisieren, dabei Arbeitstechniken und Arbeitsmittel selbständig zu wählen und einzusetzen sowie selbständig an der Lösung begrenzt neuer Problem- und Aufgabenstellungen zu arbeiten. Hausaufgaben setzen in der Schule begonnene Lernprozesse zu Hause fort oder bereiten geplante Unterrichtsvorhaben so vor, dass die Ergebnisse von der Lehrkraft eingeplante Bausteine der kommenden Unterrichtsstunden darstellen. Der Zusammenhang zwischen Unterricht und Hausaufgabe muss für die Schüler*innen daher jeweils erkennbar sein. Im Mitteilungsblatt der Behörde für Schule und Berufsbildung des Landes Hamburg findet sich hingegen lediglich eine Richtlinie für die Sekundarstufe I des achtstufigen Gymnasiums, die die Zielsetzungen sehr knapp und wenig konkret formuliert (Behörde für Schule und Berufsbildung 2014). Fünf Bundesländer machen überhaupt keine Angaben über die Zielsetzungen von Hausaufgaben.
- (b.) Eine *Konkretisierung der Hausaufgaben* dient der begrifflichen Klärung im Hinblick auf die sachliche und organisatorische Ausgestaltung. So formuliert das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2010, 5 (1)) des Landes Brandenburg, Hausaufgaben „müssen in ihrem Umfang und Schwierigkeitsgrad der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler entsprechen und von diesen ohne fremde Hilfe bewältigt werden“. Beim Niedersächsischen

Kultusministerium findet sich eine eher umfassende Thematisierung: „Hausaufgaben sollen die Schülerinnen und Schüler anregen, sich mit dem im Unterricht Gelernten weiter zu beschäftigen. Sie können darauf ausgerichtet sein, im Unterricht erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten und fachspezifische Techniken zu üben, anzuwenden und zu sichern. Hausaufgaben können aber auch dazu dienen, Unterrichtsschritte und -abschnitte vorzubereiten oder die selbstständige Auseinandersetzung mit Inhalten zu fördern. Lehrkräfte dürfen nur Hausaufgaben aufgeben, die von den Schülerinnen und Schülern selbstständig erledigt werden können“ (ohne Jahr). Die Ausführungen des Landes Brandenburg entstammen einer Verwaltungsvorschrift und sind insofern verbindlich, wohingegen die Ausführungen des Landes Niedersachsen zwar vom Ministerium herausgegeben worden sind, allerdings als Information zum Download auf der Homepage des Ministeriums. Darüber hinaus erhält diese zahlreiche „Kann-Aussagen“ (siehe hinten). Vier Bundesländer haben keine inhaltliche Konkretisierung der Hausaufgaben vorgenommen.

- (c.) Bezüglich der Hinweise zum *zeitlichen Umfang von Hausaufgaben* differenzieren die Bundesländer häufig zwischen Schulstufen bzw. orientieren sich an Jahrgangsklassen. So lautet die Verordnung im Land Hessen: „Folgende Arbeitszeiten für die täglichen Hausaufgaben sollten in der Regel nicht überschritten werden: Jahrgangsstufen 1 und 2: bis zu einer halben Stunde, Jahrgangsstufen 3 und 4: bis zu einer Dreiviertelstunde, Jahrgangsstufen 5 bis 8: bis zu einer Stunde, Jahrgangsstufen 9 und 10: bis zu anderthalb Stunden“ (Kultusministerium Hessen 2011). Das Land Bremen orientiert die Menge der Hausaufgaben an der Wochenstundenzahl. Übersteigt diese 31 Stunden/Woche, soll die Hausaufgabenanfertigung 90 Minuten pro Tag nicht überschreiten (Senatorin für Kinder und Bildung der Stadt Bremen 2014 oder Senatorin für Kinder und Bildung der Stadt Bremen 2009). In Rheinland-Pfalz werden zeitliche Vorgaben für die Hausaufgabenenerledigung nur für die Grundschule gemacht, vier Bundesländer geben keinerlei Vorgaben für den zeitlichen Rahmen der Hausaufgabenanfertigung.
- (d.) *Pädagogisch-didaktische Hinweise* sollen die Planung und Vergabe von Hausaufgaben (in einer die Schüler*innen unterstützenden Weise) anleiten. Nur acht von sechzehn Bundesländer haben hierzu Anmerkungen gemacht (!), die wiederum sehr unterschiedlich sind. Beispielsweise finden sich im Hausaufgabenenerlass des Landes Nordrhein-Westfalen folgende Hinweise: „Hausaufgaben sollen die individuelle Förderung unterstützen. Sie können dazu dienen, das im Unterricht Erarbeitete einzuprägen, einzuüben und anzuwenden. Sie müssen aus dem Unterricht erwachsen und wieder zu ihm führen, in ihrem Schwierigkeitsgrad und Umfang die Leistungsfähigkeit, Belastbarkeit und Neigungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen

und von diesen selbstständig ohne fremde Hilfe [...] erledigt werden können. Sie dürfen nicht dazu dienen, Fachunterricht zu verlängern, zu ersetzen oder zu kompensieren oder Schülerinnen oder Schüler zu disziplinieren“ (12–63 Nr. 3 Abs. 4.1 RdErl. d. MSW 2015). Auch Sachsen-Anhalt erlässt umfassende pädagogisch-didaktische Hinweise: „Hausaufgaben sind sorgfältig in die Planung und Vorbereitung des Unterrichts einzubeziehen, während der Unterrichtsstunde am richtigen didaktischen Ort zeitlich angemessen zu besprechen und eindeutig und klar zu formulieren. Schülerinnen und Schüler sollen die Aufgaben notieren und Gelegenheit haben, Rückfragen zu stellen. Entsprechend dem Alter und dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler sind erforderliche Hinweise zur Lösung und Erläuterungen zum Sinn der Hausaufgabe zu geben“ (Ministerium für Bildung 2005a).

- (e.) Sollen Hausaufgaben eine möglichst hohe Lernwirksamkeit haben ist es wichtig, dass diese auf den jeweiligen Lern- und Leistungsstand der Schüler*innen abgestimmt sind, im Sinne einer *individuellen Förderung*. Hierzu äußern sich insgesamt sechs Bundesländer mehr oder weniger konkret. Beispielsweise findet sich in der Thüringer Schulordnung lediglich der Hinweis: „Um Unterrichtsinhalte zu vertiefen und Kompetenzen selbstständig zu entwickeln, werden Hausaufgaben gestellt, die dem Prinzip der individuellen Förderung entsprechen“ (§ 57 S. 1 ThürSchulO). Die bayerische Schulordnung (BaySchO) wiederum formuliert unter § 32: „(1) Individuelle Unterstützung wird durch pädagogische, didaktisch-methodische und schulorganisatorische Maßnahmen sowie die Verwendung technischer Hilfen gewährt, soweit nicht die Leistungsfeststellung berührt wird“. Aus schulpädagogischer Perspektive beeinträchtigt diese Einschränkung die Realisierung individueller Förderung erheblich, da von Lehrpersonen als auch von Lernenden und Eltern in der Regel die Leistungsbeurteilung als zentrales Orientierungskriterium für schulischen Erfolg gesetzt wird. Vor diesem Hintergrund dürfte die individuelle Förderung eher in geringerem Maße gewünscht werden. Andere Bundesländer sprechen individuelle Förderung indirekt an, so formuliert das Bundesland Hessen in seiner Verordnung: „Umfang, Art und Schwierigkeitsgrad der Hausaufgaben sollen [...] dem Alter und dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler angepasst sein“ (§ 35 Abs. 2 S. 1 VOGSV; mbwwk 2009). Diese Aussage impliziert letztlich eine individuelle Ausgestaltung, sofern nicht alle Schüler*innen über das gleiche Leistungsvermögen verfügen, allerdings in der Formulierung einer Soll-Vorschrift. Deutlicher im Hinblick auf individuelle Förderung formuliert der Hausaufgabenerlass des Landes Sachsen-Anhalt, Hausaufgaben „können je nach Lernfortschritt und Leistungsvermögen der einzelnen SuS auch differenziert gestellt werden“ (Ministerium für Bildung 2005a; auch die Thüringer Schulordnung, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2020).

(f.) *Bewertung von Hausaufgaben*: Ein zentraler Aspekt im Hinblick auf Hausaufgaben ist die Frage danach, ob die Anfertigung von Hausaufgaben, die – wie in zahlreichen Verordnungen und Erlassen betont – dem Lernen dienen, zugleich bewertet werden sollten. Aus pädagogisch-psychologischer Perspektive ist anzumerken, dass stets zwischen Lernsituation und Leistungssituation unterschieden werden sollte (Standop/Jürgens 2015). Für die Lernsituation sind Umwege und Fehler notwendig, um über die Inhalte zunehmend sicher verfügen zu können. Für die Leistungssituation ist kennzeichnend, dass hier gelernte Inhalte abgerufen und möglichst richtig präsentiert werden können. In den Veröffentlichungen der Bundesländer wird das teilweise anders gesehen. Lediglich neun greifen das Thema überhaupt auf, von diesen lehnen nur zwei Bundesländer (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen) die Bewertung von Hausaufgaben definitiv ab. Das Land Bayern thematisiert die Hausaufgabenbewertung in seiner offiziellen Verordnung nicht, hat jedoch auf der Ministeriumshomepage mit dem Titel „Schule in Bayern – Die rechtlichen Grundlagen“ (www.km.bayern.de/eltern/was-tun-bei/rechte-und-pflichten.html) eine Veröffentlichung zu den häufigsten Fragen, auf der sich auch die nach der Bewertung von Hausaufgaben findet und der die Antwort folgt: „Hausaufgaben werden nicht unter Aufsicht der Schule, also nicht unter prüfungsmäßigen Bedingungen angefertigt. Sie sind daher grundsätzlich keine Leistungsnachweise im Sinne des Art. 52 Abs. 1 BayEUG (Bayerisches Erziehungs- und Unterrichtsgesetz)“, allerdings wird im Weiteren ergänzt „Der Umstand, dass Hausaufgaben grundsätzlich keine Leistungsnachweise im Sinne des Art. 52 Abs. 1 BayEUG sind, schließt eine indirekte Bewertung der Hausaufgaben über entsprechende Rechenschaftsberichte selbstverständlich nicht aus. So können Gegenstände, die zu Hause zu lernen waren, z. B. Vokabeln, abgefragt und bewertet werden“ (ebd.). Schüler*innen dürften die Bewertung einer Vokabelabfrage im Anschluss an eine Hausaufgabe, bei der Vokabeln zu lernen waren, durchaus als eine direkte empfinden (siehe Bräu/Breit in diesem Band).

5. Fazit: Rechtliche „Unschärfen“ und Uneinheitlichkeit in den bestehenden Gesetzen, Verordnungen und Verwaltungsvorschriften

Die sehr heterogenen Regelungen zu Hausaufgaben in den verschiedenen Bundesländern machen einen direkten Vergleich schwierig. Deutlich wird bei der Durchsicht, dass neben festlegend formulierten Aussagen wie „Die Ergebnisse der Hausaufgaben sind in den Unterricht einzubeziehen. Die Anfertigung der Hausaufgaben ist regelmäßig zu überprüfen“ in den brandenburgischen Verwaltungsvorschriften zur Leistungsbewertung (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport

2021, Abschn. 2/11) zahlreiche Aussagen in der Soll- bzw. Kann-Formulierung gehalten sind, z. B. in der Thüringer Schulordnung: „In der Regelschule und im Gymnasium sollen die Hausaufgaben insgesamt in ein bis zwei Stunden täglich bearbeitet werden können“ (§ 57 S. 3 ThürSchulO). Oder im hamburgischen Mitteilungsblatt „Sie [die Hausaufgaben, J.S.] können den Unterricht ergänzen und den Fortgang des Unterrichts vorbereiten“ (Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg 2014, S. 65). Dies hat eine Einschränkung ihrer rechtlichen Verbindlichkeit zur Folge. Die Unterscheidung von Kann-, Soll- und Muss-Vorschriften verdeutlicht zugleich eine Abstufung. Im Handbuch der Rechtsförmlichkeit wird darauf hingewiesen, dass „in verwaltungsrechtlichen Vorschriften [...] mit dem Wort „können“ [...] ausgedrückt [wird], dass der Verwaltung Ermessen eingeräumt wird“ (BMJV 2008, S. 82). Hingegen können „Soll-Vorschriften [...] Verschiedenes bedeuten: Wenn z. B. eine Behörde tätig werden „soll“, ist sie in der Regel dazu verpflichtet. Sie kann aber ausnahmsweise davon absehen, und zwar in einer atypischen Situation. Das Wort „sollen“ kann aber auch ausdrücken, dass die Rechtsfolge eines Verstoßes weniger schwerwiegend ist“ (ebd., S. 84). Ist eine Behörde hingegen in ihrer Entscheidung gebunden bzw. handelt es sich um Verbote und Gebote, werden Befehlsformen wie „müssen“, „sind (haben) zu ...“ oder „dürfen nicht“ eingesetzt bzw. der imperative Präsenz gewählt („Die zuständige Behörde erteilt ..., übersendet ...“). (ebd., S. 83).

Auch innerhalb ein- und desselben Bundeslandes zeigen sich zuweilen merkwürdige Unterschiede zwischen geltenden Verordnungen bzw. Vorschriften. So finden sich in der Verordnung über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I des Landes Berlin unter § 19 Zielsetzungen von Hausaufgaben „... sollen die im Unterricht eingeleiteten Lernprozesse unterstützen und vertiefen oder können der Unterrichtsvor- und -nachbereitung dienen“ (Geschäftsbereich der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2010, § 19), während solche Zielsetzungen in der Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule des Landes Berlin aber nicht aufgefunden werden können (Geschäftsbereich der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2021b).

Im Vergleich der unterschiedlichen amtlichen Ausführungen zu Hausaufgaben zeigt sich neben der sehr unterschiedlichen Rechtsverbindlichkeit der Veröffentlichungen (Gesetz, Verordnung, Vorschrift) auch eine sehr differenzierte Anwendung der Kann-, Soll- und Muss-Vorschriften und damit eine erhebliche Heterogenität in der rechtlichen Verbindlichkeit der inhaltlichen Aussagen zwischen den verschiedenen Bundesländern.

Am Beispiel der Hausaufgaben zeigt sich, dass die Verantwortlichkeit der einzelnen Bundesländer für Bildung durchaus Probleme aufzeigt durch eine ausgeprägte Unübersichtlichkeit im Hinblick auf die Verbindlichkeit von Aussagen und bezogen auf pädagogisch-didaktisch notwendige Grundsätze, von denen alle Schüler*innen gleichermaßen profitieren sollten. Das macht es nicht

nur Lehrpersonen schwierig, sich für die eigene Professionalisierung an den behördlichen Aussagen zu orientieren, wodurch sich die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass in der Unterrichtspraxis von den rechtlichen Vorgaben abgewichen wird. Aber auch für Eltern und Schüler*innen wird es durch die bestehende Unübersichtlichkeit und die teilweise mangelnde Konkretheit schwer, bestehende Regelungen zu Hausaufgaben in ihrer Rechtsverbindlichkeit nachzuvollziehen.

Literatur

Wissenschaftliche Publikationen

- Guckelberger, Annette (2002): Abhandlungen und Aufsätze – Zum methodischen Umgang mit Verwaltungsvorschriften. In: Die Verwaltung: Zeitschrift für Verwaltungsrecht und Verwaltungswissenschaften 35, H. 1, S. 61–90.
- Kohler, Britta (2019): Hausaufgaben im Spiegel der Forschung. In: Maschke, Sabine/Schulz-Gade, Gunhild/Stecker, Ludwig (Hrsg.): Hausaufgaben und Lernzeiten pädagogisch sinnvoll gestalten. Aktuelle Entwicklungen und Diskussionslinien. Frankfurt am Main: Debus Pädagogik, S. 111–120.
- Krems, Burkhardt (2020): Online-Verwaltungslexikon für gutes öffentliches Management. olev.de [18.07.2022].
- Standop, Jutta (2013): Hausaufgaben in der Schule: Theorie, Forschung, didaktische Konsequenzen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Standop, Jutta/Jürgens, Eiko (2015): Unterricht planen, gestalten und evaluieren. Bad Heilbrunn: UTB Klinkhardt.

Quellen der verwendeten Gesetzestexte

- Bayerische Staatskanzlei (2016): Schulordnung für schulartübergreifende Regelungen an Schulen in Bayern (Bayerische Schulordnung – BaySchO), zul. geänd. durch § 1 der Verordnung vom 8. Juli 2021 (GVBl. S. 479). www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BaySchO2016>true [18.07.2022].
- Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (2014): Richtlinie für die Erteilung von Hausaufgaben in der Sekundarstufe I des achtstufigen Gymnasiums. In: Mitteilungsblatt der Behörde für Schule und Berufsbildung Nr. 6, S. 65–66. www.hamburg.de/contentblob/4359824/93b1890ce522c7556a542e3e9d112c6c/data/mbl-06-2014.pdf [18.07.2022].
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz [BMJV] (2008): Handbuch der Rechtsförmlichkeit. 3. Auflage. hdr.bmj.de/page_b.1.html [18.07.2022].
- DIPF (2018): Deutscher Bildungsserver. www.bildungsserver.de/Schulrecht-72-de.html#Gesamtuebersichten [18.07.2022].
- Geschäftsbereich der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2004): Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz – SchulG) (GVBl. Berlin 60.2004, 4, S. 26 ff.). www.gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-SchulGberahmen [18.07.2022].
- Geschäftsbereich der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2005): Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung GsVO). www.gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-GrSchulVberahmen [18.07.2022].

- Geschäftsbereich der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2010): Verordnung über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I (Sekundarstufe I-Verordnung – Sek I-VO). www.gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-SekIVBE2010rahmen [18.07.2022].
- Kultusministerium Hessen (2011): Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses (VOGSV) Vom 19. August 2011 – geändert durch Artikel 5 des Gesetzes vom 18. März 2021. www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/hevr-SchulVerhGVHE2011V4P10 [18.07.2022].
- Kultusministerium Hessen (2017): Hessisches Schulgesetz (GVBl. I Hessen 2017,13, S. 150 ff.), zul. geänd. durch Art. 1 des Gesetzes vom 29.09.2020 (GVBl. Hessen 2020,51, S. 706) www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-SchulGHE2017rahmen [18.07.2022].
- Ministerium für Bildung (2005a): Hausaufgaben an den allgemein bildenden Schulen. RdErl. des MK vom 14.3.2005. mb.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung_und_Wissenschaft/Erlasse/Hausaufgaben.pdf [19.07.2022].
- Ministerium für Bildung (2005b): Konferenzverordnung (KoVO), zul. geänd. durch Verordnung vom 12. Dezember 2018 (GVBl. LSA S. 432). www.bildung.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung_und_Wissenschaft/Verordnungen/Konferenzverordnung.pdf [18.07.2022].
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2002): Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz – BbgSchulG) (GVBl. I/02, [Nr. 08], S. 78). bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg [19.07.2022].
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2021): Verwaltungsvorschriften zur Leistungsbewertung in den Schulen des Landes Brandenburg (VV-Leistungsbewertung). [bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vv_leistungsbewertung#:~:text=\(1\)%20Die%20Leistungen%20von%20Sch%C3%BClerinnen,gut%E2%80%9D%20bis%20%E2%80%9Cungen%C3%BCgend%E2%80%9D](http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vv_leistungsbewertung#:~:text=(1)%20Die%20Leistungen%20von%20Sch%C3%BClerinnen,gut%E2%80%9D%20bis%20%E2%80%9Cungen%C3%BCgend%E2%80%9D) [18.07.2022].
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2010): Verwaltungsvorschriften über die Organisation der Schulen in inneren und äußeren Schulangelegenheiten (VV-Schulbetrieb – VVSchulB). bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vv_schulbetrieb [18.07.2022].
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2020): Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, die Gemeinschaftsschule, das Gymnasium, die Gesamtschule und die Förderschule (Thüringer Schulordnung – ThürSchulO). landesrecht.thueringen.de/bsth/document/jlr-SchulOTH1994V16P1 [18.07.2022].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2007): Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (Schulgesetz – SchulG), zul. geänd. durch Gesetz vom 16.06.2021 (GVBl. Schleswig-Holstein 2021, S. 723). www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+SH&psml=bsshoprod.psml&max=true [18.07.2022].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2010): Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommern, zul. geänd. durch Bekanntmachung vom 02.12.2019 (GVBl. Mecklenburg-Vorpommern 2019, 24, S. 719; berichtigt in GVBl. 2020, 59, S. 864). www.landesrecht-mv.de/bsmv/document/jlr-SchulGMV2010rahmen [18.07.2022].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (mbwwk) Rheinland-Pfalz (2009): Schulordnung für die öffentlichen Realschulen plus, Integrierten Gesamtschulen, Gymnasien, Kollegs und Abendgymnasien (Übergreifende Schulordnung) (SchulORP), zul. geänd. durch Verordnung vom 21.05.2021 (GVBl. S. 387). landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/qu8/page/bsrlpprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=1&fromdoctodoc=yes&doc_id=jlr-SchulORP2009V7P51&doc.part=X&doc.price=0.0#focuspoint [18.07.2022].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (1983): Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG), zuletzt geändert durch Gesetz vom 17. Dezember 2020 (GBl. S. 1233). www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&psml=bsbwueprod.psml&max=true [18.07.2022].

- Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) des Landes Nordrhein-Westfalen (2005): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG), zul. geänd. durch Artikel 4 des Gesetzes vom 01.09.2020 (GVBl. Nordrhein-Westfalen 74.2020,42, S. 890). bass.schul-welt.de/6043.htm#menuheader [18.07.2022].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) des Landes Nordrhein-Westfalen (2015): Unterrichtsbeginn, Verteilung der Wochenstunden, Fünf-Tage-Woche, Klassenarbeiten und Hausaufgaben an allgemeinbildenden Schulen. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung (ABl. NRW. S. 270). bass.schul-welt.de/15325.htm [18.07.2022].
- Niedersächsisches Kultusministerium (1998): Niedersächsisches Schulgesetz, zul. geänd. durch Artikel 1 des Gesetzes vom 10.12.2020 (GVBl. Niedersachsen 74.2020,47, S. 496). <http://www.schule.de/2241001/nshg.htm> [18.07.2022].
- Niedersächsisches Kultusministerium (ohne Jahr): Hausaufgaben. www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/grundschule/hausaufgaben/hausaufgaben-150331.html [18.07.2022].
- Parlamentarischer Rat (1949): Das Grundgesetz (GG), zul. geänd. durch Artikel 1 und 2 Satz 2 des Gesetzes vom 29. September 2020 (BGBl. I S. 2048). www.bundestag.de/parlament/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz [18.07.2022].
- Senatorin für Kinder und Bildung der Stadt Bremen (2009): Verordnung über die Sekundarstufe I der Oberschule. www.transparenz.bremen.de/metainformationen/verordnung-ueber-die-sekundarstufe-i-der-oberschule-vom-26-juni-2009-68915?asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d [18.07.2022].
- Senatorin für Kinder und Bildung der Stadt Bremen (2014): Verordnung über die Sekundarstufe I des Gymnasiums. www.transparenz.bremen.de/metainformationen/verordnung-ueber-die-sekundarstufe-i-des-gymnasiums-vom-26-juni-2009-67091?asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d [18.07.2022].

II. Hausaufgaben auf der Vorderbühne

Vergeben und vergessen?!

Die Hausaufgabenvergabe im Unterricht

Laura Fuhrmann

1. Das Problem der vergessenen Hausaufgaben

Die Hausaufgabenvergabe lässt sich als initiale Phase der Prozesse um Hausaufgaben verstehen, wird darüber doch die Grundlage für die Hausaufgabenbearbeitung sowie darauffolgende Kontroll- und Besprechungsaktivitäten von deren Ergebnissen gelegt. Allerdings stellen diese Prozesse um Hausaufgaben keine gleichsam linear verlaufende Abfolge dar, stattdessen wird von Schüler*innen im Anschluss an die Hausaufgabenbearbeitung auch angegeben, dass Hausaufgaben nicht im Unterricht vorliegen, was von ihnen sowie von Lehrpersonen u. a. mit einem Vergessen von Hausaufgaben erklärt wird (Fuhrmann 2022, S. 118 f.). Solche Erklärungen unternehmen insofern einen Rückbezug zur Hausaufgabenvergabe, als dass die Hausaufgabe als erteilt und bekannt vorausgesetzt wird, denn vergessen werden kann etwas nur, wenn es zuvor verfügbar war oder zur Kenntnis genommen wurde. Insbesondere von Lehrpersonen wird darüber die Hausaufgabenvergabe als Ursache für die vergessene Hausaufgabe ausgeklammert, das Versäumnis wird vielmehr auf Seiten der Schüler*innen verortet, die aus Sicht der Lehrer*innen zwischen der Vergabe von Hausaufgaben und ihrer Kontrolle zurück im Unterricht nicht so vorgegangen sind wie angeleitet.

Ein Problem bei Hausaufgaben besteht also darin, dass sie ‚vergeben und vergessen‘ werden. Allerdings stellt sich die Frage, inwiefern Hausaufgaben mit ihrer Vergabe zugleich als bekannt vorausgesetzt werden können. Was geschieht demnach bei der Hausaufgabenvergabe? Was machen insbesondere die Schüler*innen bei der Vergabe von Hausaufgaben? Die Praktiken der Schüler*innen lassen sich dabei als eine ‚verborgene Seite‘ der Hausaufgabenvergabe verstehen, wenn Untersuchungen zur Hausaufgabenvergabe vornehmlich auf das Lehrer*innenhandeln fokussieren (2). Diese Eingrenzung bietet Anlass zur Irritation, sind es doch die Schüler*innen, denen die Aufgaben erteilt werden mit der Aufforderung, diese zu bearbeiten. Den bislang wenig beachteten Umgangsweisen der Schüler*innen mit den Prozessen der Hausaufgabenvergabe wird

sich im anschließenden Abschnitt gewidmet (3), um ausgehend von den Analysen die mit der Hausaufgabenvergabe verbundenen Anforderungen und ihre Bedeutung für die nachfolgenden Prozesse um Hausaufgaben zu diskutieren (4).

2. Die Hausaufgabenvergabe als lehrer*innenzentriertes Geschehen

Für Hausaufgaben lässt sich ein beständiges Forschungsinteresse konstatieren. So werden sie in wechselnder Intensität und mit unterschiedlichen forschungsparadigmatischen Zugängen regelmäßig zum Gegenstand von Untersuchungen (Fuhrmann 2022, S. 16; Standop 2013, S. 76). Die Erkenntnisse und Befunde der auf die Vergabe bezogenen Hausaufgabenforschung lassen sich entlang dreier Schwerpunkte systematisieren: Erstens widmen sich die Untersuchungen der *Auswahl* von Hausaufgaben als vorgeschalteten Prozess der Vergabe, zweitens werden die *Arten* von Hausaufgaben in den Blick gerückt und schließlich geht es drittens um die *Häufigkeit und Zeitpunkte* der Hausaufgabenvergaben.

Zum ersten Schwerpunkt: Kohler (2011) konzeptualisiert die Auswahl der Aufgaben und ihre Vergabe als zwei voneinander getrennte Phasen und damit verbundenen Tätigkeiten (ebd., S. 250). Eine planvolle Auswahl von Hausaufgaben und Einschätzungen hinsichtlich deren Machbarkeit zählen zu den Kompetenzen, die Lehrpersonen im Zuge ihrer Professionalisierung entwickeln. Dabei werden unterschiedliche Maßstäbe und Kriterien zur Orientierung hinsichtlich des Schwierigkeitsgrads und des Umfangs herangezogen, denn während Lehramtsstudierende die eigene Bearbeitungszeit als Richtwert nehmen und ihre Schüler*innen zusätzlich befragen würden, stellen tätige Lehrpersonen Beobachtungen an und orientieren sich zudem an Rückmeldungen zu Hausaufgaben von den beteiligten Personen, die neben Schüler*innen auch Eltern einschließen (Hascher/Hofmann 2011, S. 231).

Über ihr jeweiliges Verhältnis zu den unterrichtlichen Prozessen können zweitens verschiedene Arten von Hausaufgaben differenziert werden (Fuhrmann 2022, S. 95 ff.): So lassen sich Hausaufgaben *als* Unterrichtsarbeit, *zur Fertigstellung und Vorbereitung* von Unterrichtsarbeit und *zur Wiederholung* der Unterrichtsarbeit voneinander unterscheiden. Hinsichtlich der Verteilung der jeweiligen Aufgabentypen verweisen Studien darauf, dass es sich bei den erteilten Hausaufgaben oftmals um Übungsaufgaben handelt, zugleich werden diese jedoch als wenig leistungssteigernd eingeschätzt (Schnyder Godel 2015, S. 159; Petersen/Reinert/Stephan 1990; Dietz/Kuhrt 1960, S. 269). Demgegenüber werden Hausaufgaben positive Effekte auf die Leistung und die Motivation zugesprochen, wenn sie aus Sicht von Schüler*innen als planvoll ausgewählt wahrgenommen werden und die Möglichkeiten bieten, sich mit neuen Inhalten auseinanderzusetzen (Lipowsky et al. 2004, S. 263; Dettmers/Trautwein/Lüdtke

2009, S. 207; Schnyder Godel 2015, S. 157). Was die didaktische Differenzierung von Hausaufgaben orientiert am Stand des*r jeweiligen Einzelschüler*in betrifft, wird dies von Lehrpersonen zwar befürwortet (Petersen/Reinert/Stephan 1990; Standop 2013, S. 152), gleichzeitig scheint die Umsetzung im Unterricht jedoch kaum zu erfolgen (Hascher/Hofmann 2011, 2008; Kohler 2020; Standop 2011; Sumfleth/Kieren/van Ackeren 2011).

(Haus-)Aufgabenstellungen können überdies mit ‚Nebenwirkungen‘ behaftet sein, wie praxistheoretische Untersuchungen rekonstruieren können (Fuhrmann 2020; Akbaba/Bräu/Fuhrmann 2018). So werden über Formulierungen und Anforderungen in Hausaufgaben, insbesondere von solchen, die an Erfahrungen oder die Lebenswelt der Schüler*innen anschließen, Differenzkategorien etabliert, anhand derer Unterschiede zwischen den Schüler*innen konstruiert werden (Fuhrmann 2022, S. 109 ff.). Darüber hinaus wird die Vergabe von Hausaufgaben auch zur Disziplinierung der Schüler*innen eingesetzt (Fuhrmann 2022, S. 101 f.; Petersen/Reinert/Stephan 1990; Epstein 1988; Wittmann 1964).

Was ist in einem abschließenden dritten Punkt hinsichtlich der Häufigkeit von Hausaufgaben und dem Zeitpunkt von deren Vergabe festzustellen? Studien weisen auf eine tägliche oder in jeder Unterrichtsstunde erfolgende Vergabe von Hausaufgaben hin (Standop 2013, S. 149 f.; Sumfleth/Kieren/van Ackeren 2011). Als förderlich für die Leistung der Schüler*innen gilt dabei eine regelmäßige Vergabe von Hausaufgaben gegenüber einer großen Menge an Aufgaben (Lipowsky et al. 2004; Trautwein/Köller/Baumert 2001). Die Vergabe wird in den meisten Fällen am Ende der Stunde platziert (Fuhrmann 2022, S. 85 ff.; Kohler 2020), die zeitliche Dauer der Vergabe geben weitere Untersuchungen als gering bzw. mit rund fünf Minuten an (ebd.; Standop 2013, S. 149; Petersen/Reinert/Stephan 1990; Sommerla 1978).

In den hier angeführten Studien wird die Hausaufgabenvergabe vorwiegend als lehrer*innenzentriertes Geschehen konzeptualisiert, während die Schüler*innen vor allem in ihrer Rolle als Rezipient*innen der Aufgaben relevant werden. Fraglich bleibt dabei allerdings, welche Anforderungen sich für Schüler*innen aus den einerseits mit wenig Zeit erfolgenden Hausaufgabenvergaben ergeben, die andererseits oftmals zum Ende und bisweilen auch über das Klingelzeichen bzw. Unterrichtsende hinaus erteilt werden (Fuhrmann 2022, S. 86). Im Folgenden sollen An- und Herausforderungen der Hausaufgabenvergabe sowie darauf bezogene Praktiken der Schüler*innen analysiert werden, die bislang nur randständig in der Forschung zur Hausaufgabenvergabe im Unterricht Beachtung fanden.

3. Die Hausaufgabenvergabe im Unterricht

Die folgenden Beobachtungsprotokolle aus dem Deutsch- und Erdkundeunterricht einer 6. Klasse entstammen einer ethnographischen Studie zu „Hausaufgaben im Unterricht“ (Fuhrmann 2022), in der die Ethnologin als teilnehmende Beobachterin im Unterricht anwesend war und das Geschehen protokolliert hat. Den nachfolgenden Rekonstruktionen liegt eine praxistheoretische Perspektive zugrunde. Ausgehend davon sind die sozialen Praktiken von Lehrer*innen und Schüler*innen in der Hausaufgabenvergabe von Interesse, womit die routinisierten Handlungen der Beteiligten und das darin zum Ausdruck kommende implizite Wissen relevant werden (Reckwitz 2003; Schatzki 1996). Über dessen Rekonstruktion lässt sich Aufschluss gewinnen, wie die Prozesse der Hausaufgabenvergabe von den Unterrichtsteilnehmer*innen ausgestaltet werden. Zunächst werden dabei von der Lehrperson initiierte Vorgehensweisen und Abläufe der Hausaufgabenvergabe in den Blick genommen (3.1), bevor im Anschluss analysiert wird, welche An- und Herausforderungen sich daraus für Schüler*innen ergeben (3.2).

3.1 Die Bekanntgabe der Hausaufgabe durch Lehrpersonen

Die Hausaufgabenvergabe als Comeback des Unterrichts

Es sind nur noch wenige Minuten bis zum Ende der 5. Stunde. In der 6. Stunde haben die Schülerinnen und Schüler Englisch bei einer anderen Lehrperson. Es gibt kein Klingelzeichen, denn dieses ertönt nur nach den geblockten Doppelstunden im Übergang zur Pause.

Die Schülerinnen und Schüler haben schon ihr Englischbuch herausgeholt und den Vokabelteil im hinteren Teil des Buches aufgeschlagen. Sie schreiben wohl einen Englishtest, was sie bereits in der vorherigen Deutschstunde erwähnt haben. Frau Kurze nimmt ihren Rucksack und wirft noch einen kurzen Blick rechts ins Klassenbuch, das aufgeschlagen auf dem Tisch liegt. „Ahhh“ macht sie und dreht sich schnell zur Tafel um. Sie klopft mit der Faust auf die Tafel und ruft: „Stopp! Hausaufgabe!“ Die Schülerinnen und Schüler stöhnen auf. Frau Kurze schreibt mit rasanter Geschwindigkeit ‚Protokolliere deinen Fleischverzehr in einer Woche (bis Montag)‘ an die Tafel.

Erdkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Vorbereitungen der Schüler*innen auf den anstehenden Englischunterricht verweisen darauf, dass der Erdkundeunterricht für sie abgeschlossen ist und sie bereits im Übergang zur nächsten Stunde sind. Die Tätigkeiten der Schüler*innen werden allerdings von Frau Kurze unterbrochen. Der Blick ins Klassenbuch scheint sie an die Hausaufgabe erinnert zu haben, die bis zu diesem Zeitpunkt

noch nicht erteilt ist. Indem die Lehrerin die Vergabe der Hausaufgabe nun nachholt, wird zugleich das Ende des Erdkundeunterrichts revidiert. Die Tafel wird dabei zum zweifachen Hilfsmittel: Einerseits dient sie über das Klopfen als Ergänzung und Verstärkung der akustischen Signale, mit denen die Vergabe der Hausaufgabe eingeleitet und die Aufmerksamkeit der Schüler*innen zurückgefordert wird, andererseits vergegenwärtigt sie auf visueller Ebene die Hausaufgabe im Klassenzimmer. Demgegenüber markiert das Stöhnen der Schüler*innen ihre Distanz zu dieser späten Hausaufgabenvergabe und der damit erfolgenden Unterbrechung ihrer Vorbereitung auf den Englischtest. Sie bringen so auch zum Ausdruck, dass das fremdbestimmte Verfügen über ihre Zeit im schulischen Setting eine Zuspitzung erfährt, wenn sich über ihre Aktivitäten hinweggesetzt und der Hausaufgabenvergabe demgegenüber Priorität eingeräumt wird (Fuhrmann 2022, S. 86 f.).

Entgegen dem Ende der Unterrichtszeit und dem bereits eingesetzten Übergang zur Folgestunde erfolgt eine Rückkehr zum Erdkundeunterricht – die Hausaufgabe sorgt so für ein kurzes Comeback des Unterrichts, der bereits beendet schien. Für die Lehrerin ergibt sich nun die Notwendigkeit, die Aufmerksamkeit der Schüler*innen für die Hausaufgabenvergabe zurückzugewinnen, die hier vor allem über die verstärkten akustischen Signale eingefordert wird. Mit der folgenden Szene lassen sich weitere Praktiken der Hausaufgabenvergabe analysieren, mit denen Lehrpersonen eine Kenntnisnahme der Hausaufgabe bei den Schüler*innen einfordern.

Das Notieren von Hausaufgabenstellungen im Hausaufgabenheft

Frau Kurze wendet sich an Lilly und fragt, ob sie sich die Aufgabe notiert hätte. Lilly nickt. Frau Kurze fügt hinzu, dass sie sauer werden würde, wenn man Hausaufgaben vergessen würde, weil man die Aufgabenstellung nicht abgeschrieben hätte. Sie hält den Blickkontakt zu Lilly noch kurz und verschließt dann den Medienkoffer.

Erdkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Im Anschluss an die Hausaufgabenvergabe vergewissert sich Frau Kurze bei einer einzelnen Schülerin über das Notieren der Hausaufgabenstellung in den Unterlagen. Die Lehrerin begründet ihre Anfrage über die drohenden vergessenen Hausaufgaben, die aus einer nicht erfolgten Dokumentation der Hausaufgabenstellung resultieren könnten. Der Schülerin gegenüber wird eine defizitäre Haltung eingenommen, denn ihr wird unterstellt nicht nur die Hausaufgaben vergessen zu können, sondern auch den Aufforderungen im Unterricht nicht nachzukommen (Fuhrmann 2022, S. 93 f.). Mit dem Verweis auf ihre emotionale Reaktion spitzt die Lehrerin das Ausmaß des Versäumnisses weiter zu, indem auch Auswirkungen auf die Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion angekündigt werden. Demgegenüber wird dem Mitverfolgen des Hausaufgabenanschiebs

an der Tafel und den Erläuterungen dazu sowie dem Notieren der Hausaufgabenstellung durch die Schüler*innen von der Lehrerin präventive Wirkung gegen das Vergessen zugesprochen. Mit dem Eintrag in den Unterlagen oder im Hausaufgabenheft der Schüler*innen ist das Rekapitulieren der Aufgabenstellung zu einem späteren Zeitpunkt nicht auf Merkfähigkeit angewiesen. Vielmehr liegt die Hausaufgabe über die Notiz schriftlich dokumentiert vor und kann, sofern die Unterlagen zur Konsultation verfügbar sind, jederzeit eingesehen werden. Laut der Lehrerin gewährleistet ein solches ‚Speichern‘ der Hausaufgabe, dass diese nicht vergessen wird, wodurch ein gleichsam linearer Prozess vom Notieren der Hausaufgabenstellung in den Unterlagen der Schüler*innen zu einer später im Unterricht vorliegenden Hausaufgabenbearbeitung entworfen wird. Allerdings läuft ein Notieren der Hausaufgabe dabei nicht voraussetzungslos ab, wie die Analysen im folgenden Unterkapitel herausstellen können.

3.2 Die Übermittlung von Hausaufgaben unter Schüler*innen

Hausaufgabenvergabe als stille Post

„So, Hausaufgabe!“ ruft Frau Kurze, geht zum Pult und wirft einen Blick in das Arbeitsheft, das aufgeschlagen auf dem Tisch liegt. „Ihr nehmt bitte mal das Arbeitsheft raus, S. 33. Und wir müssen eine Aufgabe verändern.“ Sie fügt hinzu: „Wir schließen den Schrank Grammatik und öffnen den Schrank Satzglieder.“ Sie beugt sich zum Arbeitsheft hinunter und stützt sich auf ihren Ellenbogen ab. Mit Blick in die Klasse sagt sie: „Ihr sollt S. 33 beide Aufgaben machen, aber wir müssen bei Aufgabe 2 was verändern. Da steht umkreise die Satzglieder. Aber Satzglieder werden immer umrahmt.“ Sie hält kurz inne und fügt dann hinzu: „Und ihr schreibt darüber umrahmen“. Mit hochgezogenen Augenbrauen und einem leichten Nicken schaut sie sich um. Sie scheint ihren Worten so mehr Nachdruck verleihen zu wollen. Dann schließt sie das Arbeitsheft, richtet sich auf und beginnt das Kabel des Overheadprojektors aufzurollen. Die Schülerinnen und Schüler packen ein, einige beginnen mit ihrem Klassendienst, Tafelputzen usw. Franziska neben mir hat während der Hausaufgabenvergabe noch die in der Stunde erarbeiteten Ergebnisse, die vorne an der Wand durch den Overheadprojektor angeworfen wurden, in ihr Heft abgeschrieben. Nun schließt sie ihr Heft und richtet sich an Felicitas: „Was ist nochmal Hausaufgabe?“ Pia, die rechts neben Franziska sitzt, wendet sich um und sagt: „S. 33 im Arbeitsheft.“ Franziska nickt und macht sich einen Vermerk in ihren Lernbegleiter. Es klingelt und die ersten Schülerinnen und Schüler verlassen das Klassenzimmer.

Deutsch Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Hausaufgabe wird von der Lehrerin am Ende der Unterrichtsstunde erteilt und darüber hinaus mit Erläuterungen hinsichtlich einer Änderung gegenüber

dem Arbeitsbuch versehen (Fuhrmann 2022, S. 105). Allerdings können nicht alle Schüler*innen den Ausführungen folgen. Franziska beispielsweise ist noch mit dem Vervollständigen der Ergebnissicherung der Unterrichtsstunde in ihrem Heft beschäftigt. Mit dem Abschluss der Hausaufgabenvergabe durch die Lehrerin beendet sie die Übertragung der Stundenergebnisse in ihr Heft. Zwar macht sie in ihrer anschließenden Frage an ihre Mitschülerinnen, was „*nochmal* Hausaufgabe“ sei, kenntlich, die bereits erfolgte Hausaufgabenvergabe registriert zu haben, doch hat sie die konkrete Hausaufgabenstellung nicht mitbekommen. Die Peers werden nun zur entscheidenden Instanz, um nachträglich Aufschluss über die Hausaufgabe zu erlangen.

Vergleicht man die Hausaufgabenvergabe durch die Lehrerin mit der Weitergabe durch die Mitschülerinnen, lässt sich nun eine Auslassung feststellen. Während die Lehrerin noch konkrete Anweisungen zur Ausgestaltung hinzufügt, mit der das im Arbeitsheft geforderte *Umkreisen* von Satzgliedern zu einem *Umrahmen* abgeändert wird, wird zwischen den Mitschülerinnen einzig die Aufgabe über die Nennung der Seite im Arbeitsheft weitergegeben. Damit bleibt auch die von der Lehrerin geforderte Markierung dieses Vorgehens im Arbeitsheft aus. Die Hausaufgabenvergabe wird zur ‚stillen Post‘: Von den mehrteiligen Ausführungen und Anweisungen der Lehrerin gehen im Prozess der Weitervermittlung Erläuterungen und Anforderungen für die Hausaufgabenbearbeitung verloren. In zugeschnittener Form widerfährt dies auch dem Schüler Russell, was der folgende Abschnitt verdeutlichen kann.

*Die Suche nach Informant*innen*

Frau Kurze steht an der Tafel und schreibt die Hausaufgabe an:

HA Deutsch

Überarbeitung fertig stellen (Musterlösung)

Di Buch + AH mitbringen'

Sie dreht sich um. „Die Hausaufgabe für Deutsch schreibt ihr euch in den Lernbegleiter. Die hier ...“ sagt sie und zeigt dabei an die Tafel. [...] Frau Kurze fährt fort, die Musterlösung auszuteilen. An einem der Gruppentische bleibt sie stehen. „Schreibt ihr das bitte in den Lernbegleiter“ sagt sie und deutet dabei in Richtung Tafel. Die vier Schülerinnen und Schüler an der Tischgruppe holen den Lernbegleiter aus ihrem Rucksack und schreiben die Hausaufgabenstellung ab. Während des Schreibens ist ihr Blick abwechselnd auf den Anschrieb an der Tafel und den Lernbegleiter gerichtet. Eine Doppelseite im Lernbegleiter hat fünf Kästen, für jeden Wochentag einen, und bietet somit einen Überblick über die Schulwoche von Montag bis Freitag. Russell blickt auf: „Was hatten wir in Nawi auf?“ In der ersten Zeile des Dienstag-Kästchens seines Lernbegleiters steht ganz links Nawi, doch es ist keine Aufgabenstellung notiert. „Oh, jetzt hab ich's schon weggepackt“ sagt Nico und stöhnt dabei.

Inzwischen hat Frau Kurze Felix und Leyla aufgefordert, sich an die lange Seite zu setzen, um dort noch den Erdkundetest nachzuschreiben. Felix steht auf und kommt mit seinem Mäppchen herübergelaufen. Frau Kurze fordert ihn auf, eine Unterlage mitzunehmen, damit er nicht direkt auf der harten Oberfläche des Tisches schreibe. Felix kehrt um, greift sein Erdkundeheft und läuft langsam, mit schlurfenden Schritten zur anderen Tischreihe. An der Ecke wendet sich Russell an ihn, Felix bleibt stehen. „Was haben wir in Nawi auf?“ Felix zuckt die Schultern. „Weiß ich nicht“ erwidert er und läuft weiter. „Dann muss ich jemand anderen fragen“ sagt Russell zu sich selbst und steht auf. Er läuft einige Schritte zu den anderen Tischreihen hinüber, wird dann aber von Pia abgefangen, die ihm wortlos einen Stapel Erdkundebücher zum Austeilen in die Hand drückt. Russell teilt die Bücher aus, kehrt dann an den Gruppentisch zurück, wo er den Lernbegleiter zuschlägt und seine Deutschunterlagen in den Rucksack packt.

Erdkunde Klasse 6, Balduin-Berthold-Gymnasium

Die Hausaufgabenvergabe in dieser Unterrichtsstunde geht mit der Aufforderung der Lehrerin einher, die Aufgabenstellung auch in das Hausaufgabenheft, den „Lernbegleiter“, zu übertragen (Fuhrmann 2022, S. 93). Bei dem Notieren der Hausaufgaben in den „Lernbegleiter“ offenbaren sich dem Schüler Russell nun Lücken bei der Dokumentation von Hausaufgaben für andere Fächer. So fehlt ihm die Hausaufgabe in Nawi, einem Fach, das die Schüler*innen früher an diesem Tag hatten. Russell ist nun darum bemüht, diese Lücken zu schließen, als Informationsquellen für die fehlenden Hausaufgabenstellungen werden die Mitschüler*innen adressiert. Doch die Informationsbeschaffung ist von Schwierigkeiten geprägt. Nico entgegnet auf die Anfrage von Russell, dass er sein Hausaufgabenheft „schon weggepackt“ hat; es sich außerhalb seines direkten Verfügungsbereich befindet. Seinen gleichzeitigen Unwillen, dieses nun nochmal zur Übermittlung der Hausaufgabenstellung herauszuholen, verleiht er mit seinem Stöhnen Ausdruck. Die Hilfsbereitschaft von Mitschüler*innen, um verpasste Arbeitsaufträge kompensieren zu können, erweist sich als nicht selbstverständlich, denn sie wird nicht freigiebig gewährt. Vielmehr zeigt sich hier an den Informationen zur Hausaufgabe, dass die Unterrichtsinhalte auch dazu dienen, die Beziehung zu den Mitschüler*innen auszugestalten und dabei machtvolle Positionierungen vorzunehmen (Bennewitz/Meier 2010; Breidenstein 2006; Rabenstein et al. 2017). Das Wissen, welche Hausaufgaben zu erledigen sind, stellt dabei eine limitierte und dadurch entscheidende Ressource dar: Während der eine über die Hausaufgabenstellung verfügt und diese Information herausgeben oder begrenzen kann, ist der andere auf diese Informationen angewiesen und erbittet sie. Die nachträgliche Weitergabe der Hausaufgabe wird somit zu einer verbalen „Beziehungsmarkierung“ (Goffman 1974, S. 73), mit der dem Verhältnis zu Mitschüler*innen und einer davon abhängigen Hilfsbereitschaft Ausdruck verliehen wird. Hier wird über die Informationen zur Hausaufgabe

eine Abgrenzung gegenüber Russell vorgenommen: Die Beziehung reicht nicht so weit, dass das Heft für ihn nochmal konsultiert wird.

Für Russell wird es nun erforderlich, seinen Radius zu erweitern, um die Hausaufgabenstellung in Erfahrung zu bringen. Er wendet sich an Felix, der auf seinem Weg durch das Klassenzimmer den Platz von Russell kreuzt. Erneut bringt seine Anfrage nicht die erforderlichen Informationen ein, denn Felix kann die Hausaufgabe nicht benennen. Russell ergreift nun insofern weitreichende Maßnahmen, als dass er seinen Einzugsbereich über die unmittelbar adressierbaren Mitschüler*innen hinweg ausweitet – Russell muss nun „jemand anderen fragen“, er verlässt seinen Platz, um im Klassenzimmer Informant*innen für die Hausaufgaben zu suchen.

Auf seinem Weg durch das Klassenzimmer begegnet er seiner Mitschülerin Pia, die ihn umstandslos in die Aufgabe einbindet, die Erdkundebücher an die anderen Schüler*innen auszuteilen. Russell kommt der Aufgabe nach, sein Anliegen, die Hausaufgabe in Erfahrung zu bringen, scheint er darüber zu vergessen. Als er wieder an seinen Platz kommt, wird das Hausaufgabenheft in den Rucksack gepackt – die Hausaufgabe für Nawi bleibt undokumentiert. Die nachträgliche Organisation von Hausaufgabenstellungen zeigt sich demnach als ein voraussetzungsreicher Vorgang, indem diese abhängig vom Entgegenkommen der Mitschüler*innen und in die Abläufe im Klassenzimmer eingebunden ist.

4. Die Hausaufgabenvergabe jenseits von ‚vergeben und vergessen‘

Die Analysen zur Hausaufgabenvergabe im Unterricht verdeutlichen zunächst, dass Hausaufgaben oftmals am Ende der Unterrichtsstunde erteilt werden (Kohler 2020; Fuhrmann 2022, S. 85 ff.). Mit der Positionierung am Unterrichtsende wird der Hausaufgabe der Status einer Aufgabe gegeben, die an die besprochenen Inhalte der Unterrichtsstunde anschließt. Zudem wird mit ihrer Platzierung der Idee Ausdruck verliehen, dass die Hausaufgabe eine Weiterarbeit über die Zeit des Unterrichts hinaus initiieren soll. Sie wirkt damit der Unterbrechung der Unterrichtsarbeit durch das Stundenende entgegen, indem sie als eine inhaltliche Betätigung konzipiert wird, der sich in der Zeit bis zur Folgestunde gewidmet werden soll (Diederich 1990, S. 166).

Mit der Platzierung am Unterrichtsende ist die Hausaufgabe jedoch auch mit dem schulischen „Zeitregime“ (Wernet 1999, S. 220) konfrontiert, das sich im Ablauf der 45-minütigen Unterrichtszeit oder dem Klingelzeichen äußert und den Austausch von Lehrer*innen und Schüler*innen begrenzen kann (ebd., S. 221 f.). Über die unmittelbare Nähe der Hausaufgabenvergabe zum Stundenende wird die Hausaufgabe als eine Aufgabe behandelt, die wenig Zeit der Übermittlung bedarf. Sie wird zu einem ‚add on‘ der Unterrichtsarbeit,

das in den letzten Minuten des Unterrichts noch rasch an die Schüler*innen vermittelt werden kann und erfährt darüber eine Abwertung. In den Praktiken der Schüler*innen spiegelt sich dieser Status der Hausaufgabe insofern, als dass die Vergabe durch Tätigkeiten begleitet oder überlagert wird, die auf vorherige Unterrichtsprozesse, das nahende Unterrichtsende bzw. die folgende Unterrichtsstunde oder peerbezogene Aktivitäten ausgerichtet sind. Die Schüler*innen verleihen darin einer eigenen zeitlichen Taktung und Ausgestaltung des Unterrichtsgeschehens Ausdruck, die allerdings einer Kenntnisnahme der Hausaufgabenstellung entgegenstehen können.

Die Rekonstruktionen verweisen nun darauf, dass die zeitliche Rahmung des Unterrichts nicht allein für Lehrpersonen, sondern auch für Schüler*innen zum „Handlungsproblem“ (Breidenstein/Rademacher 2013, S. 351)¹ wird. So ergibt sich für Lehrpersonen mit der Hausaufgabenvergabe am Ende der Stunde sowie den anderweitigen Tätigkeiten von Schüler*innen das Erfordernis, die Aufmerksamkeit der Schüler*innen (wieder) herzustellen. Der Hausaufgabenvergabe als ein zeitlich begrenztes und flüchtiges Ereignis im Unterricht oder am Übergang zu nachfolgenden Unterrichtsstunden kann auch mit den vorgenommenen Anschrieben der Hausaufgabe an der Tafel² nur geringfügig vorgebeugt werden, denn Tafelanschriften sind lediglich bis zum nächsten Tafelputzen sichtbar und bedürfen für eine spätere Einsicht der Übertragung in die Unterlagen der Schüler*innen (Kalthoff 1997, S. 100).

Für die Überdauerung von Hausaufgabenstellungen auf Seiten von Schüler*innen wird nun auf ein spezifisches Artefakt zurückgegriffen: Das Hausaufgabenheft. So wird dem Heft, in der untersuchten Schule als „Lernbegleiter“ bezeichnet, von Lehrpersonen die Bedeutung einer Erinnerungsstütze zugesprochen, die einem Vergessen von Hausaufgaben entgegenwirken soll. Die Präsenz der Hausaufgabenstellungen wird über das Heft erhöht, denn diese liegen bei dessen Benutzung über den Unterricht hinaus auch für die Hausaufgabenbearbeitung im häuslichen Umfeld in dokumentierter Form vor (siehe Bennewitz/Pag in diesem Band). Das Notieren von Hausaufgabenstellungen im „Lernbegleiter“ wird von Lehrpersonen teils eingefordert, teils nehmen die Schüler*innen auch eigeninitiativ einen Eintrag vor oder zeigen sich um diesen bemüht. Allerdings erweist sich das Erfordernis die Ausführungen der Lehrpersonen zeitgleich zur Kenntnis zu nehmen bzw. in den eigenen Unterlagen mitzuschreiben (Kalthoff 1997, S. 100 ff.; Röhl 2013, S. 95 ff.) im Zuge der Hausaufgaben-

1 Breidenstein und Rademacher (2013) arbeiten dies für den individualisierten Unterricht heraus. Die Autor*innen verdeutlichen dabei, dass der zeitliche Rahmen des Unterrichts nicht mit dessen individualisierten und flexibilisierten Arbeitsprozessen korrespondiert, sondern dass die Inhalte der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit untergeordnet werden (ebd., S. 353).

2 Hausaufgaben werden überdies von Lehrpersonen im Klassenbuch notiert. Allerdings scheint das Buch selten von Schüler*innen für Hausaufgaben konsultiert zu werden.

vergabe am Ende von Unterrichtsstunden als anforderungsreicher Prozess: Die mehrteiligen Aufgabenstellungen und damit gestellten Anforderungen können aufgrund der parallel stattfindenden oder einsetzenden Tätigkeiten von den Schüler*innen nicht durchweg mitverfolgt und -geschrieben werden.

Als Ressource, um die fehlenden Informationen kompensieren zu können, dient das soziale Netzwerk aus Mitschüler*innen in unmittelbarer Umgebung oder auch über das Klassenzimmer hinweg. Von den Schüler*innen werden „soziale Orte“ (Bennewitz/Meier 2010, S. 107) hergestellt, indem sie sowohl unmittelbare „Nahräume“ (ebd., S. 102) mit benachbart sitzenden Mitschüler*innen als auch „Begegnungen“ (ebd., S. 104) im Klassenzimmer initiieren. Im Zuge der Hausaufgabenvergabe zeigt sich nun, dass diese Kommunikationsmöglichkeiten genutzt werden, um unterrichtlich relevante Informationen noch nach ihrer Bekanntgabe durch die Lehrperson zu erhalten. Dieser Prozess ist jedoch einerseits mit selektiven Mechanismen behaftet, wenn wie bei einer ‚stillen Post‘ nur noch Teile der Information weitergegeben werden, die zum Ausdruck der eigenen Relevanzsetzungen der jeweiligen Schüler*innen werden. Andererseits erweist sich die Weitergabe von Hausaufgabenstellungen als eingespannt in die „doppelte Anforderungsstruktur“ (ebd., S. 108) des Unterrichts, indem dabei nicht nur die sachliche, inhaltliche Ebene, sondern auch die soziale Ebene, die Beziehung zu den Mitschüler*innen, bearbeitet wird. Eine Weitervermittlung von Hausaufgabenstellungen wird so auch zum Indikator für die Qualität der Beziehung, wenn darüber offengelegt wird, was von Mitschüler*innen erbeten wird, was gewährt und was demgegenüber verwehrt wird. Befunde zu Unterstützungsleistungen im Unterricht, denen einerseits eine zugrundeliegende Asymmetrie attestiert wird, da eine Person von einer anderen Unterstützung erfragt, diese Prozesse andererseits als symmetrisch ausgewiesen werden, indem eine Umkehrung von unterstützungssuchender und -gewährender Position jederzeit möglich ist (Breidenstein 2006, S. 195 f.), können hier um eine weitere Facette ergänzt werden: Im Zuge der Hausaufgabenvergaben stellt gerade das Verwehren von Unterstützung asymmetrische Positionen zueinander her und lässt machtvoll Abgrenzungen zu.

Mitschüler*innen werden somit zur Ressource oder Begrenzung, um Informationen der Hausaufgabenvergabe nachträglich in Erfahrung zu bringen. Anschließend daran wäre mit Blick auf die Szene um den Schüler Russell zu fragen, wie fehlende Hausaufgabenstellungen im Anschluss an den Unterricht noch kompensiert werden können. Das Vorsagen, Ab- und Umschreiben von Hausaufgaben (siehe Kohler/Katenbrink in diesem Band; Fuhrmann 2022, S. 198 ff.) sowie der digitale Austausch (siehe Rummler/Grabensteiner/Schneider Stingelin in diesem Band) zu Hausaufgabenbearbeitungen geben Hinweise, dass Schüler*innen diese Prozesse ebenfalls im Rückgriff auf ihr soziales Netzwerk organisieren.

Insgesamt zeigt sich, dass Hausaufgaben nicht einfach ‚vergeben und vergessen‘ werden, vielmehr geht die Hausaufgabenvergabe mit komplexen Prozessen, wie der Bekanntgabe, Kenntnisnahme und dem Notieren von Aufgabenstellungen einher. Seine Fortsetzung findet dies in den anforderungsreichen Abläufen der Hausaufgabenbearbeitung (siehe Bräu in diesem Band; Kesselhut in diesem Band). Deutlich wird dann, dass Hausaufgaben, selbst wenn ihre Vergabe zur Kenntnis genommen wurde, u. a. auch aufgrund von fehlender Zeit nicht oder unvollständig gemacht werden (Fuhrmann 2022, S. 196 f.) oder sie „zu Hause vergessen“ werden, wodurch dem eingeforderten (vollständigen) Vorliegen der Hausaufgabenbearbeitung im Unterricht nicht entsprochen werden kann (ebd., S. 160 ff.). Ein linear verlaufender Prozess von der Vergabe der Hausaufgabe über deren Notieren im Hausaufgabenheft zu einer fertig bearbeiteten und im Unterricht vorliegenden Hausaufgabe erweist sich darin als Utopie, indem es nicht den voraussetzungsreichen Abläufen in der situativen Ausgestaltung der Phasen der Hausaufgabenvergabe und auch -bearbeitung entspricht. Das Vorgehen im Unterricht ignoriert dies allerdings: *Fehlende* Hausaufgaben werden nicht ‚vergeben und vergessen‘, vielmehr wird das Nichtvorliegen der Hausaufgaben den Schüler*innen als Versäumnis zugeschrieben und mit Konsequenzen quittiert. Diese Sanktionierungen sind dann auch Ausdruck der mit dem Vergessen von Hausaufgaben offenkundig gewordenen Unterbrechung des Unterrichts (Diederich 1990, S. 166): So markieren fehlende Hausaufgaben, dass die in Hausaufgaben angelegte Weiterbeschäftigung mit unterrichtlichen Inhalten zur Überbrückung der Zeit zwischen zwei Unterrichtsstunden nicht realisiert werden konnte.

Literatur

- Akbaba, Yalız/Bräu, Karin/Fuhrmann, Laura (2018): Schulische Aufgaben mit Lebensweltbezug. Nebenwirkungen jenseits didaktischer Absichten. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 247–259.
- Bennewitz, Hedda/Meier, Michael (2010): Zum Verhältnis von Jugend und Schule. Ethnographische Studien zu Peerkultur und Unterricht. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut (Hrsg.): Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten. Weinheim, München: Juventa, S. 97–110.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg/Radmacher, Sandra (2013): Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, H. 3, S. 336–356.
- Dettmers, Swantje/Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver (2009): Eine Frage der Qualität? Die Rolle der Hausaufgabenqualität für Hausaufgabenverhalten und Leistung. In: Unterrichtswissenschaft 37, H. 3, S. 196–212.

- Diederich, Jürgen (1990): Verknüpfungen von „Wiederholen“ und „Weitermachen“ im Schulunterricht. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 162–188.
- Dietz, Berthold/Kuhr, Willi (1960): Wirkungsanalyse verschiedenartiger Hausaufgaben. Ein Beitrag zur Methodik der Hausaufgaben (I. Teil). In: *Schule und Psychologie* 7, H. 9, S. 264–275.
- Epstein, Joyce L. (1988): *Homework Practices, Achievements, and Behaviors of Elementary School Students*. Report No. 26. Baltimore: Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Fuhrmann, Laura (2020): Pizza und Liebe im Unterricht – Die Konstruktion von Wissen über Aufgaben mit Lebensweltbezug. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 9, H. 9, S. 38–51.
- Fuhrmann, Laura (2022): *Hausaufgaben im Unterricht. Ethnographie eines schulischen Entgrenzungsphänomens*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Goffman, Erving (1974): *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hascher, Tina/Hofmann, Franz (2008): Kompetenzbereich Hausaufgaben. In: Gläser-Zikuda, Michaela/Seifried, Jürgen (Hrsg.): *Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns*. Münster u. a.: Waxmann, S. 143–164.
- Hascher, Tina/Hofmann, Franz (2011): Hausaufgaben aus der Sicht von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern. In: *Die Deutsche Schule* 103, H. 3, S. 219–234.
- Kalthoff, Herbert (1997): *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Kohler, Britta (2011): Hausaufgaben. Überblick über didaktische Überlegungen und empirische Untersuchungen. In: *Die Deutsche Schule* 103, H. 3, S. 203–218.
- Kohler, Britta (2020): Die Hausaufgabenvergabe im Unterricht: Eine Beobachtungsstudie an Grundschulen. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 13, H. 1, S. 133–150.
- Lipowsky, Frank/Rakoczy, Katrin/Klieme, Eckhard/Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2004): Hausaufgaben im Mathematikunterricht – ein Thema für die Unterrichtsqualitätsforschung? In: Doll, Jörg/Prenzel, Manfred (Hrsg.): *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung*. Münster u. a.: Waxmann, S. 250–266.
- Petersen, Jörg/Reinert, Gerd-Bodo/Stephan, Erwin (1990): *Betrifft Hausaufgaben: Ein Überblick über die didaktische Diskussion für Elternhaus und Schule*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Rabenstein, Kerstin/Schäffer, Mark/Gerlach, Jennifer M./Steinwand, Julia (2017): Hierarchisierungen unter Peers. Reflexionsangebote ethnografischer Forschung zu Beschämungspotenzialen inklusiven Unterrichts. In: Lütje-Klose, Birgit/Miller, Susanne/Schwab, Susanne/Streese, Bettina (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. Münster, New York: Waxmann, S. 265–276.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32, H. 4, S. 282–301.
- Röhl, Tobias (2013): *Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press.
- Schnyder Godel, Inge (2015): *Die Hausaufgabenvergabe unter der Lupe. Eine empirische Untersuchung im Fach Französisch als Fremdsprache*. Münster, New York: Waxmann.
- Sommerla, Günter (1978): Praxis, Effektivität und Funktionen traditioneller Hausaufgaben im Urteil von Lehrern. In: Keck, Rudolf W. (Hrsg.): *Hausaufgaben, empirisch untersucht. Ergebnisse aus dem Schulversuch Ganztagschule*. Hannover u. a.: Schroedel, S. 73–145.

- Standop, Jutta (2011): Hausaufgabendidaktische Strukturen und Verlaufsformen im Kontext schulischer Förderung von Selbstständigkeit. Befunde einer empirischen Studie. In: Die Deutsche Schule 103, H. 3, S. 235–251.
- Standop, Jutta (2013): Hausaufgaben in der Schule. Theorie, Forschung, didaktische Konsequenzen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sumfleth, Elke/Kieren, Corinna/van Ackeren, Isabell (2011): Hausaufgabenpraxis im Gymnasium. Empirische Befunde am Beispiel eines „Nebenfachs“. In: Die Deutsche Schule 103, H. 3, S. 252–267.
- Trautwein, Ulrich/Köller, Olaf/Baumert, Jürgen (2001): Lieber oft als 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.
- Wernet, Andreas (1999): Zeit als schulischer Handlungsrahmen: Befunde und schultheoretische Implikationen. In: Goodson, Ian; Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln u. a.: Böhlau Verlag, S. 209–228.
- Wittmann, Bernhard (1964): Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben. Empirische Untersuchungen über ihre Durchführung und ihren Nutzen. Aus der Arbeit des Deutschen Institutes für Internationale Pädagogische Forschung. Berlin, Neuwied: Luchterhand.

Der „Schulplaner“

Hausaufgabenhefte in ethnografischer Perspektive

Hedda Bennewitz & Hannah Pag

Prolog: Ich und mein Hausaufgabenheft

Wann haben Hausaufgaben begonnen? Schon in der Grundschule. Wie habe ich sie mir gemerkt? Keine Ahnung. Ich weiß nicht mehr, ob ich damals ein Heft hatte. Auf jeden Fall gab es keines, dass von der Schule bereitgestellt wurde. Ob es ein Heft gab, worüber meine Eltern mit meiner Klassenlehrerin kommuniziert haben? Keine Ahnung. Nicht in meiner Erinnerung. Eine meiner ersten Erinnerungen an Hausaufgabenhefte ist aus meiner Zeit auf der Realschule. Meine Mutter hat für meine Schwestern und mich die gleichen HA-Hefte in verschiedenen Farben gekauft. [...] Ich kann mich nicht mehr daran erinnern, ob ich das HA-Heft wirklich genutzt habe. Ich kann mich auch an keine „HA-Eintrag-Kultur“ erinnern bzw. eine Ritualisierung, bei der die*der Lehrer*in den Eintrag kontrolliert hat. In der 6. oder 7. Klasse (immer noch auf der Realschule) gab es dann von der Schule eine Kooperation mit X [anonymisiert] und wir konnten ein „super cooles“ HA-Heft bestellen. Es war freiwillig, aber alle wollten es haben. Und weil alle es haben wollten, wollte ich es auch. Ich weiß noch, dass es bunt war, zwischen durch Witze drinstanden, man kleine Spiele spielen konnte (zum Beispiel Käsekästchen) sowie den Stundenplan und Noten eintragen konnte. Wenn ich an das X-Heft denke, denke ich auch an Werbung und ganz viele Extraseiten, die nichts mit Hausaufgaben zu tun hatten, die ich häufig auch überblättere habe. Und auch bei diesem Heft kann ich mich nicht erinnern, dass ich es „gewissenhaft“ geführt habe. Ich habe eher die Erinnerung daran, dass es viele leere Seiten ohne HA gab.

Nach meinem Wechsel auf das Gymnasium gab es eine neue „HA-Heft-Realität“: Das HA-Heft wurde zu etwas Besonderem, etwas, was einem Statussymbol ähnelte (Klasse 8 und 9). Es sollte schön sein und es musste cool sein, doch auch nur bei den Mädchen. Ich musste unbedingt in die Stadt, damit ich auch ein „cooles“ habe. Natürlich bezahlt vom eigenen Taschengeld, weil meine Mutter uns schon ein „einfaches“ NoName-HA-Heft besorgt hatte. Ich erinnere mich aber nicht daran, wann ich Hausaufgaben aufgeschrieben habe oder ob die Lehrer*innen uns dazu aufgefordert haben. Eine Kommunikation zwischen Lehrer*innen und Eltern über mein HA-Heft gab es auch nicht. Das HA-Heft war irgendwie da. [...] Nike Scheitz.¹

1 An dieser Stelle möchten wir uns bei den Teilnehmer*innen des Seminars „Muttiheft oder Lernfreund. Hausaufgabenhefte in empirischer Perspektive“, im Sommersemester 2021

1. Einleitung

Das Hausaufgabenheft, das heute meist Schulplaner genannt wird, begleitet Schüler*innen oft während der gesamten Schulzeit. Die Erinnerungen einer Studentin geben einen Einblick, wie diese Hefte benutzt und angeschafft werden, sich die Nachfrage ankurbelt und sich ihre Bedeutung im Verlauf der Schulzeit und dem Wechsel der Schule verändert. Durchaus passend war in der FAZ vom 02.01.2021 zu lesen „Trend zum Notizbuch. Warum Planer gerade so angesagt sind. Pläne für 2021? Egal, was Sie vorhaben: Es gibt mit Sicherheit schon einen Planer dafür. Vom Kinderwunsch bis zum Glück – das Sortiment ist riesig“. Die Journalistin Jennifer Wiebking greift in diesem Artikel über Kalender, Notiz- und Tagebücher sowohl die Verheißungen der Selbstoptimierung, die (unrealistischen) Versprechen der Planbarkeit des Lebens als auch ihre individuelle und wirtschaftliche Bedeutung auf – allerdings geht es nur um erwachsene Nutzer*innen. Dass der Trend zum Planer schon lange bei Kindern und Jugendlichen und ebenso in der Schule angekommen ist und damit auch als ein generationenübergreifendes Phänomen betrachtet werden kann, ist Thema unseres Aufsatzes. Kaum noch gibt es Schüler*innen, die nicht über ein Büchlein solcher Art verfügen. Schulplaner haben Konjunktur, obgleich ihr Niedergang sich schon abzuzeichnen scheint, denn die Digitalisierung macht auch vor dem nicht Halt, was einst als Oktav-, Mutti- und Hausaufgabenheft begonnen hat.² Auch wenn es sich bei Hausaufgabenheften vielleicht schon bald um ein historisches Artefakt handelt, so bleiben die grundlegenden Handlungsprobleme, die mit den Heften oder einer App gelöst werden sollen, bestehen. Ihre zentralen Funktionen liegen unmittelbar auf der Hand: organisieren, planen, informieren und vor allem: nichts mehr vergessen! Das sind die Versprechen, mit denen mittlerweile ganze Industriezweige Geschäfte machen.

In der Forschung zu Hausaufgaben tauchen Hausaufgabenhefte mitunter auf, werden allerdings eher am Rande thematisiert (Zaborowski/Breidenstein 2011; Nieswandt 2014). Da eine systematische Beschäftigung mit Hausaufgabenheften noch nicht vorliegt, haben wir für unseren Beitrag einen breiten, auf einer ethnografischen Forschungsstrategie basierenden, Zugang zu den Heften gewählt.³ Wir konnten zahlreiche Fragen und Themen entdecken, die sich an

bedanken. Der Beitrag hätte ohne sie nicht in dieser Form geschrieben werden können: Alisa Bechtel, Ann-Christin Beforth, Hendrik Engelhardt, Alina Groß, Johanna Klene, Anne Ludwig, Sophia Mieth, Max Frederic Remmert, Nike Scheitz, Anna Schichtholz und Saskia Trützscher.

- 2 Mit den beiden Stichworten Hausaufgaben und App zeigen sich rund vier Millionen Fundstellen in der Suchmaschine und sofort fallen unterschiedliche, aus den Bereichen Lehr-Lernmaterialien und Software bekannte Firmen ins Auge.
- 3 Die pandemische Situation hat eine teilnehmende Beobachtung in der Schule, die Auskunft über den Gebrauch der Hefte hätte bieten können, allerdings verunmöglicht.

diese Hefte binden. So ist im Prolog bereits die Bedeutung und Nutzung im Kontext von Familie und Schule sowie von Peers und Identitätsentwicklung angeklungen. Im Zeitungsartikel hingegen deutet sich eine gesellschaftliche und wirtschaftliche Bedeutung an. Wir werden zunächst der Entstehung von Hausaufgabenheften nachgehen und uns ihren heutigen Erscheinungsformen widmen (2). Anschließend werden wir uns einem ausgewählten Inhalt moderner Schulplaner zuwenden und zwei ‚Begrüßungstexte‘ analysieren. Sie zeigen, welcher Gebrauch vorgesehen ist, welche Bedeutung den Schulplanern beigegeben wird und wie darüber die Schüler*innenschaft und Eltern adressiert werden. (3). Schließlich wird am Beispiel ethnografischer Beobachtungen aus einem Familienalltag der Gebrauch nachgezeichnet (4). Im Resümee werden wie das Verhältnis von Funktion, Intention und Gebrauch aufgegriffen und einen Ausblick geben (5).

2. Von Oktav- und Hausaufgabenheften zum Schulplaner

Da wir nicht auf bildungshistorische Arbeiten zu Hausaufgaben und Hausaufgabenheften zurückgreifen können, geben wir uns an dieser Stelle mit mündlich gesammelten biografischen und regional gebundenen Erinnerungen ab den 1970er Jahren zufrieden, die angereichert werden durch Informationen, die im Internet frei verfügbar sind. Wir können drei verschiedene Heftsorten identifizieren. Sie unterscheiden sich nicht nur optisch, sondern auch im Hinblick auf ihre Funktionen. Die aufgrund ihrer Größe Oktavheft genannten Mitteilungshefte dienten insbesondere der Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule. Sie waren in der Regel liniert und konnten auch über mehrere Grundschuljahre hinweg kaum ‚aufgebraucht‘ werden. Mit einem Kalendarium ausgestattete dünnere Hefte im DIN A5 Format waren meist den Hausaufgaben eines Schuljahres vorbehalten. Die moderneren Schulplaner hingegen scheinen dem Gedanken ‚one fits all‘ zu folgen und bieten neben einem Kalendarium und Platz für Mitteilungen auch Grußworte, Notenübersichten, mathematische Formeln, Schulordnung, Ratschläge zu Lebensgestaltung und vieles mehr. Die Varianz des Umfangs und der Inhalte ist groß.

Während das Internet so gut wie keine Informationen über die Geschichte ‚westdeutscher‘ Schulhefte bietet, finden sich einige Fotos ‚ostdeutscher‘ Hausaufgaben- und Mitteilungshefte, die umgangssprachlich auch Muttihefte genannt werden.⁴ Über den Ursprung dieser Hefte ist wenig bekannt. Plausibel ist die Annahme, dass erst mit ihrer industriellen Produktion der Besitz für alle erschwinglich wurde und die Anschaffung von der Schule flächendeckend

4 auch www.ddr-museum.de/de/blog/2017/schule-der-ddr-2; learnattack.de/journal/schulheften-ddr/ [24.06.2022].

gefordert werden konnte. In einer (nicht verifizierten) Quelle aus dem Landesarchiv Berlin, die der Städtischen Töchterschule Berlin aus dem Jahr 1838 zugeschrieben wird, heißt es:

„Jedes Kind würde sich ein Büchelchen in Oktavformat zu halten haben, worin jeder der Lehrenden ein kurzes Urtheil über das Kind am letzten Tage jedes Monats (mit Ausnahme jedes dritten Monats, an welchem eine ausführliche Censur in allen Klassen ertheilt werden würde) einzutragen hätte. Diese Büchelchen würden die Eltern und Pflagemütter der schlechteren Schülerinnen in steter Aufmerksamkeit auf den häuslichen Fleiß und die Führung der Kinder zu halten geneigt sein.“ (Landesarchiv Berlin, A Rep. 020-02 Nr. 259, Bl. 3)

Ob dies ein Vorschlag oder die Beschreibung gelebter Realität ist, kann hier nicht entschieden werden. Es zeigen sich an diesem Zitat recht unverblümete Regelungen und Hoffnungen: Der verpflichtende Besitz des Heftes dient der Dokumentation der Bewertung von Schülerinnen. Vor allem soll das ‚Büchelchen‘ – ganz anders als seine verniedlichende Benennung – auch die Eltern auf ihre Pflicht hinweisen, die Kinder zu häuslichem Fleiß anzuhalten. Damit wird das Oktavheft idealiter zu einem Bewertungs-, Kontroll- und Disziplinierungsinstrument der Familien – mit insbesondere „schlechteren“ Kindern –, die für den „häuslichen Fleiß“ der Schülerinnen verantwortlich gemacht werden (zum Verhältnis von Familie und Schule Tyrell 1987).

Heutzutage können solche Hefte im Internet in zahllosen Shops erstanden werden. Auch die modernen Varianten heißen zuweilen noch Oktavheft und werden dort angepriesen. So wird aus einem Disziplinierungsinstrument ein geschlechterspezifisch vermarktetes Kontaktmedium für Lehrer*innen und Eltern:

„Oktavheft – Mitteilungsheft für Eltern und Lehrer

Mit einem Oktavheft, welches auch liebevoll ‚Muttiheft‘ genannt wird, halten die Lehrer und Eltern untereinander Kontakt. Ein ganz wichtiges Heft, welches das Kind durch die gesamte Grundschulzeit begleitet. Natürlich finden Sie die Hefte in unserem Shop in vielen hübschen Motiven. Da wird die Prinzessin genauso fündig, wie der fussballbegeisterte junge Mann. Wer lieber die klassische Variante mag, findet auch hier das richtige Heft.“⁵

5 schulsachen.de/hefte-und-bloেকে/hefte-verschiede-ausfuehrungen-fuer-die-ausbildung/oktavhefte.html [abgerufen 2020; nicht mehr verfügbar].

Mittlerweile finden sich eine Vielzahl unterschiedlicher Oktav- und Hausaufgabenhefte sowie Schulplaner und Schüler*innenkalender für alle Alters- und Schulstufen. Geworben wird mit Lernfreunden und nützlichen Lerntipps für die jüngeren und mit Spannung und Unterhaltung für die älteren Schüler*innen:

„In dem Aufgabenheft, das speziell für die Grundschule optimiert wurde, begleiten die Lernfreunde Kinder in ihrem Schulalltag mit verständlichen Erklärungen zu vielen Themengebieten. Mit praktischer Ferienübersicht, Deutschlandkarte, Notenliste und Stundenplänen, verschafft dieses Hausaufgabenheft für die Grundschule noch mehr Überblick. Außerdem geben die Lernfreunde nützliche Lerntipps und stehen in diesem Kalender auch den Eltern mit Rat zur Seite.“

„Spannende Infos und Kurioses aus aller Welt sowie witzige Sprüche und Comics machen das ‚XY‘ seit vielen Jahren zum beliebtesten Schülerkalender Deutschlands! Die Version ‚Deluxe‘ bietet ein stabiles Hardcover mit Fadenheftung, ein praktisches Lesebändchen und ein Gummiband! Mit Listen für Klassenarbeiten, Noten, Fehlstunden, Monats- und Jahresübersichten u.v.m. hilft der Schülerkalender gegen Orga-Pannen. Das Wichtigste zum Nachschlagen bietet der Schuljahresplaner für die Fächer Deutsch, Englisch, Französisch, Latein, Geschichte, Kunst, Mathe und Chemie. Mit zahlreichen geografischen Karten hilft der Schulplaner bei Wissenslücken in Erdkunde aus der Patsche. Für Freistunden bietet der Schülerplaner außerdem Spiele wie Sudoku, Käsekästchen und Schiffe versenken“.⁶

Als optimierter und nützlicher Lernfreund erlangt der Planer seine Qualität als Erklärer und Überblickverschaffer durch Listen, Pläne und Karten, sowie als Ratgeber für Eltern und Grundschüler*innen. Der Einsatz in der weiterführenden Schule bietet darüber hinaus Spannung, Spiele und Kuriositäten, er ist Pannenhelfer und rettet im Fachunterricht ‚aus der Patsche‘. Der Schulplaner geriert sich als Helfer und Retter in der Not. Weil die Beschaffung der Hefte Aufgabe der ‚Muttis‘ ist, richten sich die Werbebotschaften an die Eltern.

Der cursorische Überblick greift die Weiterentwicklung eines schulischen Artefakts auf und bringt verschiedene Versprechen und Funktionen zum Vorschein. Das Mitteilungsheft ist der stets verfügbare Kommunikationskanal von der Schule in das Elternhaus. Es informiert und dokumentiert zudem die Leistung und den Fleiß der Kinder. Die Richtung scheint dabei einseitig. Mit ihm wird informiert, diszipliniert und in die Familie ‚hineinregiert‘, wenn Eltern für fehlenden Fleiß von Schüler*innen in (Mit)Verantwortung gezogen werden. Moderne Schulplaner hingegen sind multifunktionale Hefte, an deren Vertrieb sich eine ganze Industrie bindet. Abnehmer*innen können einzelne Personen oder ganze Schulen sein. In den Vordergrund rücken nun helfende und unter-

6 Beide Zitate: shop.haefft.de/Hausaufgabenhefte/Schuelerkalender/Grundschule/Grundschul-Hausaufgabenheft-21-22-oxid.html [abgerufen 2020; nicht mehr verfügbar].

stützende Funktionen, die zugleich Lernfreude hervorrufen sollen. Damit wird der Schulplaner vordergründig schüler*innenorientierter. Die versprochene Wirkung jedoch bleibt an die Nutzungsbereitschaft der Schüler*innengebunden.⁷

3. Der Schulplaner

Obwohl Büchelchen, Mutti-, Oktav-, Hausaufgaben-, Mitteilungshefte bereits zahllose Generationen von Schüler*innen begleitet haben, finden sie sich nur selten in wissenschaftlichen Publikationen wieder. Girke (1995) beschäftigt sich mit dem Einsatz von Hausaufgabenheften im 1. Schuljahr, Nicola (2014) untersucht, ob sie als Instrument zur Verbesserung der Kommunikation zwischen den Eltern und der Schule verstanden werden können, und Laskowski und Weinhold (2011) berichten, dass Eltern das Mitteilungsheft als Ergänzung zur sonstigen Kommunikation mit der Schule wahrnehmen, die sie oftmals als eher unbefriedigend empfinden. Für unsere eigenen Untersuchungen haben wir ca. 30 unterschiedliche Schulplaner aus Grundschulen, Sekundarschulen und Gymnasien aus verschiedenen Schuljahren und Bundesländern sowie einen aus Australien gesichtet. Einige Hefte sind nahezu ungenutzt – bis auf die wenigen Seiten für den Eintrag von Entschuldigungen oder Ermahnungen über vergessenen Hausaufgaben. Andere Hefte sind sorgfältig ausgefüllt und geführt. Alle Planer sind im Auftrag der Schule angefertigt und an die Schüler*innen verteilt oder verkauft worden. Sie sind im DIN-A5-Format, haben eine Spiralbindung, einen Umfang von 100 bis 160 Seiten und wiegen zwischen 200 und 280 Gramm. Wir bezeichnen sie als individualisiert, weil alle einen individuellen schulspezifischen Einband sowie differente Inhaltsbereiche aufweisen. Bei unseren Recherchen ist deutlich geworden, dass Schulen sich intensiv mit der Einführung und Ausgestaltung von Schulplanern befassen, bestehende Planer aber auch evaluiert und verändert werden. Einen schuleigenen Planer zu besitzen, scheint durchaus zum ‚guten Ton‘ engagierter Schulen zu gehören. Seine Existenz scheint zu suggerieren: Die Schule ist gut organisiert, sie unterstützt die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule.

Auf den Homepages von vielen weiterführenden Schulen finden sich mittlerweile Informationen zur Anschaffung, zum Aufbau, zur Funktionalität und zum Gebrauch von Schulplanern. Hier wird ähnlich argumentiert wie in der Bewerbung auf dem freien Markt: Lernbegleiter, Informationsvermittler und Kommunikationsinstrument, mit Zielen wie Überblick behalten, dokumentie-

7 Im Zuge unserer Recherchen sind wir auf ein Videotutorial einer weiterführenden Schule gestoßen. Ein Lehrer erklärt dort Seite für Seite, wie der Schulplaner genutzt werden soll. Das etwas 15-minütige Video ist leider nicht mehr verfügbar.

ren und planen. Im Hinblick auf die Inhalte der Schulpläne zeigt sich im Detail eine recht große Varianz. Kalender, schulinterne Informationen, Vordrucke für Entschuldigungen, Stundenpläne und Notenübersichten gehören aber zu den Kernelementen. Das Hausaufgabenkalendarium nimmt immer den größten Teil des Heftes ein. Die Vielfalt der Inhalte bringen ein großes Bedürfnis Informationen zu bieten zum Ausdruck. Hier steht geschrieben, was Eltern und Schüler*innen wissen sollen: Der Planer ist eine Regelsammlung, die Verfahren und Vorschriften allen zu jeder Zeit zugänglich macht. Der Aufwand, den viele Schulen mit der Erstellung und Verbreitung der Planer betreiben, spricht dafür, dass sie sich tatsächlich eine Lösung von jenen Problemen erhoffen, die die Schulpläne zu lösen versprechen.

Unserem Eindruck nach unterscheiden sich Planer von Gymnasien und Sekundarschulen vor allem in zweierlei Hinsichten: die Freiwilligkeit der Nutzung und daran gebunden die Einbeziehung von Eltern. Während an Gymnasien der Besitz und damit auch der Gebrauch nicht verordnet wird, scheint an Sekundarschulen der verpflichtende Charakter zu dominieren. Wir wollen dies am Beispiel zweier Begrüßungstexte, die in einigen Planern als Element zu finden sind, veranschaulichen.

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

der vorliegende Schulplaner ist ein wichtiges Dokument für das ganze Schuljahr. Er soll Dir helfen Deine Arbeit für die Schule zu planen, Deine Zeit einzuteilen und zielorientiert zu arbeiten. Der Schulplaner dient zur Dokumentation Deiner Noten, Deiner Fehlzeiten, der Kenntnisnahme der Schulordnung, der Regeln der Fachräume und der Sicherheitsvorschriften. Der Schulplaner informiert Dich über die Schule, die Schulabschlüsse und verschiedene Aktivitäten aus unserem schulischen Alltag. Du legst den Planer regelmäßig Deinen Eltern vor. Er dient dem Austausch von Mitteilungen zwischen Eltern und Lehrern.

Die Eltern bestätigen die Kenntnisnahme von Mitteilungen durch ihre Unterschrift. Der Schulplaner ist Grundlage für das Lernentwicklungsgespräch, die schulische Beratung und die entsprechenden Vereinbarungen. Du behandelst Deinen Planer sorgfältig und bringst ihn jeden Tag mit zur Schule.

Du hast Ideen für die Gestaltung und die Inhalte des nächsten Schulplaners? Teile sie uns bitte mit.

Wir wünschen dir ein erfolgreiches Schuljahr

Der Einleitungstext eines Schulplaners einer nordrheinwestfälischen Sekundarschule liest sich als Gebrauchsanweisung für ein wichtiges „Dokument“. Welche Defizite und Unterstützungsbedarfe Schüler*innen haben und was bezeugt bzw. zu dokumentieren ist, wird hier deutlich: es geht um Arbeitsorganisation, Informationen, Fehlzeiten und Noten sowie den Einbezug von Eltern. Sowohl Schüler*innen als auch ihre Eltern werden hier – in einem befehlenden Duktus

– mit Vorschriften konfrontiert. Der Text adressiert die Schüler*innen als (zu) ziellose, undisziplinierte und wenig vertrauenswürdige Weisungsempfänger. Dass eine nachlässige Führung des Hefetes zu Konflikten führt, ist hier als wahrscheinlich einzuschätzen. Der zweite Text beginnt ähnlich und ist mit „Grußwort der Schulleitung“ überschrieben.⁸

Liebe Schülerinnen und Schüler des Dichtergymnasiums,
nachdem eure hoffentlich schönen Sommerferien vorbei sind, könnt ihr nun ausgeruht und mit neuen Energien in den Schulalltag starten. Wir freuen uns besonders, unsere neuen Schülerinnen und Schüler

am Dichtergymnasium begrüßen zu können und wünschen euch und allen übrigen „Dichteranern“ einen guten Start. Im Schulalltag müsst ihr an vieles denken und so manches wissen: Der Dichterplaner unterstützt euch dabei, den Überblick zu behalten und euren Lernprozess gut organisieren zu können.

Erst einmal dient er euch als Hausaufgabenheft. Hier ist Platz für alle Hausaufgaben und organisatorischen Dinge, an die ihr an bestimmten Schultagen denken müsst.

Außerdem nutzen wir den Dichterplaner, um uns mit euren Eltern auszutauschen. Es gibt verschiedene Seiten, auf denen Informationen zwischen Eltern und Schule weitergegeben werden können.

Rund um die Seiten, die der Strukturierung und Organisation eures Schultages dienen, findet ihr viele hilfreiche Inhalte, die für die Schule von Bedeutung sind. So könnt ihr zum Beispiel erfahren, an wen ihr euch mit bestimmten Fragen wenden könnt oder welche Regeln in bestimmten Fachunterrichten gelten und habt die Haus- und Schulordnung stets dabei.

Wir wünschen euch ein erfolgreiches Schuljahr mit vielen positiven Eindrücken!

Handschriftliche Unterschrift *handschriftliche Unterschrift*

Schulleiterin stellvertr. Schulleiter

Im Kern beschreibt der Text sehr ähnliche Funktionsweisen des Schulplaners. Es geht um Unterstützung bei der Organisation und Strukturierung, Information über Regeln oder den Kontakt zu Eltern. Im Vergleich zum ersten Text ist anzumerken, dass der Planer des Dichtergymnasiums zwar auch Seiten für Fehlzeiten hat, sie hier jedoch nicht erwähnt werden, ebenso wenig wie eine Vorzeigepflicht bei und Unterschriftspflicht von Eltern oder die Pflicht eines sorgfältigen und

8 In (mündlichen oder schriftlichen) Grußworten kommen meist Personen mit besonderem Status oder mit einer spezifischen Expertise zu Wort. Das Werk oder die Veranstaltung schmücken sich mit der Prominenz der Grußwortbeitragenden, seien es Minister*innen, Staatssekretär*innen, Universitätspräsident*innen oder andere ‚wichtige‘ Personen, und umgekehrt schmücken diese sich auch mit der Veranstaltung oder der Publikation. Bei dieser ‚Komplizenschaft‘ handelt es sich insofern um eine Win-Win-Situation als sie von gegenseitiger Wertschätzung getragen ist.

regelmäßigen Gebrauchs. Der deutlichste Unterschied zwischen den beiden Texten zeigt sich im Tonfall und der genaueren Erläuterung, wie das Heft seinen Nutzen entfalten soll: Im Grußwort wird freundlich zum neuen Schuljahr begrüßt, die neuen Schüler*innen werden eingemeindet und der Schulplaner trägt den Namen der Schule, womit eine Identifikationserwartung an die Schüler*innen herangetragen wird. Der Nutzen des Planers wird argumentativ gestützt und mit höflichen Üblichkeiten wie ‚freudvollen Erwartungen‘ und ‚guten Wünschen‘ gespickt und die Schulleitung – die um die vielen Aufgaben der Schüler*innen weiß – bietet Hilfe und Unterstützung an.

Auch wenn fraglich bleibt, wer die Planer überhaupt nutzt und die Textelemente liest, können sie als schulkulturelle Ausdrucksgestalten⁹ verstanden werden. In der Begrüßung im ersten Beispiel zeigt sich die Schule sehr unverblümt an Kontroll- und Disziplinierungsabsichten interessiert, auf eine persönliche Ansprache, Argumente oder gängige Höflichkeiten wird zugunsten von Anforderungen und Befehlen verzichtet. Dies schließt an Zaborowski und Breidenstein (2011) an, die Hausaufgabenhefte als Teil einer umfassenden Disziplinierungspraxis sehen, die vornehmlich auf die Herstellung und Sicherung der „Unterrichtsbereitschaft“ und auf die „Regulierung des Schülerverhaltens“ gerichtet ist und mit der Schüler*innen und ihre Eltern verpflichtet werden, das Heft zu nutzen (ebd., S. 197; auch Fuhrmann 2022, S. 77). Im Grußwort hingegen stellt sich die Schule als fürsorgliche Einrichtung dar, deren Mitglieder (Lehrpersonen und Schulleitung) um die Bedürfnisse der hilfsbedürftigen Schüler*innen wissen. Argumentiert wird, dass der Gebrauch des Planers Vorteile birgt und sein Nutzen vernünftig erscheint: Er hilft dabei, verschiedene Anforderungen zu meistern. Beide Grußworte eint, dass sie Vorzüge bzw. Aufgaben der Hefte benennen. Es wird deutlich, dass der Planer und seine Nutzung eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme an Schule darstellen.

4. Hausaufgabenhefte und ihr Gebrauch

Werden Schulplaner als Artefakte einer sozialen Praxis konzipiert, dann ist deren „sinnhafter Gebrauch“ und „praktische Verwendung“ zu untersuchen (Reckwitz 2003, S. 291). Nieswandt (2014) hat in ihrer ethnografischen Studie die Praxis von Hausaufgaben in vornehmlich türkischstämmigen Familien beobachtet, deren Kinder eine Grundschule besuchen. Sie zeigt, wo Hausaufgaben angefertigt werden, wie die Hausaufgaben-situationen beginnen und wie sie aufrechterhalten werden und wie sich Eltern und Kinder an den Einträgen im Heft orientieren.

9 Arbeiten von Rademacher (2012a, 2012b) und von Helsper und Kramer (2011), die sich mit Schulleitungsreden zur Einschulung und den dort zum Ausdruck gebrachten Schulkulturen beschäftigt haben.

Die handschriftlich verfassten Einträge verfügen über eine Autorität eigener Güte, denn sie zeigen sich als ‚verlängerter Arm‘ der Lehrerin (ebd., S. 92). Es muss (mindestens) erledigt werden, was dort aufgeschrieben wurde. Mit unseren ethnografischen Studien zu Hausaufgaben in der Familie (Pag 2021) kann der alltägliche Umgang mit dem Hausaufgabenheft noch genauer beschrieben werden. Hier hat die Ethnografin – anders als in bisherigen Untersuchungen zur familialen Hausaufgabenpraxis – ganze Nachmittage im Feld der Familie verbracht und gewartet, wann und wie Hausaufgaben und damit auch das Hausaufgabenheft thematisch werden.

Während Konstantin mir die Aufteilung des Schulplaners zeigt (drei Spalten pro Tag: Fach, Aufgabe, Häkchen zum Abkreuzen), sagt die Mutter, sie fände es ja „voll praktisch“, da sie ja nicht im Unterricht gewesen sei und sie „strukturiere manchmal schon seine Hausaufgaben“. Sie versuche dann zu strukturieren, dass die Hausaufgaben möglichst gleichmäßig bzw. entsprechend seiner sonstigen Aktivitäten über die Woche verteilt bearbeitet werden können. Daher fände sie es sehr praktisch, dass alles im Planer stehe, damit sie einen Überblick behalten könne. (Tag 1)

Auch hier zeigt sich, wie und dass der Planer das Problem der Nichtanwesenheit von Eltern in der Schule praktisch bearbeitet. Die familialen Hausaufgaben-situationen vollziehen sich entlang des Hausaufgabenheftes. Von dort aus strukturiert die Mutter die nachmittäglichen Aktivitäten des Sohnes und damit auch ihre, denn der Sohn wird nahezu vollständig begleitet. Tatsächlich sind beim überwiegenden Teil der Schüler*innen bis zum siebten Schuljahr die Eltern oder andere Familienangehörige an den Hausaufgaben beteiligt, nur ein Bruchteil der Kinder ist bei häuslichen Arbeiten auf sich allein gestellt (Killus/Paseka 2014; Wild/Lorenz 2010; Nieswandt 2014; Bräu/Harring/Weyl 2017). Im Beispiel macht es die Orientierung am Schulplaner der Mutter erst möglich, für eine aus ihrer Sicht angemessene Balance zwischen Schule und Freizeit/Familienzeit zu sorgen. Routiniert entziffert sie die ‚Geheimschrift‘ aus Zahlen, Buchstaben und Satzzeichen.

Im weiteren Verlauf der Beobachtungen wird deutlich, wie eingespielt das Team agiert: Konstantin bringt das „Hausaufgabendiktat“ (Nieswandt 2014) mit nach Hause, seine Mutter übernimmt dann das weitere Management. Sie hat uneingeschränkten Zugriff auf das Heft und nimmt im wahrsten Sinne des Wortes das ‚Heft in die Hand‘, wobei die Einträge im Hausaufgabenteil ihre eigenen Strukturierungs-Aktivitäten strukturieren. Abschließend erlangt das Hausaufgabenheft noch einmal Bedeutung: Wenn die Herausforderung gemeistert wurde, kann gemeinsam der Erfolg zelebriert werden, die Mühen werden in Körpern und Artefakten materialisiert: Stifte werden fallen gelassen, Bücher kraftvoll zugeschlagen, erledigte Aufgaben teilweise mit Jubelrufen der Mutter gewürdigt und letztlich kann Konstantin sie im Schulplaner mit kräftigem Druck abhaken (Abb. 1).

Abb. 1: Geheimschrift und ‚fühlbarer Haken‘ als materialisierte Anstrengung

Fach	Mittwoch, 28. Oktober 2020		
D	S. 279	Nr. 3 / AH S. 81	Nr. 1A ✓
E	Vocab p. 199	(in front of)	✓
M	AH. S. 10	Aufgabe 3.1 \ 4.1	✓

Die Hausaufgabenerledigung zeigt sich hier als strukturierungsbedürftig und als ein ‚gemeinsames Geschäft‘ von Mutter und Sohn. Vor allem der Schulplaner versetzt sie in die Lage, die Organisation zu übernehmen. Abermals zeigen diese Beobachtungen, dass die Notizen im Schulplaner für die Mutter mehr als nur eine Erinnerungsstütze sind. Sie bahnen in diesem Fall eine Verwaltungspraxis an.

5. Resümee und Ausblick

Die Geschichte von Schulplanern – wenn sie vom einfachen und kostengünstigen Oktavheft, über Hausaufgabenheft und Schüler*innenkalender zum ‚one fits all‘ Planer verstanden wird – ist eine Erfolgsgeschichte. Gerade Schulen scheinen den Aufwand des Einkaufs oder der Herstellung (gerne) auf sich zu nehmen. Die Versprechen schuleigener Planer scheinen für alle Beteiligten attraktiv. Die Planer reagieren im Prinzip auf nur wenige Handlungsprobleme, entfalten dafür aber einen umso größeren Nimbus. Hier binden sich Hoffnungen und Wünsche von Lehrpersonen, Eltern und vielleicht auch Schüler*innen an ein schulisches Artefakt, was zum Staunen einlädt. Unsere kursorische Beschäftigung mit Planern hat zu einer Reihe von Überlegungen geführt:

Die *Existenzberechtigung* der Planer und ihrer Vorgängerhefte scheint aus der räumlichen Trennung und der gemeinsamen Verantwortung von Schule und Familie für Erziehung und Bildung hervorzugehen. Der relativen Immobilität von Lehrpersonal und Eltern steht eine Kommunikationsnotwendigkeit gegenüber, die entweder durch ein persönliches (Telefon-/Video-)Gespräch oder einen Schriftwechsel zu realisieren ist. Der Vorteil von Heften liegt klar auf der Hand: Sie sind mobil und leicht, können von den Schüler*innen von einer Erziehungsinstanz zur anderen getragen werden. Lob und Tadel sind chronologisch aufgelistet, die Einträge im Heft wie archiviert.

Den Planern werden verschiedene *Funktionen* zugeschrieben. Sie erfüllen Mitteilungs-, Ordnungs-, Informations- und Dokumentationszwecke. Was einmal eingetragen ist, geht nicht verloren! Der Planer macht klar, was wichtig, richtig und zu tun ist. Er kann zugleich Gesetzesgrundlagen und Ver-

fahrensvorschriften abbilden und den rechtmäßigen Gebrauch kontrollieren und er kann den Charakter einer Akte annehmen, zumindest dann, wenn er gut geführt ist, fungiert er als eine Art von ‚Klassenbuch to go‘. Als Kontroll- und Disziplinierungsinstrument ist der Planer auch Erziehungsmittel, das im Umgang von Schulen mit Schüler*innen und ihren Eltern zum Einsatz kommt, aber auch zwischen Eltern und ihren Kindern die Organisation der Hausaufgaben steuern kann.

Die *Heilsversprechen*, die mit dem Besitz des Planers einhergehen, sind an eine umfängliche Nutzung aller Parteien, aber vor allem der Schüler*innen, gebunden. Die unterschiedliche Handhabung im Gebrauch und die von uns entdeckten Gebrauchsspuren erzählen aber nicht nur die Geschichte eines machtvollen öffentlichen (Kontroll-)Instruments, mit dem der Zugriff auf Schüler*innen und Eltern von Lehrpersonen und Eltern realisiert werden kann, sondern auch die eines ‚zahnlosen Tigers‘. All jene Planer, deren Nutzung nicht kontrolliert wurde – weder von Eltern noch von Lehrpersonen –, scheinen vor allem eins: ignoriert worden zu sein. Die Chance einer Wirkungsentfaltung im Sinne des Ideals ist hier bereits vergeben. Warum also machen sich viele Schulen dennoch die Mühe?

Unter den gesellschaftlichen Vorzeichen der *Selbstoptimierung*, scheint ein Leben ohne Planer kaum vorstellbar, denn wer einen Planer hat, kann zeigen, dass sie/er einen Plan hat und etwas, das es zu planen und zu organisieren gilt. Der Planer erweist sich als zentraler Beleg und Nachweis allen selbstoptimierenden Handelns. So wird zugleich Schüler*innen nahegelegt, wie sie Erfolg gestalten können: ‚Wer plant, gewinnt!‘ scheint die Devise zu sein. Diese Suggestion verbunden mit den nachvollziehbaren Hoffnungen der Schule, einen Teil ihrer Dauerprobleme (Umgang mit Eltern, verlorene Zettel, vergessene Hausaufgaben, Regeln und Vorschriften transparent machen) zu lösen, kann teilweise aufklären, warum viele Schulen sich die Mühe machen und eigene Planer erstellen. Dass Eltern diese Planer gerne erwerben, ist ebenso nachvollziehbar. Auch sie – oder ein Teil von ihnen – hofft auf die Lösung von dauerhaften Problemen und Anforderungen.

Trotz zunehmender *Digitalisierung* und einer weit verbreiteten Nicht-Nutzung der Planer gehen wir davon aus, dass sie als ein ‚Serviceangebot‘ der Schule nicht so schnell verschwinden werden. Sie werden angepriesen in der Hoffnung für Schüler*innen ein Artefakt der Selbstoptimierung oder der „Technologien des Selbst“ (Foucault 1993) zu werden. Dabei wird vermutlich übersehen, dass diese Technologien dem Menschen in Aussicht stellen, sich so verändern zu können, „daß er einen gewissen Zustand des Glücks, der Reinheit, der Weisheit, der Vollkommenheit oder der Unsterblichkeit erlangt“ (ebd., S. 26). Ob Schulplaner dafür das geeignete Mittel darstellen, darf bezweifelt werden.

Literatur

- Bräu, Karin/Harring, Marius/Weyl, Christin (2017): Homework practices: role conflicts concerning parental involvement. In: *Ethnography and Education* 12, H. 1, S. 64–77.
- Foucault, Michel (1993): Technologien des Selbst. In: Martin, Luther H./Gutman, Huck/Hutton, Patrick H. (Hrsg.): *Technologien des Selbst*. Frankfurt am Main: S. Fischer, S. 24–62.
- Fuhrmann, Laura (2022): Hausaufgaben im Unterricht. Ethnografie eines schulischen Entgrenzungsphänomens. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Girke, Dörte (1995): Hausaufgabenheft im 1. Schuljahr? In: *Grundschulunterricht* 42, H. 6, S. 20–22.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten (2011): Rekonstruktion der Schulleiterrede Schule C. In: Online Fallarchiv Schulpädagogik. www.fallarchiv.uni-kassel.de/2011/methoden/objektive-hermeneutik/helsper-kramer/rekonstruktion-der-schulleiterrede-schule-c/ [24.06.2022].
- Killus, Dagmar/Paseka, Angelika (2014): Elterliches Engagement für das schulische Lernen des eigenen Kindes. In: Killus, Dagmar/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): *Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement: ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland*. 3. Jako-O-Studie. Münster: Waxmann, S. 131–148.
- Laskowski, Rüdiger/Weinhold, Katharina (2011): Kritische Distanz. Zur Kommunikation und Kooperation von Familie und Grundschule mit Ganztagsangeboten in Sachsen. In: Soremski, Regina/Urban, Michael/Lange, Andreas (Hrsg.): *Familie, Peers und Ganztagschule*. Weinheim, München: Juventa, S. 129–145.
- Nicola, Michael (2014): Das Schulheft der Oberstufe Buchs. Welchen Beitrag leistet das Schulheft zur Kooperation und Disziplin? (Masterarbeit, PH St. Gallen).
- Nieswandt, Martina (2014): Hausaufgaben *yapmak*. Ein ethnographischer Blick auf den Familienalltag. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Pag, Hannah (2021): Familialer Umgang mit schulischen Anforderungen aus praxistheoretischer Perspektive. Eine ethnografische Fallstudie. (unveröffentlichte Masterarbeit).
- Rademacher, Sandra (2012a): Einschulungsrede – Misslingen der Initiation, Trost und Bedrohung. In: Online Fallarchiv Schulpädagogik. www.fallarchiv.uni-kassel.de/2012/methoden/objektive-hermeneutik/sandra-rademacher/einschulungsrede-%e2%80%93-misslingen-der-initiation-trost-und-bedrohung/ [24.06.2022].
- Rademacher, Sandra (2012b): Einschulungsrede aus kulturvergleichender Perspektive – Der Fall Deutschland. In: Online Fallarchiv Schulpädagogik. www.fallarchiv.uni-kassel.de/2012/methoden/objektive-hermeneutik/sandra-rademacher/einschulungsrede-aus-kulturvergleichender-perspektive-%e2%80%93-der-fall-deutschland/ [24.06.2022].
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32, H. 4, S. 282–301.
- Tyrell, Hartmann (1987): Die Anpassung der Familie an die Schule. In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 102–125.
- Wild, Elke/Lorenz, Fiona (2010): *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Schöningh/UTB.
- Zaborowski, Katrin U./Bredenstein, Georg (2011): Disciplinary Technologies and Pupil Redispotion: School Equipment and Homework Diaries. In: *Ethnography and Education* 6, H. 2, S. 147–160.

Hausaufgaben – unter oder außer Kontrolle?

Zu den verborgenen Seiten der Hausaufgabenkontrolle im Unterricht

Laura Fuhrmann

1. Einleitung

Hausaufgaben stellen Aufgaben dar, deren Fehlen im Unterricht nicht folgenlos bleibt. Vielmehr rankt sich bei Lehrpersonen ein regelrechter ‚Kontrollapparat‘ um Hausaufgaben, mit dem fehlende Hausaufgaben im Unterricht problematisiert werden, sei es über Fragen nach nicht vorhandenen Hausaufgaben und den gegebenen sowie erfragten Begründungen dafür, sei es durch die die Dokumentation fehlender Hausaufgaben (Fuhrmann 2022). Untersuchungen zu Hausaufgabenkontrollen verdeutlichen die disziplinierende und sanktionierende Wirkung solcher Verfahrensweisen (Budde/Geßner 2017; Zaborowski/Breidenstein 2011), doch was geschieht, wenn die zugrundeliegenden Anforderungen der Kontrolle in Frage gestellt werden und ihnen ihre Geltung abgesprochen wird? Der vorliegende Artikel spürt solchen bislang wenig berücksichtigten und damit „verborgenen Seiten“ der Hausaufgabenkontrolle nach. Leitend sind dabei einerseits die Fragen, wie die Hausaufgabenkontrolle von Schüler*innen und Lehrer*innen hergestellt wird und was dabei *unter Kontrolle* gerät, also zum Gegenstand der Kontrolltätigkeiten wird. Andererseits interessiert insbesondere, was auch *außer Kontrolle* ist, verstanden als Nebenwirkungen, Bedeutungsverschiebungen und -umkehrungen der Kontrollverfahren. Um diesen Fragen im Folgenden nachzugehen, wird zunächst anhand des Forschungsstands entfaltet, welche Erkenntnisse zu Hausaufgabenkontrollen vorliegen (2). Weitergeführt wird dies über die Vorstellung von Theorien und Konzepten zur (sozialen) Kontrolle mit dem Ziel, das Phänomen in seinen verschiedenen Dimensionen auszuleuchten (3). Mit den folgenden Rekonstruktionen zu einer Hausaufgabenkontrolle im Unterricht soll gezeigt werden, dass diese zuweilen auch außer Kontrolle gerät (4) und die damit verbundenen Bedeutungsverschiebungen und -umkehrungen als verborgene Seite der Hausaufgabenkontrolle dabei über disziplinierende oder sanktionierende Mechanismen hinausreichen (5 und 6).

2. Forschungsstand: Die Hausaufgabenkontrolle im Unterricht

Die Kontrolle von Hausaufgaben wird sowohl von quantitativen als auch qualitativen Studien als eine alltägliche Vorgehensweise verdeutlicht, mit der Hausaufgaben nach ihrer Bearbeitung (zunächst) auf ihr Vorliegen im Unterricht überprüft werden.¹ Anhand der Aussagen von Lehrpersonen stellt die quantitative Hausaufgabenforschung heraus, dass Hausaufgaben in jeder Stunde oder sehr häufig kontrolliert werden (z. B. Standop 2013, S. 172; Roßbach 1995, S. 150 f.). Dabei steht weniger eine inhaltliche Thematisierung der Hausaufgaben im Vordergrund als vielmehr eine Überprüfung, ob die Aufgaben erledigt wurden (Standop 2011, S. 248; Sommerla 1978, S. 89), obwohl dem Verzicht auf eine Besprechung gleichzeitig eine geringe Lernwirksamkeit bei Schüler*innen attestiert wird (z. B. Lipowsky et al. 2004; Elawar/Corno 1985). Weitergeführt werden kann dies mit Befunden aus qualitativ-rekonstruktiven Untersuchungen zu den Formen der Hausaufgabenkontrolle im Unterricht und zum Umgang der Unterrichtsteilnehmer*innen mit der Kontrolle. Budde und Geßner (2017) sowie Geßner (2015) arbeiten über den Vergleich verschiedener Schulformen heraus, dass an Gymnasien der Inhalt der Hausaufgaben, an Sekundar- und Gesamtschulen demgegenüber Disziplinierungen in Bezug auf fehlende Hausaufgaben im Vordergrund stehen (Budde/Geßner 2017, S. 250; Geßner 2015, S. 160). Widerspiegelt wird dies überdies in den Überprüfungen durch die Lehrpersonen, ob Schüler*innen Hausaufgabenstellungen in ihre Hausaufgabenhefte übertragen haben, wie es Zaborowski und Breidenstein (2011, S. 151) an einer Sekundarschule beobachteten.

Nach Fuhrmann (2022) ist in Hausaufgabenkontrollen die Frage nach ‚Schüler*innen ohne Hausaufgaben‘ leitend, mit der Differenzen zwischen den Schüler*innen erzeugt und über Praktiken der Dokumentation festgeschrieben werden. Bei mehrfach fehlenden Hausaufgaben werden weiterführende Konsequenzen eingeleitet. Diese Prozesse sind zudem mit der Erklärung und Verteidigung fehlender Hausaufgaben durch die betreffenden Schüler*innen verbunden (ebd., S. 196–214; Rademacher 2015, S. 233 f.). Solche Kontrollverfahren stellen dann auch Anlass für Entgrenzungen in der Lehrer*in-Schüler*in-Interaktion dar, in Form von Distanzlosigkeit oder Willkür der Lehrpersonen im Zuge der Ermittlung und Erklärung fehlender Hausaufgaben (Wernet 2003, S. 125–137). Ausgelöst werden diese Entgrenzungen durch die Diffusität von Hausaufgaben, die als außerunterrichtliches Übungsangebot konzipiert, dann aber über die Kontrolle im Unterricht mit Leistungsanforderungen konfrontiert werden (siehe Wernet in diesem Band). Die Bearbeitung der daraus resultierenden Entgrenzungsbewegungen erfordert von Lehrer*innen Permissivität, die

1 Von der Kontrolle lässt sich die Besprechung unterscheiden, in der eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Hausaufgabenbearbeitungen erfolgt (Fuhrmann 2022, S. 134–155).

Herstellung von Distanz über die „Aufrechterhaltung eines universalistisch-unpersönlichen Handlungsrahmens“ (Wernet 2003, S. 152).

Es wird deutlich, dass bisherige Untersuchungen zur Hausaufgabenkontrolle die Kontrolltätigkeiten vor allem in ihren überprüfenden, disziplinierenden oder entgrenzenden Wirkungen und Konsequenzen betonen. Davon ausgehend stellt sich die Frage nach bisher unbekanntem oder unberücksichtigten Bedeutungen und Mechanismen der Kontrolle. Dazu soll im Folgenden das Phänomen der (sozialen) Kontrolle in seinen verschiedenen Facetten und Dimensionen beleuchtet werden.

3. Die Mechanismen sozialer Kontrolle

Das Phänomen der Kontrolle wird in seinen sozialen Zusammenhängen u. a. in der Soziologie untersucht (Menzel/Wehrheim 2010, S. 509). Als soziale Kontrolle werden dabei Prozesse bezeichnet, in denen Individuen durch ein gesellschaftliches Gegenüber aufgefordert werden, mit anderen zu kooperieren (Park/Burgess 1969, S. 42). Es handelt sich dabei nicht durchweg um von außen initiierte Prozesse, vielmehr findet ein Übergang von einer Fremd- zu einer Selbstkontrolle des Individuums statt, mit der sich der sozialen Ordnung eingefügt wird, wie Norbert Elias in seiner Zivilisationstheorie deutlich macht (1989, S. 313).

Die Mechanismen sozialer Kontrolle werden durch Sanktionen wie z. B. sozialem Ausschluss begleitet, mit denen nonkonformes Verhalten geahndet wird. Indem über solche Sanktionen das Handeln von Individuen als nonkonform markiert wird, ist es der Kontroll- und Sanktionsvorgang selbst, der ein Handeln als abweichend hervorbringt (Durkheim 1988, S. 130; Ferchhoff/Peters 1981; Lamnek 2018, S. 223 ff.). In der Unterscheidung von konformen und abweichenden Verhaltensweisen spiegeln sich Regeln und Anforderungen, an denen das Handeln der Individuen gemessen und beurteilt wird. Abhängig von den jeweils aufgerufenen Regeln kann eine Handlung in verschiedenen Kontexten als konform oder nonkonform eingestuft werden, womit eine markierte Abweichung als ein situatives Konstrukt deutlich wird.

Solche Normen stellen nach Goffman kollektiv verfügbare „Grundregeln und Verhaltensregulierungen“ (1982, S. 14) dar, denen sich Individuen im Austausch mit ihrem Gegenüber bedienen, um das gemeinsame Handeln mit anderen zu koordinieren. Regeln fungieren innerhalb des gemeinsamen Austauschs als „Richtschnur des Handelns“ (ebd., S. 138). Für die Individuen stellen sie Verpflichtungen und Erwartungen dar und besitzen als solche einen stabilisierenden Charakter in sozialen Interaktionen. Einerseits verlangen sie bestimmte Handlungen und haben darin verpflichtenden Charakter. Andererseits machen sie das Handeln anderer Personen auch erwartbar, da antizipiert wird, dass sich das Gegenüber ebenfalls an Regeln und Normen orientiert (ebd., S. 140).

Anhand dieser Erwartungen wird das Handeln der anderen Teilnehmer*innen überprüft, sodass soziale Situationen mit der gleichzeitigen Anwesenheit und wechselseitigen Beobachtungen als „Szenen der gegenseitigen Kontrolle“ (ebd. 1981, S. 28) zu verstehen sind. Damit kann dann auch die Bedeutung von Sanktionen spezifiziert werden: Eine Sanktion wird zum Indikator für die Fähigkeit des Individuums entsprechend der sozialen Vorstellungen zu handeln, die in die Normen und Regeln eingelagert sind, was sich nicht nur als Bestrafung, sondern auch in der Belohnung von Handlungen äußern kann (ebd. 1982, S. 141).

Mit Goffman kann somit betont werden, dass Regeln und Normen situativ ausgehandelt werden und das Handeln von Individuen strukturieren. Für den Unterricht erlangen die Überlegungen nun insofern Relevanz, als dass es für ein Verständnis von Hausaufgabenkontrollen erforderlich wird, die Regeln und Anforderungen zu identifizieren, anhand derer sich die Kontrolle vollzieht. Es deutet sich zudem an, dass es sich bei einer solchen Kontrolle um machtvolle Prozesse handelt, indem Handeln beobachtet und beurteilt wird, was Goffman insbesondere anhand seiner Untersuchung von totalen Institutionen (1972), wie psychiatrischen Kliniken oder Gefängnissen, vertieft. Er macht darüber deutlich, wie über die dortigen Kontroll- und Sanktionsverfahren die Möglichkeiten der Individuen, sich von den institutionellen Anforderungen und überprüfenden Zugriffen zu distanzieren, verwehrt werden (ebd., S. 43). Zwar ist Schule nicht mit einer totalen Institution gleichzusetzen, doch verweisen die Befunde Goffmans auf die wechselseitigen Prozesse von Kontrolle einerseits und Distanzierungen der Individuen andererseits; Mechanismen, die auch für Hausaufgaben-situationen anzunehmen sind und denen im Folgenden nachgegangen werden soll.

Die machttheoretische Dimension von Kontrolle und Strafe kann mit Foucault weiter entfaltet werden. Er entwirft in seiner Studie „Überwachen und Strafen“ (1991) den Körper als Ansatzpunkt von disziplinierenden Kräften, die diesen dressieren, unterwerfen und formen. Bei dieser Kontrolle des Körpers mittels Disziplinierung handelt es sich um ein machtvolles Geschehen, indem der Körper in diesen Prozessen nutzbar gemacht wird (ebd., S. 176 f.). Obwohl dabei auch von Strafen Gebrauch gemacht wird, kann Disziplinierung nicht auf diese Dimension verkürzt werden, vielmehr „ist die Bestrafung nur ein Element innerhalb eines Systems von Vergütung und Sanktion, von Dressur und Besserung“ (ebd., S. 232 f.). Gegenüber der Furcht vor Strafe sieht Foucault das Streben nach Belohnung als wirksamer an, insbesondere, wenn bereits andere belohnt wurden (ebd.).

Im Zusammenhang mit Hausaufgaben werden etwa über Striche, Plus- und Minuspunkte oder Noten die Normen dieser Praxis verdeutlicht, zugleich werden die Individuen in eine Rangfolge gebracht, die über eine Dokumentation sichtbar gemacht wird. Indem die Individuen im Zuge dieser Einordnung vor oder hinter anderen positioniert werden, wird ihre Leistung markiert, denn „[d]

er Rang selber gilt als Belohnung oder Bestrafung“ (ebd., S. 234). Über seine Abstufungen hierarchisiert dieser Vorgang die Individuen und wirkt gerade darin sanktionierend, indem es ihren Status im Vergleich zu anderen zum Ausdruck bringt. Die Wirkung dieses Disziplinarsystems liegt für Foucault also insbesondere in seinem vergleichenden und differenzierenden Charakter.

Ausgehend von den Ausführungen ist nun für den Unterricht und insbesondere die Hausaufgabenkontrolle festzuhalten, dass soziale Kontrolle als ein komplexer Prozess verstanden werden kann: So werden situativ Regeln und Anforderungen geltend gemacht, anhand derer das Verhalten von Individuen kontrolliert, beurteilt und sanktioniert wird – Verfahren, die vergleichend und hierarchisierend wirken, dabei zugleich aber auch Distanzierungen initiieren. Für die Analyse unterrichtlicher Hausaufgabenkontrollen wird es demnach relevant, die Herstellung und Mechanismen der Kontrolle zu rekonstruieren sowie Möglichkeiten der Distanzierung und Umdeutung zu eruieren.

4. Kontrolle ist gut, (demokratische) Abstimmung ist besser: Die Hausaufgabenkontrolle im Unterricht

Mit der nun folgenden Analyse eines Beobachtungsprotokolls wird auf die Ausgestaltung der Hausaufgabenkontrolle im Unterricht fokussiert. Die Beobachtungen fanden im Rahmen einer Studie zu Hausaufgaben im Unterricht statt (Fuhrmann 2022), der eine ethnographische Forschungsstrategie nach Amann und Hirschauer (1997) zugrunde lag. Leitend war dabei ein offener Blick der Ethnologin auf das Unterrichtsgeschehen mit dem Ziel, die Situation in ihrer eigenen Logik zu verstehen und den Umgang von Lehrer*innen und Schüler*innen mit Hausaufgaben, den damit verbundenen Anforderungen und den Relevanzsetzungen der Akteure zu rekonstruieren. Das Geschehen unterrichtlicher Hausaufgabenkontrollen, insbesondere die Bezugnahme von Lehrpersonen und Schüler*innen aufeinander, werden in den folgenden Analysen als soziale Praktiken verstanden. Hierunter werden in Anlehnung an Reckwitz (2003) routinisierte Körperbewegungen gefasst, denen ein implizites Wissen zugrunde liegt. Es geht nun darum, Praktiken der Kontrolle zu rekonstruieren und auf ihre ‚verborgenen‘ Seiten hin zu befragen, um implizite und bislang wenig beleuchtete Bedeutungen von Hausaufgabenkontrollen für den Unterricht und seine Teilnehmer*innen zu identifizieren.

Die folgenden Auszüge aus den Beobachtungsprotokollen beschreiben den Englischunterricht einer 7. Klasse an einer städtischen Hauptschule. Nach der Begrüßung zu Stundenbeginn fordert die Lehrperson die Schüler*innen dazu auf, die Hausaufgaben herauszuholen und die Ergebnisse vorlesen:

Herr Roberts ruft eine Schülerin auf, die den ersten Satz vorliest. Es geht weiter mit den nächsten Sätzen, für deren Vorlesen sich immer die gleichen Schülerinnen und Schüler melden. Das Vortragen erfolgt stockend. Nach einigen Sätzen unterbricht Herr Roberts und fragt: „Habt ihr die Hausaufgabe gemacht?“ Ein paar Schülerinnen und Schüler schütteln den Kopf, eine Schülerin vorne nickt, andere schauen auf ihr Heft. „Ich hab das letzte Stunde gesagt!“, sagt Herr Roberts. Seine Stimme ist erhoben, er redet schnell. „Ich habe gesagt, dass wir die noch fertig machen, dann habt ihr gesagt, es ist gleich Pause, dann hab ich gesagt, ihr macht das zuhause fertig.“ – „Häh?“, macht Sami. „Ich kann mich nicht erinnern.“ – „Doch!“, sagt Herr Roberts und nickt bekräftigend.

Als die Ergebnisse der Hausaufgabenbearbeitung von den Schüler*innen vorgelesen werden, registriert die Forscherin die Beteiligung einzelner Schüler*innen sowie eine stockende Präsentation. Der Lehrer, Herr Roberts, bricht die Hausaufgabenbesprechung schließlich ab. Er markiert die Bearbeitung der Hausaufgabe durch die Schüler*innen als zweifelhaft, indem er fragt, ob die Hausaufgabe gemacht wurde. Sofern seine Frage aus der begrenzten Beteiligung und dem Stocken während des Vorlesens resultiert, wird der Bearbeitung der Hausaufgabe die Bedeutung verliehen, ein flüssiges Vortragen von Ergebnissen zu garantieren, was hier nur eingeschränkt erfolgt. Herr Roberts verfolgt nun nicht länger eine inhaltliche Verarbeitung der Hausaufgabe, vielmehr geht er zu einer Kontrolle über, ob die Hausaufgabe erledigt wurde.

In der Reaktion der Schüler*innen auf die Frage des Lehrers, die von einigen verneint und nur von einer Schülerin bejaht wird – der Rest der Klasse entzieht sich durch Wegschauen –, deutet sich an, dass die Mehrheit die Hausaufgabe nicht bearbeitet hat. Solch eine große Menge nicht gemachter Hausaufgaben scheint nun klärungsbedürftig zu machen, ob Herr Roberts die Hausaufgabe überhaupt aufgegeben hat. So sieht er sich dazu aufgefordert, auf den Ablauf der Hausaufgabenvergabe in der vorherigen Stunde zu verweisen und darüber die Hausaufgabe als aufgegeben zu rechtfertigen („Ich habe gesagt, dass wir die noch fertig machen, dann habt ihr gesagt, es ist gleich Pause, dann hab ich gesagt, ihr macht das zuhause fertig“).

Herr Roberts macht geltend, dass die *Unterrichtsaufgabe* der vorherigen Stunde zu einer *Hausaufgabe* wurde. Fand die Bearbeitung der Aufgabe zunächst im Unterricht statt, ist sie als Hausaufgabe mit der Anforderung verbunden, „zuhause“ und somit in einem Bereich außerhalb des Unterrichts fertiggestellt zu werden. Während der Lehrer die Abläufe der Hausaufgabenvergabe und die damit verbundenen Anforderungen als bekannt markiert, veranschlagt der Schüler Sami als ausschlaggebend, sich an die Delegation der Aufgabe in den außerunterrichtlichen Bereich erinnern zu können. Da er über keine Erinnerung an die Hausaufgabenvergabe verfügt, stellt er diese in Frage und entzieht der Anforderung der Bearbeitung implizit die Geltung. Herr Roberts wider-

spricht Sami und bestätigt erneut die Abläufe der vorherigen Stunde, gleichzeitig verleiht er dem Einspruch des Schülers aber auch an Gewicht, indem er an diesen anschließt. Dem fügt er dann eine erneute Frage nach der Bearbeitung der Hausaufgabe hinzu:

„Wer hat die Hausaufgabe nicht gemacht?“, fragt Herr Roberts. Er blickt in die Klasse. „Oder anders rum! Wer hat die Hausaufgabe?“ verbessert er sich dann. Yasemin in der ersten Reihe hebt zögerlich ihren Arm. [...] Herr Roberts schüttelt den Kopf. „Soll ich jetzt allen Striche geben?“ fragt er und blickt in die Klasse. „Kann ich machen!“ – „Außer Yasemin“ ruft Sami. „Ja, kann ich machen!“ bekräftigt Herr Roberts. „Oder gar keinen! Das hebt sich auf!“ ruft Sami hinein und lacht. „Das ist dann eine demokratische Abstimmung“ fügt er hinzu und grinst. „Du meinst, wenn Yasemin die Hausaufgabe richtig hat, dann ist es für alle gut und die anderen Hausaufgaben aufgehoben?!“ fragt Herr Roberts und schmunzelt. „Ja!“ erwidert Sami. Okay, wir können es auch hier machen“ sagt Herr Roberts. Er liest den nächsten Satz vor und ruft dann Andreji zum Übersetzen auf.

Im Unterschied zu seiner anfänglichen Frage, ob die Hausaufgabe gemacht wurde, erfragt der Lehrer nun die *nicht gemachten* Hausaufgaben („Wer hat die Hausaufgabe nicht gemacht?“). Statt die Schüler*innen wie zuvor als Kollektiv zu adressieren, wechselt er nun in einen personalisierten Fragemodus, wodurch es um die konkrete Identifizierung derjenigen Schüler*innen geht, die ihre Hausaufgabe nicht bearbeitet haben. Doch die Frage wird erneut umformuliert, wenn Herr Roberts nun auf Schüler*innen mit *vorhandenen* Hausaufgaben fokussiert („Oder anders rum! Wer hat die Hausaufgabe?“). Die Umformulierung der Frage ist mit einer Bedeutungsumkehrung verbunden: Während Herr Roberts in der vorherigen Frage nach fehlenden Hausaufgaben eine grundsätzliche Bearbeitung der Hausaufgaben angenommen und diese darüber auch als bekannt markiert hat, sodass lediglich die davon abweichenden, nicht gemachten Hausaufgaben einer Feststellung bedürfen, verhält es sich mit der Umkehrung der Frage entgegengesetzt. So wird nicht länger von einem Vorliegen der Hausaufgaben ausgegangen, vielmehr bedarf es erst einer Überprüfung, ob es überhaupt Schüler*innen mit Hausaufgaben gibt. Die Umformulierung der Frage spiegelt somit das Changieren zwischen den Möglichkeiten wider, dass die Hausaufgabe nicht gemacht oder nicht von ihr gewusst wurde.

Nur eine der Schüler*innen zeigt das Vorliegen der Hausaufgabe an. In Bezug auf die Frage des Lehrers würden die ausbleibenden Meldungen der anderen Schüler*innen bedeuten, dass sie über keine Hausaufgaben verfügen. Yasemin nimmt dazu eine Gegenposition ein. Sie macht mit ihrer Meldung kenntlich, dass ihr die Hausaufgabe bekannt war und sie diese bearbeitet hat. Gleichzeitig entkräftet sie damit das Argument einer nicht aufgegebenen Hausaufgabe: Jemand – und wenn es nur eine Person ist – hat die Aufgabe bearbeitet, was

darauf verweist, dass dazu aufgefordert wurde. Die Kenntnis über die Hausaufgabe legitimiert somit die Forderungen des Lehrers und scheint darüber hinaus ausschlaggebend zu sein, um die fehlenden Hausaufgaben ahnden zu können. So rekurriert Herr Roberts mit dem Verweis auf die Vergabe von „Striche[n]“ auf ein Verfahren, bei dem das Fehlen von Hausaufgaben als Strich unter dem jeweiligen Schüler*innennamen symbolisch vermerkt wird. Ausgehend von der vorher identifizierten Menge an fehlenden Hausaufgaben wäre es allerdings erforderlich „*allen*“ Striche zu geben. Gerade in dieser umfassenden Verteilung von Strichen büßt der Strich seinen symbolischen Gehalt als Sanktion ein, denn wenn *alle* Schüler*innen von der Anforderung der Hausaufgabenbearbeitung abweichen und als solche gekennzeichnet werden, wird die Abweichung nicht länger als solche sichtbar. Dieser Bedeutungsverlust äußert sich in der rhetorischen Frage des Lehrers, ob nun tatsächlich Striche vergeben werden sollen.

Die Androhung der Strichvergabe an *alle* Schüler*innen spiegelt jedoch nicht das Ergebnis der Kontrolle wider. Mit dem Verweis auf das Aussetzen des Strichs bei Yasemin pointiert Sami, dass die Position der Schülerin von den anderen Schüler*innen abweicht, die ihre Hausaufgaben nicht bearbeitet haben. Sami wechselt seine Strategie: Negierte er zuvor zunächst, sich an die Vergabe einer Hausaufgabe erinnern zu können, spricht er nun – nachdem die Hausaufgabe als bekannt herausgestellt und sein Argument entkräftet wurde – der einzig vorliegenden Hausaufgabe einen kollektiven Nutzen zu, indem in ihr die Sanktionen der anderen Schüler*innen aufgehoben werden („Oder gar keinen! Das hebt sich auf!“). In der Rahmung dieses Vorgehens als „demokratische Abstimmung“ verweist er auf einen Einbezug aller Stimmen, wodurch auch die Position der Schüler*innen zum Tragen kommen würde. Laut Sami ist diese dadurch gekennzeichnet, dass eine Schülerin gleichsam stellvertretend für alle Schüler*innen die Hausaufgabe erbracht hat und die fehlenden Hausaufgaben damit ausgeglichen sind. Es wird für die Hausaufgabenkontrolle somit das Vorliegen einer Hausaufgabe als ausreichend betont, indem sich in dieser ein Erfüllen der Anforderungen auf Schüler*innenseite widerspiegelt.

Der Lehrer wiederum überträgt die Idee Samis auf eine inhaltliche Ebene. Akzentuiert wird in seiner Auslegung nun nicht mehr das Vorhandensein der Hausaufgabe, sondern deren Richtigkeit. Indem es Herrn Roberts nun darum geht, dass „Yasemin die Hausaufgabe richtig hat“, wird der Verzicht auf Striche an die Voraussetzung von durchweg korrekten Antworten der Schülerin gebunden, denn nur dann „ist es für alle gut und die anderen Hausaufgaben aufgehoben“. Für Yasemin haben sich die Anforderungen verschärft: Die Schülerin wird zur Entscheidungsträgerin, ihre Hausaufgabe kann die fehlenden Hausaufgaben aller anderen Schüler*innen ausgleichen. Pointiert wird damit der Beitrag der Hausaufgabe im Unterrichtsgespräch und zugleich darauf verwiesen, dass es für das Fortschreiten des Unterrichts ausreichend ist, wenn Ergebnisse von einer Schülerin eingebracht werden. Schließlich wird jedoch eine alleinige Prä-

sensation der Hausaufgabe durch Yasemin fallengelassen und stattdessen eine gemeinsame Erarbeitung der Ergebnisse in der Stunde durchgeführt. Letztlich gelingt es damit, die Verhandlung über die Hausaufgabe, das Sanktionieren fehlender Hausaufgaben sowie die einzig erbrachte Hausaufgabe so aufzulösen, dass alle Beteiligten ihr Gesicht wahren können.

5. Die verborgenen Seiten der Hausaufgabenkontrolle

Was kann nun aus den Rekonstruktionen hinsichtlich der ‚verborgenen‘ Seiten von Hausaufgaben geschlossen werden? Zunächst ist festzuhalten, dass die in sozialen Situationen beständig mitlaufende Kontrolle in Form einer wechselseitigen Beobachtung und Überprüfung des Handelns der Anwesenden (Goffman 1981, S. 28) über Hausaufgaben durch ein explizites Kontrollanliegen zugespitzt wird. In der hier analysierten Unterrichtsstunde wird die *Kontrolle* der Hausaufgabe durch deren Besprechung initiiert, denn das Vorlesen der Hausaufgabe löst Zweifel an deren Vergabe und Bearbeitung aus. Über die überprüfenden Fragen des Lehrers konstituiert sich die Hausaufgabenkontrolle als Geschehen, das die inhaltliche Ebene des Unterrichtsgesprächs verlässt und stattdessen auf eine formale Dimension der Hausaufgabe fokussiert – die Erledigung der Hausaufgaben gerät *unter Kontrolle*. Dem setzen die Schüler*innen, vertreten durch den Schüler Sami, ihre Position zur Hausaufgabe entgegen, wodurch sich die Kontrolle zu einer Aushandlung entwickelt, ob die Aufgabe als Hausaufgabe aufgegeben wurde und fehlende Hausaufgaben sanktioniert werden sollen. Gerade diese Aushandlungsprozesse machen Bedeutungen der Hausaufgabenkontrolle für den Unterricht sichtbar, denn es geht nicht allein um eine Feststellung, ob die Hausaufgabe gemacht oder nicht gemacht wurde, vielmehr wird die Kontrolle der Hausaufgabe auch zu einem Mechanismus, über den die Hausaufgabe als eine aufgegebenen bestätigt und über das weitere Fortschreiten des Unterrichts entschieden wird.

Die Klärung über den Status der Hausaufgabe erfolgt durch die Frage nach nicht gemachten Hausaufgaben. Mit Goffman (1982, S. 138) wird die Frage als Ausdruck einer Norm lesbar, die der Kontrolle zugrunde gelegt und anhand derer das Handeln der Unterrichtsteilnehmer*innen eingeschätzt wird. Über die Frage verweist der Lehrer auf die Aufforderung, Hausaufgaben außerhalb des Unterrichts zu bearbeiten und im Unterrichtsgespräch einzubringen. Fehlenden Hausaufgaben wird mit Sanktionen begegnet, die in der Androhung bestehen, einen Strich zu vermerken. Der Strich, als ein immaterielles Zeichen in den Unterlagen der Lehrperson, steht symbolisch für die nicht vorhandene Hausaufgabe der Schüler*innen und bringt als solche Chiffre die nicht erfüllten Anforderungen in der Hausaufgabenpraxis zum Ausdruck (Fuhrmann 2022, S. 214 f.). Zwar wird in dieser Unterrichtsstunde auf keine weiteren Konsequen-

zen verwiesen, doch ist der Strich Teil einer „mehrschriftlichen Stenographie“ (Kalthoff 2017, S. 275), eine Kombination aus alphabetischer Schrift mit einfachen und schnell vermerkten Zeichen für fehlende Hausaufgaben, anhand derer von Lehrpersonen weitere Verfahren eingeleitet werden, wenn es zur Anhäufung von vermerkten Strichen bei Schüler*innen kommt (Fuhrmann 2022, S. 218–226).

Über die Vergabe von Strichen werden die Unterschiede zwischen den Schüler*innen in der Hausaufgabenpraxis zum Ausdruck gebracht, denn es wird deutlich, wer die Hausaufgabe (wie oft) nicht vorliegen hat. Im Rückgriff auf Foucault (1991, S. 236) kann davon ausgegangen werden, dass sich die sanktionierende Wirkung des Strichs über dessen differenzierenden Effekt entfaltet. Gegenüber der Möglichkeit einer positiven Sanktion, wie sie Goffman (1982, S. 142) und Foucault (1991, S. 232 f.) betonen, wird in der Hausaufgabenkontrolle auf ein *nicht* erbrachtes Arbeitsergebnis fokussiert. Statt die Beschäftigung mit der Hausaufgabe zu würdigen, dient die Kontrolle der Feststellung der nicht erfüllten Anforderungen der Hausaufgabenbearbeitung.

Im Unterschied zu den disziplinierten Körpern bei Foucault, die Regeln anerkennen und sich anhand dieser ordnen lassen (1991, S. 175), erscheinen die Schüler*innen allerdings nicht als der Kontrolle Unterworfenen. Vielmehr stellen sie die Anforderung zur Hausaufgabenbearbeitung in Frage, indem sie diese als nicht bekannt markieren. Dies zeigt sich jedoch nicht für alle Schüler*innen, denn eine leistet der Aufforderung zur Hausaufgabenbearbeitung Folge. Sie verleiht darüber der Anforderung Gültigkeit, die Hausaufgaben zu bearbeiten und im Unterricht vorlesen zu können, wodurch sie gleichzeitig die Sanktionierung fehlender Hausaufgaben legitimiert. Das Nicht-Anerkennen einer Regel wird im Unterricht somit erst dann als sanktionierbar behandelt, wenn die dahinterstehende Anforderung als bekannt vorausgesetzt werden kann.

Es zeigen sich dabei nun Facetten, die als Bedeutungsumkehrungen und Nebenwirkungen verstanden werden können – die Überprüfung gemachter Hausaufgaben gerät an dieser Stelle *außer Kontrolle*. So verschiebt sich mit der Menge fehlender Hausaufgaben insofern die Bedeutung der Sanktion, als dass bei einer umfassenden Verteilung von Strichen dieser nicht länger differenzierend wirkt. Vielmehr verliert der Strich seine sanktionierende Wirkung, da er die Unterschiede zwischen den Schüler*innen nicht mehr zur Geltung bringt (außer in einem Fall). Doch der angedrohte Strich erleidet nicht nur einen Wirkungsverlust, mit der einzig vorliegenden Hausaufgabe wird überdies die Logik des Disziplinierungssystems umgekehrt: Bei der Verteilung von Strichen in großer Menge werden nicht mehr die Schüler*innen ohne Hausaufgaben als abweichend sichtbar, stattdessen wird Yasemin in der Masse an Strichen zur Abweichung als einzige Schülerin ohne Strich. Der Sanktionierungsvorgang und dessen disziplinierende Wirkung zeigen sich somit abhängig von dem Verhältnis der Schüler*innen, die der Anforderung, die Hausaufgabe zu bearbeiten

und im Unterricht vorliegen zu haben, entsprochen haben, gegenüber denjenigen, die diese nicht anerkannt haben.

Die angedrohte Sanktionierung stellt damit auch den unterschiedlichen Status der Schüler*innen heraus. Dabei ist für Yasemin mit dem Anerkennen von Regeln und Erfüllen von Anforderungen das Risiko verbunden, unter ihren Peers, die sich mit ihren ausbleibenden Meldungen klassenöffentlich von der Anforderung der Hausaufgabenbearbeitung distanzieren, als ‚Streberin‘ zu gelten. Mit dieser Etikettierung quittieren Schüler*innen eine zu starke Orientierung von Mitschüler*innen an den schulischen Anforderungen und fordern zur Einnahme von Distanz gegenüber diesen auf (Breidenstein/Meier 2004, S. 561). Indem der Lehrer von dem Dokumentationsvorgang absieht, verzichtet er auch darauf, die unterschiedlichen Positionen der Schüler*innen festzuschreiben.

Weniger das Fehlen der Hausaufgaben wird in dieser Kontrolle von der Lehrperson und den Schüler*innen bearbeitet, als die Frage, was passiert, wenn die Anforderungen nicht bekannt sind und ihnen dadurch die Geltung abgesprochen wird, sich einzelne aber daran orientieren und gerade dadurch eine abweichende Position einnehmen. Regeln und Normen verlieren ihre stabilisierende Funktion, die ihnen Goffman zuspricht (1982, S. 140), wenn sie nicht geteilt werden, wodurch es für das Fortschreiten der Interaktion einer Neujustierung von Verfahrensweisen bedarf. Dies gelingt hier durch die Aushandlung über die Sanktionierung und eine Funktionalisierung der einzig vorliegenden Hausaufgabe. Indem diese alle fehlenden Hausaufgaben ausgleichen soll, wird ihr ein kollektiver Nutzen zugesprochen und das Erfüllen der Anforderung durch Yasemin darüber honoriert.

An der Verhandlung über Yasemins Hausaufgabe zeigt sich schließlich als eine weitere Dimension der Kontrolle, dass in dieser auch eruiert wird, ob und in welcher Form eine Hausaufgabenbesprechung und damit eine inhaltliche Thematisierung der Hausaufgaben im Unterricht möglich sind. Entscheidend für das inhaltliche Fortschreiten des Unterrichts scheint die Quote fehlender Hausaufgaben zu sein, sodass ein Fehlen von Bearbeitungen in großer Zahl zum Risiko für die Lehrperson wird, dass der Unterricht auf Sachebene stagniert. Im Rückgriff auf die vorhandene Hausaufgabe von Yasemin wird ein zentrales Prinzip des Unterrichts expliziert und sich für die Lösung um fehlende Hausaufgaben zu Nutze gemacht: So ist es – wie Kalthoff (1995) herausstellt – im Unterricht nicht erforderlich (und darüber hinaus zeitlich nicht tragbar), dass alle Schüler*innen die richtige Antwort beitragen, vielmehr fungieren ein*e Schüler*in im Wechsel jeweils stellvertretend als Antwortgeber*in für alle (ebd., S. 928). Bei dieser Hausaufgabe zentriert sich dieses Vorgehen auf die Leistung einer einzelnen Schülerin, die dann, sofern ihre Ergebnisse richtig sind, für alle anderen gilt. Anders als bei Foucault ist es nicht mehr Aufgabe jedes*r Einzelnen sich um das Sammeln von Pluspunkten und den Ausgleich von Minuspunkten zu bemühen (1991, S. 233), stattdessen wird es an die Leistung einer einzigen

Person gebunden, so viele Pluspunkte zu erbringen, um die Minuspunkte aller anderen Schüler*innen aufheben zu können und den Unterricht fortschreiten zu lassen.

Die Verlagerung der kollektiven Anforderung der Hausaufgabenbearbeitung zu einer korrekt gemachten Hausaufgabe *einer* Schülerin wird durch den Lehrer abgewendet, wenn er die *Hausaufgabe* in eine *Unterrichtsaufgabe* überführt. Es geht damit nicht länger um die Präsentation von Ergebnissen, sondern um deren gemeinsame Erarbeitung, sodass die Beteiligung der Schüler*innen nicht an eine vorausgegangene Bearbeitung oder an die Fähigkeit gebunden ist, auch ohne Hausaufgabenbearbeitung ad hoc improvisieren zu können. Schlussendlich stellt der Lehrer über die Neujustierung der Aufgabe die Arbeitsfähigkeit aller Schüler*innen her und priorisiert damit eine gemeinsame inhaltliche Beschäftigung mit der Hausaufgabe vor einer Beteiligung weniger. Zugleich akzentuiert er damit die Relevanz einer einvernehmlichen und kooperativen Weiterarbeit mit den Schüler*innen statt bei Kontrolltätigkeiten zu verweilen.

6. Fazit

Hausaufgaben sind im Unterricht kontrollierenden Verfahren von Lehrpersonen ausgesetzt, ob sie von den Schüler*innen außerhalb des Unterrichts bearbeitet wurden – Hausaufgaben geraten damit *unter Kontrolle*. Obwohl die Kontrolle von Hausaufgaben als alltägliche und bekannte Praxis des Unterrichts angesehen werden kann, weist sie durchaus ‚verborgene‘ Seiten auf. Als solche wurden die Nebenwirkungen von Kontrollverfahren, deren Wirkungsverlust oder Bedeutungsumkehrungen verstanden; Momente der Kontrolle, in denen das Geschehen *außer Kontrolle* gerät. Sichtbar wurde dies über eine große Menge fehlender Hausaufgaben im Unterricht, in der sich eine Nicht-Anerkennung der Anforderung von Seiten der Schüler*innen widerspiegelt, Hausaufgaben zu bearbeiten. Ausgehend davon konnten Umgangsweisen der Schüler*innen mit den Kontrollverfahren um Hausaufgaben herausgearbeitet werden, mit denen sich den Verfahren nicht unterworfen, sondern deren Legitimation und Bedeutung in Frage gestellt werden. Die Hausaufgabenkontrolle erweist sich so auch als ein Szenario gegenseitiger Kontrolle: Lehrer*innen kontrollieren nicht nur die Schüler*innen, vielmehr gilt dies auch umgekehrt, wenn Schüler*innen Anforderungen anfechten und darüber Rückfragen an den Unterricht und die Lehrtätigkeit initiieren. Hausaufgabenkontrollen erlangen damit nicht allein sanktionierende, disziplinierende oder entgrenzende Wirkung. In der Kontrolle von Hausaufgaben wird auch über die Anerkennung und Geltung von Anforderungen verhandelt und davon ausgehend eruiert, ob und in welcher Form eine inhaltliche Weiterarbeit mit den Hausaufgaben möglich ist. Letztlich zeigt sich die Kontrolle damit einerseits als Mechanismus, mit dem der Aufforderung, die Hausaufgaben zu

bearbeiten und vorweisen zu können, Ausdruck verliehen wird, andererseits als fragil gegenüber der Menge fehlender Hausaufgaben und der darin gespiegelten Nicht-Anerkennung dieser Aufforderung.

Literatur

- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–52.
- Breidenstein, Georg/Meier, Michael (2004): „Streber“ – Zum Verhältnis von Peer Kultur und Schulerfolg. In: Pädagogische Rundschau 58, H. 5, S. 549–563.
- Budde, Jürgen/Geßner, Johanna (2017): Ethnographie der Hausaufgabenkontrolle. In: Burger, Timo/Miceli, Nicole (Hrsg.): Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 235–252.
- Durkheim, Émile (1988): Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elawar, Maria C./Corno, Lyn (1985): A Factorial Experiment in Teachers' Written Feedback on Student Homework: Changing Teacher Behavior a Little Rather Than a Lot. In: The Journal of Educational Psychology 77, H. 2, S. 162–173.
- Elias, Norbert (1989): Der Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Zweiter Band. Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. 14. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ferchhoff, Wilfried/Peters, Friedhelm (1981): Die Produktion abweichenden Verhaltens – Zur Rekonstruktion und Kritik des Labeling Approach. Bielefeld: AJZ Druck & Verlag.
- Foucault, Michel (1991): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fuhrmann, Laura (2022): Hausaufgaben im Unterricht. Ethnographie eines schulischen Entgrenzungspänomens. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Geßner, Johanna (2015): Hausaufgabenkontrolle im Unterricht. In: Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 141–164.
- Goffman, Erving (1972): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1981): Geschlecht und Werbung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1982): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kalthoff, Herbert (1995): Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, H. 6, S. 925–939.
- Kalthoff, Herbert (2017): Kontingenz und Unterwerfung. Die organisierte Humanevaluation der Schule. In: Hirschauer, Stefan (Hrsg.): Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 259–284.
- Lamnek, Siegfried (2018): Theorien abweichenden Verhaltens I. „Klassische“ Ansätze. Eine Einführung für Soziologen, Psychologen, Juristen, Journalisten und Sozialarbeiter. 10., durchgesehene Auflage. Paderborn: Fink.
- Lipowsky, Frank/Rakoczy, Katrin/Klieme, Eckhard/Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2004): Hausaufgaben im Mathematikunterricht – ein Thema für die Unterrichtsqualitätsforschung? In: Doll, Jörg/Prenzel, Manfred (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung. Münster u. a.: Waxmann, S. 250–266.

- Menzel, Birgit/Wehrheim, Jan (2010): Soziologie Sozialer Kontrolle. In: Kneer, Georg/Schroer, Markus (Hrsg.): Handbuch Spezielle Soziologien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 509–524.
- Park, Robert E./Burgess, Ernest W. (1969): Introduction to the Science of Sociology. Including the original index to basic sociological concepts. 3. Auflage. Chicago: University of Chicago Press.
- Rademacher, Sandra (2015): Vergessene Hausaufgaben. Methodologische Überlegungen zur Analysierbarkeit von Veränderung am Beispiel sozialisatorischer Interaktion. In: sozialersinn 16, H. 2, S. 223–236.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32, H. 4, S. 282–301.
- Roßbach, Hans-Günther (1995): Hausaufgaben in der Grundschule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Die Deutsche Schule 87, H. 1, S. 103–112.
- Sommerla, Günter (1978): Praxis, Effektivität und Funktionen traditioneller Hausaufgaben im Urteil von Lehrern. In: Keck, Rudolf W. (Hrsg.): Hausaufgaben, empirisch untersucht. Ergebnisse aus dem Schulversuch Ganztagschule. Hannover u. a.: Schroedel, S. 73–145.
- Standop, Jutta (2011): Hausaufgabendidaktische Strukturen und Verlaufsformen im Kontext schulischer Förderung von Selbstständigkeit. Befunde einer empirischen Studie. In: Die Deutsche Schule 103, H. 3, S. 235–251.
- Standop, Jutta (2013): Hausaufgaben in der Schule. Theorie, Forschung, didaktische Konsequenzen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske + Budrich.
- Zaborowski, Katrin U./Breidenstein, Georg (2011): Disciplinary Technologies and Pupil Redisposition: School Equipment and Homework Diaries. In: Ethnography and Education 6, H. 2, S. 147–160.

Hausaufgabenüberprüfungen

Wenn Hausaufgaben zu Leistungssituationen werden

Karin Bräu & Julian Breit

Hausaufgabenüberprüfungen, meist mit HÜ abgekürzt, sind kürzere, schriftliche Tests im Unterricht, mit denen Hausaufgaben oder der Inhalt der letzten Unterrichtsstunden abgefragt und benotet werden. In dieser Form werden Hausaufgaben ganz offiziell in eine Leistung überführt, die selektionsrelevant dem*der einzelnen Schüler*in zugeordnet werden kann. So klar sich die Angelegenheit zunächst gibt, soll im Folgenden gezeigt werden, dass Hausaufgabenüberprüfungen auch verborgene Seiten haben, jenseits offizieller Regelungen und pädagogisch begründeter Funktionen.

Theoretisch wird dabei auf die Bühnenmetaphorik Bezug genommen, wie sie Goffman (1959/2003) für soziale Interaktionen generell und Zinnecker (1978) hinsichtlich der Schule als Unterscheidung einer Vorder- von einer Hinterbühne entfaltet haben (siehe Meier-Sternberg in diesem Band). Die Vorderbühne des Unterrichts hat ein Publikum und das Geschehen muss sich an den Erwartungen des Publikums ausrichten, das sowohl aus der Lehrperson als auch aus den Schüler*innen besteht und daher eine „doppelte Adressatenschaft“ besitzt (Breidenstein/Kelle 2002, S. 327). Die Hinterbühne ist hingegen ohne Publikum. Sie dient dem Einüben und Vorbereiten für die Vorderbühne, aber auch der Möglichkeit, „die Maske fallen zu lassen“ (Zinnecker 1978, S. 104) und sich von dem schulischen Geschehen zu distanzieren (ebd., S. 34; Breidenstein/Kelle 2002; de Boer 2009).

Insofern sind Hausaufgaben schulisch initiierte Aufgaben, die auf der Hinterbühne, also unbeobachtet von der Lehrperson, bearbeitet werden (oder auch nicht). Zurück in die Schule gebracht, gelangen sie in der Besprechung oder in einer HÜ wieder auf die Vorderbühne des Unterrichts, wo Hausaufgaben bewertungsrelevant werden. Eine HÜ ist so genommen die Aufführung auf der Vorderbühne, was auf der Hinterbühne – im Verborgenen – erarbeitet wurde.

Im Folgenden sollen drei Aspekte beleuchtet werden: 1. Wie sind HÜ rechtlich geregelt und was bedeutet das? 2. Welche Idee von Leistung begleitet HÜ? 3. Welche Funktionen haben HÜ – offiziell und jenseits offizieller Bekundungen? Damit wird ein Blick hinter die Kulissen des vermeintlich offenen Geschehens von Hausaufgabenüberprüfungen geworfen.

1. Hausaufgabenüberprüfungen – rechtlich unbestimmt

Hausaufgaben sind zwar „bei der Leistungsbeurteilung angemessen zu berücksichtigen“ (Hessen)¹, dürfen in den meisten Bundesländern jedoch nicht benotet werden, wie Anwaltsportale² verkünden. Rechtlich wird das damit begründet, dass Hausaufgaben in den meisten Schulgesetzen oder Schulordnungen unter den Regelungen für benotete Leistungen nicht genannt werden. Die eigenständige Bearbeitung von Hausaufgaben, die *außerhalb* des Unterrichts angefertigt wurden, kann nicht gewährleistet werden, da Eltern oder Klassenkamerad*innen Unterstützung geleistet haben können. Allerdings dürfen Tests, die *im* Unterricht stattfinden und den Lehrstoff der Hausaufgaben beinhalten, geschrieben und benotet werden. Damit wird die Vorderbühne des Unterrichts als einziger legitimer Ort für Leistungsnachweise manifestiert.

Diese Tests, also schriftliche Hausaufgabenüberprüfungen, sind in der Mehrheit der Bundesländer vorgesehen und teilweise rechtlich geregelt.³ In Bayern, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen (NRW), Sachsen und Sachsen-Anhalt begrenzt sich das aber auf den Verweis auf „sonstige Leistungen“, ohne dass weiterreichende Regelungen getroffen werden. So werden „gelegentliche kurze schriftliche Übungen“ (NRW) oder „schriftliche Lernerfolgskontrollen“ (Sachsen-Anhalt) zwar in Verordnungen genannt, aber nicht konkreter beschrieben oder die Entscheidung an die Fachlehrkraft abgegeben (Sachsen). In Baden-Württemberg, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland und in Schleswig-Holstein werden zum einen die Dauer, die je nach Bundesland zwischen 10 und 30 Minuten liegen soll, und zum anderen das geprüfte inhaltliche Spektrum, das sich meist nur auf die letzten Unterrichtsstunden oder die letzten Hausaufgaben beziehen darf, geregelt. Die Hausaufgabenüberprüfungen sind immer Teil der „sonstigen Leistungen“, die zusätzlich zu Klausuren und anderen angekündigten Prüfungsformen die Zeugnisnote bestimmen.

Da die rechtlichen Regelungen meist knapp formuliert und in jedem Bundesland anders sind, bleibt eine Unbestimmtheit, was wo erlaubt ist. So ist schon fraglich, ob die unterschiedlichen Bezeichnungen rechtlich das gleiche bedeuten. Neben Hausaufgabenüberprüfungen (HÜ) werden auch folgende Begriffe

-
- 1 Im Folgenden werden als Nachweis für Zitate und Paraphrasen aus Gesetzen und Verordnungen wegen der besseren Lesbarkeit nur die Bundesländer genannt. Die genauen rechtlichen Quellen sind nach Bundesländern geordnet am Ende des Textes aufgeführt. Lediglich für Thüringen und Niedersachsen konnten keine Gesetzestexte gefunden werden, die Regelungen für HÜs enthalten.
 - 2 anwaltauskunft.de/magazin/gesellschaft/bildung-forschung/lehrer-duerfen-hausaufgaben-der-schueler-nicht-benoten oder www.advocard.de/streitlotse/arbeit-und-karriere/hausaufgaben-wie-sind-sie-rechtlich-geregt [beide: 24.06.2022].
 - 3 Zur rechtlichen Situation von Hausaufgaben siehe Standop in diesem Band.

verwendet: Leistungsüberprüfungen, Stegreifaufgaben, Extemporale („Ex“), Kurzarbeiten, Lernerfolgskontrollen, Kurzkontrollen. Die meisten dieser Prüfungsformen beziehen sich begrifflich nicht nur auf Hausaufgaben, aber inwieweit tatsächlich gestellte Hausaufgaben oder der Stoff der letzten Stunden abgeprüft werden, bleibt ohnehin oft diffus. Das zeigen auch eine Reihe von Fragen an die Landeschüler*innenvertretung von Rheinland-Pfalz⁴ oder in Internetportalen⁵, die hier mehr oder weniger stimmige rechtliche Orientierung geben sollen. Die Fragen beziehen sich etwa drauf, ob nur die Hausaufgabe oder auch anderer Stoff der letzten Zeit oder sogar Grundlagenwissen, das nicht direkt Unterrichtsstoff der letzten Stunden gewesen sei, in einer HÜ abgefragt oder ob eine HÜ am letzten Tag vor den Ferien geschrieben werden dürfe.

Hausaufgabenüberprüfungen, das kann man an dieser Stelle festhalten, sind also rechtlich nicht unreguliert, es herrscht aber viel Spielraum bei der Umsetzung und damit geht Unklarheit für alle Beteiligten über die Korrektheit oder auch Angemessenheit der Praxis einher. Diese rechtliche Situation ist Ausdruck des Dilemmas, dass Hausaufgaben einerseits eine Lernsituation auf der Hinterbühne darstellen, die sich starker Regulierung entzieht, andererseits aber in Form einer HÜ als benotete und damit selektionsrelevante Leistung herangezogen werden sollen, die eindeutige Vorgaben braucht. Die geringe rechtliche Bestimmung von HÜ machen diese zu einem flexiblen Instrument der Notenproduktion, das das eigentlich Unkontrollierbare der Hausaufgabenanfertigung in eine schulische Kontrollsituation überführt.

2. Hausaufgabenüberprüfungen als Leistungserbringung

Ungeachtet der offiziellen Linie, dass Hausaufgaben nicht direkt bewertungsrelevant sein dürfen, zeigen Fuhrmann (2017, 2022) sowie Bräu und Fuhrmann (2019), wie Hausaufgabenbesprechungen zu Situationen werden, in denen unterschiedliche Leistungskategorien aufgerufen werden und Schüler*innen versuchen – auch in Konkurrenz zu den Mitschüler*innen – ein Image aufzubauen und zu bewahren, gute Leistungen erbringen zu können. Für Hausaufgabenüberprüfungen, die benotet werden, ist der Leistungsbezug dann noch offensichtlicher. Sie verbinden also sichtbar und offiziell Hausaufgaben mit dem Zeigen von Leistung. Wie sich das auswirkt, soll an Beispielen aus den Anfragen im Internet und aus dem Unterricht gezeigt werden.

4 www.lsvrlp.de/de/topic/498.unsere-antworten.html?id=26 [24.06.2022].

5 z. B. www.123recht.de/forum/verwaltungsrecht/Hausaufgabenueberpruefung-__f477159.html oder www.gutefrage.net/frage/ist-dies-zulaessig-schule-hausaufgabenueberpruefung [24.06.2022].

Hausaufgabenüberprüfungen und die Leistungsgesellschaft

Zunächst eine Anfrage aus dem Internetportal *gutefrage.net*:

Hü in letzter Stunde vor Ferien?

Dürfen Lehrer/innen eine Hü in der letzten Stunde in diesem Fach vor den Ferien schreiben. Mein Lehrer will am Montag vermutlich (nicht angekündigt) eine Hü schreiben. Es ist aber die letzte Stunde in diesem Fach und es gibt ja in ca.1 Woche schon Ferien. Also darf der Lehrer das? [...]⁶

Die Frage nach einer Hausaufgabenüberprüfung („Hü“) in der letzten Stunde vor den Ferien wird zunächst verallgemeinernd gestellt („Dürfen Lehrer/innen“), was einer rechtlichen Frage gleichkommt, und dann auf den eigenen Lehrer („Mein Lehrer will“) konkretisiert. Die Fragestellerin „janafragtwas“⁷ informiert die Leser*innen weder über die Klassenstufe und das Fach noch darüber, um welche Ferien es sich handelt. All dies scheint für die Frage irrelevant. Relevant ist aber, ob die HÜ angekündigt wird oder nicht. Jede angekündigte Form der Leistungsüberprüfung schafft die Möglichkeit, aber auch den Druck, sich darauf vorzubereiten und mehr Zeit als sonst in die Hausaufgabe und das Lernen für das Fach zu investieren. Da das mit Mühen verbunden ist, kann das Interesse von Schüler*innen vorausgesetzt werden, durch die Ankündigung von Prüfungssituationen Zeit und Energie für gezielte Vorbereitungen zu bündeln. Nicht angekündigte Leistungsüberprüfungen können hingegen in Zeiträume fallen, in denen man weniger gut vorbereitet ist und daher Gefahr läuft, negative Leistungszuschreibungen auf sich zu ziehen. Die Frage, ob in der Woche vor den Ferien Prüfungen – egal welcher Art – angesetzt werden dürfen, geht also davon aus, dass es entweder eine rechtliche Grundlage oder eine generalisierbare Übereinkunft darüber gibt, dass diese Woche als Prüfungsmoratorium angesehen wird. Die Anstrengung von Leistungsnachweisen, so die Annahme, braucht Pausen.

Die Antworten auf die Frage sind für die Fragestellerin mindestens ernüchternd, wenn nicht beschämend. Mehrere antworten mit der Rückfrage, warum denn keine HÜ in der Woche vor den Ferien möglich sein sollte. „DieKatzeMitHut“ ergänzt:

Mein Chef sagt mir ja auch nicht, dass ich drei Tage vor meinem Urlaub die Füße hochlegen kann.

6 www.gutefrage.net/frage/hue-in-letzter-stunde-vor-ferien [24.06.2022].

7 Alle Fragesteller*innen und Antwortenden geben sich selbst ein Pseudonym.

Und spürbar mit erhobenem Zeigefinger schreibt „QuBus“:

Mit deinem Eintritt ins Schulalter hat für dich der Ernst des Lebens begonnen. Da musst du jetzt durch. Wie willst du denn später im Berufsleben klarkommen, wenn du jetzt schon vor den langsam immer höheren Leistungsforderungen zusammenzuckst, die man von dir abverlangt?

Auf eine vergleichbare Frage reagiert „tips4scheidung“ polemisch:

Waaas? Neiiiiiiiiin, natürlich nicht. Das ist ja wohl eine bodenlose Unverschämtheit – und eine Frechheit noch dazu! Was bildet sich dieser eingebildete Schnösel eigentlich ein? Erwartet der etwa, dass man sich am letzten Schultag noch anstrengt? Was denkt der sich eigentlich? Später im wahren Leben wird dein Chef sicherlich auch Verständnis dafür haben, dass du an deinem letzten Arbeitstag keine Leistung mehr bringst. [...]⁸

Die schulische Anforderung, unangekündigt zu jeder Zeit eine Hausaufgabenüberprüfung schreiben zu können, wird wiederholt mit beruflichen Anforderungen verglichen und offensiv als darauf bezogene Vorbereitung betrachtet. Dass es in den meisten Berufen kaum oder selten zu unangekündigten Leistungsüberprüfungen kommt, bleibt hier unbeachtet – der Bezug ist ein genereller Leistungsdruck im Berufsleben. Die Arbeitswelt wird als „Ernst des Lebens“ (und als „wahres Leben“) mit hohem Leistungsdruck zur Selbstoptimierung und Eigenverantwortlichkeit dargestellt, gegenüber dem die schulische Leistungsanforderung geradezu harmlos sei.

Der Versuch, der Leistungsordnung zu entkommen

Sorgen bis hin zu Ängsten vor schriftlichen und benoteten Hausaufgabenüberprüfungen zeigen sich auch in folgenden Ausschnitten aus ethnografischen Protokollen von Unterricht:

In der Klasse herrscht große Aufregung und Unruhe. Der Lehrer wird schon vor der Tür in Empfang genommen und gebeten, die HÜ über die Zahlen zu verschieben. Der Lehrer äußert sich nicht konkret und sagt nur, dass sie sich jetzt nicht so viele Gedanken machen sollen (Französisch, Kl. 7).⁹

Die Aufregung in der Klasse rührt von einer angekündigten Hausaufgabenüberprüfung. Die Schüler*innen scheinen sich zu sorgen, ob sie die Zahlen auf

8 www.gutefrage.net/frage/hue-am-letzten-schultag- [24.06.2022].

9 Die ethnografischen Protokolle in diesem Beitrag stammen zum einen aus studentischen Beobachtungen im Rahmen eines Schulpraktikums oder eines Forschungsseminars und zum anderen aus der ethnografischen Studie von Fuhrmann (2022).

Französisch schon so weit beherrschen, dass ein gutes Ergebnis erreichbar ist. Sie bitten um Verschiebung des Tests und damit um die Möglichkeit, sich noch besser vorbereiten zu können. Die Überprüfung wird als Leistungssituation anerkannt und ernstgenommen, bei der alle möglichst gut abschneiden möchten und wenn das fraglich wird, „große Aufregung und Unruhe“ entsteht.

Auch in folgendem Ausschnitt entsteht Unruhe bzw. „steigt der Geräuschpegel“, nachdem die Lehrerin eine HÜ angekündigt hat.

Nachdem die Lehrerin uns Praktikantinnen den Schüler*innen vorgestellt hat, verkündet sie, dass nun eine 15-minütige HÜ geschrieben werde, aber dass die [„DaZ-Kinder“]¹⁰ nicht mitschreiben müssten und stattdessen ihr Buch aufzuschlagen und etwas zum Thema Pilze zu lesen hätten. Daraufhin steigt der Geräuschpegel in der Klasse stark an und mindestens zwei der Schüler*innen, die in den hinteren Reihen der Klasse sitzen, rufen „Ich bin DaZ“ herein (Biologie, Kl. 7).

Die Besonderheit besteht darin, dass eine Gruppe in der Klasse von der HÜ ausgeschlossen werden. Dies scheint als Privileg gedeutet zu werden, denn mehrere Schüler*innen bezeichnen sich daraufhin schnell und laut als „Ich bin DaZ“. Ein Vorteil, eine HÜ nicht mitschreiben zu müssen, ist es aber nur, wenn kein gutes Ergebnis zu erwarten ist. Auch hier zeigt sich also die Sorge vor einer schlechten Beurteilung bzw. die Erleichterung, wenn man davon entbunden wird.¹¹

Hausaufgabenüberprüfungen werden von Schüler*innen als Leistungssituationen gefürchtet und ein Verbot (siehe Internetanfrage), ein Aufschub (siehe erster Protokollausschnitt) oder ein Entbinden (siehe zweiter Protokollausschnitt) von dieser Anforderung erscheint attraktiv. Jede Leistungssituation birgt die Gefahr zu scheitern bzw. keine gute Beurteilung zugesprochen zu bekommen, und dies wird versucht zu vermeiden.

Leistungskriterien

Dies gilt umso mehr, wenn Schüler*innen Hausaufgaben nicht erledigt haben. Folgt man der Argumentation von Fuhrmann (2022), ist die Sorge aber auch dann berechtigt, wenn Hausaufgaben sorgfältig bearbeitet wurden und man eigentlich auf eine HÜ vorbereitet wäre. Fuhrmann arbeitet in ihrer ethnogra-

10 Im Originalprotokoll heißt es ‚Ganzkinder‘, was in einer früheren Publikation als Abkürzung für ‚Ganztagskinder‘ gedeutet wurde, mit der Annahme, diese müssten die HÜ nicht mitschreiben, weil sie gar keine Hausaufgaben aufhaben (Akbaba/Bräu 2019, S. 195). Inzwischen scheint es uns naheliegender, dass es sich um einen Hörfehler der Protokollantin und um ‚DaZ-Kinder‘ handelt, die die HÜ nicht mitschreiben und stattdessen im Buch lesen sollen.

11 Dass dies aber auch problematisch im Sinne des Otherings sein kann, wenn man – wie im Fall der ‚DaZ-Kinder‘ – die Unfähigkeit zugeschrieben bekommt, an einer Hausaufgabenüberprüfung teilzunehmen, zeigen Akbaba und Bräu (2019).

fischen Studie zu Hausaufgabenbesprechungen heraus, dass die Richtigkeit und die Relevanz der bearbeiteten Hausaufgaben erst in der Besprechung festgelegt werden. In vielen Fällen, v. a. in den sprachlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, ist ein ‚richtiges‘ Ergebnis nicht eindeutig und kann somit nicht durch externe Instanzen, z. B. die Eltern, bestätigt werden. Vielmehr wird es durch die Lehrperson festgelegt und autorisiert (ebd., S. 134 ff.; auch Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011, S. 159). Indem dies in einer Hausaufgabenbesprechung klassenöffentlich geschieht, werden die von der Lehrperson vorgesehenen, ‚richtigen‘ Ergebnisse für alle Schüler*innen zugänglich. Wird gleich zu Beginn einer Unterrichtsstunde jedoch eine Hausaufgabenüberprüfung geschrieben, entfällt die Besprechung, so dass

„die Informationen der Hausaufgabe nun gerade nicht auf ihre ‚Richtigkeit‘ überprüft worden [sind]. Die ‚richtigen‘ Inhalte der Hausaufgabe sind demnach nicht allen Schüler*innen gleichermaßen zugänglich, vielmehr verfügen nur diejenigen über sie, die außerhalb des Unterrichts die Anforderungen der Aufgabe decodieren und genau die Lösung erarbeiten können, die durch den Lehrer Anerkennung erfährt“ (Fuhrmann 2022, S. 155).

Insofern besteht bei den Schüler*innen Verunsicherung und sie orientieren sich daher manchmal an anderen Leistungskriterien:

Drei der Schüler*innen rufen nacheinander „fertig“. Die Lehrkraft entgegnet: „Einfach melden“. Erneut ruft eine Schülerin „fertig“ und die Lehrerin beginnt durch den Klassenraum zu laufen und die Hausaufgabenüberprüfungen derjenigen einzusammeln, die bereits fertig sind. Es macht den Anschein, als ob zwischen ein paar der Schüler*innen ein Wettkampf darüber ausbricht, wer am schnellsten die HÜ abgibt. [...] Es wird erneut laut in der Klasse. Die Lehrperson erhebt ihre Stimme: „Der Rest ist leise! Tom ist noch am Schreiben, Lina auch!“ und richtet sich an eine der Schülerinnen: „Nimm dir die Zeit, die du brauchst“. [...] Die Lehrerin sagt: „Svenja und Sara sind noch am Schreiben. Psssst“. [...] Die Lehrperson fordert nun eine der Schülerinnen dazu auf, die HÜ abzugeben: „Komm, du kannst jetzt mal abgeben“ (Biologie, Kl. 7).

Die Schüler*innen bringen das Kriterium der Arbeitsgeschwindigkeit ins Spiel. Wer schneller seinen Test abgibt, ist leistungsfähiger, so die unausgesprochene Annahme. Durch das laute Hineinrufen in die Klasse und das Einsammeln der Blätter durch die Lehrerin wird diese Leistungszuschreibung und die Position innerhalb der Klasse für alle sicht- und hörbar (Akbaba/Bräu 2019, S. 197 f.). Hinzu kommt, dass die Lehrerin selbst einer Schülerin mehr Schreibzeit zugesteht – hier als Nachteilsausgleich in einer inklusiven Klasse – und eine andere Schülerin hingegen zum Abgeben auffordert. Sie selbst markiert also Leistungsunterscheidungen nach der Dauer der gewährten Bearbeitungszeit der HÜ.

Hausaufgabenüberprüfungen sind also Leistungssituationen, die ungeachtet ihrer rechtlichen Unterbestimmtheit und ihrer kurzen Zeitdauer von max. 30 Minuten, von Schüler*innen als Leistungsnachweise sehr ernst genommen werden, was Druck verursacht.

3. Offizielle und inoffizielle Funktionen von Hausaufgabenüberprüfungen

Wenn die rechtlichen Regelungen entweder gar nicht vorhanden, ungenau oder sehr knappgehalten sind, scheint die Bedeutung von HÜ zumindest für die Gesetzgeberin gering. Dann stellt sich die Frage, warum die Praxis dennoch verbreitet ist. An mehreren Ausschnitten aus verschiedenen Unterrichtsstunden sollen Funktionen der HÜ rekonstruiert werden.

Hausaufgabenüberprüfungen in der Funktion einer Lehrevaluation, individuellen Diagnose oder der Selektion?

L: „Okay, die, die das jetzt noch nicht haben, bitte unbedingt abschreiben! Wir schreiben morgen eine HÜ zu dem Thema!“ Ein paar SuS fangen an zu meckern, ein Schüler ruft: „Geht nicht erst nächste Woche?“ L: „Wir haben das jetzt schon ziemlich oft geübt, und ihr hattet auch schon ein paar Hausaufgaben dazu auf. Ich will nur sehen, ob das jetzt alle auch wirklich verstanden haben“ (Französisch, Kl. 7).

Die HÜ hat nach Aussage der Lehrerin eine doppelte Funktion, nämlich die einer Evaluation des Lehrerfolgs und gleichzeitig die einer individuellen Diagnose, also inwiefern jede*r Einzelne den Stoff beherrscht. Für beides wäre allerdings keine Benotung nötig. Die individuelle Diagnose wäre für eine adaptive Förderung geeignet, wird sie aber mit einer Note versehen, tritt beides – die Lehrevaluation und die Individualdiagnose – in den Hintergrund. Die Begründung der Lehrerin verdeckt damit die eigentliche Funktion, dass nämlich der Leistungsstand mit einer selektionsrelevanten Note versehen werden soll. Die Schüler*innen verstehen diese verdeckte Funktion durchaus, wenn sie um die Verschiebung der HÜ und damit um eine längere Vorbereitungszeit bitten.

Hausaufgabenüberprüfungen als individuell zuschreibbare Leistung

Wenn Hausaufgaben auf den Hinterbühnen (des familialen Umfelds, der Pause, unter den Peers) angefertigt werden, ist für die Lehrperson unklar, wer dabei beteiligt war. In den Unterricht integrierte Hausaufgabenüberprüfungen ermöglichen dann, Hausaufgaben in eine individuell der*dem Schüler*in zurechenbare, benotete Leistung zu überführen. Um dies zu gewährleisten, werden verschiedene Maßnahmen getroffen:

Frau Fuchs fügt hinzu: „Would you do me a favour and pull your tables apart.“ Die Schülerinnen und Schüler blicken sie an, sie zeigen keine Reaktion. Frau Fuchs läuft um das Pult herum und verdeutlicht ihre Anweisung: „Your tables should face the front. We do a little homework test.“ [...] Frau Fuchs geht zur linken Reihe vor den ersten Tisch und lässt ihren Blick über die Tische wandern: „So, please take your books away“ (Englisch, Kl. 10).

„Ich bitte Sie ein leeres Blatt herauszuholen“, sagt sie. Die Schülerinnen und Schüler beginnen in ihren Unterlagen zu kramen. [...] „Überschrift: Test“, sagt Frau Winter als alle Schülerinnen und Schüler ein Blatt vor sich liegen haben. Einige Schülerinnen und Schüler stöhnen (Deutsch, Kl. 11).

„Und jetzt Ruhe, ich teile die Blätter aus“ (Mathematik, Kl. 8).

Drei kurze Sequenzen aus drei unterschiedlichen Unterrichtsstunden zeigen, dass Hausaufgabenüberprüfungen genauso wie Klassenarbeiten von der Vorsorge getragen sind, dass die Schüler*innen weder aus ihrem Heft oder Buch noch von den Nachbar*innen abschreiben können. Dies dient dazu, die Vorderbühne zum Panoptikum (im Sinne Foucaults 2008) zu machen. Wenn das Geschehen im Unterricht allumfassend überwacht werden kann, ist damit zu rechnen, dass sich die Schüler*innen dieser Macht unterwerfen oder nur unter der Gefahr von Bestrafung widersetzen (Falkenberg 2013, S. 172 ff.).

Die Schüler*innen beginnen sich Dinge zuzuflüstern, woraufhin die Lehrerin eine Schülerin mit folgenden Worten ermahnt: „Maja, wenn du nochmal vorsagst, bekommst du eine Sechs“ (Biologie, Kl. 7).

Das Flüstern zwischen Schüler*innen wird von der Lehrerin nicht akzeptiert und als Vorsagen gedeutet. Maja wird ermahnt, dass ihr beim nächsten Vorsagen eine schlechte Note drohe, die als Bestrafung angesehen werden muss. Denn es soll diejenige die schlechte Note bekommen, die vorsagt, die also im Hinblick auf den abgefragten Stoff von der Lehrerin als fähig vorzusagen adressiert wird. Anstatt Wissen wird das Vorsagen zum Gegenstand von Leistungsbewertung und damit die Note zum Sanktionsinstrument, sich der Logik der Einzelleistung zu unterwerfen.

Hausaufgabenüberprüfungen in der Funktion, Nichtverstehen sichtbar zu machen

Vor Beginn der Unterrichtsstunde fragen mehrere Schülerinnen und Schüler ihre Sitznachbarn, was die Hausaufgabe war. Dabei war die übereinstimmende Antwort „Wir hatten nichts auf“. Nachdem die Lehrerin die Klasse begrüßt hat, sagt sie: „Kommen wir zu den Hausaufgaben.“ Die Schülerinnen und Schüler beginnen unru-

hig zu murmeln, bis ein Schüler ohne sich zu melden in die Klasse ruft: „Wir hatten doch gar keine Hausaufgaben“. Die Lehrkraft antwortet: „Ihr solltet euch die Aufgaben aus der letzten Stunde noch einmal anschauen und überlegen, wo es Fragen gibt.“ Einige Schüler murmeln ein leises „Ach so“ (Mathematik, Kl. 8).

Noch bevor die Lehrerin in der Klasse ist, wird unter den Schüler*innen geklärt, was die Hausaufgabe war. Die Frage danach ergibt nur Sinn, wenn man selbst keine Hausaufgabe gemacht hat (sonst wüsste man ja, was auf war) und man entweder hofft, dass es keine Hausaufgaben gab, dass man noch schnell die Lösungen abschreiben oder dass man sich eine Begründung für die fehlende Hausaufgabe ausdenken kann. Die Stundenübergangssituation (Wagner-Willi 2005) und damit noch die Hinterbühne ermöglicht einen solidarischen Austausch unter den Peers. Tatsächlich sind sich alle einig, dass es keine Hausaufgaben gegeben habe, so dass die Ankündigung der Lehrerin, die Hausaufgaben besprechen zu wollen, die Klasse verwundert. Die Lehrerin ist sich aber sicher und nennt die Aufgabe: Alle sollten „überlegen“, ob sie noch Fragen zu den Aufgaben der letzten Stunde haben. Entweder hatte niemand in der Klasse dies als Hausaufgabe mitbekommen oder niemand hat sie als echte Hausaufgabe anerkannt: „Ach so“. Hausaufgaben, die zu Hause keinen schriftlichen Niederschlag finden, werden offensichtlich kaum als solche wahrgenommen. Die Lehrerin aber nimmt die Hausaufgabe ernst und stellt die Frage, die sich die Schüler*innen hätten stellen sollen:

L: „Ist euch bei den Aufgaben irgendetwas aufgefallen? Wo gibt es Probleme?“ Eine Schülerin meldet sich: „Ich habe oft nicht gesehen, dass es verschiedene Einheiten gibt, und habe das Umrechnen vergessen“. L: „Genau, das ist ein wichtiger Hinweis, ihr müsst immer darauf achten, welche Maßeinheit gegeben sind und diese umrechnen, bevor ihr mit dem Aufstellen der Gleichungen beginnt. Wem ist noch etwas aufgefallen?“ Niemand meldet sich, worauf die Lehrerin wieder das Wort ergreift: L: „Habt ihr die Aufgaben alle verstanden?“. Einige Schülerinnen und Schüler nicken kurz.

Tatsächlich äußert eine Schülerin ein Problem. Die Lehrerin adelt die Aussage als „wichtigen Hinweis“ und betont, dass darauf geachtet werden müsse. Weitere Probleme beim Rechnen mit Maßeinheiten werden auch nach nochmaliger Rückfrage der Lehrerin nicht genannt. Einige Schüler*innen bestätigen durch Nicken, dass sie die Aufgaben verstanden haben. Die Lehrerin hat sich also aus ihrer Sicht vergewissert, dass es keine weiteren Fragen und keine Probleme mit den Aufgaben gibt. Sie erwartet dabei ein hohes Maß an Selbstreflexion und Eigeninitiative von den Schüler*innen.

„Gut“, sagt die Lehrerin, „dann räumt die Hefte vom Tisch, wir schreiben eine HÜ.“ Paul: „Oh nein, wir sind mit dem Thema doch noch gar nicht fertig, ich hab das noch nicht alles verstanden.“ L: „Ihr hattet eben die Gelegenheit alle Fragen zu stellen

und wir hätten uns die Aufgaben, bei denen ihr euch nicht sicher seid, nochmal anschauen können. Für diejenigen, die sich die Aufgaben zuhause noch einmal angeschaut haben, dürfte die HÜ kein Problem sein. Und jetzt Ruhe, ich teile die Blätter aus“.

Würde man davon ausgehen, dass ‚keine Fragen zu haben‘ gleichbedeutend sei zu ‚alle Aufgaben lösen zu können‘, dann müsste man das nicht überprüfen. Indem die Lehrerin eine HÜ ansetzt, nimmt sie also an, dass *nicht* alle Schüler*innen der Klasse die Aufgaben komplett verstanden haben, und so initiiert sie hier bewusst die Möglichkeit des Scheiterns bzw. der schlechten Bewertung für einige. Der Schüler Paul hat genau diese Befürchtung. Er erklärt das Thema als noch nicht abschließend geklärt und noch nicht vollständig verstanden. Es gibt also eine Diskrepanz zwischen dem Schweigen zuvor auf die Frage, ob noch jemand Probleme mit den Aufgaben habe, und der jetzigen Äußerung, sie noch nicht ganz verstanden zu haben. Weil Schule fast immerzu einer Leistungsordnung folgt (Breidenstein/Thompson 2014), birgt das Offenbaren von Verständnisschwierigkeiten die Gefahr, negativ bewertet zu werden. Da mündliche Noten viele Lernsituationen begleiten und sie daher meist *nicht* eindeutig von Leistungssituationen abgesetzt werden, ist für die Schüler*innen nur schwer erkennbar, ob man Verständnisschwierigkeiten zeigen kann oder ob (wiederholtes) Nichtverstehen ein negatives Leistungsimage hervorbringt und festigt (Bräu/Fuhrmann 2019). Im zweiten Abschnitt der Szene erkennt die Schülerin, die sich meldet, die Situation als eine, in der Schwäche gezeigt werden kann und dies sogar Anerkennung findet. Allerdings präsentiert sie die Schwäche, vergessen zu haben, Maßeinheiten umzurechnen, als eine, die vergangen ist und die sie nun im Griff hat. Selbst wenn es die Lehrerin ernst gemeint hat, dass sie Fragen zu den Aufgaben ohne implizite Bewertung klären möchte, wird dies von den Schüler*innen nicht genutzt – und die Annahme liegt nahe, dass sie sich nicht als unwissend und langsame Lerner*innen darstellen möchten. Denn auf der Vorderbühne gilt für die Schüler*innen die Leistungsordnung, die verlangt, ständig am Image von ‚Leistungsstärke‘ zu arbeiten. Während die Lehrerin die erste Unterrichtssequenz als reine Lernsituation und die HÜ als davon abgrenzbare Leistungssituation rahmt, entspricht es der Erfahrung von Schüler*innen, *jede* unterrichtliche Lernsituation auch als Leistungssituation zu verstehen und daher den Eindruck von ‚Leistungsschwäche‘ selbst dann zu vermeiden, wenn wie im Beispiel Verstehensprobleme ausdrücklich besprochen werden sollen. Konnte Paul zuvor noch davon ausgehen, dass sein Nichtverstehen nicht bemerkt wird, kann er nach der Ankündigung einer HÜ Farbe bekennen, da er ohnehin eine negative Leistungsbewertung erwartet. Die Chance, die Lehrerin umzustimmen, scheint ihm den Preis wert zu sein, sein Nichtverstehen offenlegen zu müssen. Die Leistungsanforderung tritt mit der HÜ offen zutage und kann nicht mehr wie

zuvor durch routinierte Praktiken des Verbergens und der Imagepflege (Bräu/Fuhrmann 2019) unterlaufen werden.

Hausaufgabenüberprüfungen als Disziplinierung

Anhand des Beobachtungsprotokolls lässt sich eine weitere Funktion rekonstruieren. Die Lehrerin bemerkt, dass die HÜ für diejenigen, die sich die Aufgaben noch mal angeschaut haben, kein Problem sein werde. Wenn dem familialen Bereich die *Möglichkeit* eines entlasteten Arbeitens zugesprochen wird, so ist damit zugleich die *Forderung* der Nutzung dieses Potenzials verbunden (Fuhrmann 2022, S. 155). Vordergründig wird einer HÜ die Funktion des Anreizes zur Leistungserbringung zugeschrieben, immerzu und fleißig Hausaufgaben zu machen und diese als Leistung zu verstehen. Da Leistungsnachweise nur auf der Vorderbühne attestiert werden und dort als legitim gelten, kommt der Leistungsbezug von Hausaufgaben über HÜ von der Hinter- auf die Vorderbühne. Genauer betrachtet scheint die HÜ damit eine Disziplinierungsmaßnahme zu sein: Wenn die Schüler*innen im Beispiel das Angebot, Probleme mit den Aufgaben zu klären, nicht ernst- und wahrnehmen, kann ihnen die Verantwortung für schlechte Leistungen bei einer HÜ selbst zugeschrieben werden. Sie hätten aufpassen müssen, was die Hausaufgabe war, sich die Aufgaben zu Hause anschauen und erkennen müssen, was sie noch nicht verstanden haben und dies zu Beginn der Unterrichtsstunde kommunizieren können. Die Lehrerin hat aus ihrer Sicht ihre Schuldigkeit getan: Sie hat die Hausaufgabe aufgegeben und zudem die Möglichkeit eröffnet, Verständnisschwierigkeiten zu klären. Insofern werden die Schüler*innen in ihrem Dilemma, Verständnisschwierigkeiten zu haben, aber nicht offenbaren zu wollen, mit der HÜ als ‚leistungsschwach‘ und ‚mutlos‘ zugleich doppelt sanktioniert.

Die HÜ wird hier zu einer Angelegenheit, die für die Lehrerin vielleicht wirklich eine diagnostische Funktion bezüglich des Wissensstands haben soll. Und auch für den*die einzelne*n Schüler*in (und seine*ihre Eltern) mag sie eine Orientierung über das Verständnis bestimmter Aufgaben geben. Darüber hinaus zeigt sich aber auch die Funktion, die eher im Hintergrund wirkt und v. a. Disziplinierung ist: Nicht zuzuhören, was zu Hause erledigt werden soll, keine Vorbereitung auf den Unterricht und fehlender Mut, Fragen zu stellen, werden mit schlechten Noten bestraft. Während die HÜ mit didaktischen und pädagogischen Funktionen legitimiert wird, spielt die Funktion der Disziplinierung unter der Oberfläche eine wichtige Rolle.

4. Fazit

Der Beitrag geht den Fragen nach, welche Leistungssituation mit Hausaufgabenüberprüfungen entsteht und welche Funktionen sie im Unterricht – trotz rechtlich geringfügiger Regelung und damit für die Kultusministerien scheinbar geringer Bedeutung – haben. HÜ transportieren die Leistungsordnung der Schule ganz offensichtlich in die außerschulischen und damit als eigentlich entlastet verorteten *Hausaufgaben*. Wie gezeigt, ist mit der zumeist unangekündigten Leistungsabfrage für die Schüler*innen großer Druck verbunden. In der (digitalen) Öffentlichkeit herrscht die Meinung vor, dieser sei wichtig, um für den späteren beruflichen Leistungsdruck gewappnet zu sein. Verbunden mit der zudem von Schüler*innen erwarteten Selbstreflexion und Eigeninitiative entspricht dies dem Subjektivierungsprozess hin zum „unternehmerischen Selbst“, wie Bröckling (2007) den Druck auf Arbeitnehmer*innen zur Selbstoptimierung und Eigenverantwortung bezeichnet hat. Die Idee der Bearbeitung von Hausaufgaben im *entlasteten* Raum der Hinterbühne wird damit konterkariert. Man kann von einer Wiederaufführung der zuvor auf der Hinterbühne vollbrachten Aufgabebearbeitung auf der Vorderbühne des Unterrichts sprechen. Dies scheint deshalb nötig, da im Fall von Hausaufgaben unklar bleibt, unter welchen Umständen sie bearbeitet wurden und wer daran beteiligt war. Hausaufgabenüberprüfungen können also als Lösung für das Problem gesehen werden, dass Hausaufgaben bewertungsrelevant sein und dabei aber als individuelle Leistung gesehen werden sollen. Eine Unterstützung bei den Hausaufgaben durch das familiäre Umfeld oder durch die Peers wird dadurch allerdings nicht grundsätzlich getilgt, sondern fließt indirekt und unbemerkt doch in die Leistungsbewertung mit ein.

Lehrer*innen behaupten als Funktionen von Hausaufgabenüberprüfungen die Lehrevaluation und die individuelle Lerndiagnose. Die Rekonstruktionen der Fälle verweisen allerdings insbesondere auf eine disziplinierende Funktion. Denn HÜ sind ein Instrument, Hausaufgaben ganz offen leistungsrelevant zu machen. Dies ist gekoppelt an Disziplinierungen, die über die Gefahr des Scheiterns oder schlechter Bewertungen indirekt wirken. Hausaufgabenüberprüfungen werden oft nicht angekündigt, so dass die Schüler*innen immer mit einer Leistungsabfrage rechnen müssen. HÜ und schon ihre Ankündigung können zudem dem Offenlegen von Nichtverstehen dienen, das Beschämung mit sich bringen kann und darum diszipliniert. Gleichzeitig bringt das Disziplinierungsgeschehen Solidarisierungsakte unter den Schüler*innen hervor, wenn sie Hausaufgaben in der Pause abschreiben lassen oder bei einer HÜ vorsagen (siehe Kohler/Katenbrink in diesem Band). Wenn eine HÜ eine von den Darsteller*innen ungewünschte Aufführung auf der Vorderbühne des Unterrichts ist, mit einem Theaterstück, das auf der Hinterbühne oder gar nicht geprobt wurde und dessen Aufführungstermin unbekannt ist, werden die jungen Schauspieler*innen entweder ständig unter Druck gesetzt zu proben (die Hausaufgaben zu

machen) oder sie unterliegen der Gefahr, für eine ‚schlechte‘ Performanz bestraft zu werden. Und dennoch bleibt die Möglichkeit einer solidarischen Souffleuse der Schauspieler*innen untereinander, die das Stück noch retten kann – kleine, verborgene Hinterbühnen auf der Vorderbühne.

Literatur

Wissenschaftliche Publikationen

- Akbaba, Yalız/Bräu, Karin (2019): Lehrer*innen zwischen Inklusionsanspruch und Leistungsprinzip. In: Ellinger, Stephan/Schott-Leser, Hannah (Hrsg.): *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 165–184.
- de Boer, Heike (2009): Peersein und Schülersein – ein Prozess des Ausbalancierens. In: de Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.): *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichalt-rigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 105–117.
- Bräu, Karin/Fuhrmann, Laura (2019): Techniken der Imagepflege als Teil schulischer Leistungserzeugung. In: *Sozialer Sinn* 20, H. 1, S. 41–57.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (2002): Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. In: *Die deutsche Schule* 94, H. 3, S. 319–329.
- Breidenstein, Georg/Thompson, Christiane (2014): Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In: Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hrsg.): *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück, S. 89–109.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Falkenberg, Monika (2013): *Stumme Praktiken: Die Schweigsamkeit des Schulischen*. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Foucault, Michel (2008): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fuhrmann, Laura (2017): Peers oder Punkte. Leistungskonstruktion zwischen peerrelevanten und schulischen Anforderungen. In: Burger, Timo/Miceli, Nicole (Hrsg.): *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS, S. 273–289.
- Fuhrmann, Laura (2022): *Hausaufgaben im Unterricht. Ethnographie eines schulischen Entgrenzungspänomens*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Goffman, Erving (1959/2003): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.
- Wagner-Willi, Monika (2005): *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne – Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zaborowski, Katrin Ulrike/Meier, Michael/Breidenstein, Georg (Hrsg.) (2011): *Leistungsbe-wertung und Unterricht – Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zinnecker, Jürgen (1978): *Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler*. In: Reinert, Gerd-Bodo/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 29–121.

Schulgesetze, Verordnungen und Erlasse der Länder

- Baden-Württemberg: Verordnung des KuMi über die Notenbildung (Notenbildungsverordnung, NVO) des Landes Baden-Württemberg vom 5.5.1983.
- Bayern: Schulordnung für schulartübergreifende Regelungen an Schulen in Bayern (Bayerische Schulordnung – BaySchO) vom 1.7.2016.
- Berlin: Grundschulverordnung (GsVO), § 20 und § 81, vom 19.01.2005 und Sekundarstufe I-Verordnung (Sek I-VO), § 19, vom 31.1.2010.
- Brandenburg: Verwaltungsvorschriften zur Leistungsbewertung in den Schulen des Landes Brandenburg (VV-Leistungsbewertung) vom 21.7.2011.
- Hamburg: Mitteilungsblatt der Behörde für Bildung und Sport vom 15.3.2007.
- Hessen: Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses (VOGSV) des Landes Hessen, § 35, vom 19.8.2011.
- Mecklenburg-Vorpommern: Verordnung zur einheitlichen Leistungsbewertung an den Schulen des Landes M.-V. (LeistBewVO M-V) vom 30.4.2014.
- Nordrhein-Westfalen: Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (APO-S I), § 6, vom 2.11.2012.
- Rheinland-Pfalz: Schulordnung für die öffentlichen Realschulen plus, Integrierten Gesamtschulen, Gymnasien, Kollegs und Abendgymnasien des Landes RP (SchulO RP 2009) vom 12.6.2009.
- Saarland: Erlass zur Leistungsbewertung in den Schulen des Saarlandes vom 16. Juli 2016.
- Sachsen: Schulordnung Ober- und Abendoberschulen (SOOSA), § 22, vom 11.7.2011.
- Sachsen-Anhalt: Leistungsbewertung und Beurteilung an allgemeinbildenden Schulen und Schulen des Zweiten Bildungsweges der Sekundarstufen I und II, RdErl. des MK Sachsen-Anhalt, S. 4, vom 26.6.2012.
- Schleswig-Holstein: Leistungsnachweise in der Primar- und Sekundarstufe I. Erlass des MBWK des Landes SH – III 3 vom 3.5.2018.

III. Hausaufgaben auf der Seitenbühne

Kinder, Autonomie und Hausaufgabenbetreuung

Heike Deckert-Peaceman

Denke ich über den Titel des Buches „Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben“ nach, dann fällt mir sofort eine biografische Erinnerung ein. In der Mittelstufe machte ich meine Hausaufgaben bevorzugt nicht zu Hause, sondern schrieb sie morgens in der Schultoilette ab, obwohl ich dafür viel früher zur Schule gehen und rechtzeitig eine gemachte Hausaufgabe finden musste, was zudem nicht konfliktfrei war. Denn erstens sah nicht jede*r pflichtbewusste Mitschüler*in ein, ihr*sein Heft zum Abschreiben zur Verfügung zu stellen. Zweitens gab es gleichzeitig viele, die sich um die Vorlagen stritten. Zudem war die Schultoilette ein dunkler, schmutziger und übelriechender Ort, an dem wir auch heimlich rauchten, und zum Abschreiben nur bedingt bequem. Einfacher und wahrscheinlich besser für meine Lernleistung wäre es gewesen, die Hausaufgaben ohne Stress zu Hause zu erledigen. Interessanterweise waren meine Schulleistungen nicht in dem erwarteten Maße durch mein Hausaufgabenverhalten beeinträchtigt.

Hier wird am eigenen Beispiel deutlich, was die Hausaufgabenforschung (vgl. beispielsweise für einen Überblick Trautwein/Köller/Baumert 2001) schon seit Jahrzehnten feststellt: die Lernwirkung von Hausaufgaben ist auf keinen Fall eindeutig, von vielen anderen Faktoren abhängig und im wissenschaftlichen Diskurs strittig. In der Praxis hingegen scheint das Thema Hausaufgaben zwar für alle Akteur*innen anstrengend und konfliktbeladen, jedoch so unstrittig zur Schule gehörend, dass man nach den verborgenen Seiten fragen muss, die zu dieser Persistenz beitragen. Darin eingeschlossen ist auch der Widerstand, also das Nicht-Erledigen, Abschreiben, Vortäuschen, etc. Obwohl man daran anschließend immer wieder nach der Sinnhaftigkeit von Hausaufgaben fragt, folgen seit vielen Jahrzehnten alle Akteur*innen scheinbar ohne Widerspruch diesen impliziten Regeln, um die Hausaufgabenpraxis aufrechtzuerhalten.

In dem vorliegenden Beitrag geht es demnach um eine Doppelfigur. An einem empirischen Beispiel werden Orte und Praktiken eines „heimlichen“ Hausaufgabenmachens in der Ganztagsgrundschule vorgestellt, gedeutet und mit Blick auf die Perspektive der Kinder diskutiert. Gefragt wird ferner nach dem „hidden curriculum“, das die Kultur des Hausaufgabenmachens implizit beeinflusst. Daran anschließend wird gefragt, welche Funktion diese doppelte

Heimlichkeit zur Aufrechterhaltung der schulischen Ordnung hat und ob es Alternativen geben kann.

1. Hausaufgaben zwischen Peer- und Schülerkultur in den Alltagspraktiken einer Ganztagsgrundschule

Das empirische Beispiel entstammt einer Studie, die ich in den Jahren 2003 und 2004 an einer Ganztagsgrundschule in Rheinland-Pfalz durchgeführt habe (Deckert-Peaceman 2005, 2006, 2007, 2009). Rheinland-Pfalz war damals Vorreiter in der Entwicklung von Ganztagschulen.¹ Meine Studie war genau am Übergang vom Halbtages- zum Ganztagesbetrieb angesiedelt. Alle Akteur*innen kannten die Schule vor der Reform und erlebten nun die Veränderung. Da sich der Ausbau Richtung Ganztagschule in den Bundesländern sehr unterschiedlich vollzieht und Schulen zum Teil immer noch in dieser Übergangsphase sind, kann meine Studie relevante Hinweise für diesen Prozess bieten. Ferner konzentrierte sich das Erkenntnisinteresse auf den Prozess der Veränderung aus der Perspektive von Kindern. Obwohl von allen Beteiligten am meisten von diesen Veränderungen ihrer Lebenswelt betroffen, z. B. dass sie nun einen „Acht-Stunden-Tag“ in der Schule hatten, bleibt die Perspektive der Kinder auf Ganztagschulen bis heute vergleichsweise wenig erforscht (vgl. dazu auch Walther/Nentwig-Gesemann/Fried 2021). Unter der Perspektive der Kinder verstehe ich sowohl die konkreten strukturellen Ausgangsbedingungen für diese Gruppe in Differenz zu den anderen Akteur*innen in den Blick zu nehmen als auch beobachtbare Praktiken hinsichtlich der eigensinnigen Handlungs- und Deutungsmuster von Kindern zu interpretieren.

Leitmotiv meiner ethnographischen Feldstudie war die Rekonstruktion des gesamten Tages aus der Perspektive einzelner Schüler*innen mit seinen Brüchen und Übergängen vor dem Hintergrund zweier Schulwirklichkeiten, der am Vor- und der am Nachmittag. Im Mittelpunkt stand die teilnehmende Beobachtung der Alltagspraxis einzelner Kinder bzw. Kindergruppen, zum Teil videogestützt. Hinzu kamen zahlreiche informelle Gespräche mit allen Akteur*innen der Schule, die Teilnahme an außerunterrichtlichen Veranstaltungen sowie ein Interview mit der Schulleitung. Zudem gab es das von mir initiierte Projekt, Kinder als Forscher*innen ihrer eigenen Alltagspraxis einzusetzen.

Anlass war der Ideenwettbewerb „Zeit für mehr – so stellen wir uns unsere Schule vor!“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Eine Arbeitsgemeinschaft aus dem vierten Schuljahr nahm auf meine Anregung hin an die-

1 Dieser Ausbau begann 2004 durch die Mittel des Bundes und findet einen Abschluss nun mit der Entscheidung auf den Rechtsanspruch von Grundschüler*innen auf ganztägige Betreuung ab 2026.

sem Wettbewerb teil, indem sie die Veränderungen an der Schule erforschte und mit dem Video „Ein ganzer Tag in der Schule“ dokumentierte. Wir unterstützten die Schüler*innen bei diesem Vorhaben und beobachteten sie gleichzeitig mit einer zweiten Kamera². Diese Inszenierung war u. a. notwendig, weil aus den Beobachtungen und informellen Gesprächen in den Monaten zuvor deutlich geworden war, dass die Schüler*innen zwar in Form von Handlungen auf die Veränderung ihres Alltags reagierten, aber kaum Aussagen über sie treffen konnten.

Das damalige Modell in Rheinland-Pfalz umfasste eine starre Vorgabe zur Gestaltung des ganztägigen Angebots. Von den drei Stunden der nachmittäglichen Betreuung war grundsätzlich eine Zeitstunde für die Hausaufgaben eingeplant, die sich an eine Spielpause anschloss. Die in diesem Falle von pädagogischen Mitarbeiter*innen angeleitete Hausaufgabenbetreuung besuchten Kinder eines Jahrgangs aus verschiedenen Klassen mit unterschiedlichen Hausaufgabenpensens. Während der Unterricht am Vormittag innerhalb der Klassen zumindest partiell ein differenziertes Arbeiten entlang von Interesse und Leistung ermöglichte, war die Hausaufgabenbetreuung in hohem Maße standardisiert.

Einige Kinder reagierten situativ mit Widerstand auf die starren Regeln der Hausaufgabenbetreuung. So mussten sie anders als im Unterricht am Vormittag immer an ihrem Tisch sitzen, auch wenn sie gar nichts zu tun hatten. Im Unterricht waren sie selbständiges Arbeiten, Gespräche mit Peers, freies Bewegen im Raum gewöhnt. Hier war es ihnen verboten. Die Beobachtung legte nahe, dass die pädagogische Mitarbeiterin über diese Regeln die Kontrolle über die Situation behalten wollte, erreichte aber eher das Gegenteil. Die Kinder redeten also laut miteinander, liefen durch den Raum, provozierten die Betreuerin. Man könnte hier vermuten, dass die Ursache für das Verhalten in der Abwehr des „Hausaufgaben erledigen müssen“ lag. Interessanterweise legen weitere Beobachtungen in den Schulfluren eine andere Lesart nahe.

2. Hausaufgaben heimlich im Flur – Paradoxien im Umgang mit Raum und Zeit

Schon relativ bald nach Einführung des Ganztagsschulkonzeptes mit einer Hausaufgabenbetreuung in der Zeit von 14 bis 15 Uhr konnte ich beobachten, dass immer wieder Schüler*innen gruppenweise ihre Spielpause draußen verkürzten und schon etwa 15 Minuten vor Beginn der Hausaufgabenstunde verbotenerweise das Schulgebäude betreten. Ich konnte Gruppen unterschiedlicher Jahrgänge

2 Die Aufnahmen wurden von mir und einem Kameramann gemacht.

entdecken³, die dieselbe Praktik unabhängig voneinander ausübten: In den Fluren setzten sie sich an Tische und machten ihre Hausaufgaben. Dabei gingen sie mit erstaunlicher Schnelligkeit und Konzentration vor. Die Beobachtung zeigte, dass es ihnen in kurzer Zeit gelang, ein großes Pensum an Aufgaben zu erledigen. Alles vollzog sich innerhalb einer höchst dynamischen Situation, die von Gesprächen untereinander und neu hinzukommenden Schüler*innen geprägt war. Es gab auch nicht genügend Platz für alle am Tisch. Man war permanent in Bewegung, in Kommunikation – aus Sicht von Erwachsenen wohl eher Störungen einer konzentrierten Arbeit. Die Stimmung war von der Bedrohung, „erwischt zu werden“ geprägt. Das war auch ein Grund für das vorgegebene Tempo, denn man wollte möglichst viel schaffen, bevor man möglicherweise erwischt wurde.⁴

Als Beobachter*in war spürbar, dass die Kinder das „heimlich Hausaufgaben machen“ mit Lust spielten. Es waren auch gerade die Schüler*innen beteiligt, die sich ansonsten schulischen Anforderungen häufiger verweigerten und schon viel Wert auf einen eher jugendlichen Habitus legten. Es war also „cool“, die Hausaufgaben auf dem Flur zu machen. Jedoch wäre es eine verkürzte Interpretation, diese Praktik auf ein Katz-und-Maus-Spiel zu reduzieren. Denn gleichzeitig wurde damit ein peerkultureller Arbeitsethos verbunden. Es galt – so war es den schnellen Kommentaren im Handlungsvollzug zu entnehmen – die Hausaufgaben selbständig, schnell und richtig zu erledigen. Helfen war erlaubt, „einfaches Abschreiben“ von Nachbar*innen verboten. Auch wurden die Aufgaben nicht nur abgearbeitet, sondern es wurde laut Kommentar „ernsthaft gelernt“, z. B. für ein Diktat geübt.

Das geschah alles in sehr verdichteten Situationen, denn die Zeit war äußerst knapp; die Tätigkeit wurde permanent durch die Fluktuation der Schüler*innen gestört. Das Paradoxe an der beobachteten heimlichen Hausaufgabenpraxis war, dass die Schüler*innen keinen offensichtlichen Gewinn an Freizeit durch diese Praktik hatten, eher sogar ein Verlust durch die von ihnen selbst verkürzte Spielpause. Denn sie mussten unabhängig von dem noch zu erledigenden Pensum die volle Zeitstunde in der anschließenden Hausaufgabenbetreuung verbringen, wie die Beobachtung zeigte. In der Regel langweilten sie sich und störten die

3 Eine ähnliche Praktik an einer anderen Schulart und in einer anderen Altersstufe unter gleichen Ganztagsrahmenbedingungen konnten Idel und Kunze aus dem Mitschnitt einer Dienstbesprechung rekonstruieren. Man hatte eine Art Pufferzone zwischen Unterrichtsschule und Nachmittagsbetreuung eingerichtet, in der sich die Schüler*innen der Realschule erholen sollen. Diese konterkarierten jedoch den vergleichsweise unregulierten Handlungsspielraum, indem sie die Hausaufgaben machten, für deren Erledigung anschließend Zeit vorgesehen war und für die sie sich regenerieren sollten. Die Analyse der Daten verweist auf ähnliche Interpretationen, besonders auch hinsichtlich der Spiegelung des rheinland-pfälzischen Modells. (Idel/Kunze 2008).

4 Mit Einverständnis der Schüler*innen konnten wir an dieser heimlichen Praxis teilnehmen und sie sogar manchmal dabei filmen. Voraussetzung war, dass wir diese Regelverletzung tolerierten und nichts „verriet“.

anderen. Auf die Situation angesprochen, konnten sie ihr Verhalten aber kaum erklären.

3. Spiel, Autonomie und Zugehörigkeit

Sowohl in der teilnehmenden Beobachtung als auch durch die Videographie wurde die Bedeutung des Lustgewinns erkennbar. Das vermeintliche Ziel, Zeitgewinn und Effektivität, war zweitrangig. Das scheinbar „chaotische Hausaufgaben erledigen“, in kürzester Zeit und in permanenter Bedrohung durch das Entdecktwerden, machte Spaß. Es war ein Spiel mit Ernstcharakter, dessen Regeln von der Peerkultur entworfen und durchgesetzt wurden. Den Kindern gelang darüber eine Art Teilsouveränität über Zeit und Raum. Sie konnten heimlich bestimmen, was sie wann und wo machten und unterliefen damit die von Erwachsenen erlassenen Regeln.

Allerdings sind die Praktik und ihre Regeln nicht losgelöst vom schulischen Kontext, vom materiellen Ort und von der Aufsicht durch Erwachsene zu verstehen. Denn die eroberten Zeiten und Räume waren minimal im Vergleich zur privaten Freizeitgestaltung am Nachmittag ohne Ganztagschule. Jedoch wird auch die private Freizeitgestaltung in den Kinderinterviews ambivalent beschrieben. Man kann dann zwar Tätigkeiten nachgehen, die in der Schule nicht erlaubt sind (z. B. Schneebälle werfen), aber das Spielen mit Freunden kann auch langweilig sein, weil man nur vor der „Glotze“ hängt (vgl. Deckert-Peaceman 2009, S. 93)

Interessanterweise „drückten die Aufsichtspersonen ein Auge zu“. Sie ließen das unerlaubte eigenständige Betreten des Schulgebäudes in einem gewissen Rahmen (manchmal wurde es auch geahndet, aber nicht sehr ambitioniert) gewähren, ermöglichten durch ihre Zurückhaltung diese peerkulturelle Nische auf den Schulfluren. Hierbei wird aus meiner Sicht implizit die schulische Ordnung unter Beteiligung von Kindern und Erwachsenen aufgeführt und spielerisch inszeniert. Denn die totale und autoritäre Überwachung und Durchsetzung von Regeln würde Schule als pädagogisches Geschehen implodieren lassen. Das zeigt sich umso deutlicher, wenn Kinder einen Acht-Stunden-Tag in der Schule verbringen müssen, weil autoritäre Strukturen, wie das beschriebene Zeitregime, einer impliziten Anerkennung der Unterworfenen bedürfen (Helsper et al. 2007, S. 44 ff.).

Nach dieser Lesart kann man die Praktiken als Streben nach kindlicher Autonomie interpretieren, das von Erwachsenen bis zu einem gewissen Grad toleriert wird. Es ist die Suche nach den individuellen und kollektiven Gestaltungsmöglichkeiten in einem hochgradig standardisierten Tagesablauf. Dabei findet es seinen Ausdruck in einer spezifischen Aneignung von Zeiten und Räumen, die man als „typisch“ eigensinnige Handlungs- und Deutungsmuster

von Kindern interpretieren kann. Sichtbar werden weniger Widerstandsrituale, sondern eher spielerische Möglichkeiten des Verhaltens und der Aushandlung, um letztlich innerhalb der schulischen Ordnung den eigenen Platz zu finden. Zwar geht es auch um Machtfragen zwischen Kindern und Erwachsenen, zwischen Kinderkultur und schulischer Ordnung (de Boer/Deckert-Peaceman 2009). Jedoch steht wiederum das Spiel im Vordergrund und nicht die Frage, wer gewinnt.

Das heißt, der Widerstand durch die heimliche Hausaufgabenpraxis ist als Spiel zunächst primär zweckfrei. Es geht den Kindern nicht um die Abschaffung von Hausaufgaben, sondern um das Ausloten von Sphären, die bei gleichzeitiger Akzeptanz der schulischen Ordnung Spielräume erlauben. Zu dieser Deutung trägt bei, dass die interviewten Kinder im Film (Kinder als Forscher*innen interviewen andere Kinder) zwar zwischen Hausaufgabenbetreuung und dem Tobe-Raum in der Schule einen Gegensatz ausdrücken – hier Zwang und Arbeit, da Freiheit und Freizeit – aber gleichzeitig die Regulation des Verhaltens im Tobe-Raum als ähnlich restriktiv beschreiben wie in der Hausaufgabenbetreuung. Es geht also beim Streben nach Autonomie weniger um Hausaufgaben als um Möglichkeiten für individuelle und kollektive Nischen einer Kinderkultur innerhalb einer Institution, deren Ordnung zwischen Zwang und Freiwilligkeit selbst immer wieder hervorgebracht und stabilisiert werden muss.

4. Hausaufgaben erledigen als Anerkennung und Zugehörigkeit

Das Hausaufgabenerledigen schafft bei allem Unmut darüber Momente von Zugehörigkeit und Anerkennung. Damit sind weniger die Leistungen gemeint, für die die Kinder möglicherweise gelobt werden, sondern vielmehr ein Subjektivierungsprozess, der die Hervorbringung als Schüler*in und als Mitglied einer Schulgemeinschaft ermöglicht. Das war gerade bei den Schüler*innen spürbar, deren Anschluss an die schulische Ordnung durch ihre herkunftsbedingten Nachteile fragil war. Dieses Phänomen war an der untersuchten Schule besonders dicht erfahrbar, denn sie lag im sozialen Brennpunkt. Gerade die an der nachmittäglichen Betreuung teilnehmenden Kinder kamen besonders häufig aus bildungsfernen Familien – teilweise mit Eltern ohne Schriftsprachkompetenz und mit geringen Deutschkenntnissen.

Im Film der forschenden Schüler*innen über die Veränderung von der Halb- zur Ganztagschule wurde zwar verbalisiert, dass die interviewten Kinder die Hausaufgabenbetreuung nicht mochten, sie machten aber ebenso geltend, dass sie nun keinen Ärger mehr am Vormittag wegen nicht erledigter Hausaufgaben bekämen. Nach Aussagen der Kinder mussten sie bei den Hausaufgaben zu Hause ohne Hilfe zurechtkommen, woran sie aber immer wieder scheiterten. Sie

schätzen also die erwachsene Unterstützung in der Schule und vor allem, dass sie nun nicht mehr mit unerledigten Hausaufgaben in den Unterricht gingen.⁵

Damit wird kein Versagen der Eltern beschrieben, sondern die Kinder machen mit ihren Aussagen darauf aufmerksam, dass Hausaufgaben häufig so gestellt werden, dass sie nicht ohne Elternhilfe erledigt werden können, ihre Eltern dazu aber nicht in der Lage sind und sie darüber benachteiligt. Eine solche Hausaufgabenpraxis verstärkt die sozialen Ungleichheiten und benachteiligt bestimmte Kinder systematisch. Sie erleben nämlich ein doppeltes Scheitern: Misserfolg am Nachmittag; Ärger und Scham am darauffolgenden Vormittag bei der Hausaufgabenkontrolle.

Eine Interpretation der eigensinnigen Handlungs- und Deutungsmuster von Kindern reicht hier nicht aus, um die heimlichen Hausaufgabenpraktiken zu verstehen. 2009 habe ich diese Praktiken als Positionierung zwischen Peer- und Schüler*innenkultur in einer veränderten schulischen Ordnung beschrieben (Deckert-Peaceman 2009, S. 85 ff.) Ich gehe nun einen Schritt weiter, um die paradoxen Reaktionen als Teil eines impliziten Regelwerks der Organisation im Kontext des „heimlichen Lehrplans“ von Schule zu erkennen.

5. Hidden Curriculum

Im Anschluss an Brandmayr wird Hidden Curriculum hier als Begriffsfolie verstanden „[...] durch die alltäglichen Prozesse des schulischen Lebens differenzierter betrachtet werden können, indem Effekte von Schule als zusammenhängend, sich gegenseitig bestärkend, also nicht zufällig koexistierend erkannt werden.“ (Brandmayr 2017, S. 89)

Bezogen auf die heimliche Hausaufgabenpraxis der Kinder lässt sich also fragen, inwieweit sie mit dem Impuls der betreuenden Erwachsenen zusammenhängt, die Praktik im Verborgenen zu lassen und zu tolerieren, ohne sie zu thematisieren. Es scheint als hätten Kinder und Erwachsene hier einen impliziten Pakt geschlossen. Ferner interessiert, welchen Anteil das Geschehen im Verborgenen für die Stabilisierung der schulischen Ordnung hat, die ja durch

5 Die Kinder fanden es besser, in der Schule Hausaufgaben zu machen als zu Hause und begründeten das wie folgt: „Hier ist es Spaß und die Lehrer können mir helfen.“; „Weil man hier mehr Ruhe hat. Wegen meinem Bruder. Der nervt immer.“; „Wenn ich zu Hause meine Hausaufgaben mache, dann guckt meine Mutter meistens nie nach und dann hab ich sie am nächsten Tag nicht. Und dann krieg ich Ärger. Aber in der Hausaufgabenbetreuung, da gucken sie immer nach, die Lehrer.“; „Also meine Mutter versteht nicht so viel Deutsch und mein Vater, der kommt immer spät abends. Und wenn ich etwas nicht weiß, dann kann er mir nicht so gut helfen, weil ich dann meistens schon schlafen gehen muss. Und hier in der Ganztagschule sind ja immer Lehrer da. Und wenn ich Fragen habe, dann beantworten sie die. Auch richtig.“

die damals gerade vollzogene Transformation von einer reinen Halbtagsgrundschule hin zu einem ganztägigen Angebot für ca. 40 % der Schüler*innen in einem fragilen Status war. Denn die Grenzen zwischen Schule und Nicht-Schule, zwischen Arbeit/Zwang und Freizeit/Autonomie, zwischen Privatheit und Öffentlichkeit, aber auch die Zuständigkeit der verschiedenen Professionen im Ganzttag und das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule waren nicht eindeutig geklärt. Schule war zumindest in der untersuchten Übergangszeit als Hybrid erkennbar (vgl. Deckert-Peaceman 2009, S. 88 ff.).

Das wurde bildhaft am Beispiel des Schulhofes deutlich, der bis zur Einführung der Ganztagschule am Nachmittag als öffentlicher Spielplatz diente. Im Film machten die Kinder darauf aufmerksam, dass nun die Tore geschlossen bleiben mussten, mit der Konsequenz, dass sie am Nachmittag nicht mit ihren Freunden, die zu Hause betreut wurden, spielen konnten. Sie standen sich am Tor gegenüber, die einen spielten innerhalb des Schulgeländes, die anderen außerhalb (Deckert-Peaceman 2009, S. 88). Aber auch für alle im Viertel hatte diese Schließung des Schulgeländes am Nachmittag Folgen, denn die Überquerung des Schulhofes war bis zur Transformation der Schule eine von allen Generationen häufig benutzte Trasse. Das heißt, die Ganztagskinder waren durch die Tore zudem von Bekannten und Nachbarn aus dem Viertel getrennt, die ihnen ansonsten zufällig begegnet waren.

Die Kinder machten zu meiner Überraschung ferner auf Probleme aufmerksam, die ich direkt gar nicht mit der Transformation zur Ganztagschule in Verbindung gebracht hatte. Ein großes Anliegen waren verschmutzte Toiletten, die das kindliche Forscherteam unbedingt filmen wollte. Auf der einen Seite ist plausibel, dass ein längerer Aufenthalt in der Schule das Problem verschmutzter Toiletten für Kinder verschärft. Auf der anderen Seite nutzen die Kinder geschickt die Öffentlichkeit des Films, um Probleme, die sie schon länger hatten, zu zeigen und damit Forderungen zu verbinden. Aus meiner Sicht ist das allerdings nicht nur dem Filmprojekt geschuldet, sondern die Kinder spürten in dieser Übergangssituation, dass sich die schulische Ordnung in einer Aushandlungszone befand. Der ganztägige Betrieb forderte von ihnen eine Neupositionierung zwischen Schüler*innen- und Peerkultur, setzte aber auch Prozesse der Verhandlung darüber in Gange. Das galt ähnlich für die erwachsenen Akteure in nun vermehrt multiprofessioneller Zusammensetzung.

Mit der Einführung von ganztägigen Angeboten an der Schule wurden tradierte Muster zur Disposition gestellt. Sie wurden thematisch, damit diskursiv bearbeitbar und möglicherweise auch bedrohlich, denn auch das professionelle Selbstverständnis war durch die hybride Struktur von Schule und Nicht-Schule herausgefordert. Bezogen auf die Hausaufgabenbetreuung ergab sich sogar ein direkter Anschluss von Vormittagsunterricht und Nachmittagsangebot. In der Betreuung wurde die Hausaufgabenpraxis und -qualität unterschiedlicher Lehrpersonen im direkten Vergleich in der Schule öffentlich. Umgekehrt wur-

den auch die in der Betreuung angefertigten Hausaufgaben am nächsten Tag öffentlich. Damit waren Rückschlüsse auf die Qualität der Hausaufgabenbetreuung möglich. Es entstanden Aushandlungsprozesse zwischen den Professionellen über Verantwortung, Zuständigkeit und Hausaufgabenverständnis. Man kann sagen, dass eine im Halbttag bislang eher heimliche Hausaufgabenpraxis von Lehrenden (wer welche Hausaufgaben erteilt und ob sie überhaupt selbständig von den Kindern erledigt werden können, wird in der Regel für die Schulöffentlichkeit nicht transparent und bleibt das individuelle Problem von Familien), nun für alle sichtbar wurde.

Die hybride Struktur der Ganztagschulreform, insbesondere die hier untersuchte Übergangssituation, eröffnete Aushandlungen. In der Untersuchung wurde aber gleichzeitig eine Tendenz Richtung Stabilisierung und Verfestigung der Strukturen erkennbar. Tendenziell wurde das nachmittägliche Angebot schulisch überformt (vgl. Deckert-Peaceman 2009, S. 100). Schon die starren Zeitvorgaben erinnerten an Schulstunden. Selbst in den Arbeitsgemeinschaften der Freizeitgestaltung wurden die Kinder eher als Schüler*innen denn als Peers adressiert.

Es bleibt offen, ob mit der Ganztagschulreform Kinder mehr denn je einer schulischen Ordnung unterworfen werden und letztlich weniger Hoheit über ihre Lebenswelt haben als in der Halbtagschule. Denn Schule ist heutzutage der zentrale Treffpunkt für Peers (de Boer/Deckert-Peaceman 2009, S. 24). Eine Straßensozialisation findet aus verschiedenen Gründen nur noch eingeschränkt statt. Zeiten und Räume, in denen sich Kinder außerhalb der Schule selbständig organisieren, nehmen ab (vgl. zusammenfassend Walther/Nentwig-Gesemann/Fried 2021, S. 13). Man könnte also vermuten, dass die Ganztagschule auch Chancen für peerkulturelle Praktiken bietet, die außerhalb der Schule und in der Familie kaum möglich sind. Dafür sind jedoch eine autonomere Aneignung und Gestaltung von Räumen und Zeiten erforderlich als es die beobachteten starren Strukturen⁶ im konkret untersuchten Fall zulassen. Gleichzeitig macht das Beispiel von 2004/2005 darauf aufmerksam, dass Schüler*innen mit ihrer heimlichen Hausaufgabenpraxis sowohl ihrem Wunsch nach mehr Autonomie Ausdruck geben als sich auch mit den Regeln der Erwachsenen spielerisch auseinandersetzen. Ohne Kontrolle der Flure durch die aufsichtsführenden Erwachsenen hätte diese heimliche Praxis nicht stattgefunden; bei zu starker Ahndung der heimlichen Praxis durch eben diese Aufsichtspersonen auch nicht.

So „[...] beleuchtet die *Kinderperspektivenstudie Ganztag* (Hervorhebung im Original) in besonderer Weise das Spannungsfeld, das sich daraus ergibt, dass Kinder die Fachkräfte einerseits mit der Erwartung konfrontieren, klare Regeln

6 Die Entscheidung für den standardisierten Tagesablauf war im konkreten Beispiel vor allem den ministeriellen Vorgaben geschuldet, „möglichst viel Bildung am Nachmittag anzubieten“. In der Schule selbst wurde darüber diskutiert und in der Folge auch verändert.

zu formulieren und für deren Einhaltung zu sorgen, sie zu schützen und in ersten Konfliktsituationen zu intervenieren; andererseits sind die Kinder stark an Autonomie und Begegnungen mit den Erwachsenen auf Augenhöhe orientiert: Sie wollen sich zurückziehen können und emotionale, vertrauensvolle Beziehungen mit den Fachkräften ausgestalten, in denen sie Momente der Ebenbürtigkeit erleben.“ (Walther/Nentwig-Gesemann/Fried 2021, S. 161)

6. Heimliche Hausaufgabenpraxis und Schule

Aus meiner Sicht entspricht das Zusammenspiel von kindlichen und erwachsenen Akteuren am Beispiel der von mir vorgestellten heimlichen Hausaufgabenpraxis einer Rationalität, die die schulische Ordnung durch Nicht-Thematisierung ihrer inneren und nicht lösbarer Konflikte aufrechterhält. Damit ist nicht nur die unmittelbare Aushandlung zwischen Kindern und Erwachsenen über die Gestaltung von Zeiten und Räumen gemeint, sondern erst der Blick auf die Makroebene vermag zu beleuchten, dass betreute Hausaufgaben an einer Ganztagschule im sozialen Brennpunkt die hohe Selektivität des deutschen Bildungswesens kaum kompensieren kann. 2006 habe ich zusammen mit Burk darauf aufmerksam gemacht, dass die Ganztagschulreform, die ja nicht wirklich eine Ganztagschule für alle ist, von dem eigentlichen Problem der hohen Korrelation von Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland ablenkt und die tatsächlich nötigen Reformen verhindert (Burk/Deckert-Peaceman 2006, S. 19 f.). An diesem Befund hat sich aus meiner Sicht bis heute nichts verändert. Dafür gibt es mehrere Ursachen (siehe beispielsweise Berger/Kahlert 2005).

Ich möchte mit Brandmayr im Anschluss an Bernfeld auf folgenden Aspekt verweisen: „Denn die Pädagogik nimmt die Schule als gegebene Tatsache hin und fragt nicht, welchen gesellschaftlichen Zweck sie verfolgt, wie Schule von der Gesellschaft beeinflusst wird und wie umgekehrt die Schule Aufgaben für die Gesellschaft wahrnimmt.“ (Brandmayr 2017, S. 75) Die Pädagogik ignoriert, dass die Institution Schule nicht zum Zwecke des Unterrichts gedacht ist (Bernfeld 1971 nach Brandmayr 2017, S. 75) und sie muss es auch ignorieren, um handlungsfähig zu bleiben. Aus meiner Sicht gilt das umso mehr für die Bildungspolitik.

Den Kindern des untersuchten Beispiels wird über das ganztägige Angebot mit Hausaufgabenbetreuung das beschriebene doppelte Scheitern erspart. An ihren Chancen auf Bildungsbeteiligung und gesellschaftlichen Aufstieg hat sich durch das Hausaufgaben erledigen in der Schule kaum etwas verändert. Dafür müsste u. a. die Schulpflicht verändert werden, d. h. die Ganztagschule für alle gelten, und vor allem die frühe Selektion nach Klasse vier abgeschafft werden. Eine öffentliche gesellschaftliche Debatte über die hohe Selektivität des deutschen Schulwesens, die durch das Ganztagsprogramm nicht nachhaltig kom-

pensiert wird, müsste stattfinden, um Alternativen auch jenseits von Heimlichkeit zu ermöglichen.

7. Alternativen?

Hausaufgaben scheinen zur inneren Grammatik von Schule zu gehören (Depaepe 2000). Sie erscheinen als wenig veränderbar, geschweige denn als abschaffbar, obwohl seit mehr als 100 Jahren Zweifel an Sinn und Lerneffekt geäußert werden. Durch die ganztägigen Angebote verändert die traditionelle Unterrichtsschule in Deutschland ihre Ordnung. Ab 2026 wird mit dem Rechtsanspruch auf Ganztag⁷ wohl jede Grundschule sukzessive ein solches Modell anbieten. Eine hybride Struktur zwischen Schule und Nicht-Schule ist entstanden, die Aushandlungsprozesse über Schule, aber auch über Hausaufgaben ermöglichen könnte.

Was spricht eigentlich gegen die Abschaffung von Hausaufgaben? Könnte man Schüler*innen in der Ganztagsschule denn keine anderen Bildungserfahrungen ermöglichen, die sich an den Kriterien Gleichheit, Gerechtigkeit, Emanzipation und Solidarität orientieren (Deckert-Peaceman 2019, S. 61)? Dazu müsste man Kindern einen erheblich größeren Gestaltungs- und Partizipationsraum zugestehen als in der Regel üblich. Denn, dass sie kompetent und kreativ mit einer veränderten schulischen Ordnung umgehen können, darauf verweist das untersuchte Beispiel. Aber es zeigt auch, dass sie dabei auf Erwachsene angewiesen sind, die ihnen dieses Potenzial eröffnen und sie darin begleiten.

Interessanterweise hat gerade die Ganztagsschulforschung die Hausaufgaben zum Gegenstand gemacht und damit meiner Ansicht nach indirekt zur Legitimation von Hausaufgaben als sinnvoll und leistungssteigernd beigetragen, auch wenn zu starre Formate immer wieder kritisiert werden (beispielsweise Nordt 2013; Walther/Nentwig-Gesemann/Fried 2021). Wahrscheinlich können sich die Akteure in der Schule dagegen nur heimlich wehren.

Literatur

- Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.) (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim, München: Juventa.
- Brandmayr, Michael (2017): Dispositive des Lernens. Analyse der Formierung schulischer Lernprozesse unter ideologiekritischen Aspekten. Wiesbaden: Springer VS.

7 www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2021/kw20-de-ganztagsbetreuung-grundschule-840264#:~:text=Ziel%20des%20Gesetzentwurfs%20ist%20die%20Einf%C3%BChrung%20eines%20Rechtsanspruchs,in%20den%20Folgejahren%20um%20je%20eine%20Klassenstufe%20ausgeweitet. [22.06.2022].

- de Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.) (2009): *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- de Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (2009): *Kinder in der Schule. Rekonstruktion der kindlichen Perspektive und ihre Bedeutung für die schulische Ordnung*. In: de Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.): *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21–33.
- Deckert-Peaceman, Heike (2005): *Hausaufgaben in der Ganztagsgrundschule aus der Perspektive von Kindern im Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Standardisierung*. In: Götz, Margarete/Müller, Karin (Hrsg.) (2005): *Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77–83.
- Deckert-Peaceman, Heike (2006): *Ganztagschule aus der Perspektive von Kindern*. In: Burk, Karlheinz/Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.): *Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule*. Bd. 122. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 114–125.
- Deckert-Peaceman, Heike (2007): *Haus-Aufgabe in der Schule?* In: *Lernende Schule* 39, H. 10, S. 18–19.
- Deckert-Peaceman, Heike (2009): *Zwischen Unterricht, Hausaufgaben und Freizeit. Über das Verhältnis von Peerkultur und schulischer Ordnung in der Ganztagschule*. In: de Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.): *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85–102.
- Deckert-Peaceman, Heike (2019): *Grundschule als Erfahrungsraum für Kinder. Historische Spuren, aktuelle Tendenzen und mögliche Probleme*. In: Aktas, Ulas/Gläser, Thomas (Hrsg.): *Kulturelle Bildung in der Schule. Kulturelle Schulentwicklung, Selbstbestimmung im Unterricht und Inklusion*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 45–64.
- Depaep, Marc (2000): *Order in Progress: everyday educational practice in primary schools – Belgium, 1880–1970*. Leuven: Leuven University Press.
- Helsper, Werner/Ullrich, Heiner/Stelmaszyk, Bernhard/Höblich, Davina/Graßhoff, Gunther/Jung, Dana (2007): *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Idel, Till-Sebastian/Kunze, Katharina (2008): *Entwicklungsaufgabe Ganztagschule. Neue Zuständigkeiten und professionelle Anforderungen – am Beispiel Rheinland-Pfalz*. In: *Die Deutsche Schule* 100, H. 1, S. 97–108.
- Nordt, Gabriele (2013): *Lernen und Fördern in der Hausaufgabenpraxis der offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Eine qualitative Studie aus der Perspektive der pädagogischen Kräfte und der Kinder*. Münster u. a.: Waxmann.
- Trautwein, Ulrich/Köller, Olaf/Baumert, Jürgen (2001): *Lieber oft als 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.
- Walther, Bastian/Nentwig-Gesemann, Iris/Fried, Florian (2021): *Ganztage aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter: Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Hausaufgaben in Ganztagsschulen

Informelle Strategien von Schüler*innen

Pia Rother & Markus Sauerwein

Die Hausaufgabenbetreuung ist nicht nur eines der quantitativ häufigsten Angebote in Ganztagsschulen (u. a. StEG-Konsortium 2019), sondern ist neben einer betreuenden Funktion auch mit der Erwartung verbunden, die Schulleistungen zu verbessern und kompensierend bei Schüler*innen aus ressourcenärmeren Familien zu wirken (u. a. Nordt 2020; Brisson et al. 2019; Brisson et al. 2021). Darüber hinaus kommen schulpädagogische Aspekte des tieferen und eigenständigen Lernens sowie das Einüben einer selbstständigen, eigenverantwortlichen und sorgfältigen Arbeitsweise zum Tragen (s.a. Kohler 2017, S. 18 ff.). Eltern äußern sich oftmals unzufrieden über die Hausaufgabenbetreuung und beklagen ein entsprechendes Restpensum, das im Anschluss noch einer Nachbearbeitung bedarf (Killus/Tillmann 2017; Bertelsmann Stiftung 2016).

Die Perspektive der adressierten Schüler*innen und ihre Umgangsweise mit der Hausaufgabenbearbeitung steht hingegen weniger im Vordergrund empirischer Untersuchungen. Die zunehmende Institutionalisierung der Hausaufgabenbearbeitung betrifft jedoch Kinder und Jugendliche konkret in ihrem Alltag (Deckert-Peaceman 2009; Rabenstein/Podubrin 2015; Rother 2019; Rother 2022). Welche Rolle Kinder und Jugendliche innerhalb dieser organisationalen Settings einnehmen und damit ebenso die soziale Ordnung als eigenständige Akteure herstellen und Hausaufgabenpraxen (re)produzieren, zählt zu den verborgenen Seiten der Hausaufgabenbetreuung. Deshalb beschäftigt sich dieser Beitrag mit den Fragen, wie Schüler*innen institutionalisierte Hausaufgaben-Settings erleben und welche informellen Strategien sie innerhalb dieser räumlich, zeitlich, konzeptionell und formal begrenzten Settings entwickeln. Dazu greifen wir auf Daten der StEG-Tandem Studie (Brisson et al. 2021) zurück, die wir sekundäranalytisch auswerten¹, und untersuchen, welche informellen Strategien von Schüler*innen in Hausaufgaben-Settings – wie Haus-

1 Die hier präsentierten Sekundäranalysen wurden im Jahr 2020 im Rahmen des Projektes „Schulische Hausaufgaben(-betreuung) aus der Perspektive von Kindern. Eine Sekundäranalyse der StEG-Tandem-Daten“ unter Mitarbeit von Alina Schaefer erstellt. Das Projekt wurde von 01-12/2021 durch das Zentrum für Schul-, Bildungs- und Hochschulforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz gefördert. Die StEG-Tandem Studie

aufgabenbetreuung und Lernzeiten – als institutionalisierte Ganztagsangebote existieren. Wir gehen dazu zunächst auf die Ausgangslage (1), dann auf unsere empirischen Befunde zu informellen Strategien von Schüler*innen in Hausaufgaben-Settings (2) ein und schließen mit einer Diskussion zu den verborgenen Seiten der Hausaufgaben (3).

1. Ausgangslage

Von Hausaufgaben zu beaufsichtigten (Schul-)Aufgaben

Die Art und Weise der Erledigung von Hausaufgaben wird zunehmend institutionalisiert. In diesem Kontext darf auch hinterfragt werden, ob der Begriff der *Hausaufgaben* (bzw. der Hausaufgabenbetreuung) noch zutreffend ist, oder zu *Schulaufgaben*, beaufsichtigte Aufgabenerledigung etc. geändert werden sollte. Bisher hat sich kein adäquater Begriff im Fachdiskurs durchgesetzt, der den Terminus der Hausaufgaben ersetzt. Dies ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass neben einer langen Tradition von Hausaufgaben, die Institutionalisierung von Hausaufgaben auf mehreren Ebenen zu beobachten ist. Wir gehen nachfolgend auf drei Aspekte ein: Die räumlich-zeitliche (a), die personale (b) und die konzeptionelle (c) Veränderung.

- (a) Zunächst kann in räumlich-zeitlicher Hinsicht eine Verschiebung der Hausaufgaben beobachtet werden: Schüler*innen bearbeiten ihre Hausaufgaben immer seltener in Familien bzw. zu Hause (BMFSFJ 2021, S. 154), stattdessen etablieren sich beaufsichtigte Formate innerhalb von Schule. Schon jetzt sind an fast jeder Ganztagschule Hausaufgabenbetreuung und/oder Lernzeiten vorhanden (StEG-Konsortium 2019; Gaiser/Sauerwein/Kielblock 2020) und auch in sogenannten Halbtagschulen ist die beaufsichtigte Bearbeitung von ‚Hausaufgaben‘ verbreitet (Sauerwein/Schipolowski 2022 (i. E.)). Mit der sukzessiven Umsetzung des Rechtsanspruches auf Ganztagsbetreuung im Grundschulbereich ab 2026 (Graßhoff/Sauerwein 2021) ist anzunehmen, dass die räumlich-zeitliche Verlagerung von Hausaufgaben in die Schule weiter zunimmt. Jedoch sind nicht nur Schulen, sondern auch Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe – wie Horte und Kinder- und Jugendzentren – oftmals in Kooperation mit der Schule mit der Erledigung, Begleitung und Kontrolle von Hausaufgaben betraut (s. die Beiträge von Kliche und von Rother in diesem Band).

selbst wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Auswertung tragen die Autoren*innen. Mehr Informationen zur StEG finden sich unter: steg.dipf.de/de/ueber-steg/steg [22.06.2022].

- (b) Folglich ändern sich auch die personalen Verhältnisse sowie die Personen, die Schüler*innen bei ihrer Hausaufgabenbearbeitung begleiten, und damit auch das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Eltern. So sind verstärkt diverse professionelle pädagogische Akteur*innen², aber auch Laien³ in Ganztagsangeboten, Horten und/oder Jugendzentren statt der Eltern die ersten Ansprechpartner*innen bei der Hausaufgabenbearbeitung. Allgemein befürworten viele Eltern, dass das Streitthema Hausaufgaben (u. a. Wild 2004) durch die Hausaufgabenbetreuung entschärft wird (u. a. Brisson et al. 2017). Für Eltern können Hausaufgaben aber auch ein Informationsmedium zur Schule sein, um etwa zu erfahren, welche Themen ihre Kinder im Unterricht behandeln und wie ihre Kinder damit zurechtkommen. Dies entfällt durch die Hausaufgabenbetreuung größtenteils. Kinder scheinen dies sogar aktiv zu unterstützen: So gestalten Kinder ihre Hausaufgabensituationen u. a. als „Gatekeeper“ aktiv mit, indem sie bspw. als „Auftragnehmer*innen von Botendiensten“ (Betz et al. 2019, S. 93 ff.) zwischen Lehrkraft und Sorgeberechtigten fungieren oder aber auch die Übermittlung von Nachrichten verhindern (ebd., S. 95 f.) bzw. ihre Eltern aus der Hausaufgabenbearbeitung herauszuhalten versuchen (Dannesboe 2016), was sich jedoch unterschiedlich nach der sozialen Herkunft ausgestaltet (Kaufmann/Wach 2010). Dennoch können Eltern nach wie vor die Rolle der Helfenden übernehmen (Bräu 2017; Bräu/Harring/Weyl 2017).
- (c) Konzeptionell ist nicht nur zwischen Hausaufgaben in und außerhalb institutioneller Settings zu differenzieren, sondern auch innerhalb der Schule zwischen Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten (Grimm/Schulz-Gade 2017). Der Unterschied der beiden Formate liegt vor allem darin, dass in der Hausaufgabenbetreuung nur ein Teil der Schüler*innen (freiwillig) an bestimmten Wochentagen (gemischt zusammengesetzt aus allen Klassen und Jahrgangsstufen) und an Lernzeiten zumeist die ganze Klasse teilnimmt. Ferner werden die Lernzeiten eher von Lehrkräften durchgeführt, während in der Hausaufgabenbetreuung auch andere pädagogische Akteur*innen anwesend sind (Brisson et al. 2017; Brisson et al. 2019; Maschke/Schulz-Gade/Stecher 2019). In Studien wird aber selten zwischen beiden Formaten differenziert, in der Praxis ist die Trennung fließend es besteht zwischen Schulen eine hohe Varianz und an manchen Schulen bestehen zudem Doppelstrukturen, d. h. es werden sowohl Hausaufgabenbetreuung als auch Lernzeiten angeboten. Tendenziell ist ein vorsichtiger Trend zu erkennen, die Hausaufgabenbetreuungen in für alle verbindliche Lernzeiten umzuwandeln (Gaiser/Sauerwein/Kielblock 2020).

2 Zur Zusammensetzung des pädagogischen Personals an Ganztagschulen z. B. Tillmann (2020) und Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021, S. 98).

3 Zum Diskurs über Laien im Ganztag siehe z. B. Idel (2021); Steiner (2013).

*Hinterbühne-Strategien von Schüler*innen im Unterricht*

Mit Blick auf eine zunehmende Institutionalisierung des Tagesablaufs von Kindern und Jugendlichen wird deutlich, dass am Ende der Primarstufe Schule und die Art und Weise, wie sie aufgebaut ist, von Schüler*innen internalisiert wurde (empirisch zu Kinderperspektiven auf ideale Schulen: Loureiro et al. 2020). Regeln und Alltag des Schulischen werden so oftmals als nicht verhandelbar wahrgenommen (Mayall 2000). Dies verweist auf eine weitere Funktion jenseits der anfangs erwähnten schulpädagogischen Aspekte von Hausaufgaben, die vielmehr auch das Erlernen einer sozialen Verhaltenskonformität seitens der Schüler*innen umfasst (Zimmermann 2006, S. 123 ff.). Auf diese „Hinterbühne“ der schulischen Sozialisation hat bereits Zinnecker mit dem *Heimlichen Lehrplan* bzw. *Hidden Curriculum* (1975; Jackson 1975) Bezug genommen. Die schulische Sozialisation bezieht sich auch auf den Umgang mit Zeit, die einem (Stunden)Plan folgt und fremdbestimmt ist (s.a. Jackson 1975). Zugleich wird aber auch die Skepsis Zinneckers gegenüber der Reichweite pädagogischen Tuns verdeutlicht, da Kinder ebenso Strategien bzw. „heimliche Taktiken des Überlebens“ (Heinze 1980, S. 83) entlang eigener Bedürfnislagen entwickeln, auch im Hinblick auf Zeiteinteilung. Diese Strategien wurden für den Unterricht herausgearbeitet. Breidenstein (2006) hat hierfür den Begriff des „Schülerjobs“ geprägt: Schüler*innen lernen mit den schulischen Anforderungen und Erwartungshaltungen umzugehen, lernen aber auch sich beispielsweise kleine Auszeiten zu nehmen, indem sie sich mit nicht unterrichtsbezogenen Dingen beschäftigen, wie mit Stiften spielen, an den Haaren drehen, der hoffungsvollen Erwartung, wenn es an der Tür klopft etc. Wie und ob entsprechende Strategien auch in der Hausaufgabenbetreuung bzw. in den Lernzeiten angewendet werden, wurde bisher jedoch kaum untersucht.

Überträgt man diese Fokussierung auf einen ‚heimlichen Lehrplan der Hausaufgabenbetreuung‘ so geht es zwar darum, in der Hausaufgabenbetreuung bzw. der Lernzeit einzuüben, sich zu organisieren, also die richtigen Aufgaben zu kennen, die nötigen Materialien dafür dabei zu haben und diese in einer bestimmten Zeit sowie in einer bestimmten Art und Weise (leise, konzentriert, am Platz) zu bearbeiten. Das inhaltliche Verstehen hingegen spielt eine eher nachgeordnete Rolle. Aus empirischen Studien wissen wir, dass weniger die konkrete Hilfe und Unterstützung seitens des Personals bei der Bearbeitung im Vordergrund steht (Sauerwein/Rother 2022), sondern es geht vielmehr darum, genau jene Aspekte der Arbeitshaltung und Arbeitsfähigkeit zu gewährleisten (Rabenstein/Podubrin 2015), d. h. die Hausaufgaben zügig und vollständig zu erledigen.

Konstatiert werden darf in Anlehnung an die Forschung zum individualisierten Unterricht⁴ (u. a. Breidenstein et al. 2017; Breidenstein/Rademacher 2013), dass es somit aber auch zu einer Verlagerung der Verantwortung für die ‚genutzte‘ Unterrichtszeit von den Lehrkräften (oder hier dem Personal in der Hausaufgabenbetreuung/den Lernzeiten) zu den Schüler*innen kommt. Die schnelleren Schüler*innen werden durch Gratifikationen belohnt – etwa der Erlaubnis zu malen, welches jedoch auch einen Beschäftigungszweck erfüllt – oder sie erhalten Zusatzaufgaben. Zugleich können aber auch Überlegungen angestellt werden, dass aus Perspektive von Schüler*innen das Erledigen zusätzlicher Arbeitsblätter als Gratifikation für das schnellere Arbeiten nicht unbedingt dazu verleitet, schneller zu arbeiten. Die Aussicht stattdessen zu spielen oder zu malen oder ggf. sogar früher nach Hause gehen zu dürfen, mag verlockender sein. Die Langsameren hingegen, die ja nicht unbedingt auch die leistungsschwächeren sind, wie Budde (2013) ausführt, arbeiten in ihrem individuellen Tempo und erhalten keine Gratifikationen, aber auch keine zusätzlichen Bildungsinhalte und somit Lerngelegenheiten. Mehr noch: die langsameren Schüler*innen müssen die nicht erledigten Aufgaben oftmals zu Hause weiterbearbeiten. Anders formuliert, der Schüler*innen-Job in der Hausaufgabenbetreuung kann auch gerade darin bestehen, sein Arbeitstempo so anzupassen, so dass es keine Zusatzaufgaben gibt bzw. qualitativ weniger genau zu arbeiten, damit keine Aufgaben zu Hause erledigt werden müssen, Wartezeiten bis zur Unterstützung anders zu überbrücken und sich Auszeiten zu nehmen. In dem Sinne geht es womöglich auch darum, als Schüler*in für das Personal in der Hausaufgabenbetreuung „beschäftigt“ auszusehen, obwohl sich anderen Dingen gewidmet wird. Ob es sich hierbei um ähnliche Beschäftigungen handelt, die bereits Breidenstein (2006) beschrieben hat, oder Schüler*innen hier andere Praktiken benennen, ist die zentrale Fragestellung des Beitrags.

2. Empirische Befunde: Was machen Schüler*innen in Hausaufgaben-Settings?

Ausgehend von der Frage, inwiefern in schulischen Hausaufgaben-Settings – wie Hausaufgabenbetreuung oder Lernzeiten – informelle Strategien von Schüler*innen existieren, schauen wir auf die Ergebnisse des Projekts „Schulische Hausaufgaben(-betreuung) aus der Perspektive von Kindern. Eine Sekundäranalyse

4 Lernzeiten können als komplementäre Ergänzung zum individualisierten Unterricht verstanden werden. In Lernzeiten können Schüler*innen an ihren Aufgaben individuell arbeiten, auch wenn in der Schulpraxis die Schüler*innen meistens die gleichen Aufgaben erhalten. Lernzeiten sind schulfachunabhängige oder ergänzende Stunden.

der StEG-Tandem-Daten“. Die dem Projekt zugrunde liegenden Primärdaten wurden in dem BMBF-Projekt StEG-Tandem⁵ (Brisson et al. 2021) erhoben. Bei StEG-Tandem handelt es sich um eine Interventionsstudie, in der es darum ging, die Hausaufgabenbetreuung an Schulen konzeptionell weiterzuentwickeln und durch ein Peer-Mentoring zusätzlich anzuregen. Da wir die Perspektive von Schüler*innen ins Zentrum rücken, greifen wir lediglich auf die neun Gruppendiskussionen der Kontrollgruppe⁶ mit je drei bis acht Schüler*innen zurück, die keine Intervention erfahren hat.

Die Gruppendiskussionen mit Fünftklässlern werden mit der Objektiven Hermeneutik (Wernet 2009) ausgewertet. In diesem qualitativ-rekonstruktiven Verfahren wird davon ausgegangen, dass gesellschaftliche Strukturen Handlungen erzeugen, die nicht intentional sind, und dass das soziale Geschehen (un)bewusst davon geleitet wird, wie die soziale Wirklichkeit interpretiert wird, ohne bereits ontologisch vorgegeben zu sein. Das Ziel ist es, die latente Sinnstruktur der zu untersuchenden Welt – hier der Hausaufgaben-Settings aus Schüler*innenperspektive – „verstehend zu erfassen“ (ebd., S. 11) und geltende Regeln zu rekonstruieren. Die Regeln bestimmen auch die Handlungsoptionen; welche jedoch realisiert werden, entscheidet sich in der jeweiligen Fallstruktur (ebd., S. 15). Es geht also darum, objektiv-hermeneutisch zu rekonstruieren, welche „*Regelgeleitetheit sozialen Handelns*“ (ebd., S. 13, Herv. i. O.) sich zeigt. Die objektiv-hermeneutische Textinterpretation folgt den Prinzipien der Kontextfreiheit, Wörtlichkeit, Sequenzialität, Extensität und Sparsamkeit (ebd., S. 21 ff.). Diese Prinzipien ermöglichen zunächst offene Lesarten in einer kleinschrittigen Analyse der Sequenzen zu bilden, die dann zu einer Fallstrukturhypothese verdichtet werden, um dadurch die jeweilige sinnstrukturierte Welt herauszuarbeiten.

Ausgehend von der offenen Frage nach den Perspektiven von Schüler*innen auf das Erleben der Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten an Ganztagschulen, können informelle Strategien von Schüler*innen in diesen institutionalisierten Ganztagsangeboten herausgearbeitet werden, die nun im Folgenden anhand zweier ausgewählter Sequenzen aus einer Schule mit einer Hausaufgabenbetreuung und aus einer mit Lernzeit dargestellt werden.

Erstes Beispiel: Arbeiten versus Spielen

In dem ersten Beispiel handelt es sich um eine Schule mit einer Hausaufgabenbetreuung und es nehmen nicht alle Schüler*innen an der Hausaufgabenbetreuung am Nachmittag teil. Die Zusammensetzung der Gruppe ist daher schulklassen-

5 Mehr Informationen dazu: siehe Fußnote 1.

6 Der Fokus dieses Beitrages richtet sich nicht auf die Veränderungen durch die Interventionen im Rahmen des Projektes bzw. des Peer-Mentorings, sondern vielmehr auf die informellen Strategien der Schüler*innen zu einem bestimmten Zeitpunkt.

übergreifend gemischt. Die Sequenz aus dieser Schule greift eine Unterscheidung hinsichtlich der Tätigkeiten in der Hausaufgabenbetreuung zwischen Arbeiten und Spielen auf, die auch in anderen Gruppendiskussionen aus Schüler*innenperspektive relevant gemacht wird.

- Sw2: Und wenn man dann gearbeitet hat und <um 3 Uhr? (fragend, zu Sw1 schauend)
- Sw1: <Ja, ich glaube schon? (fragend, Schultern zuckend)>
- Iw: //(nickt)//
- Sw2: darf man anfangen zu spielen, wenn man fertig ist

Zunächst wird auf eine zuvor begonnene abstrakte Beschreibung Bezug genommen, die mit „und wenn“ eröffnet wird. Bezeichnet wird es als Arbeiten, was in jedem Fall mit einer Tätigkeit oder der Erzeugung von etwas – bspw. ideeller oder materieller Güter – verknüpft wird. Dabei wird das Arbeiten nicht inhaltlich expliziert, sondern es wird direkt übergangen und das vorherige Arbeiten vorausgesetzt, wobei offenbleibt, woran gearbeitet wird. Der Sprachmodus ist dabei ein abstrakter, da sich auf ein allgemeines „man“ bezogen wird. Selbstverständlich scheint aber zu sein, dass gearbeitet wird. Arbeiten wird dabei mit Prozessen des Herstellens, Schaffens bzw. aber auch mit Erledigen verbunden. Zugleich ist ‚arbeiten‘ nicht mit dem Begriffspaar ‚lernen‘ oder ‚bilden‘ verknüpft, wie es für den schulischen Kontext erwartbar wäre. Arbeiten wäre in dem Sinne sichtbar, dokumentiert und überprüfbar, während lernen im Kontrast hierzu nicht direkt sichtbar ist. Es geht also um einen Akt, einen Nachweis der Arbeit herzustellen – etwa ein ausgefülltes Blatt mit Mathematikaufgaben (während das Vokabeln lernen nicht so gut dokumentierbar ist).

Hierauf folgt dann die fragend formulierte Angabe einer bestimmten Uhrzeit, was eine Unklarheit hinsichtlich des Zeitrahmens (bis wann) verdeutlicht. Die Schülerin Sw1 antwortet hierauf vage mit „ich glaube schon?“. In dieser Reaktion wird die Anfrage aufgegriffen, die Unklarheit bzgl. der Uhrzeit wird jedoch nicht abschließend geklärt. Kombiniert mit der nonverbalen Reaktion (Schulterzucken) scheint die genaue Uhrzeit jedoch nicht von entscheidender Bedeutung zu sein. Nachdem die Interviewerin die Schüler*innen durch ein Nicken zum Weitersprechen aufgefordert hat, führt die Schülerin Sw2 fort: „darf man anfangen zu spielen, wenn man fertig ist“. Mit „darf man“ wird Erwünschtes erlaubt oder kann auch einem Bedürfnis nachgegangen werden. Erneut wird hier auf eine „Regel“ verwiesen, verbunden mit einer Erlaubnis, etwas tun zu dürfen oder eben nicht. Interessanterweise wird dabei ein Verlaufsbeginn markiert (mit „anfangen zu“). Ein Anfang markiert etwas Neues, womit das vorherige Arbeiten abgeschlossen wird, und leitet den Beginn des Spielens ein. Jedoch „darf man“ nur anfangen zu spielen und es wird möglicherweise

woanders fortgesetzt. Die Bedingung „Fertig“-Sein wird hingegen deutlich als Regel hervorgehoben.

Dieses erste Beispiel verdeutlicht die Regel, dass es sich bei der Hausaufgabenbetreuung um ein Setting mit festen Regeln und Bedingungen handelt: zuerst die Arbeit, dann das Vergnügen bzw. das Spielen folgt und das Spielen an bestimmte Bedingungen – das Fertig-Sein – geknüpft wird.

Zweites Beispiel: Regel nicht rumlaufen

Im Verlauf einer Gruppendiskussion einer Lernzeitschule geht es thematisch im Vorfeld dieser Sequenz um das Warten auf Hilfestellung seitens der Schüler*innen, was auf eine Problematik hindeutet, die auch in der Literatur diskutiert wird (Hess 2020; Wolter 2018). Es lässt sich dabei auf die Parallelität zum Unterricht bzw. das Dilemma einer Lehrkraft bzw. einer*m Betreuer*in verweisen, wie es gelingt, mehreren Schüler*innen – die an unterschiedlichen Aufgaben arbeiten und bei denen dabei ggf. parallel Fragen zur Aufgabenerledigung aufkommen – zeitgleich zu helfen, wobei auch Schüler*innen (im Unterricht) untereinander als Helfende fungieren (Breidenstein et al. 2017). Das Warten scheint demnach durch die tradierte Zeitstruktur von Schule und Unterricht (Breidenstein/Rademacher 2017) sowie das Betreuungsverhältnis überhaupt erst ein Thema zu werden und in vielfältiger Weise individuelle Rhythmen von Kindern zu regulieren.

Eine für diesen Beitrag verdichtete Interpretation einer Sequenz verdeutlicht aus Schüler*innenperspektive, wieso das Warten auf Hilfestellung kein Problem darstellt (siehe dazu auch bereits: Sauerwein/Rother 2022), aus Schüler*innen-Perzeption kaum auftritt und zudem verschiedene Strategien existieren, wie mit den Rahmenbedingungen in einer Lernzeitschule umgegangen wird:

- Sw1: Das Blöde ist, man darf nicht immer rumlaufen oder wenn man was holen will, dann/
Sm1: <Also ich laufe immer rum (beugt sich nach vorne) (sieht in Richtung Sw1 & Sw2)> (lacht).
Sw1: //(sieht zu Sm1) (lacht) Ja du <(unv.) (sieht zu Sw2)>///
Sw2: //Ich auch (lacht). <Ich sag manchmal ich hole meine Sachen, obwohl ich irgendwas anderes hole (beugt sich nach vorne und sieht in Richtung Sw1)>//

Diese Sequenz beginnt umgangssprachlich mit einer Redewendung, die aufgreift, was aus der Sicht von Schülerin Sw1 „blöd ist“. Diese bewertende allgemeingültige Aussage wird dabei relativ statisch platziert, was an dem Verb „ist“ plausibel wird. Der Zustand wird akzeptiert, aber als sinnlos und ärgerlich empfunden und entsprechend bewertet. Die Schülerin verweist hier also auf die Regel „nicht immer rumlaufen“, die sie als unangenehm betrachtet. Diese Regel betrifft ein Verbot und inkludiert alle Schulkinder, was über die Verallgemeinerung „man“

verdeutlicht wird. Die Wörter „darf nicht“ veranschaulichen das Verbot und markieren damit eine Regel, für deren „Brechen“ ggf. Erlaubnis eingeholt werden muss. Es geht um inkorporierte Normen, wie nicht einfach so im Unterricht zu essen oder den Unterricht verlassen zu dürfen. Deutlich wird hier jedoch auch ein Handlungsspielraum seitens der Schüler*innen (der sich bereits in der Formulierung „man darf nicht immer rumlaufen“ andeutet), dessen Grenzen flexibilisiert werden können („nicht immer“). Diesen Handlungsspielraum verdeutlicht Schüler Sm1 mit seiner Gegenposition zu der Regel („also ich laufe immer rum“), die für ihn existent, aber evtl. nicht bewusst oder geltend ist. Mögliche Lesarten sind, dass er bewusst dagegen verstößt, diese bewusst zurückweist oder eine Ausnahmeregel bekommen hat. Sein Sonderstatus innerhalb der Gruppe der Schüler*innen wird entsprechend bestätigt („Ja du“). Aber auch Schülerin Sw2 hakt lachend und gleichzeitig ein, dass sie ebenso rumlaufe. Auch sie bricht also die von Sm1 angeführte Regel, erläutert jedoch eine andere Strategie, wie sie die Regel umgeht: Sie gibt gegenüber der Aufsichtsperson vor, bestimmte „Sachen“ zu holen, obwohl sie „irgendwas anderes“ holt, während Sw2 das Aufstehen und Laufen im Klassenzimmer mit einer vorgeschobenen Begründung legitimiert, setzt Sm1 die Regel offensiv – zumindest expliziert er das hier im Kontext seinen Mitschüler*innen – außer Kraft. Sw2 hat eine Strategie, die offensichtlich funktioniert, während Sm1 vielmehr ‚Narrenfreiheit‘ gegenüber der Aufsichtsperson setzt oder schlichtweg im Rumlaufen der anderen ‚mitschwimmt‘. In Kontrast stehen dann die illegitime Praktik des Rumlaufens und das Sachenholen als legitimierte Praktik. Das Sachenholen steht dabei für eine Möglichkeit, die Regel zu eigenen Gunsten zu beugen. Hier werden der Kontrast und unterschiedliche Auslegungen der Regel sowie deren individuelle Übernahmen plausibel.

Das Rumlaufen selbst kann als eine nicht zielgerichtete Tätigkeit verstanden werden – im Gegensatz zu bspw. einem Hinlaufen/Hingehen, um Sachen zu holen. Rumlaufen scheint eher eine Tätigkeit zu sein, um Zeit ‚tot zu schlagen‘ (s. hierzu bereits die Studie „[d]ie Arbeitslosen von Marienthal“ (Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1975)). Das Sachenholen wäre in diesem Sinne aber ein zielgerichtetes Laufen. Das anfänglich genannte Verbot von Sw1 enthält jedoch noch eine weitere Spezifikation, demnach auch das Sachenholen nicht erlaubt ist. In diesem Sinne können verschiedene Lesarten entwickelt werden: Es kann a) „blöd“ sein, dass die Regel unklar ist, b) die Strategie des Zeit-tot-Schlagens mittels Rumlaufens kann untersagt werden oder c) das legitime Rumlaufen kann eine Reproduktion der Regel von außen sein. Für die außenstehenden pädagogischen Akteur*innen wird das individuelle Rumlaufen der Schüler*innen als zielgerichtete Bewegung wahrgenommen. Dies kann zumindest auch erklären, wieso Sm1 legitimiert „immer rumläuft“, da das Rumlaufen Einzelner eine Ausnahme darstellt, folglich eher nicht problematisiert wird bzw. als legitimerweise zielgerichtet interpretiert werden kann. Er nutzt also strategisch die Regelakzeptanz der anderen Schüler*innen, um sich Freiräume zu schaffen.

Zusammenfassend kann für diese Sequenz zur Regel des nicht Rumlaufens in der Lernzeit festgehalten werden, dass die Schüler*innen informelle Strategien aufzeigen. Es zeigen sich hier drei Varianten, wie Schüler*innen mit einer Regel in der Lernzeit umgehen. Schülerin Sw1 akzeptiert und reproduziert die Regel qua Sprechakt. Schülerin Sw2 akzeptiert die Regel, findet jedoch einen legitimen Vorwand, sie zu unterlaufen (legitimierte Regelinakzeptanz) und Schüler Sm1 akzeptiert die Regel nicht und macht, was er möchte und dies wird geduldet – womöglich, weil er im ‚Schatten‘ der anderen ‚mitschwimmt‘ (Regelinakzeptanz). Das Rumlaufen kann hierbei als Strategie verstanden werden, die an die Schüler*innen gestellten Anforderungen zwischen Regelbruch und Konformität auszubalancieren sowie mit Langeweile oder dem Warten in der Lernzeit umzugehen.

Trotz der reglementierten Abläufe schaffen es demnach Schüler*innen, sich Freiräume zu nehmen, Anforderungen auszubalancieren bzw. sich davon zu distanzieren ((verdecktes) Rumlaufen) und bspw. andere Tätigkeiten schon in die Arbeitszeit zu integrieren. Dies verdeutlicht die verborgenen Seiten der Hausaufgaben-Settings.

3. Zusammenfassung und Diskussion

In diesen Strategien der Schüler*innen spiegeln sich leichte Widerstände gegen eine kollektivierende Institutionalisierung und Formalisierung ihrer jeweiligen Arbeitsweisen und des Lernens wider: Lernen und Aufgabenerledigung stellen individuelle Tätigkeiten dar. Hausaufgaben – im wörtlichen Sinn – werden zu Hause oder zumindest nicht in einem pädagogisch-institutionellen Setting, in einem individuellen Tempo und – vom Konzept her eigenverantwortlich erledigt. Lernzeiten zielen jedoch darauf ab, mehr individuelle Unterstützung beim Lernen zu ermöglichen, greifen dabei aber auf ein unterrichtsähnliches Setting in Großgruppen mit festem Zeitrahmen und Ort zurück, also letztlich eine nicht-individuelle Form des Lernens, die mit kollektiven Reglements – wie dem Arbeiten am Platz, nicht Rumlaufen, erst Spielen, wenn die Aufgabe erledigt ist etc. – einhergeht. Gegen diese wenden Schüler*innen aber Strategien an, um doch ‚herumzulaufen‘ bzw. sie verhalten sich laut oder spielen.⁷ Zugleich finden wir jedoch Strategien des Schüler*innen-Jobs, die im Unterricht weniger vorstellbar sind. Rumlaufen und Spielen sind hier Modi, die eher in Hausaufgaben-Settings möglich sind und sich erst aus dem individualisierten Format ergeben, in dem Schüler*innen unterschiedliche Aufgaben unterschiedlich schnell erledigen –

7 Zu den Themen Lautsein und Spielen finden sich ebenso Sequenzen im Material, die hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden.

oder so tun, als ob. Für das pädagogisch tätige Personal in den Hausaufgaben-Settings ist dies nicht mehr zu überblicken.

Über die verborgenen Seiten der Hausaufgabenbetreuung können wir auf Basis der Analyse der Gruppendiskussionen mit Schüler*innen resümieren, dass sie bestimmte Reglements inkorporiert haben und zugleich informelle Strategien entwickelt wurden, wie Schüler*innen je individuell damit umgehen. Um spielen zu dürfen, ist es beispielsweise wichtig, fertig zu sein und ein konkretes Arbeitsprodukt vorweisen zu können. Diese Regel des Abarbeitens von Hausaufgaben wird reproduziert und zugleich aber deren Grenzen individuell ausgetestet, irritiert und ausgedehnt. Hierbei zeigen sich die drei Strategien, wie Schüler*innen mit den Regeln in der Aufgabenbearbeitung in Schule umgehen:

- 1) *Akzeptanz und Befolgen der Regeln*: Schüler*innen akzeptieren weitestgehend die Regeln und befolgen diese. D. h. sie laufen nicht rum, bearbeiten ihre Aufgaben, beachten Uhrzeiten etc.
- 2) *Regelakzeptanz mit Strategien, diese zu umgehen*: Die Regeln in der Aufgabenbearbeitung werden akzeptiert, aber die Schüler*innen haben Strategien entwickelt diese zu unterlaufen. So wird beispielsweise der Vorwand des Sachenholens gebraucht, um im Klassenzimmer herumzulaufen, oder man muss zeigen, dass man fertig ist (obwohl natürlich immer etwas gelernt werden könnte), um spielen zu dürfen.
- 3) *Regelinakzeptanz*: Schüler*innen akzeptieren die Regeln nicht und brechen diese. Hierbei ist es zunächst schwer vorstellbar, wieso diese Strategie von der Lehrkraft bzw. dem Personal in der Lernzeitschule akzeptiert wird. Möglicherweise ist für die Pädagogen*innen als Außenstehende (ohne jeweilige Absprachen zwischen den hausaufgabengebenden und hausaufgabenbetreuenden Personen und ohne explizit pädagogische Aufgabe) jedoch kaum zu erkennen bzw. es wird gut verborgen, wer von den Schüler*innen zielgerichtet Sachen holt und wer regelwidrig rumläuft. Die Regelinakzeptanz scheint also geduldet zu werden oder ist aber nicht als solche explizit erkennbar.

Ein solches ‚Wegschauen‘ oder ‚Dulden‘ wird beispielsweise von Wernet (2003) als professionalisiertes Handlungsrepertoire von Lehrkräften beschrieben, im Sinne eines aktiven Unterlassens oder pädagogischer Permissivität. Bei pädagogisch tätigen Laien hingegen wird dieses Wegschauen aber auch als ein Rückzug auf eine nicht pädagogisch hinreichende Qualifizierung verstanden (Idel 2021). In der zweiten Sequenz ist – wie dargestellt – nicht nur die Lesart möglich, dass der Schüler Sm1 im Strom des allgemeinen Rumlaufens ‚mitschwimmt‘, sondern auch ‚Narrenfreiheit‘ genießt. Unsere Daten geben hier jedoch keine Hinweise, ob das Regelbrechen nicht bemerkt wird, Sonderregeln gelten oder wieso es geduldet wird.

Deutlich werden drei informelle Strategien von Schüler*innen in schulischen Hausaufgaben-Settings, die von einer asynchronen Bearbeitung von Aufgaben in einem auf Synchronie angelegten Rahmen geprägt sind und mehr oder weniger einer unintendierten sozialen Verhaltenskonformität folgen. Diese gilt es vor dem Kontext einer weiteren Institutionalisierung von Hausaufgaben weiter zu erforschen.

Literatur

- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Bertelsmann Stiftung (2016): Wie Eltern den Ganzttag sehen: Erwartungen, Erfahrungen, Wünsche. Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage. Gütersloh.
- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Menzel, Britta/Bertelsmann Stiftung (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen. Forschungsbericht 2. Gütersloh.
- BMFSFJ (2021): Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland – Ansprüche, Anforderungen und Angebote bei wachsender Vielfalt. Berlin.
- Bräu, Karin (2017): „Mama, wird einkaufen groß geschrieben?“ Eltern als Helfer und Hilfslehrer. In: Friedrich Jahresheft XXXV, S. 18–20.
- Bräu, Karin/Harring, Marius/Weyl, Christin (2017): Homework practices: role conflicts concerning parental involvement. In: *Ethnography and Education* 12, H. 1, S. 64–77.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Breidenstein, Georg/Dorow, Sabine/Menzel, Christin/Rademacher, Sandra (2017): Die Organisation individualisierten Unterrichts. In: Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (Hrsg.): *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 17–73.
- Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (2013): Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59, H. 3, S. 336–356.
- Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (Hrsg.) (2017): *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Brisson, Brigitte/Heyl, Katrin/Sauerwein, Markus/Theis, Désirée/Fischer, Natalie (2017): Leitfaden StEG-Tandem. Konzeptuelle Weiterentwicklung von Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. Frankfurt am Main, Kassel.
- Brisson, Brigitte/Heyl, Katrin/Sauerwein, Markus/Theis, Désirée/Fischer, Natalie/Klieme, Eckhard (2021): StEG-Tandem: Schulentwicklungsprojekt und Evaluationsstudie. In: Kielblock, Stephan/Arnoldt, Bettina/Fischer, Natalie/Gaiser, Johanna M./Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 96–104.

- Brisson, Brigitte/Sauerwein, Markus/Heyl, Katrin/Theis, Désirée (2019): StEG-Tandem: Eine Schulentwicklungsstudie zur Einführung von kooperativen Lernformen in Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeiten an Ganztagssschulen. Hintergrund, Konzeption und erste Ergebnisse. In: Maschke, Sabine/Schulz-Gade, Gunild/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Hausaufgaben und Lernzeiten pädagogisch sinnvoll gestalten. Aktuelle Entwicklungen und Diskussionslinien. Jahrbuch Ganztagssschule 2019/20. Frankfurt am Main: Debus Pädagogik, S. 121–138.
- Budde, Jürgen (2013): Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 169–185.
- Dannesboe, Karen Ida (2016): Ambiguous Involvement: Children's Construction of Good Parenthood. In: Sparrman, Anna/Westerling, Allan/Lind, Judith/Dannesboe, Karen Ida (Hrsg.): Doing Good Parenthood. Ideals and Practices of Parental Involvement. Cham, s.l.: Springer International Publishing, S. 65–75.
- Deckert-Peaceman, Heike (2009): Zwischen Unterricht, Hausaufgaben und Freizeit. Über das Verhältnis von Peerkultur und schulischer Ordnung in der Ganztagssschule. In: Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 85–102.
- Gaiser, Johanna May/Sauerwein, Markus/Kielblock, Stephan (2020): Außerunterrichtliche Lern- und Förderarrangements an Ganztagssschulen: Bundesweite Trendanalysen und vertiefende Fallstudien. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 67, H. 4, S. 243–261.
- Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus (2021): Einleitung. In: Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus (Hrsg.): Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 7–20.
- Grimm, Wendelin/Schulz-Gade, Gunild (2017): Übungs- und Lernzeiten an der Ganztags-schule. Ein Praxisleitfaden zur Integration von Hausaufgaben in den Ganzttag. Schwalbach/Taunus: Debus Pädagogik.
- Heinze, Thomas (1980): Schülertaktiken. München, Wien und Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Hess, Annette (2020): Disziplin und Leistung im Alltag einer zweiten Grundschulklasse: Eine ethnographische Studie. Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, Till-Sebastian (2021): Laienpersonal in unterrichtsfernen Ganztagsangeboten. Empirische und theoretische Perspektiven auf eine in der Forschung vernachlässigte Gruppe. In: Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus (Hrsg.): Rechtsanspruch auf Ganzttag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 184–200.
- Jackson, Philip W. (1975): Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In: Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim, Basel: Beltz, S. 19–34.
- Jahoda, Marie/Lazarsfeld, Paul Felix/Zeisel, Hans (1975): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Mit einem Anhang zur Geschichte der Soziographie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Kaufmann, Elke/Wach, Katharina (2010): Die soziale Konstruktion der Hausaufgabensituation. München: DJI.
- Killus, Dagmar/Tillmann, Klaus-Jürgen (2017): Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 4. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Kohler, Britta (2017): Hausaufgaben: Überblick und Praxishilfen für Halbtags- und Ganztags-schulen. Weinheim, Basel: Beltz.

- Loureiro, Kevin Simoes/Grecu, Alyssa/Moll, Frederick de/Hadjar, Andreas (2020): Analyzing Drawings to Explore children's Concepts of an Ideal School: Implications for the Improvement of children's Well-Being at School. In: *Child Indicators Research* 13, H. 4, S. 1387–1411.
- Maschke, Sabine/Schulz-Gade, Gunild/Stecher, Ludwig (Hrsg.) (2019): Hausaufgaben und Lernzeiten pädagogisch sinnvoll gestalten. Aktuelle Entwicklungen und Diskussionslinien. *Jahrbuch Ganztagschule 2019/20*. Frankfurt am Main: Debus Pädagogik.
- Mayall, Berry (2000): The sociology of childhood in relation to children's rights. In: *The International Journal of Children's Rights* 8, H. 3, S. 243–259.
- Nordt, Gabriele (2020): Hausaufgaben – Schulaufgaben – Lernzeiten. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1047–1063.
- Rabenstein, Kerstin/Podubrin, Evelyn (2015): Praktiken individueller Zuwendung in Hausaufgaben- und Förderangeboten. Empirische Rekonstruktionen pädagogischer Ordnungen. In: Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rother, Pia (2019): Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung. Orientierungen pädagogischer Akteure in einem kooperativen Ganztags-Setting. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rother, Pia (2023): Schule im Leben von Kindern und Jugendlichen. Zur Entgrenzung von Schule und zunehmend institutionalisierter Zeit. In: Kliche, Helena/Täubig, Vicki (Hrsg.): *Schulen der Heimerziehung zwischen Exklusion und Inklusion*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 26–39.
- Sauerwein, Markus/Rother, Pia (2022): Hilfestellung in der Hausaufgabenbetreuung und den Lernzeiten aus der Perspektive von Schüler*innen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. link.springer.com/article/10.1007/s11618-022-01071-6 [25.07.2022].
- Sauerwein, Markus/Schipolowski, Stefan (2022, i. E.): Ganztags und Halbtagschulen – (k)ein Unterschied? In: Hopmann, Benedikt/Marr, Eva/Molnar, Daniela/Richter, Martina/Thieme, Nina/Wittfeld, Meike (Hrsg.): *Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- StEG-Konsortium (2019): *Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen*, StEG. Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen, München: DIPF, DJI, IFS, Justus-Liebig-Universität 2019.
- Steiner, Christine (2013): Die Einbindung pädagogischer Laien in den Alltag von Ganztagschulen. In: *Bildungsforschung* 10, H. 1, S. 64–90.
- Tillmann, Katja (2020): Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagschulen. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1379–1396.
- Wernet, Andreas (2003): *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wernet, Andreas (2009): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlag GmbH Wiesbaden.
- Wild, Elke (2004): Häusliches Lernen. Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. In: Lenzen, Dieter/Baumert, Jürgen/Watermann, Rainer/Trautwein, Ulrich (Hrsg.): *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung*. 3. Beiheft der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37–64.

- Wolter, Jan (2018): Disziplinierungspraktiken in der Grundschule: Formalisierung sozialer Bezugnahme und Egalisierung von Differenz. Anmerkungen zur ‚Persönlichkeitsbildung‘. In: Budde, Jürgen/Weuster, Nora (Hrsg.): Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv. Wiesbaden: Springer VS, S. 93–114.
- Zimmermann, Peter (2006): Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (1975): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim: Beltz.

Die dyadische Beziehung der Hausaufgabenbearbeitung in der Heimerziehung

Helena Kliche

Hausaufgaben gehören zum „traditionellen Schülerleben“ (Standop 2013, S. 9) dazu. Wenn die Hausaufgabenbearbeitung nicht, wie etwa in gebundenen Ganztagschulen, fest in den Stundenplan integriert oder in institutionell verankerte Angebote – wie die Hausaufgabenbetreuung an offenen Ganztagschulen und in außerschulischen Einrichtungen – eingebunden ist, bedeutet dies für die Kinder und Jugendlichen, dass sie ihre Hausaufgaben im Anschluss an den Unterricht zuhause erledigen müssen. Zuhause, das meint mit Blick auf die bisherige Forschung zu Hausaufgaben vor allem den familiären häuslichen Kontext. Doch auch Kinder und Jugendliche, die nicht in ihren Familien, sondern in der Heimerziehung¹ aufwachsen, sind altersentsprechend Schüler*innen und müssen somit ebenfalls nach dem Unterricht Hausaufgaben erledigen. Für sie werden dafür folglich andere Orte, wie Wohngruppen, relevant. Der dortigen Hausaufgabenbearbeitung widmet sich dieser Beitrag.

Denn wird in diesem Sammelband von der *verborgenen Seite von Hausaufgaben* gesprochen, so ist die Heimerziehung hier aus doppelter Sicht zu thematisieren. Zum einen bleibt der Mehrheit der Schüler*innen und auch der Lehrpersonen die Heimsituation verborgen, betrifft sie doch nur eine kleine Gruppe an Kindern und Jugendlichen. Zum anderen findet die dortige Hausaufgabenbearbeitung auch in der Forschung nur marginale Beachtung – dies gilt sowohl für die schulpädagogische Forschung zu Hausaufgaben als auch für die sozialpädagogische Forschung zu Heimerziehung. Aus diesem Grund soll der nachfolgende Beitrag dazu dienen, die Hausaufgabenbearbeitung in der Heimerziehung in den Blick zu nehmen und dabei die dyadische Beziehung zwischen Fachkräften und den Heranwachsenden in den Fokus zu rücken.

1 Heimerziehung ist eine stationäre Form der Hilfen zur Erziehung und dabei Teil des gleichnamigen Leistungsbereichs *Hilfen zur Erziehung* des SGB VIII. Heranwachsende, die aufgrund einer Gefährdung ihres Wohls nicht in ihrer Herkunftsfamilie verbleiben können, können in Heimeinrichtungen untergebracht werden (vgl. Jordan/Maykus/Stuckstätte 2015; Maykus 2003). Die Begriffe Heimerziehung und Wohngruppe werden nachfolgend synonym genutzt.

Dafür soll im Folgenden zuerst ein Einblick in den Forschungsstand zum Zusammenhang von Heimerziehung und Schule und anschließend zur häuslichen Hausaufgabenbearbeitung in Familie gegeben werden. Darauf aufbauend werden – nach einer kurzen Einführung in die Studie (Kliche 2021) – Praktiken innerhalb der dyadischen Beziehung fokussiert. Eine Konkretisierung erfolgt hier anhand der Initiierung der dyadischen Hausaufgabenbearbeitung als Komm-Struktur, der Hausaufgabenbearbeitung innerhalb der dyadischen Beziehung sowie der in dieser auftauchenden Körperpraktiken. In einem abschließenden Fazit werden die Erkenntnisse vor dem Hintergrund einer (Nicht-)Passung der häuslichen Hausaufgabenbearbeitung in Heimerziehung zur Schule diskutiert.

1. Heimerziehung und Schule

Wenngleich der schulbezogene Alltag in Heimerziehung bislang nur marginal erforscht ist (Winkler 2003, S. 257), weisen sowohl nationale als auch internationale Studien auf einen geringeren Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen, die in der Heimerziehung aufwachsen, gegenüber ihren Altersgenoss*innen, die in ihren Familien leben, hin (Sebba et al. 2015; Harker et al. 2003; Biehal et al. 1995; Jackson 1994). Als „Bildungsverlierer“ (Pothmann 2007, S. 179) tituliert, besuchen sie überwiegend niedrigere Schulformen wie die Haupt- oder Sonderschule, erreichen nur selten höhere Schulformen wie die Realschule oder das Gymnasium (ebd., S. 180) und verlassen die Schule häufiger ohne Schulabschluss (Courtney/Dworsky 2006, S. 212).

Aus der Forschung zu Care Leaver*innen² ist bekannt, dass sich schulischer Misserfolg negativ auf die Zukunftsaussichten der jungen Menschen auswirkt (Tordön/Vinnerljung/Axelsson 2014, S. 38 f.). Dabei kann die Schule selbst für die Heranwachsenden zu einem belastenden Ort werden, etwa wenn sie Stigmatisierungen seitens der Lehrkräfte und Mitschüler*innen erfahren oder der Schulbesuch an ausgeprägte Schwierigkeiten wie Schulversagen und -frustration gekoppelt ist (Zeller 2012; Maykus 2003). Erwartungsgemäß zeigt die Forschung demgegenüber aber auch, dass Schulerfolg eine positive Wirkung auf die Lebenseinstellung von Care Leaver*innen haben kann und durch diese auch als Ressource beschrieben wird. Dabei verknüpfen die Heranwachsenden den Schulbesuch vor allem mit dem Erleben von Normalität und Gemeinsamkeit mit Gleichaltrigen (Höjer/Johansson 2013; Zeller 2012).

Das Aufwachsen in stationärer Unterbringung bedeutet für die jungen Menschen häufig eine Vielzahl an Übergängen zwischen Heimeinrichtungen und Hilfeformen (Zeller/Köngeter 2013, S. 568), die häufig auch mit Orts- und

2 Menschen, die (teilweise) in der stationären Kinder- und Jugendhilfe aufgewachsen sind.

Schulwechsellern einhergehen (Kliche/Täubig 2019a, S. 56). Entsprechend müssen die jungen Menschen für das Absolvieren höherer Schulabschlüsse mehr Lebensjahre als ihre Altersgenoss*innen investieren und sind dabei auf die Unterstützung durch die Fachkräfte angewiesen (Strahl 2019; Tordön/Vinnerljung/Axelsson 2014; Jackson/Cameron 2011). Eine Möglichkeit der Schullunterstützung in Heimerziehung bietet die nachmittägliche und häusliche Hausaufgabenbearbeitung. Ebendiese in den Blick nehmend stellen die wenigen nationalen Studien aus den 1980er und 1990er Jahren, die als größer angelegte Studien auch die Hausaufgabenbearbeitung tangiert haben, jedoch heraus, dass die Hausaufgaben in Heimerziehung weniger der Förderung schulischer Leistung als der zeitlichen Strukturierung des Alltags dienen (Jochum 1980; Jochum/Wingert 1991; Thureau 1993).

2. Die häusliche Hausaufgabenbearbeitung in Familien als Bezugspunkt

Als „von den Lehrkräften erteilt[e], kontrolliert[e] und besprochen[e]“ (Trautwein/Köller 2003, S. 200) Aufgaben, wird die Vergabe von Hausaufgaben mit einer selbstständigen Vor- und Nachbereitung des Unterrichts (Hallam 2004; Becker/Epstein 1982) und der Heranführung der Schüler*innen an eine Organisation der eigenen Lernvorgänge begründet (Susteck 1992, S. 319). Durch die Auslagerung der Hausaufgaben aus dem Unterricht müssen Schüler*innen dieser Tätigkeit folglich an anderen Orten nachgehen. Als solche gelangen bislang vor allem schulische Hausaufgabenbetreuungsangebote sowie der häusliche Kontext Familie in das Interesse von Hausaufgabenforscher*innen, aber noch kaum Wohngruppen. Daher sollen nachfolgend kurz die Befunde zur Hausaufgabenbearbeitung in Familien aufgezeigt werden, die im weiteren Verlauf dieses Beitrags als Kontrastfolie zur Wohngruppe dienen.

Durch die Übertragung von Hausaufgaben aus der Schule in außerunterrichtliche Kontexte, werden nicht nur schulische Inhalte zu einem Teil des familialen Alltags, sondern auch die Eltern in die Hausaufgabenbearbeitung eingebunden (Bräu/Harring/Weyl 2017). In der familienbezogenen Hausaufgabenforschung wird herausgestellt, dass sich die Einbindung der Eltern sowohl prozessorientiert – also das Verständnis der Kinder und Jugendlichen anvisierend und Lernanregungen beinhaltend – als auch produktorientiert, mit Fokus auf die Sicherstellung der Formalia – wie die ordentliche und vollständige Erledigung – äußern kann (Wild/Gerber 2007; Helmke/Schrader/Lehneis-Klepper 1991). Ethnografische Studien, die die Einbindung der Eltern in die Hausaufgabenbearbeitung in den Blick nehmen, schreiben diesen neben der Modifizierung gemeinsam genutzter Bereiche zu Arbeitsplätzen (z. B. Esstisch als Schreibtisch) auch die Organisation der Hausaufgaben in Form der zeitlichen und räumli-

chen Verortung zu (Wingard/Forsberg 2009, S. 1585; Nieswandt 2014, S. 179; siehe Kesselhut in diesem Band). Geprägt wird die familiäre Hausaufgaben-situation dabei durch die elterliche schulische Sozialisation und deren Wissen über schulische Aufgaben und Anforderungen (Bräu 2017, S. 19 f.).

3. Ethnografische Forschung zu Hausaufgaben in der Heimerziehung

Die Erkenntnisse zur häuslichen Hausaufgabenbearbeitung in Familie reichen der diesem Beitrag zugrundeliegenden Studie als Heuristik für den bis dato in der Forschung zur Hausaufgabenbearbeitung vernachlässigten Kontext der Heimerziehung. Ziel war es, die soziale Praxis des schulbezogenen Lernens und Übens und insbesondere der Hausaufgabenbearbeitung in der Heimerziehung herauszuarbeiten. Dies ist an der Theorie der sozialen Praxis nach Pierre Bourdieu (2015) orientiert. Konkret bedeutet das, dass auf die Schule ausgerichtete Praktiken der Hausaufgabenbearbeitung in den Blick genommen werden, also Praktiken, wie das Schreiben eines Textes, die dabei immer auch Körperbewegungen und die Nutzung eines Artefaktes – z. B. eines Stifts – bedürfen. Die Art und Weise, wie Praktiken vollzogen werden, ist nicht bewusst, sondern durch die Sozialisation und die Lebensbedingungen des Akteurs*der Akteurin, den sogenannten Habitus, geprägt. Dabei zeigen sich die in der Schule geforderten Praktiken, wie Körperhaltung, Ausdrucksweise oder Tugenden an den Habitus privilegierter Klassen orientiert, wohingegen Praktiken nicht-privilegierter Klassen mit den Anforderungen der Schule kollidieren (Bourdieu/Passeron 1971).

Um Auskunft über die Praktiken während der Hausaufgabenbearbeitung in Heimerziehung zu erhalten, wurde das Forschungsdesign ethnografisch angelegt. Kernelement ethnografischer Forschung bildet die teilnehmende Beobachtung, durch die im Alltag zutage tretende Gewohnheiten und Praktiken entdeckt, erfahrbar und für die Forschung zugänglich gemacht werden (Breidenstein et al. 2015). Dies bedeutete, den Alltag in der Heimerziehung, genauer den Alltag in zwei Wohngruppen der Heimerziehung, über jeweils ein halbes Jahr teilnehmend zu beobachten.³ Bei den beiden Wohngruppen, der Wohngruppe *Eisbären* und der Wohngruppe *Pinguine*, handelt es sich jeweils um Außenwohngruppen größerer Heimeinrichtungen, in denen Kinder und Jugendliche zwischen acht und 14 Jahren bzw. zwischen elf und 17 Jahren aufwachsen. Die Betreuung erfolgte in beiden Wohngruppen im Schichtdienst durch Fachkräfte, die durch

3 Die Erhebung fand im Rahmen der Projekte „Heimerziehung und Schule“ (Eigenmittel der Professur, Laufzeit 05/2015-08/2016) und „Schulbildung in den Hilfen zur Erziehung“ (gefördert durch das Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW, Laufzeit 09/2016-02/2019) statt. Beide Projekte, in denen die Autorin als wissenschaftliche Hilfskraft bzw. Mitarbeiterin tätig war, wurden an der Universität Siegen unter Leitung von Prof. Dr. Vicki Täubig durchgeführt.

Praktikant*innen bzw. junge Menschen im freiwilligen sozialen Jahr (FSJler*innen) unterstützt wurden.

Um Leerstellen, die sich während der teilnehmenden Beobachtung herauskristallisierten, wie den familiären Hintergründen der Heranwachsenden oder deren schulische Situation, zu schließen, wurde jeweils eine Gruppendiskussion mit den Fachkräften der Wohngruppen sowie ein Expert*inneninterview mit der Wohngruppenleiterin beziehungsweise der pädagogischen Einrichtungsleitung der Wohngruppe geführt. Die Auswertung des entstandenen Datenmaterials in Form von Protokollen und Transkripten erfolgte mittels verschiedener Kodierschritte der Grounded Theory, einschließlich des Kodierparadigmas (Strauss/Corbin 1996).

4. Auswertung: Praktiken innerhalb der dyadischen Beziehung

Durch die Ausgliederung der Hausaufgabenbearbeitung aus der Schule, werden Erwartungen der Schule an das Umfeld offenbart. Grundsätzlich erforderlich ist, dass die Hausaufgaben in den Nachmittag integriert werden. In den untersuchten Wohngruppen nahm nur ein Kind das Hausaufgabenbetreuungsangebot der offenen Ganztagschule in Anspruch. Folglich bedeutet dies für die Heimerziehung, dass eine Integration der Hausaufgaben in den dortigen häuslichen Alltag erfolgen muss und die Hausaufgabenbetreuung den Fachkräften obliegt. Im Kontrast zur familialen Hausaufgaben-situation zwischen Mutter/Eltern und Kind wird im Folgenden die dyadische Beziehung der Hausaufgabenbearbeitung in der Heimerziehung fokussiert. Dabei werden zuerst die Initiierung (4.1) und die Hausaufgabenbearbeitung in der dyadischen Beziehung (4.2) und anschließend die in dieser auftauchenden Körperpraktiken (4.3) fokussiert.

4.1 Die Initiierung der dyadischen Beziehung als Komm-Struktur

In beiden Wohngruppen äußert sich die Hausaufgabenbearbeitung als fest verankertes Zeitfenster, das nach dem Mittagessen beginnt und bis 15:00 Uhr (Kliche 2021, S. 127 f.; Kliche 2020, S. 205 f.) andauert, sowie als räumlich verortet, nämlich im Kinder- bzw. Jugendzimmer (Kliche 2021, S. 148 ff.; Kliche/Täubig 2019b, S. 34 ff.). Zu diesem Zweck sind die Zimmer mit spezifischen auf den Schulbesuch ausgerichteten Artefakten, wie einem Schreibtisch und einem Schreibtischstuhl, ausgestattet. Diese Ausstattung, die in beiden Wohngruppen den Fachkräften obliegt, soll nicht nur der Konfliktvermeidung, sondern auch der selbstständigen Erledigung der Hausaufgaben dienen (Kliche 2021, S. 182 f.). Trotz des angewiesenen Rückzugs der Heranwachsenden in ihre Zimmer konnten während der ethnografischen Erhebung immer wieder dyadische Beziehungen

zwischen Fachkräften bzw. weiteren Personen und den Heranwachsenden beobachtet werden. Deren Zustandekommen soll im Folgenden unter Bezugnahme auf einen Materialauszug illustriert werden.

Nils kommt nach unten in das Esszimmer. In der Hand hält er sein Mathearbeitsheft. Er geht zu Patrick [Fachkraft] und fragt ihn, ob er ihm helfen könne, er verstehe die Aufgabe nicht. (WG Pinguine, Protokoll 28).

Ausgangslage dieser Sequenz ist, dass Nils seine Mathehausaufgaben, die er in seinem eigenen Zimmer erledigen soll, nicht versteht. Um Unterstützung bei seinen Mathehausaufgaben zu erhalten, sucht Nils räumlich die Fachkraft Patrick im Esszimmer der Wohngruppe auf. Betrachtet man die Praktiken der Einbindung der Fachkraft in die Hausaufgabenbearbeitung genauer, so wird offensichtlich, dass diese auf Nils' Initiative erfolgt. Dabei scheint Nils' erstens über das Wissen zu verfügen, durch welche Person, hier die Fachkraft Patrick, und in welchem Raum er Unterstützung erhalten kann, nämlich nicht in seinem eigenen Zimmer, sondern in dem Esszimmer der Wohngruppe. Über seine körperliche Bewegung in das Esszimmer hinausgehend, deutet weiter auch das Mitbringen seines Mathearbeitsheftes darauf hin, dass nicht nur die Ansprache, sondern auch die weitere Einbindung der Fachkraft im Esszimmer zu verorten ist. Zweitens wird deutlich, dass Nils' Initiative nicht nur durch das räumliche Aufsuchen der Fachkraft, sondern auch verbal durch die Bitte um Unterstützung bestimmt wird. Durch den Zusatz „er verstehe die Aufgabe nicht“ wird impliziert, dass er sich bereits zuvor mit der Aufgabe auseinandergesetzt hat, was darauf hindeutet, dass die Bitte um Unterstützung begründungspflichtig ist.

Eine solche Komm-Struktur, also das räumliche Aufsuchen und das verbale Bitten der Heranwachsenden um Unterstützung bei den Hausaufgaben, findet sich im Material beider Wohngruppen. Demgegenüber wurde nur selten beobachtet, dass die Fachkräfte die Heranwachsenden während der Hausaufgabenbearbeitung von sich aus aufsuchen und ihre Unterstützung anbieten. Folglich kann herausgestellt werden, dass die dyadische Beziehung innerhalb der Wohngruppen vor allem auf die Initiative und die aufsuchende Praktik der Heranwachsenden zurückgeht.

4.2 Die Hausaufgabenbearbeitung in dyadischen Beziehungen

Die Hausaufgaben werden also nicht nur – wie eigentlich vorgesehen – selbstständig bearbeitet, sondern es werden insbesondere über die Komm-Struktur auch die Fachkräfte eingebunden.

Anschließend beginnt er [Leon] mit den Mathehausaufgaben, bei welchen er unterschiedliche Formen verschiedenen mathematischen Formen zuordnen soll (Beispiel: Ball – Kugel; Schultüte – Kegel). Bei dieser Aufgabe hat Leon Schwierigkeiten, welche sich insbesondere in dem Wiedererkennen unterschiedlicher Formen äußern. [...] Sie [Sina, Fachkraft] [beugt] sich zu ihm hinunter und zeigt ihm mögliche Vergleichsformen auf (Bsp.: „Guck mal, was könnte die Cola-Dose am ehesten sein? Ein Würfel? Nein. Ein Kegel? Nein. Eine Kugel? Nein. Was bleibt dann noch übrig?“). Mit Sinas Unterstützung scheint Leon die Aufgabe gut lösen zu können. (WG Eisbären, Protokoll 9)

Ausgangspunkt dieser Sequenz ist, dass Leon Schwierigkeiten mit der Übertragung geometrischer Körper auf Alltagsgegenstände hat. Betrachtet man die dyadische Beziehung zwischen Leon und der in die Hausaufgabenbearbeitung eingebundenen Fachkraft Sina, so fällt das Augenmerk zunächst auf ihre Körperhaltung, dem Hinunterbeugen. Sie nimmt damit eine ähnliche Körperhöhe wie Leon ein und stellt eine Imitation körperlicher Lehrer*innenpraktiken her (hierzu auch Langer 2008, S. 231). Neben Sinas implizitem Wissen über Körperpraktiken von Lehrkräften an Schulen, deutet ihr Umgang mit der Aufgabe auch auf ein Wissen über schulische Aufgabenstrategien hin. Durch das Formulieren von Fragen, die die Passung von mathematischer und abgebildeter Form abtasten und die unmittelbar darauffolgende Beantwortung der Frage, zeigt sie Leon eine Lösungsstrategie der Aufgabe mittels Ausschlussverfahren auf. Dass diese prozessorientierte Unterstützung für Leon gewinnbringend ist, offenbart sich daran, dass Leon durch Sinas Unterstützung die Aufgaben gut lösen kann.

Weitere Protokollsequenzen weisen jedoch darauf hin, dass sich eine solche Prozessorientierung auch zu einer Produktorientierung entwickeln kann. Dies offenbart sich insbesondere in Situationen, in denen die Fachkräfte aufgrund ihres eigenen fehlenden didaktisch-methodischen Wissens keine prozessorientierte Unterstützung leisten können. In diesen Momenten der Hausaufgabenbearbeitung finden sich in den Wohngruppen Lösungsstrategien der Fachkräfte: zum einen das Delegieren der Hausaufgabeneinbindung an weitere im Feld agierende Personen(-gruppen) – wie Praktikanten, FSJler*innen oder die Ethnografin – und zum anderen das Vorsagen der richtigen Lösungen (Kliche 2020, S. 207 f.). Letztere fördern zwar nicht das Verstehen und die selbstständige Bearbeitung der Hausaufgaben durch die Heranwachsenden, stellen aber gegenüber der Schule die Fertigstellung und richtige Erledigung der Hausaufgaben sicher. Ebenfalls zeigt sich, dass die Gestaltung der dyadischen Beziehung darüber hinaus auch von der Anzahl der Unterstützung suchenden Heranwachsenden abhängig ist. Kann in Situationen, in denen nur *ein*e* Heranwachsende*r Unterstützung bei den Hausaufgaben bedarf, durchaus eine prozessorientierte Einbindung der Fachkräfte beobachtet werden, weisen insbesondere Situationen, in denen mehrere der Kinder und Jugendlichen Fragen zu ihren Hausaufgaben

haben, aufgrund der an die Fachkräfte gerichteten Anforderung nahezu zeitgleich Hausaufgaben unterschiedlicher Fächer, Jahrgangsstufen und Schulformen zu unterstützen, eine Hinwendung zur Produktorientierung auf (Kliche/Täubig 2019b, S. 37). Zwar ermöglicht das unmittelbare Hinwenden zum Ergebnis den Fachkräften ein schnelleres Abarbeiten der Anliegen der Heranwachsenden, trotzdem müssen „die Kinder häufig längere Zeit auf die Beantwortung einer Frage zu den Hausaufgaben warten“ (WG Eisbären, Protokoll 4). Grund dafür ist, dass oftmals nur eine Fachkraft während der Hausaufgabenzeit in der Wohngruppe anwesend ist. Um das Warten der Heranwachsenden auf Unterstützung bei den Hausaufgaben dennoch zu verringern, werden – ähnlich wie bei zuvor aufgezeigten didaktisch-methodischen Schwierigkeiten – auch Praktikanten, FSJler*innen und die Ethnografin durch die jungen Menschen aufgesucht als auch durch die Fachkräfte zur Einbindung aufgefordert.

4.3 Schulische Körperpraktiken bei der Hausaufgabenbearbeitung

Wurde bislang der Fokus auf die Initiierung und Erledigung der Hausaufgaben gesetzt, soll nachfolgend ein Augenmerk auf die Körperpraktiken der Schule in dyadischen Beziehungen gelegt werden. Maßgeblich dafür ist, dass Praktiken nicht unabhängig von Körpern erfolgen können, was sich entsprechend auch während der Bearbeitung der Hausaufgaben zeigt. Bereits thematisiert wurde, dass schon der Initiierung der dyadischen Beziehung eine körperliche Praktik vorausgeht, nämlich die körperliche Bewegung der Heranwachsenden zu den Fachkräften. Auch innerhalb der dyadischen Beziehung lassen sich Körperpraktiken beobachten, die nachfolgend anhand eines Materialauszugs genauer betrachtet werden sollen:

Er [Justin] geht in das Esszimmer. In der Hand hält er ein Arbeitsheft. Er setzt sich zu Emma [Fachkraft] und sagt: „Ich brauche Hilfe.“ [...] Emma sieht sich die Aufgaben an und fragt Justin, was seine Frage sei, er hätte diese Art der Aufgaben schon letzte Woche gerechnet. Justin zuckt mit den Schultern. Emma zeigt mit dem Finger auf die erste Aufgabe und fragt Justin, was er denn bei dieser Aufgabe machen müsse. Justin zuckt wieder mit den Schultern, schlägt sich die Hände vor die Augen und murmelt, dass er das nicht wisse. Emma greift an seinen Arm und drückt diesen leicht nach unten. So könne er nicht arbeiten, sagt Emma, er müsse sich die Aufgaben schon anschauen. Justin lässt die Hand, an deren Arm Emmas Hand aufliegt, auf den Tisch sinken. Auf die andere Hand stützt er seinen Kopf. Emma beginnt, die erste Aufgabe zu erklären. Justin muss „Mal“- und „Geteilt“-Aufgaben im dreistelligen Bereich lösen. Die erste Aufgabe kann Justin lösen. (WG Pinguine, Protokoll 28)

Erneut wird zu Beginn der Sequenz die bekannte Komm-Struktur aufseiten des Heranwachsenden deutlich. Wie zuvor Nils verknüpft Justin ebenfalls das körperliche Aufsuchen der Fachkraft mit dem Mitbringen seines Mathearbeitsheftes und einem verbalen Hilfesuch. Emma betrachtet zuerst einmal die Aufgabe und erkennt eine Ähnlichkeit zu den bereits zuvor von Justin gerechneten Aufgabe. Dabei deutet Emmas Erkennen der Aufgabenart einerseits auf eine regelmäßige Begleitung hin. Andererseits werden durch ihren Rückbezug auf die bereits bekannte Aufgabenart und ihre Nachfrage nach Justins konkreter Schwierigkeit ihre eigenen Vorstellungen von Hausaufgaben deutlich: Diese sollen selbstständig durch die Heranwachsenden bearbeitet werden und bedürfen andernfalls einer konkreten Problemformulierung. Statt einer Konkretisierung seiner Frage zuckt Justin mit seinen Schultern – eine Körperpraktik, die sein Nichtwissen untermalt (Falkenberg 2013, S. 132). Betrachtet man nun den weiteren Verlauf der Situation genauer, dann zeigt sich, dass Emma mit dem Zeigen des Fingers auf die erste Aufgabe, von der abstrakten Suche nach der Schwierigkeit abrückend, eine erste Annäherung an die Aufgabe unternimmt und Justin erneut zu seinen konkreten Schwierigkeiten befragt. Bei Justin führt Emmas Annäherung jedoch zu einer Verstärkung der bereits zu Beginn gezeigten Körperpraktik. Denn wie schon zuvor zuckt Justin mit den Schultern, schlägt darüber hinaus seine Hände vor die Augen und untermuert diese Körperpraktiken zusätzlich durch die Verbalisierung seines Nichtwissens.

Interessant ist nun der Fortgang der Sequenz, in welchem Emmas körperliches Eingreifen in Justins Körperpraktiken ersichtlich wird. Durch das leichte Herunterdrücken seines Armes verändert Emma Justins Körperhaltung und begründet ihr Eingreifen mit den Worten so könne er nicht arbeiten. Erkennbar wird hier, dass für Emma die Körperhaltung maßgeblich für eine konzentrierte Arbeitshaltung zu sein scheinen. Während Justins Körperpraktik der vor die Augen geschlagenen Hände das Anschauen der Aufgaben verhindert, soll durch das Herabsenken seiner Hand ebendieses ermöglicht werden. Durch Justin wird die Manipulation seiner Körperhaltung durch das Senken seiner Hand auf den Tisch einerseits angenommen. Andererseits verändert er auch eigenständig seine Körperhaltung, indem er nun den Kopf auf seine andere Hand stützt – eine Praktik, die ebenfalls als Abwehrreaktion gegenüber der Beschäftigung mit den Hausaufgaben gelesen werden kann. Gleichwohl beginnt Emma mit dem Erklären der Aufgabe.

Ersichtlich wird in dieser Sequenz, dass sich die Hausaufgabenbearbeitung in der Heimerziehung durchaus an einem zu den Anforderungen der Schule passenden Schüler*innenhabitus orientiert. Denn entsprechend der in der Schule erwarteten Körperhaltung (s. hierzu auch Bräu 2020), wird auch durch die Fachkräfte eine ebensolche eingefordert. Dabei zielt die stetige Veränderung der gezeigten Körperpraktiken der Heranwachsenden und die Wiederholung der als erwünscht deklarierten Körperpraktiken auf die Herstellung eines

besseren Passungsverhältnisses der Heranwachsenden zu den Anforderungen und Erwartungen der Schule. Die dyadische Beziehung der Hausaufgabenbearbeitung in der Heimerziehung ist folglich nicht nur durch die zu bearbeiteten Hausaufgaben bestimmt, sondern auch durch die Orientierung an der in der Schule eingeforderten konzentrierten Körperhaltung geprägt.

5. Diskussion und Fazit

Anhand der hier vorgestellten Materialauszüge wurden Einblicke in die verborgene Seite der Hausaufgabenbearbeitung in der Heimerziehung gegeben. Konkret wurde dafür die in den Wohngruppen vorhandene dyadische Beziehung zwischen Fachkräften und Heranwachsenden fokussiert.

Herausgearbeitet wurde zunächst, dass die dyadische Beziehung in den Wohngruppen auf der Initiierung der Heranwachsenden basiert und dass durch das körperliche Aufsuchen der Fachkräfte und das Verbalisieren von Hilfebedarf eine Unterstützung bei den Hausaufgaben eingefordert wird. Nimmt man die Erkenntnisse der Forschung zur Hausaufgabenbearbeitung in Familien hinzu, wird zunächst ersichtlich, dass in Heimerziehung die Fachkräfte, ähnlich wie die Eltern in Familien, sowohl prozess- als auch produktorientiert in die Hausaufgabenerledigung eingebunden sind. Mit Blick auf die personelle Ausstattung der Wohngruppen lässt sich diese als zu gering und durch ein fehlendes didaktisch-methodisches Wissen der Fachkräfte geprägt beschreiben. Ersteres begründet die Notwendigkeit der Einbindung aller im Feld agierenden Personen(-gruppen) und führt aufseiten der Heranwachsenden bei Fragen zu und Schwierigkeiten bei ihren Hausaufgaben zu längeren Wartezeiten. Als Lösungsstrategie kann hier weitestgehend eine produktorientierte Einbindung beobachtet werden, die den Fachkräften ein schnelleres Abarbeiten der Anliegen ermöglicht. Auch das Fehlen von didaktischen Kompetenzen bei den Fachkräften erklärt eine überwiegend produktorientierte Hilfestellung.

Durch die Analyse der dyadischen Beziehung der Hausaufgabenbearbeitung kann weiter ein implizites Wissen der Fachkräfte über die schulische Aufgabenerledigung herausgestellt werden, welches die häusliche Bearbeitung der Hausaufgaben in den Wohngruppen prägt. Damit einhergehend wurde eine Orientierung der Fachkräfte an einem bildungsbürgerlichen Habitus aufgezeigt. Die damit einhergehenden stetigen Einforderungen von schulischen (Körper-)Praktiken weist auf eine Orientierung an den Habitus der privilegierten Klassen (Bourdieu/Passeron 1971) und somit auf die anvisierte Ermöglichung von Bildungschancen im Alltag der Heimerziehung hin. Eine solche Ausrichtung auf eine bessere Passung zur Schule, die über die Fertigstellung der Hausaufgaben hinausgeht, kann somit als bislang verborgene Seite der Hausaufgabenbearbeitung in Heimerziehung bezeichnet werden. Hierbei zeigt sich, dass – wenngleich

eine solche Haltung der Fachkräfte möglicherweise der Kompensation früherer Sozialisationserfahrungen der jungen Menschen dienen und somit Bildungserfolg unterstützen kann – die vorhandenen Habitus der Heranwachsenden abgewertet werden. Entsprechend kann konstatiert werden, dass die an den Habitus der privilegierten Klassen (Bourdieu/Passeron 1971) orientierte dyadische Beziehung der Hausaufgabenbearbeitung in Heimerziehung auf die Herstellung einer besseren Passung von Heranwachsenden und Schule ausgerichtet ist.

Literatur

- Becker, Henry J./Epstein, Joyce L. (1982): Parent Involvement: A Survey of Teacher Practices. In: *The Elementary School Journal* 83, H. 2, S. 85–102.
- Biehal, Nina/Clayden, Jasmine/Stein, Mike/Wade, Jim (1995): *Moving On: Young People Leaving Care Schemes*. London: H.M.S.O.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre (2015): *Entwurf einer Theorie der Praxis: auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bräu, Karin (2017): „Mama, wird einkaufen groß geschrieben?“ Eltern als Helfer und Hilfslehrer. In: *Friedrich Jahresheft XXXV*, S. 18–20.
- Bräu, Karin (2020): Die stummen Praktiken des Hausaufgabenmachens. Chancen und Probleme einer Videografie schulischer Aufgaben im familialen Umfeld. In: Corsten, Michael/Pierburg, Melanie/Wolff, Dennis/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara/Schütte, Ulrike/Zourelidis, Sabrina (Hrsg.): *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 189–201.
- Bräu, Karin/Harring, Marius/Weyl, Christin (2017): Homework practices: role conflicts concerning parental involvement. In: *Ethnography and Education* 12, H. 1, S. 64–77.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2015): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. 2. Auflage. Konstanz: UVK/Lucius.
- Courtney, Mark E./Dworsky, Amy (2006): Early outcomes for young adults transitioning from out-of-home care in the USA. In: *Child and Family Social Work* 11, H. 3, S. 209–219.
- Falkenberg, Monika (2013): *Stumme Praktiken. Die Schweigsamkeit des Schulischen*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Hallam, Susan (2004): *Homework: the evidence*. London: Institute of Education, University of London.
- Harker, Rachael M./Dobel-Ober, David/Lawrence, Julie/Berridge, David/Sinclair, Ruth (2003): Who Takes Care of Education? Looked after children's perceptions of support for educational progress. In: *Child and Family Social Work* 8, H. 2, S. 89–100.
- Helmke, Andreas/Schrader, Friedrich-Wilhelm/Lehneis-Klepper, Gudrun (1991): Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 23, H. 1, S. 1–22.
- Höjer, Ingrid/Johansson, Helena (2013): School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care. In: *European Journal of Social Work* 16, H. 1, S. 22–36.
- Jackson, Sonia (1994): Educating Children in Residential and Foster Care. In: *Oxford Review of Education* 20, H. 3, S. 267–279.
- Jackson, Sonia/Cameron, Claire (2011): *Young People from a Public Care Background: Pathways to further and higher education in five European countries. Final report of the YiPPEE project WP12*. London: Institute of Education, University of London.

- Jochum, Irene (1980): Nachschulische Hausaufgabenbetreuung in einem Kinder- und Jugendheim. In: Planungsgruppe Petra (Hrsg.): Studien zur Heimerziehung: Erfahrungen und Konzepte bei der Realisierung einer pädagogisch-therapeutischen Modelleinrichtung. Frankfurt am Main: IGfH Eigenverlag, S. 48–96.
- Jochum, Irene/Wingert, Bernd (1991): Pädagogik und Alltag. In: Planungsgruppe Petra (Hrsg.): Analyse von Leistungsfeldern der Heimerziehung. Ein empirischer Beitrag zum Problem der Indikation. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 213–371.
- Jordan, Erwin/Maykus, Stephan/Stuckstätte, Eva Christina (2015): Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. 4., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kliche, Helena (2020): Bearbeitung schulischer Hausaufgaben in der Heimerziehung. In: Wiesemann, Jutta/Flügel, Alexandra/Brill, Swaantje/Landrock, Irina (Hrsg.): Orte und Räume der Generationenvermittlung. Zur Praxis außerschulischen Lernens von Kindern. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 199–212.
- Kliche, Helena (2021): Schulbezogenes Lernen und Üben in der Heimerziehung. Eine Ethnografie zur sozialen Praxis in Wohngruppen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kliche, Helena/Täubig, Vicki (2019a): Begleitung schulischer Übergänge in Wohngruppen der Kinder- und Jugendhilfe. In: Soziale Passagen 11, H. 1, S. 47–63.
- Kliche, Helena/Täubig, Vicki (2019b): Schulbildung in den Hilfen zur Erziehung. Einblicke in den Alltag von Heimerziehung und Sozialpädagogischer Familienhilfe. Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V.
- Langer, Antje (2008): Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie. Bielefeld: transcript.
- Maykus, Stephan (2003): Heimerziehung und Schule – Zur Notwendigkeit ihres Zusammenwirkens als Antwort auf die lebensweltliche Bewältigungsthematik Jugendlicher in stationärer Erziehungshilfe. In: Gabriel, Thomas/Winkler, Michael (Hrsg.): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München: Ernst Reinhardt, S. 126–138.
- Nieswandt, Martina (2014): Hausaufgaben yapmak. Ein ethnographischer Blick auf den Familienalltag. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Pothmann, Jens (2007): „Bildungsverlierer“. Eine Herausforderung für die Heimerziehung: Schulbesuch von 12- bis 17-jährigen in Heimen und betreuten Wohnformen. In: Forum Erziehungshilfen 13, H. 3, S. 179–188.
- Sebba, Judy/Berridge, David/Luke, Nikki/Fletcher, John/Bell, Karen/Strand, Steve/Thomas, Sally/Sinclair, Ian/O’Higgins, Aoife (2015): The Educational Progress of Looked After Children in England: Linking Care and Educational Data. Bristol: Rees Centre, University of Bristol.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Standop, Jutta (2013): Hausaufgaben in der Schule. Theorie, Forschung, didaktische Konsequenzen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Susteck, Herbert (1992): Die Funktionen der Hausaufgaben. In: Pädagogische Welt 46, H. 7, S. 319–323.
- Strahl, Benjamin (2019): Heimerziehung als Chance? Erfolgreiche Schulverläufe im Kontext von stationären Erziehungshilfen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Thurau, Holger (1993): Hausaufgabenbetreuung in sozialpädagogischen Institutionen: Eine empirische Untersuchung in Tagesgruppen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tordön, Rikard/Vinnerljung, Bo/Axelsson, Ulla (2014): Improving foster children’s school performance: a replication of the Helsingborg study. In: Adoption and Fostering: The Quarterly Journal of British Agencies for Adopting & Fostering 38, H. 1, S. 37–48.
- Trautwein, Ulrich/Köller, Olaf (2003): Was lange währt, wird nicht immer gut. Zur Rolle selbstregulativer Strategien bei der Hausaufgabenerledigung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 17, 3–4, S. 199–209.

- Wild, Elke/Gerber, Judith (2007): Charakteristika und Determinanten der Hausaufgabenpraxis in Deutschland von der vierten zur siebten Klassenstufe. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, H. 3, S. 356–380.
- Wingard, Leah/Forsberg, Lucas (2009): Parental involvement in children's homework in American and Swedish dual-earner families. In: *Journal of Pragmatics* 41, H. 8, S. 1576–1595.
- Winkler, Michael (2003): Übersehene Aufgaben der Heimerziehungsforschung. In: Gabriel, Thomas/Winkler, Michael (Hrsg.): *Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven*. München: Reinhardt, S. 148–166.
- Zeller, Maren (2012): *Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Zeller, Maren/Köngeter, Stefan (2013): Übergänge in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Schröder, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 568–588.

Institutionalisierte (Haus-)Aufgaben in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit

Pia Rother

Hausaufgaben werden zumeist mit zwei Institutionen¹ verknüpft: zum einen mit der Schule als Hausaufgaben aufgebende Institution, wo z. B. disziplinierende oder didaktische Funktionen im Fokus stehen (Kohler 2017, S. 20 ff.), und zum anderen mit der Familie als Hausaufgaben ‚begleitende‘ Institution, in der die Eltern bzw. meist Mütter implizit und explizit als ‚Dienstleister*innen‘ bzw. ‚Hilfslehrer*innen‘ adressiert und responsabilisiert werden (Bräu 2017; Ivanova-Chessex 2020; siehe Bräu in diesem Band). In diesem Beitrag soll es jedoch um die bisher wenig thematisierte und somit im Diskurs um Hausaufgaben verborgene Seite gehen, dass Hausaufgaben auch in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA-Einrichtung) bearbeitet werden. Dazu werden zunächst neue Forschungsperspektiven auf Hausaufgaben (1) im Hinblick auf den Wandel der Hausaufgabenpraxis (1.1) und auf Prozesse einer pädagogischen (De-)Institutionalisierung am Beispiel der OKJA-Einrichtungen (1.2) aufgezeigt. Im zweiten Teil werden auf Basis einer empirischen Studie die Hausaufgaben in einer OKJA-Einrichtung beleuchtet (2). Der Beitrag endet mit der Frage, inwiefern sich in OKJA-Einrichtungen ggf. ähnliche Praxen wie in der Schule aufzeigen lassen (3).

1. Neue Perspektiven auf Hausaufgaben

Lange waren Hausaufgaben meist aus einer explizit schul- bzw. lerntheoretischen oder didaktischen Perspektive Gegenstand der Forschung (z. B. Nieswandt 2014; Nordt/Röhner 2008; Standop 2013; Thonhauser 2019; Kompetenz-Outcome: Costa et al. 2016; Wirkung und Leistungszuwachs: Trautwein et al. 2006). Aller-

1 Im Gegensatz zum alltagssprachlichen Gebrauch von Institutionen als bestimmte Einrichtungen mit bestimmten Aufgaben des öffentlichen Interesses, wie Schulen, beziehe ich mich hier auf das soziologische Verständnis als Muster dauerhafter, stabiler menschlicher Beziehungen, die durch Ordnungsvorstellungen getragen werden und damit soziales Handeln erwartbar machen (Hasse/Krücken 2008, S. 164). Im Unterschied zu der Bezeichnung als Institution würde mit dem Begriff der Organisation neben den erwartbaren Handlungsmustern in der Schule auch ihren formalen Strukturen stärker Rechnung getragen werden (Apeit 2016).

dings entstanden in den letzten Jahren auch Arbeiten aus einer weiter gefassten erziehungswissenschaftlichen Perspektive (z. B. Hausaufgabenpraxen als Entgrenzung von Schule und Unterricht: Fuhrmann 2022; Lebensweltbezug: Fuhrmann 2020; Akbaba/Bräu/Fuhrmann 2018; außerschulische Kooperationen mit Kinder- und Jugendarbeit: Gosse 2020; Rother 2019; für Kooperation mit Hilfen zur Erziehung: Kliche 2021; Täubig 2022; siehe auch Kliche in diesem Band). Auch werden zunehmend bestimmte Akteur*innen – z. B. Eltern, Kinder oder Lehrkräfte – und deren Perspektiven in den Blick genommen (Elternperspektive: Doctoroff/Arnold 2017; Bräu 2020; Perspektive auf Kinder oder aus Schulkinderperspektive: Bräu 2020; Betz et al. 2019; Boer/Deckert-Peaceman 2009; Sauerwein/Rother 2022; Lehrkräfte und keine Zuständigkeit über das eigene Fach hinaus: Rabenstein/Podubrin 2015; Unzufriedenheit mit der Hausaufgabenbetreuung an Ganztagschulen: Killus/Tillmann 2017). Nicht zuletzt spielt aber auch der Wandel von Schule insgesamt eine Rolle und hat Auswirkungen auf die Hausaufgabenpraxis.

1.1 Wandel der Hausaufgabenpraxis

Die Hausaufgabenpraxis ist durch Prozesse des schulischen Wandels wie den Ausbau der Ganztagschulen beeinflusst. Die Möglichkeit, in der Schule die Hausaufgaben zu erledigen, wird in 88 % der Ganztagsgrundschulen (StEG-Konsortium 2019, S. 105) angeboten. Um jedoch die Ganztagsangebote auszubauen, sind insbesondere Grundschulen auf die Kooperation mit außerschulischen Partnern wie die Kinder- und Jugendarbeit angewiesen. Aber auch andere Einrichtungen und Vereine im sozialräumlichen Umfeld der Schule halten Angebote für die Schüler*innen am Nachmittag vor. Diese außerschulischen Kooperationen konzentrieren sich auf den Nachmittag, da der Großteil der Ganztagsgrundschulen in einer offenen, additiven Form organisiert ist (KMK 2020, S. 4*).

Dementsprechend bilden Kooperationen einen zentralen Teil alltäglicher Schulpraxis (z. B. Arnoldt/Züchner 2020; Maykus/Wiedebusch 2018; Buchna et al. 2016; Zipperle 2015) und finden in Schulen oder auch im Nahraum der Schule statt. Für Schulen sind OKJA-Einrichtungen mittlerweile der dritthäufigste Kooperationspartner (nach Vereinen und Einrichtungen der kulturellen Bildung) (StEG-Konsortium 2019, S. 3 und 105). Für fast ein Drittel der OKJA-Einrichtungen sind Kooperationen mit Schulen zu einem etablierten Handlungsfeld geworden (Mühlmann/Pothmann 2017, S. 16). Sie tragen zur Sicherstellung von Angeboten der Nachmittagsbetreuung in Ganztagschulen bei (Pluto et al. 2020, S. 317). So formulieren sie selbst Interessen an der Kooperation mit Schulen und zugleich werden auch Kooperationserwartungen an sie herangetragen (ebd.). Denn Kooperationen mit Schulen entschärfen einerseits

den starken Legitimationsdruck der Kinder und Jugendarbeit² (Zipperle 2021, S. 1030 f.) und sichern andererseits den Schulen wiederum die Umsetzung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung in der Primarstufe (Graßhoff/Sauerwein 2021), der ab dem Jahr 2026 stufenweise eingeführt wird.

De facto wird jedoch trotzdem in Familien im Vergleich von 2002 zu 2013 insgesamt mehr Zeit von Müttern und Vätern mit den Kindern für Sorgetätigkeiten, Aufsicht, Spiel etc. verbracht (BMFSFJ 2021, S. 155). Die Hausaufgaben haben daran nur einen sehr kleinen Anteil (ebd., S. 156). So oder so: Eltern werden weiterhin seitens pädagogischer Akteur*innen als ‚Hauptzuständige‘ für die Bildung ihrer Kinder adressiert (Bräu 2017; Ivanova-Chessex 2022)³, aber die Kontrolle der Hausaufgaben ist rückläufig (Tillmann 2017, S. 75). Die Eltern selbst arbeiten sich aber weiterhin am schulischen Normenkanon z. B. des Bildungserfolgs (Ivanova-Chessex 2022) und dem Ziel einer ‚guten‘ Bildungskindheit (Richter/Andresen 2012) ab.

Will man den Wandel der Hausaufgabenpraxis einordnen, können vier Dimensionen unterschieden werden: eine konzeptionelle, partizipatorische, personale und eine räumlich-institutionelle Dimension.

- *konzeptionelle Dimension*: Die konzeptionellen Veränderungen der Hausaufgabenpraxis beziehen sich auf Bestrebungen, die Hausaufgaben in Lernzeiten umzuwandeln, wie dies z. B. in dem Teilprojekt *Tandem* der *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen* (StEG) (Brisson et al. 2021) u. a. durch ein peer mentoring begleitet wurde. Das Ziel ist die Reintegration von Hausaufgaben in unterricht(-sähn-)liche Settings.
- *partizipatorische Dimension*: Die Rolle von Kindern und die Etablierung des Rechts auf Partizipation haben sich verändert und Kinder positionieren sich im Verhältnis Schule – Elternhaus „nicht nur (als) Boten, Vermittler bzw. Übersetzer [...], sondern ebenso als [...] Informierte, Beitragende und vielfältige Gatekeeper“ (Betz et al. 2019, S. 105). Potenziell kann folglich der Akteurschaft von Kindern auch im Kontext Hausaufgaben mehr Bedeutung zukommen, was sich z. B. darin zeigt, dass Kinder versuchen, „ihre Eltern aus den Hausaufgaben herauszuhalten“ (ebd., S. 22; siehe auch Dannesboe 2016) und selbst bestimmen, wann und wie sie sie erledigen.
- *personale Dimension*: Hinsichtlich der Personen, die die Hausaufgaben begleiten, kann aufgrund der steigenden institutionellen Eingebundenheit

2 So heißt es z. B. in der Stellungnahme der Bundesregierung zum 14. Kinder- und Jugendbericht, dass sie „die Schlussfolgerung der Kommission [...] (teilt), dass sich [...] insbesondere die Kinder- und Jugendarbeit ihrer Rolle im Aufwachsen junger Menschen vergewissern müssen und gegebenenfalls ihre Konzepte, Angebote und Strukturen den neuen Herausforderungen anpassen müssen.“ (BMFSFJ 2013, S. 18).

3 Dies gilt ebenso im Kontext Hilfen zur Erziehung, wo Eltern bereits Unterstützung erhalten oder die Kinder in der Heimerziehung in Wohngruppen leben (Täubig 2022).

von einer Professionalisierung bzw. Pädagogisierung oder zumindest von einer Verlagerung hin zu pädagogisch Tätigen (zum Diskurs der Laien im Ganztags z. B. Idel 2021) ausgegangen werden. Eltern könnten somit für Lehrkräfte bei der Hausaufgabenbearbeitung an Bedeutung verlieren, da z. B. andere Betreuungspersonen in Ganztagsangeboten, Horten, Wohngruppen o. ä. die Erledigung der Hausaufgaben begleiten. Hierzu ist die Untersuchung der kooperativ-professionellen Bearbeitung der Hausaufgabenvergabe, -bearbeitung, -kontrolle und -besprechung fernab der zugeschriebenen Elternzuständigkeit, die eher Ungleichheiten reproduziert (Kaufmann/Wach 2010), ausbaufähig.

- *räumlich-institutionelle Dimension*: Die Institutionalisierung der Hausaufgabenbearbeitung und -kontrolle nimmt – wie oben beschrieben – zu, da sie insbesondere in der mittleren, aber auch späten Kindheit nicht mehr hauptsächlich zuhause bzw. in privaten Räumen erledigt werden, sondern zunehmend in institutionellen Settings der Kinderbetreuung, wie Hort, Ganztagschulen, Kinder- und Jugendarbeit. Auf dieses letzte bisher wenig beforschte Hausaufgaben-Setting in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wird im Folgenden näher eingegangen.

1.2 Kinder- und Jugendarbeit und Prozesse pädagogischer (De-)Institutionalisierung

Bei der Kinder- und Jugendarbeit⁴ handelt es sich um ein „non-formales und informelles Lern- und Bildungsfeld“ (Hafeneger 2021, S. 95) mit einem sehr breiten *mobilen* oder einrichtungsbezogenen Angebotsspektrum von „Jugendzentren, Jugendtreffs, Bauwagen und Jugendräumen über Aktiv- und Abenteuerspielplätze, Jugendfarmen, Jugendinformationszentren, Jugendkunstschulen bis zu mobiler Jugendarbeit“ (Peucker/Pluto/van Santen 2021, S. 480), die zu einem Drittel auch mit (Ganztags)Schulen zusammenarbeiten und auch schulbezogene Angebote machen (Mühlmann 2021, S. 11 f.). Schulbezogene Angebote können offene, gruppen- oder projektbezogene Angebote in Kooperation mit Schule sein (ebd., S. 11 ff.). Der Anteil der gruppenbezogenen Angebote ist bspw. gestiegen und lag 2019 bei knapp 24 % (ebd., S. 13).

Die pädagogisch-konzeptionellen Arbeitsprinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind von Sozialraumorientierung, Partizipation, Freiwil-

4 Die Kinder- und Jugendarbeit ist rechtlich im Kinder- und Jugendhilfegesetz (§ 11 Jugendarbeit SGB VIII) verankert und erhält einen eher kleinen Anteil von 4,5 % der gesamten Kinder- und Jugendhilfeausgaben. Insgesamt sind es 50,6 Milliarden Euro im Jahr 2018; zum Vergleich: die Kindertagesbetreuung erhält 66,6 %; Hilfen zur Erziehung 24,9 % (BMFSFJ 2020, S. 14).

ligkeit und Offenheit (Peucker/Pluto/van Santen 2021, S. 480) geprägt. Diese Arbeitsprinzipien verdeutlichen eine Anlassbezogenheit bzw. Offenheit für alle Themen/Interessen sowie *alle* Kinder und Jugendlichen und veranschaulicht, dass das schulbezogene Angebot einer Hausaufgabenbetreuung in einem Setting der Offenen Kinder- und Jugendarbeit konzeptionell kaum weiter von diesen Arbeitsprinzipien entfernt sein könnte (zu den Unterschieden: Zipperle 2021, S. 1034). Die Hausaufgabenbetreuung in Horten⁵ oder Ganztagschulen, wo in der Regel der Besuch nur nach Anmeldung und verpflichtend je Schul(-halb-)jahr organisiert ist, gestaltet sich entsprechend nicht freiwillig, offen oder partizipativ. Die Aufgabenerledigung ist zudem an bestimmte Praktiken wie das Stillsitzen gebunden (Falkenberg 2013, S. 97 ff.). Hier lässt sich also für einen Teil des Angebotsspektrums in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ebenso eine konzeptionelle Veränderung der Angebote entlang des Prinzips der Sozialraumorientierung festhalten. OKJA-Einrichtungen kooperieren folglich auch mit Schulen und bieten die o. g. schulbezogenen Angebote – nicht zuletzt aufgrund des erwähnten Legitimationsdrucks – an. Eine Hausaufgabenbetreuung wird aber eben gerade nicht freiwillig, offen oder partizipativ ausgestaltet und ist häufig mit einer Anmeldung und für einen bestimmten Zeitraum organisiert (zum Vergleich von Hausaufgaben in Ganztagsangeboten und in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit: Rother 2019, S. 231 ff.).

Ausgehend von den Überlegungen einer „*pädagogischen Institutionalisierung*“ (Kessl/Richter 2021, S. 10), die als „Prozess der gesellschaftlichen Rationalisierung“ (ebd., S. 13) konturiert wird, werden Hausaufgaben somit in ihrer ‚traditionellen‘ Form *deinstitutionalisiert*, da Aufgaben (statt Hausaufgaben) in mehr oder weniger intensiv kooperierenden Organisationen bearbeitet werden und sich ebenso in anderen pädagogischen Settings etablieren – also institutionalisieren. Kessl und Richter beschreiben für die Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe mit Schule u. a. Prozesse der „Routinisierung pädagogischen Tuns und die Professionalisierung wie Verrechtlichung ihrer Organisation“ (ebd., S. 12). Damit wird auf eine Rationalisierung durch Bürokratisierung (z. B. über Anmeldeprozedere) bzw. Institutionalisierung (z. B. über eine Etablierung neuer Angebote in der OKJA) verwiesen. Übertragen auf die Kooperationskonstellationen von Offener Kinder- und Jugendarbeit und Schule wird dies z. B. durch vertragsmäßige Kooperationsvereinbarungen hervorgebracht.

Die Diagnose der Veränderung ließe sich auch auf die gewandelten Hausaufgabenpraxen übertragen. Sie durchlaufen demnach mit der Verlagerung von Familien in institutionelle Settings aus einer institutionalisierungstheore-

5 Die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe mit Schulkindbetreuung (wie z. B. Horte, Kinderzentren) zählen nicht zur Kinder- und Jugendarbeit, auch wenn diese neben den Ganztagsangeboten in Schulen ebenso ein wichtiger Ort für die Erledigung der Hausaufgaben darstellen und teils am Ort Schule stattfinden, wie in NRW.

tischen Perspektive eine Professionalisierung, Verrechtlichung und Bürokratisierung, was als „pädagogische Institutionalisierung“ bezeichnet werden kann (Kessl/Richter 2021, S. 10). Institutionalisierung mit Blick auf Hausaufgaben meint hier, dass ggf. neue Institutionen und „Regelhaftigkeiten [...] (entstehen), indem sie bestimmte Strukturmerkmale und Verhaltensweisen unterstützen und andere eher ausschließen“ (Hasse/Krücken 2008, S. 163) und folglich Hausaufgabenpraxen nicht mehr nur ein Topos der beiden Institutionen Schule und Familie, sondern zusätzlich oder vielmehr zu einem großen Teil *in institutionalisierte Settings in und um Schule* hineinverlagert werden. Dies gilt auch, obwohl die Adressierung und Responsibilisierung von Familien für schulische Belange weiter bestehen bleibt (siehe oben). Zu diesen neu institutionalisierten (Haus-) Aufgaben-Settings zählen (neben Ganztagsschulen, Horten, Kinderzentren usw.) die OKJA-Einrichtungen, die im folgenden Abschnitt genauer anhand empirischer Beispiele betrachtet werden.

2. Hausaufgaben in einer Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Die Gleichzeitigkeit von Hausaufgaben-Settings in Ganztagsschulen und Angeboten von außerschulischen Einrichtungen mündet unweigerlich in Legitimations- und potenzielle Konkurrenzsituationen der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen um die Kinder und Jugendlichen des Sozialraumes, wie an dem kurzen Zitat einer Sozialpädagogin (genauer zur Studie siehe unten und Rother 2019) aus einer OKJA-Einrichtung beispielhaft deutlich wird:

„was man ja am Anfang vielleicht gedacht hat, Ganztagschule und unser Haus wird leer“.

Die Sorge der hier zitierten Sozialpädagogin, dass die Kinder und Jugendlichen die Einrichtung nicht mehr besuchen, steht beispielhaft für die Veränderungen des Sozialraums, die einen Einfluss auf die Existenzberechtigung von OKJA-Einrichtungen haben. In der Sequenz wird zugleich eine Erleichterung angedeutet, dass diese Sorge nur am Anfang bestand. In der Studie, der dieses Zitat entstammt, wurde im weiteren Verlauf deutlich, dass das Gegenteil der Fall war: die Nutzer*innenzahlen der Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sind gestiegen (bestätigend: Icking/Deinet 2021, S. 1025; Mühlmann 2021). Jedoch werden an Parallelangeboten im Sozialraum von pädagogischen Akteur*innen auch (ungleiche) Entscheidungen hervorgebracht, welche Kinder an welchem Angebot teilnehmen (sollen) und wie Bildungsteilhabe kooperativ verbessert oder auch verhindert wird. Wie genau die Hausaufgaben in einer OKJA-Einrichtung

stattfinden, wird im Folgenden anhand meiner Studie „Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung. Orientierungen pädagogischer Akteure in einem kooperativen Ganztags-Setting“ (Rother 2019) exemplarisch dargestellt.

2.1 Untersuchung eines kooperativen Ganztags-Settings und die Hausaufgaben

Im Zentrum der qualitativ rekonstruktiven Studie (Rother 2019), um die es in den empirischen Beispielen gehen soll, steht die multiprofessionelle Kooperation einer OKJA-Einrichtung und einer Grundschule, die sich zum Zeitpunkt der Erhebung zur Ganztagschule umstrukturiert. Die Kooperation wurde multiperspektivisch mittels Dokumentenanalysen, Interviews mit der Schulleitung und Ganztagskoordination, einer professionsgemischten Gruppendiskussion sowie teilnehmenden Beobachtungen in beiden Organisationen untersucht und mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2010; die teilnehmende Beobachtung in Anlehnung daran) ausgewertet.

Der analytische Fokus in diesem Beitrag richtet sich darauf, wie sich die Hausaufgabenpraxis in der OKJA-Einrichtung gestaltet und insbesondere auf die Formen der *Kooperation* und *Unterstützung*. Empirisch ließ sich insgesamt eine handlungsleitende Orientierung am *Kooperieren* als Umgang der pädagogischen Akteur*innen beider Organisationen mit dem Wandel der Schule zur Ganztagschule (und dessen Auswirkungen auf die OKJA-Einrichtung) rekonstruieren. Die Sorge, die Existenzberechtigung zu verlieren, ließ sich vor allem seitens der OKJA-Einrichtung herausarbeiten, während die Grundschule sich eher an einer *Öffnung für und einer Hilfe vom außerschulischen Kooperationspartner* orientiert. Letzteres zeigt sich im Datenmaterial bspw. darin, dass die Schule gern mehr Angebote seitens der OKJA-Einrichtung einbinden würde.

2.2 Empirische Beispiele: Hausaufgabenpraxis in der OKJA-Einrichtung

Dazu werden bezüglich ihrer inhaltlichen Relevanz mit Blick auf die Hausaufgabenpraxen Beobachtungsszenen aus dem Datenkorpus ausgewählt, die die Hausaufgaben in der OKJA-Einrichtung veranschaulichen. Die Beobachtungen finden im Hausaufgabenangebot mit Mittagessen in der OKJA-Einrichtung statt. Das Angebot erfolgt von 12:30 bis 14:30 Uhr, wird für die Kinder der benachbarten Grundschule bereitgestellt und eine Teilnahme ist nach Anmeldung möglich. Nach Aussagen der Akteur*innen beider Institutionen – also OKJA-Einrichtung und Schule – gibt es eine Warteliste für dieses Angebot, wobei zusätzlich ein Hausaufgabenangebot in der Schule existiert. In beiden Organisationen finden

also Hausaufgabenangebote parallel statt, wobei in der OKJA-Einrichtung die Teilnahmezahl deutlich geringer ist und als Hausaufgaben*hilfe* (in der Schule Hausaufgaben*betreuung*) bezeichnet wird. Die folgenden Beobachtungssequenzen wurden ausgewählt, weil sie einerseits veranschaulichen, wie das Hausaufgabenangebot in der OKJA-Einrichtung umgesetzt wird und andererseits an diesem Beispiel auch konzeptionelle und räumliche Aspekte institutionalisierter Hausaufgabenpraxis evident werden.

Für die Szene der Hausaufgabenhilfe sind vorab folgende Kontextinformationen anzuführen: Im Raum, wo die Hausaufgaben gemacht werden, sind vier bis fünf Erst- bzw. Zweitklässler (Kindernamen sind pseudonymisiert) anwesend sowie eine Jahrespraktikantin Ew, die Soziale Arbeit studiert hat, der Sozialpädagogin Dm, der einer von drei hauptamtlich Mitarbeitenden der OKJA-Einrichtung ist, sowie die teilnehmende Beobachterin. Der Raum ist mit drei Tischen mit Platz für je vier Kinder ausgestattet, einem Sofa sowie einer Spielfläche, die aus Holz in die hohen Räume als Zwischenebene eingebaut wurde. Der Hausaufgabenraum befindet sich gegenüber der Küche, in der die Mahlzeiten gemeinsam an einem großen ovalen Tisch eingenommen werden.

Es ist noch Teamsitzung in der Küche und ich (teilnehmende Beobachterin) soll schon mal ins ‚Hausaufgabenzimmer‘ gehen. Das mache ich und gehe zu Defne bzw. sitze daneben, als sie die Hausaufgaben beginnt. Danach kommt Ahab und ich sitze zwischen den beiden. Später kommen noch Gülay und Ew hinzu. Wir sitzen bei den Erst- und Zweitklässlern. Es gibt noch einen anderen Raum mit älteren Schüler*innen. Ahab sagt, er hat Bauchschmerzen [...] und will aufs Sofa, sich hinlegen. Dm (Sozialpädagogin) kommt herein und schaut bei Ahab nach, welche Hausaufgaben auf dem Wochenplan stehen. Er hat noch mehr auf, sagt aber, dass er alle Deutsch-Aufgaben noch in der Schule hat und sie holen will. [...] Defne arbeitet ziemlich selbständig. [...] Dann mischt sich Dm ein und redet auf Ahab ein, sehr klar. [...] Er [...] lässt ihn nicht seinen Bleistift anspitzen, weil er dafür einen speziellen Spitzer bräuchte, den er bei den anderen Kindern nebenan erfragen will. [...] Anton kommt, setzt sich und sagt, dass er sich schlecht konzentrieren kann beim Reden der anderen – er wirkt genervt und sagt wiederholt, dass er Ruhe will. Ahab verbreitet Unruhe, wirkt überdreht und es macht den Eindruck, als will er sich aus den Hausaufgaben winden. Es stürmen plötzlich Kinder in den Flur. Das Essen ist fertig [...]. Wir gehen alle zum Essen [...]. Anton ist wieder als erstes fertig und wir gehen zusammen zurück ins Hausaufgabenzimmer gegenüber.

An dieser Szene wird deutlich, dass die Hausaufgaben ähnlich einem Ganztags-schul-Setting an Gruppentischen und in Anwesenheit von erwachsenen Personen erledigt werden, was während der Erhebung teils auch über die Anwesenheit der Beobachterin sichergestellt wird. Die Bearbeitung wird von den anwesenden pädagogischen Akteur*innen betreut, die ggf. Hilfestellung geben. Die Anzahl der Kinder liegt hier bei vier bis fünf Kindern je Hausaufgabenraum und ist im

Vergleich zur Hausaufgabenbetreuung in der Ganztagschule sehr klein. Das Setting wird von Anton als ungünstig benannt, wenn keine Ruhe vorherrscht (z. B. Antons Bitten um Ruhe). Ebenso wird als relevant markiert, Materialien parat zu haben (Deutschaufgaben, gespitzte Stifte), um die Hausaufgaben erledigen zu können. Allerdings ist auch erkennbar, dass eine zielstrebige Bearbeitung der Aufgaben in diesem Arbeits-Setting nicht für alle gleiche Priorität hat und möglicherweise auch verzögert wird (Bauchschmerzen, fehlende Arbeitsmaterialien). Inwiefern die Aufgaben ggf. nicht erledigt werden wollen oder können, ist nicht eindeutig im Protokoll ablesbar, da das Protokoll bereits interpretierende (statt beschreibende) Aussagen enthält und damit nicht klar wird, was in dieser Situation aus Kinderperspektive vor sich geht. Deutlich wird aber die Norm der Erledigung der Hausaufgaben in diesem Angebot, da diese verschiedenen Versuche des Entweichens (evtl. nicht vorliegende Deutsch-Aufgaben, gespitzte Stifte) seitens des Sozialpädagogen Dm nicht als legitim anerkannt werden und das Verhalten vielmehr in eine noch engere Kontrolle der zu erledigenden Aufgaben mündet (Kontrolle des Wochenplans). Während Ahab die selbstständige Bearbeitung abgesprochen wird, wird Defne und Anton diese Fähigkeit jedoch über das Unterlassen der Kontrolle attestiert. Selbständigkeit wird hier über das pädagogisch institutionalisierte Setting durch den Sozialpädagogen zu- oder abgesprochen und damit folglich auch hervorgebracht durch eine bestimmte Art der Adressierung bzw. Kontrolle. Die einzig legitime Unterbrechung des Abarbeitens der Hausaufgaben ist durch das gemeinsame Mittagessen, das innerhalb des Hausaufgabenangebotes stattfindet, gegeben. In der Hausaufgabenhilfe wird eine unterrichtsähnliche Rahmung (Aufgaben bearbeiten, ruhige Arbeitsweise, orientiert an der Fertigstellung, keine Unterbrechungen) in der OKJA-Einrichtung deutlich. Ähnlich einem schulischen Hausaufgaben-Setting ist die Erledigung auf ein bestimmtes Zeitfenster begrenzt und mit einer Zuteilung von Räumen, Kindern und pädagogischen Akteur*innen verbunden.

Die Perspektive der Jahrespraktikantin wird retrospektiv gegenüber der Beobachterin entfaltet, indem sie die Arbeitsweise eines Kindes sowie die Rahmenbedingungen thematisiert:

Ew erzählt mir am Ende des Tages, wie sie Ahab sieht. Nämlich, dass er viele Geschichten erzählt und sich sehr leicht ablenken lässt, sich darüber beschwert, dass andere quatschen, aber selber die ganze Zeit redet und sich mit anderem beschäftigt als den Hausaufgaben. Sie sagt zudem, dass es schwer ist, dass sich die Kids direkt nach der Schule an die Hausaufgaben setzen. Sie kommen meist mit Hunger [...]. Das sei hart. Ew meint aber, dass es [das Hausaufgabenangebot] am Nachmittag [statt Mittag] nicht ginge – räumlich und personell und weil da der offene Bereich (und damit zu viel Unruhe) ist.

Neben der Norm einer ‚guten‘ Hausaufgabenpraxis – im Sinne eines konzentrierten Arbeitens, keine Geschichten erzählen, Ruhe einhalten können und keine Ablenkung erfahren –, die Ew im Gespräch entfaltet, zeigt sich an dieser Szene auch ein Dilemma der institutionellen Eingebundenheit des Angebotes, das an bestimmte Strukturen geknüpft ist. Die „Unruhe“ wird folglich erst durch die strukturelle Prädisponiertheit erzeugt – auf das Mittagessen warten oder die Hausaufgaben direkt bearbeiten müssen – und eine stärkere Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder erscheint unmöglich.

In der nächsten Sequenz geht es um das Offene Angebot bzw. Freispiel im Anschluss an die Hausaufgabenhilfe, bei der zusätzlich Cw beim Übergang anwesend ist. Cw ist eine seit langem fest angestellte Sozialpädagogin und die Co-Leiterin der Einrichtung. Das Offene Angebot ist i. d. R. für alle Kinder geöffnet. Die exemplarische Szene an diesem Tag ist allerdings speziell für die Zielgruppe Mädchen geöffnet:

[...] die Hausaufgabenhilfe ist zu Ende. Das heißt für die Jungen, dass sie jetzt das Haus verlassen müssen, weil montags Mädchentag [...] ist. Cw baut die Tischtennisplatte auf und ein paar Mädchen interessieren sich dafür. Sie spielen ein wenig und danach rennen sie eher herum und schlagen bzw. jagen sich mit großen Kuscheltieren. Sie beschäftigen sich im großen Raum und rennen, quatschen, klettern an der Kletterwand hoch, toben in der eingezogenen Zwischenebene an der Seite mit den vorgelagerten Matratzen rum.

Das sich anschließende Freispiel, bei dem ein Angebot durch das räumliche Inszenieren einer Tischtennisplatte in der Mitte des Hauptraumes gemacht wird, steht in deutlichem Kontrast zur Hausaufgabenhilfe: Die Mädchen bewegen sich, toben, rennen, schlagen sich im Spaß bzw. jagen sich und spielen miteinander schnell und dynamisch. Während das Hausaufgaben-Setting eher schulische Praktiken einer stillen Arbeitsweise und disziplinierten Verhaltens hervorruft, wird hier eher das Gegenteil einer aktiven Entspannung und dynamischer Körperlichkeit deutlich.

In der OKJA ist folglich nur ein bestimmtes Zeitfenster mit bestimmten Räumen für die Hausaufgabenbearbeitung reserviert, in dem ferner zwar zusammen Mittag gegessen wird, dies aber nicht sofort nach Ankunft aller Kinder erfolgt und auch nicht zeitlich nach hinten verschoben werden könnte, da dann die räumlich-konzeptionellen Angebote der Norm der ruhigen Bearbeitung der Hausaufgaben entgegenstehen würde. Freispiel und Lebendigkeit stehen also Hausaufgabenbearbeitung und Ruhe gegenüber.

3. Diskussion und Fazit

Der Fokus liegt in diesem Beitrag auf den institutionalisierten Hausaufgaben in einem Setting der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Dieses Setting offenbart einen bestimmten Aufforderungscharakter, der dem Modus der unterrichtlichen Bearbeitung von Aufgaben oder auch einer schulischen Hausaufgabenbetreuung bis hin zu körperlichen Praktiken sehr ähnelt. D. h. das Konzept der Hausaufgaben ruft auch in einem grundsätzlich anders verorteten Setting bestimmte Hausaufgabenpraxen hervor, die sich unabhängig vom Ort der Erledigung zu etablieren scheinen und die Norm der ‚erledigten und korrigierten‘ Hausaufgaben wird auch hier wirksam.

Interessant ist, dass die Hausaufgabenpraxis im institutionalisierten und pädagogisierten Setting einer OKJA-Einrichtung zwar räumlich und konzeptionell in eine neue Institution verlagert wird (und damit auch das Verhältnis Schule – Familie deinstitutionalisiert wird), aber sich ähnliche Praxen und Normen wie in der Schule aufzeigen lassen. Spannend erscheint dieses Ergebnis, da OKJA-Einrichtungen konzeptionell an Partizipation, Freiwilligkeit und Offenheit ausgerichtet sind. Letztlich greift hier aber vor allem das weitere Arbeitsprinzip der Sozialraumorientierung, die hier im Sinne einer Orientierung am Kooperieren auf eine Isomorphie der Institutionen verweist und sich letztlich auch in OKJA-Einrichtungen, die eigentlich eine genuine Nutzer*innenorientierung aufweisen, vielmehr eine Erledigungslogik mit disziplinierenden Kontrollen aufzeigen lassen. Damit werden Hausaufgaben im traditionellen Verständnis von Hausaufgaben, die zu Hause erledigt werden, deinstitutionalisiert und wären folglich auch begrifflich anders zu etablieren. Daher wäre eine mögliche Konsequenz, die Hausaufgaben als Konzept selbstständig zu bearbeitender Aufgaben auch entsprechend der konzeptionellen Ausrichtung umzubenennen in *Schulaufgaben*.

Literatur

- Akbaba, Yalız/Bräu, Karin/Fuhrmann, Laura (2018): Schulische Aufgaben mit Lebensweltbezug. Nebenwirkungen jenseits didaktischer Absichten. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 247–259.
- Apelt, Maja (2016): Schule aus organisationssoziologischer Perspektive. In: Maier, Maja S. (Hrsg.): Organisation und Bildung. Theoretische und empirische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–32.
- Arnoldt, Bettina/Züchner, Ivo (2020): Kooperationsbeziehungen von Ganztagschulen mit außerschulischen Trägern. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1085–1098.

- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Menzel, Britta/Bertelsmann Stiftung (2019): *Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen.* Forschungsbericht 2. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- BMFSFJ (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- BMFSFJ (2020): *Kinder- und Jugendhilfe.* Achtes Sozialgesetzbuch. Berlin.
- BMFSFJ (2021): *Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland – Ansprüche, Anforderungen und Angebote bei wachsender Vielfalt.* Berlin.
- Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.) (2009): *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage.
- Bohnsack, Ralf (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden.* 8., durchgesehene Auflage. Opladen, Farmington Hills (MI): Verlag Barbara Budrich.
- Bräu, Karin (2017): „Mama, wird einkaufen groß geschrieben?“ Eltern als Helfer und Hilfslehrer. In: *Friedrich Jahresheft XXXV*, S. 18–20.
- Bräu, Karin (2020): Die stummen Praktiken des Hausaufgabenmachens. Chancen und Probleme einer Videografie schulischer Aufgaben im familialen Umfeld. In: Corsten, Michael/Hauenschild, Katrin/Pierburg, Melanie/Schmidt-Thieme, Barbara/Schütte, Ulrike/Wolff, Dennis/Zourelidis, Sabrina (Hrsg.): *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 189–201.
- Brisson, Brigitte/Heyl, Katrin/Sauerwein, Markus/Theis, Désirée/Fischer, Natalie/Klieme, Eckhard (2021): *StEG-Tandem: Schulentwicklungsprojekt und Evaluationsstudie.* In: Kielblock, Stephan/Arnoldt, Bettina/Fischer, Natalie/Gaiser, Johanna M./Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG).* Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 96–104.
- Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Dollinger, Bernd/Rother, Pia (2016): Normalisierte Hierarchie in Ganztagsgrundschulen. Empirische Befunde zur innerorganisationalen Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)* 36, H. 3, S. 281–297.
- Costa, Marina/Cardoso, Ana Paula/Lacerda, Carla/Lopes, Ana/Gomes, Celeste (2016): *Homework in primary education from the perspective of teachers and pupils.* In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 217, S. 139–148.
- Dannesboe, Karen Ida (2016): *Ambiguous Involvement: Children's Construction of Good Parenthood.* In: Sparrman, Anna/Westerling, Allan/Lind, Judith/Dannesboe, Karen Ida (Hrsg.): *Doing Good Parenthood. Ideals and Practices of Parental Involvement.* Cham: Springer International Publishing, S. 65–75.
- Doctoroff, Greta L./Arnold, David H. (2017): *Doing homework together: The relation between parenting strategies, child engagement, and achievement.* In: *Journal of Applied Developmental Psychology* 48, S. 103–113.
- Falkenberg, Monika (2013): *Stumme Praktiken. Die Schweigsamkeit des Schulischen.* Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Fuhrmann, Laura (2020): *Pizza und Liebe im Unterricht – Die Konstruktion von Wissen über Aufgaben mit Lebensweltbezug.* In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 9, H. 9, S. 38–51.
- Fuhrmann, Laura (2022): *Hausaufgaben im Unterricht. Ethnographie eines schulischen Entgrenzungsphänomens.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gosse, Katharina (Hrsg.) (2020): *Pädagogisch betreut: Die offene Kinder- und Jugendarbeit und ihre Erziehungsverhältnisse im Kontext der (Ganztags-)Schule.* Wiesbaden: Springer VS.

- Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus (2021): Einleitung. In: Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus (Hrsg.): Rechtsanspruch auf Ganzttag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 7–20.
- Hafenecker, Benno (2021): Geschichte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit seit 1945. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/Schwanenflügel, Larissa von/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–108.
- Hasse, Raimund/Krücken, Georg (2008): Institution. In: Baur, Nina (Hrsg.): Handbuch Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163–182.
- Icking, Maria/Deinet, Ulrich (2021): Empirisches Wissen zu Offener Kinder- und Jugendarbeit und Schule. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/Schwanenflügel, Larissa von/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1017–1026.
- Idel, Till-Sebastian (2021): Laienpersonal in unterrichtsfernen Ganztagsangeboten. Empirische und theoretische Perspektiven auf eine in der Forschung vernachlässigte Gruppe. In: Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus (Hrsg.): Rechtsanspruch auf Ganzttag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 184–200.
- Ivanova-Chessex, Oxana (2020): Verhältnisbestimmungen zwischen Eltern und Schule im Kontext hegemonialer Normen und Ungleichheitsverhältnisse: Stand und Perspektiven der Forschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) 40, H. 2, S. 172–187.
- Ivanova-Chessex, Oxana (2022): Ambivalente Verstrickungen – elterliche Positionierungen im Schulkontext zwischen ökonomisierten Rationalitäten, Elternschaftsnormen und Machtverhältnissen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 17, H. 2, S. 167–179.
- Kaufmann, Elke/Wach, Katharina (2010): Die soziale Konstruktion der Hausaufgaben-situation. München: DJI.
- Kessl, Fabian/Richter, Martina (2021): Zur Institutionalisierung der Kinder- und Jugendhilfe: Annäherung an die Perspektiven einer (De-)Institutionalisierungsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) 41, H. 1, S. 10–22.
- Killus, Dagmar/Tillmann, Klaus-Jürgen (2017): Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 4. JAKO-O Bildungsstudie. Münster, New York: Waxmann.
- Kliche, Helena (2021): Schulbezogenes Lernen und Üben in der Heimerziehung. Eine Ethnografie zur sozialen Praxis in Wohngruppen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- KMK (2020): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2014 bis 2018. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2018.pdf [25.07.2022].
- Kohler, Britta (2017): Hausaufgaben: Überblick und Praxishilfen für Halbtags- und Ganztags-schulen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Maykus, Stephan/Wiedebusch, Silvia (2018): Bildungstransitionen interprofessionell unterstützen – Netzwerke etablieren. Kooperation von Kindertageseinrichtungen, Jugend(sozial-)arbeit und Schule. In: Jugendhilfe 56, H. 4, S. 355–362.
- Mühlmann, Thomas (2021): Kinder- und Jugendarbeit 2019 – am Vorabend der Pandemie. In: KomDat. Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe 24, H. 1, S. 11–15.
- Mühlmann, Thomas/Pothmann, Jens (2017): Die Kooperation von Jugendarbeit und Schule auf dem empirischen Prüfstand – neue Befunde. In: KomDat. Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe 20, H. 2–3, S. 15–22.
- Nieswandt, Martina (2014): Hausaufgaben yapmak. Ein ethnographischer Blick auf den Familienalltag. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nordt, Gabriele/Röhner, Charlotte (2008): Hausaufgaben in der offenen Ganztagsgrund-schule – ein Beitrag zur Förderung des schulischen Lernens und der Schulqualität? In: Widersprüche 28, H. 110, S. 67–79.

- Peucker, Christian/Pluto, Liane/van Santen, Eric (2021): Empirisches Wissen zu Typen und Merkmalen von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/Schwanenflügel, Larissa von/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 479–493.
- Pluto, Liane/Mairhofer, Andreas/Peucker, Christian/van Santen, Eric (2020): Auf dem Weg zur Profilschärfung? Zu Situation und Rahmenbedingungen von Angeboten der Nachmittagsbetreuung für Schulkinder durch Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (I). In: Deutsche Jugend 68, H. 7–8, S. 317–327.
- Rabenstein, Kerstin/Podubrin, Evelyn (2015): Praktiken individueller Zuwendung in Hausaufgaben- und Förderangeboten. Empirische Rekonstruktionen pädagogischer Ordnungen. In: Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 219–263.
- Richter, Martina/Andresen, Sabine (2012): Orte „guter Kindheit“? Aufwachsen im Spannungsfeld öffentlicher und privater Verantwortung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 32, H. 3, S. 250–265.
- Rother, Pia (2019): Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung. Orientierungen pädagogischer Akteure in einem kooperativen Ganztags-Setting. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Sauerwein, Markus/Rother, Pia (2022): Hilfestellung in der Hausaufgabenbetreuung und den Lernzeiten aus der Perspektive von Schüler*innen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. link.springer.com/article/10.1007/s11618-022-01071-6 [25.07.2022].
- Standop, Jutta (2013): Hausaufgaben in der Schule. Theorie, Forschung, didaktische Konsequenzen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- StEG-Konsortium (2019): Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen, München: DIPF, DJI, IFS, Justus-Liebig-Universität.
- Täubig, Vicki (2022): Die Bildungsverantwortung der Eltern – Familienbilder von Fachkräften der Hilfen zur Erziehung in der Kooperation mit Schule. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research 17, H. 2, S. 153–166.
- Thonhauser, Josef (2019): Das didaktische Potenzial von Lernaufgaben. In: Schreiner, Claudia/Wiesner, Christian/Breit, Simone/Dobbelstein, Peter/Heinrich, Martin/Steffens, Ulrich (Hrsg.): Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Münster, New York: Waxmann, S. 153–170.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2017): Meinungstrends der Eltern über Schule und Schulreformen – die JAKO-O Bildungsstudien von 2010 bis 2017. In: Killus, Dagmar/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 4. JAKO-O Bildungsstudie. Münster, New York: Waxmann, S. 57–81.
- Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver/Kastens, Claudia/Köller, Olaf (2006): Effort on homework in grades 5–9: development, motivational antecedents, and the association with effort on classwork. In: Child Development 77, H. 4, S. 1094–1111.
- Zipperle, Mirjana (2015): Jugendhilfeentwicklung und Ganztagschule. Empirische Ergebnisse zu Herausforderungen und Chancen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Zipperle, Mirjana (2021): Offene Kinder- und Jugendarbeit und (Ganztags-)Schule. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/Schwanenflügel, Larissa von/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5., vollständig neugestaltete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1029–1042.

IV. Hausaufgaben auf der Hinterbühne

Elternbeteiligung an Hausaufgaben – eine verbreitete und doch zu verbergende Praxis

Karin Bräu

1. Einleitung

Wenn Hausaufgaben in ihrem Wortsinn zu Hause¹ bearbeitet werden, sind oft Eltern oder andere Familienangehörige beteiligt (Pag/Bennowitz 2022; Kil-lus/Paseka 2014; Wild/Remy 2002). Dies wird zwar von vielen Lehrer*innen und Bildungsexpert*innen nicht gutgeheißen, meist mit dem Argument, dass Kinder über die eigenständige Hausaufgabenbearbeitung Verantwortung und Selbstständigkeit lernen sollen.² Viele Eltern lassen sich allerdings von solchen Argumenten kaum davon abhalten, ihre Kinder zu unterstützen und sich an der Hausaufgabenbearbeitung zu beteiligen. Und zumindest für die Kontrolle, *dass* die Kinder die Hausaufgaben erledigen, werden sie durchaus von der Schule in die Pflicht genommen. Elterliche Hausaufgabenbeteiligung findet also in einem lehrer*innenseits normativen Spannungsfeld zwischen einerseits dem Gebot von Zurückhaltung der Eltern und andererseits der Forderung nach Kontrolle der Kinder statt. Die Eltern wiederum stehen vor dem Dilemma, dem eigenen Kind möglichst gute Unterstützung für einen hohen Bildungsabschluss zu geben³, aber in eigene Berufs- und andere Tätigkeiten eingebunden zu sein und/oder sich nicht ausreichend für die Hausaufgabenunterstützung qualifiziert zu fühlen. Oder sie sehen schulisches Lernen grundsätzlich nicht als ihre Aufgabe an. Und auch für

1 Dabei soll nicht unterschlagen werden, dass zum einen Hausaufgaben nicht nur „zu Hause“ bearbeitet werden, sondern z. B. auch in der Schule, im Zug, in der Nachhilfe oder in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit (siehe Rother in diesem Band) und dass „zu Hause“ nicht nur der Familienwohntort, sondern auch die Heimerziehung sein kann (siehe Kliche in diesem Band).

2 Z. B. Spiegel online: Sollen Eltern bei den Hausaufgaben helfen? www.spiegel.de/leben-undlernen/schule/hausaufgaben-sollen-eltern-helfen-experten-antworten-a-1006426.html [04.07.2022].

3 Zur Auseinandersetzung mit Bildung als zentralem Familienprojekt z. B. Jergus/Krüger/Roch 2018.

die Kinder und Jugendlichen entstehen Widersprüche: Sie lassen sich einerseits gerne von den Eltern bei den Hausaufgaben unterstützen (Standop 2013, S. 165), andererseits möchten sie sich auch von den Erwachsenen abgrenzen und deren Kontrolle unterbinden oder vermeiden (Coutts 2004).

Bestehen also Widersprüche und Dilemmata auf allen Seiten, ist es besonders interessant, wie sich die Akteure – hier die Schüler*innen und ihre Eltern – in diesem Spannungsfeld verhalten, d. h. welche Praktiken sie ausgebildet haben. Diese sind noch kaum erforscht, gehören also zu den eher verborgenen Seiten des Hausaufgabengeschehens, denn es gibt bislang nur wenige Studien, die das Hausaufgabenmachen im familialen Umfeld und die Elternbeteiligung untersucht haben. Insbesondere einige ethnografische und videografische Studien (Nieswandt 2014; Hutchison 2012; Bräu/Harring/Weyl 2017; Krinninger/Kesselhut 2019) geben aber Einblicke, wie Eltern bei Hausaufgaben von ihren Kindern beteiligt werden, wie sich Eltern gebeten oder ungefragt einschalten und/oder wie Hilfe, Rückmeldung, Kontrolle oder auch die Zurückweisung all dessen von beiden Seiten vollzogen wird.

Obwohl allen klar ist, dass Hausaufgaben unter ganz unterschiedlichen Bedingungen – u. a. mit oder ohne Beteiligung von Eltern – entstanden sind, blenden Lehrer*innen dies bei der Besprechung aus. „Es werden gleiche Bearbeitungssituationen unterstellt und damit auch, dass der außerunterrichtliche Bereich über die erforderlichen räumlichen, zeitlichen und personellen Ressourcen verfügt, um dem schulischen Auftrag nachzukommen“ (Fuhrmann 2022, S. 258). Die ohnehin ungleichen Bildungschancen werden durch ungleiche Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern noch verstärkt (Kaufmann/Wach 2010, S. 141; Killus/Paseka 2014, S. 147). Dies zeigen auch erste Befunde zum coronabedingten Fernunterricht (Reintjes/Porsch/im Brahm 2021), bei dem Unterricht quasi als Dauer-Hausaufgabe stattfindet und Elternbeteiligung zur Notwendigkeit gemacht wird.

Im Folgenden wird zuerst das Verhältnis von Schule und Eltern allgemein betrachtet und darin der Forschungsstand zur elterlichen Beteiligung an Hausaufgaben eingebettet (Kap. 2), bevor anhand dreier Exkurse (das (Nicht-) Zustandekommen von Beteiligung, unterschiedliche Rollen, die die Eltern bei den Hausaufgaben einnehmen sowie fehlerhafte ‚Hilfen‘) noch wenig diskutierte Aspekte des Themas beleuchtet werden (Kap. 3). Anhand eines Fallbeispiels werden schließlich Strategien gezeigt, die Eltern und Kinder verfolgen, wenn sie Nichtverstehen verbergen möchten (Kap. 4). Im Fazit (Kap. 5) werden die Argumentationslinien zusammengeführt.

2. Schule und Eltern – ein schwieriges Verhältnis, nicht nur bei Hausaufgaben

Um die Elternunterstützung bei Hausaufgaben besser verstehen und einordnen zu können, muss zunächst ein Blick auf das Verhältnis von Schule und Eltern geworfen werden. Dieses kann man getrost als schwierig bezeichnen. Auch wenn es nicht immer so eskaliert wie in dem „Lehrerhasserbuch“ einer Mutter (Kühn 2005) und der Antwort „Der Elternhasser. Ein Lehrer schlägt zurück“ (Grün 2007) oder im so bezeichneten „Schlachtfeld Elternabend“ (Schuler/Koeseling 2014), konstatiert Xyländer (2011) eine unzureichende Kooperation und Kommunikation zwischen Schule und Familien bzw. Elternhäusern. Einerseits gibt es Erwartungen von Seiten der Schule an die Eltern, etwa der Beteiligung an Elternabenden und an Schulveranstaltungen, des Eingehens einer „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ (Stange et al. 2012; kritisch: Betz 2015) oder eben der Kontrolle von Hausaufgaben. Andererseits bestehen Eltern ihrerseits auf Einflussnahme und Beteiligung an schulischen Entscheidungsprozessen. Diesbezüglich ist ihre Position z. B. durch Gremien mit Elternbeteiligung in den letzten Jahrzehnten zwar gestärkt worden, die faktischen Möglichkeiten sind aber dennoch als gering einzustufen (Avenarius 2001).

Die KMK fordert in den Standards zur Lehrer*innenbildung: „Beide Seiten müssen sich verständigen und gemeinsam bereit sein, konstruktive Lösungen zu finden, wenn es zu Erziehungsproblemen kommt oder Lernprozesse misslingen“ (KMK 2004, S. 3). Kontakte zwischen Eltern und Lehrer*innen sind meist auf spezielle Veranstaltungen, wie Elternabende oder -sprechstage, reduziert, in denen es oft um Leistungen, Lern- oder Verhaltensprobleme geht und die aber von ungleichen Machtverhältnissen zugunsten der Lehrer*innen geprägt sind (Bennewitz/Wegner 2017). Killus und Paseka (2021, S. 254 f.) beschreiben ganz unterschiedliche Adressierungen von Eltern durch Schulbehörden und Lehrer*innen, die keineswegs alle auf Zusammenarbeit ausgerichtet sind. Im Kontext der Beteiligung an Hausaufgaben kommen gleich mehrere dieser Adressierungen in Betracht, die die oben beschriebenen ambivalenten Erwartungen an Eltern spiegeln: Als *Zuliefer*innen* werden sie angesprochen, wenn die Unterstützung bei Hausaufgaben, die Motivierung für das Lernen oder Materialbereitstellung erwartet werden. Die Ansprache als *Expert*innen* ihrer Kinder und als *Partner*innen* der schulischen Akteure suggeriert eine gegenseitige Anerkennung von Kompetenz und Zuständigkeit. Häufig werden Eltern aber auch als *Gegner*innen* oder inkompetente und/oder überforderte *Klient*innen* wahrgenommen (hierzu auch Standop 2013, S. 165).

Dennoch sind die meisten Eltern gewillt, ihre Kinder mit den Hausaufgaben nicht alleine zu lassen und sie sind in unterschiedlichen Formen beteiligt (Killus/Paseka 2014; Wild/Remy 2002). Nicht zuletzt das schulische Leistungs- und Selektionsprinzip, das auch über Hausaufgaben umgesetzt wird (Bräu/Fuhr-

mann 2019), führt ganz offensichtlich dazu, dass Eltern die richtige Bearbeitung von Hausaufgaben wichtig nehmen, sie kontrollieren und/oder stark eingreifen.

Die Forschung zeigt jedoch, dass die Wirksamkeit elterlicher Hausaufgabenbeteiligung voraussetzungsreich ist, da nur eine autonomiebegünstigende, auf indirekte Unterstützung setzende elterliche Haltung langfristig förderlich für die Leistungsbereitschaft und die Motivation von Schüler*innen sei (Dumont et al. 2012; Cooper/Lindsay/Nye 2000). Boonk et al. (2018) verweisen darauf, dass ein positiver Zusammenhang zwischen elterlicher Beteiligung und Schulerfolg nur dann wahrscheinlich ist, wenn zu Hause (gemeinsam) gelesen und über schulische Belange gesprochen wird, wenn die Eltern hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder haben und wenn eine das Lernen unterstützende und ermutigende Haltung vorherrscht.⁴ Dabei zeigen sich schichtspezifische Unterschiede. Zwar engagieren sich Eltern aus allen sozialen Schichten ähnlich stark, die Unterstützungsleistung fällt einigen Eltern allerdings deutlich schwerer oder sie schätzen ihr Unterstützungspotenzial als gering ein. „Etwa jeder Zweite von ihnen (49 %) glaubt nicht, dass die eigene Unterstützung ausreicht, während bei Eltern aus höheren sozialen Schichten nur jeder Fünfte (19 %) an der eigenen Hilfe zweifelt“ (Vodafone-Stiftung 2015, S. 7).

3. Exkurse zur Elternbeteiligung

Die folgenden drei Exkurse zu noch wenig beachteten Aspekten der Elternbeteiligung sowie das Beispiel im Kapitel 4 beruhen auf den Daten der Videostudie *Hausaufgabenpraxis im häuslichen Umfeld*.⁵ Dabei wurden sechs Schüler*innen der 5. Klasse eines Gymnasiums eine Kamera und ein Stativ mitgegeben, damit sie sich zu Hause über eine Woche beim Hausaufgabenmachen selbst filmen. Die entstandenen Videos (ca. 25 Stunden) zeigen zum einen Kinder, die allein an einem Schreib- oder Küchentisch sitzen (Bräu 2020; zu den Tischen, an denen Hausaufgaben gemacht werden, siehe auch Kesselhut in diesem Band) und in Hefte oder auf Arbeitsblätter schreiben. Sie zeigen aber auch häufig die Beteiligung von Müttern, seltener von Vätern, Großeltern oder Geschwistern. Wie diese Beteiligung zustande kommt oder zurückgewiesen wird, welche Rollen die Erwachsenen dabei einnehmen und wie sich diese manchmal fälschlich als kompetent zeigen, ist Thema dieses Kapitels.

4 Ähnliches konstatieren Huber und Helm (2020) für (fehlende) elterliche Unterstützung im Zusammenhang mit dem coronabedingten Fernunterricht.

5 Die Studie wurde zusammen mit Marius Harring unter Beteiligung von Christin Weyl durchgeführt, finanziert von 2013 bis 2014 durch das Zentrum für Schul-, Bildungs- und Hochschulforschung (ZSBH) an der Universität Mainz. Die dabei erhobenen Videoaufzeichnungen werden unter verschiedenen Fragestellungen immer wieder neu analysiert und kontextualisiert (z. B. Bräu 2020; Bräu/Bennewitz 2022).

(Nicht-)Zustandekommen von Elternbeteiligung

Eltern sind an Hausaufgaben entweder beteiligt, weil sie von ihren Kindern um Hilfe gebeten werden oder weil sie sich selbst einmischen.

Zu Beginn der ersten Kameraaufzeichnung hört man Alexandras⁶ Mutter sagen: „Wenn du mich brauchst, rufst du.“ Sie signalisiert also, dass sie sich einerseits nicht in unmittelbarer Nähe aufhalten wird, dass sie aber für Hilfe zur Verfügung steht. Ähnlich im Hintergrund, aber schnell verfügbar, sind auch die anderen Mütter der untersuchten Familien. Die Stichprobe, Kinder des ersten Jahres auf dem Gymnasium⁷, verbunden mit der Bereitschaft der ganzen Familie, eine Filmkamera ins Zuhause hineinzulassen, hat offensichtlich v. a. Familien angesprochen, bei denen nachmittags ein Elternteil – hier immer die Mutter – zu Hause ist.

In den Videoaufzeichnungen kommt vereinzelt eine der Mütter und fragt, ob die Tochter allein zurechtkäme und zieht sich bei Bejahung wieder zurück, signalisiert aber auch damit Unterstützungsbereitschaft. Diese Verfügbarkeit weitet sich manchmal auf die ganze Familie aus. Beispielhaft ist eine Szene mit Vera, in der sie für eine Mathematikaufgabe Maßangaben des Familienautos einsetzen soll (Bräu 2017). Während in diesem Fall die Aufgabe selbst die Beteiligung Erwachsener erfordert, denn nur diese können die Daten zur Verfügung stellen, initiieren die Kinder und Jugendlichen auch sonst häufig die Unterstützung durch die Mütter, indem sie sie rufen, holen oder mit einer Frage zu ihnen gehen.

Eltern kommen aber auch unaufgefordert zu ihren Kindern, während diese Hausaufgaben machen. Oft beginnt es mit der Frage, was als Hausaufgabe auf sei. Dies kann einfach Interesse am Schulleben des Kindes aufzeigen oder auch das Angebot einer Strukturierungshilfe sein, in welcher Abfolge verschiedene Aufgaben am besten bearbeitet oder mit anderen Nachmittagsaktivitäten koordiniert werden (Pag/Bennewitz 2022). Es kann aber auch der Beginn einer anhaltenden Kontrollmaßnahme sein, die am Ende überprüft, ob alle Aufgaben pflichtgemäß bearbeitet wurden. Dabei verwundert es kaum, dass angebotene Hilfe und Kontrolle auch zurückgewiesen werden und/oder dass dabei Konflikte entstehen (Budde/Bittner 2018, S. 238). Und auch die Mütter lehnen Hilfsanfragen ab. Dies geschieht z. B., wenn sie äußern, von der Aufgabe nichts zu verstehen („Ich hab‘ keine Ahnung“, „Ruf doch deine Freundin an“), wenn sie die Unselbstständigkeit der Tochter kritisieren („Mach es alleine“) oder Selbstständigkeit befördern möchten („Das schaffst du auch ohne mich, denk nochmal nach“) oder auch, wenn sie etwas anderes vorhaben („Ich muss weg“).

6 Alle Namen sind geändert.

7 Zur schwierigen Rekrutierung von Familien mit nicht-gymnasialen Kindern für qualitative Studien vgl. Koschmieder/Wyss/Pfister 2021.

Ob Eltern bei Hausaufgaben beteiligt sind, ist also Aushandlungssache. Während es in vielen Familien (gymnasialer Kinder) selbstverständlich zu sein scheint, dass die Mutter im Hintergrund für Unterstützungsanfragen zur Verfügung steht und tatsächlich oft angefragt wird, wird die Beteiligung immer wieder auch – mal vom Kind, mal vom Elternteil – zurückgewiesen oder gar nicht erst initiiert.

Elternbeteiligung in unterschiedlichen Rollen

Bisherige Studien zur Elternbeteiligung an Hausaufgaben analysierten v. a. lehrer*innenähnliche Tätigkeiten der Eltern, wie Anregung, Instruktion und Kontrolle (Trudewind/Wegge 1989). All dies ließ sich auch bei den Familien der eigenen Studie beobachten: Mütter erklären die Aufgabenstellung, manchmal auch ihren tieferen Sinn, korrigieren die englische Aussprache oder die Rechtschreibung, schlagen alternative Strategien vor, bestätigen die Richtigkeit einer Lösung, stellen Hilfsfragen, fragen nach Begründungen für eine Antwort und vieles mehr. Mütter werden also zu (Hilfs-)Lehrerinnen (Bräu 2017), so weit so bekannt.

Darüber hinaus recherchieren sie selbst bei Wikipedia, lösen Aufgaben für die Kinder oder geben Teillösungen vor. Dann agieren sie also so, als seien sie die Schülerin und hätten selbst den Auftrag, Hausaufgaben zu machen. Die beobachteten Kinder lehnen sich angesichts des großen Engagements mancher Mütter sichtbar oder sprichwörtlich zurück. Was die Eltern für sie übernehmen, brauchen sie selbst nicht zu erledigen (Pag/Bennewitz 2022).

Und schließlich bleiben Eltern auch Eltern: Die Beteiligung an Hausaufgaben hat auch Komponenten, die auf der engen Mutter/Vater-Kind-Beziehung beruhen und die daher nicht vergleichbar mit einer Lehrer*innentätigkeit sind. Neben versorgenden Arbeiten, wie das Freiräumen des Tisches oder die Bereitstellung eines Getränks (Nieswandt 2014), sind empathische Nachfragen bei einem angesichts der Hausaufgaben unglücklich schauenden Kind oder körperliche Berührungen wie Umarmungen dazu zu rechnen. Und auch ein motziges, schreiendes oder Vorwürfe machendes Kind auszuhalten bzw., dass Kinder und Jugendliche sich im Zusammenhang mit Hausaufgaben in der Familie manchmal ungehemmt emotional ausdrücken, hat eine stabile, auf familiäre Zuneigung beruhende Eltern-Kind-Beziehung zur Grundlage.

Fehler beim Vorsagen

Dass nicht jede Elternbeteiligung tatsächlich unterstützend ist, ja, dass dies sogar voraussetzungsreich ist, hat die Forschung gezeigt (s. o.). Es gibt zudem (meist zunächst unbemerkt) ‚Hilfen‘, die inhaltlich fehlerhaft sind.

Alexandra sagt zu ihrer Mutter, dass sie noch ‚Sprinkleranlage‘ rausfinden müsse, „wie die funktionieren und sowas“. Dabei winkt sie lässig mit ihrem rechten Arm ab. Sie beginnt, ihre rechte Hand auf dem Touchpad des Laptops zu bewegen. Im Hintergrund hört man ihre Mutter fragen, ob sie denn wisse, was eine Sprinkleranlage sei. Alexandra verneint. Die Mutter erklärt: „Wo man den Rasen mit sprengt.“ Alexandra antwortet mit „Ach so“, sie habe gedacht, es handle sich um so ein ‚Navigerät‘, und setzt dann mit beiden Händen zum Tippen auf der Tastatur an.

Alexandra benennt kurz die noch ausstehende Hausaufgabe, nämlich herauszufinden, wie eine Sprinkleranlage funktioniert „und sowas“. Die Armbewegung zeigt wohl an, dass sie die Aufgabe für nicht sehr aufwändig oder schwierig hält. Alexandra kennt den Begriff nicht, was die Mutter dazu bringt, es kurz zu erklären: „Wo man den Rasen mit sprengt.“ Sie zeigt damit gegenüber ihrer Tochter einen vermeintlichen Wissensvorsprung und dass sie als Hausaufgabenunterstützung kompetent ist. Dies wird noch dadurch verstärkt, dass Alexandra eine ganz andere Vorstellung hatte, sie dachte an ein „Navigerät“, was sie aber mit der Aussage der Mutter verwirft. Nun kann man wohl sagen, dass die Aussage der Mutter nicht ganz stimmt. Zwar handelt es sich bei einer Sprinkleranlage durchaus um ein Gerät, das Wasser versprüht (to sprinkle – versprühen; das engl. Wort für Rasensprenger ist tatsächlich sprinkler), aber den Begriff verwendet man im Deutschen ausschließlich für Anlagen, die zum Schutz vor Feuer in größeren Gebäuden installiert sind. Die Mutter führt Alexandra zwar weg von der Vorstellung des Navigationsgerätes und hin zu einem Gerät, das Wasser versprüht, lockt sie jedoch auf eine falsche Fährte. Da mit der kurzen Beschreibung der Mutter jedoch die Funktionsweise noch nicht erklärt ist, was für die Hausaufgabe herausgefunden werden soll, greift Alexandra zum Laptop. Das Internet wird ihr eine richtige Erklärung liefern, so dass die ungenaue Antwort der Mutter unproblematisch wird. Möglicherweise wendet sich das Ganze sogar noch dahin, dass die englische Bezeichnung und damit der Schwenk zum Rasensprenger mitgelernt wird.

Andere Fälle falscher Informationen oder Korrekturen durch die Eltern werden in die Schule getragen. Interessant, aber noch nicht untersucht, ist, ob Schüler*innen im Unterricht auf ihre Eltern verweisen, wenn öffentlich wird, dass eine Aufgabe falsch bearbeitet wurde, um sich selbst zu entlasten, oder ob sie verschweigen, dass die Eltern für die Aufgabenbearbeitung überhaupt einbezogen wurden, damit sie selbst nicht als hilfsbedürftig und die Eltern nicht als inkompetent dastehen.

4. Charlotte und ihre Mutter – Strategien im Umgang mit Nichtverstehen

Anhand eines Beispiels aus der Videostudie (s. o.) werden nun Strategien einer Mutter und ihrer Tochter im Umgang mit einer zunächst unverständlichen Hausaufgabe gezeigt.⁸ Ist die tatsächliche Praxis der elterlichen Hausaufgabenunterstützung insgesamt noch wenig untersucht und daher ein zumindest aus Lehrer*innensicht weitgehend verborgener Aspekt des Hausaufgabengeschehens, so zeigen sich im Beispiel von Charlotte und ihrer Mutter ganz konkret, wie sie einerseits gemeinsam um die Lösung einer Hausaufgabe ringen, und wie sie aber gleichzeitig Strategien entwickeln, das mögliche Scheitern gegenüber der Schule zu entschuldigen oder zu verbergen.

Charlotte sitzt an ihrem Schreibtisch und beginnt mit einer Mathematik-Aufgabe, bei der sie die Dezimalzahlen von 21 bis 40 in binäre Zahlen umwandeln soll. Die ersten 20 Zahlen wurden bereits in der Schule gemeinsam erarbeitet und im Heft schriftlich festgehalten. Charlotte scheint das Prinzip aber nicht verstanden zu haben. Sie wendet sich an ihre Mutter: „Das ist ... irgendwie was sehr Schwieriges, ... das ist was sehr Unnormales. Ich weiß nicht, wie unsere Lehrerin darauf gekommen ist. Ich versteh es nicht richtig, aber ich glaub auch nicht, dass du es verstehst.“

Charlotte erscheint die Aufgabe so anders als bisherige Mathematikaufgaben, dass sie auch der Mutter nicht zutraut, sie zu verstehen. Dennoch signalisiert sie Unterstützungsbedarf und die Mutter kommt tatsächlich sofort. Vielleicht hat die Prognose der Tochter, sie glaube nicht, dass die Mutter helfen kann, dazu beigetragen, dass die Mutter neugierig geworden ist oder dass sogar ihr Ehrgeiz geweckt wurde.

Die Mutter fragt zuerst nach der Aufgabe und bemüht sich dann eine Regelmäßigkeit in der Abfolge von Einsen und Nullen zu finden. Die im Heft stehenden Zahlen 100, 101, 110, 111, dann 1000, 1001, 1010, 1011 liest sie wie Dezimalzahlen vor: Hundert, Hunderteins, Hundertzehn, Tausend usw. Charlottes Mutter macht mehrere Vorschläge, mit welchen Zahlen die Reihe weitergeführt werden könnte, findet aber selbst keine überzeugende Logik in der Abfolge der Ziffern. Daraufhin erkundigt sie sich noch einmal nach der Richtigkeit der bisherigen Zahlen und ob die Lehrerin denn nicht erklärt habe, wie das geht.

Charlottes Mutter versucht zuerst die Aufgabe zu verstehen und macht mehrere Versuche, die Logik hinter der Ziffernfolge zu erkennen. Charlotte sitzt eher

8 Das Beispiel wurde bereits ähnlich, aber in einem anderen Kontext, analysiert in Bräu/Harring/Weyl 2017.

unbeteiligt dabei. Als die Mutter auch keine richtige Lösung findet, verfolgt sie zwei Strategien: Erstens geht sie gedanklich einen Schritt zurück und fragt, bis zu welcher Zahl die Richtigkeit garantiert sei, um nicht durch falsche Zahlen verwirrt zu werden. Zweitens erkundigt sie sich nach der Erläuterung der Aufgabenstellung durch die Lehrerin. Auch wenn sich hier bereits andeutet, dass sie annimmt, Charlotte habe im Unterricht nicht richtig aufgepasst, wenn sie die Aufgabe nicht lösen kann, wird noch in Betracht gezogen, dass die Lehrerin die Aufgabe nicht ausreichend erklärt haben könnte. Die Mutter selbst ist in jedem Fall zunächst entlastet, da sie im Unterricht nicht anwesend war.

Charlotte antwortet, dass sie es im Unterricht nicht verstanden habe. Sie macht nun den Vorschlag, dass die Mutter der Lehrerin eine Notiz schreiben soll, dass ihre Tochter die Aufgabe zwar versucht habe zu lösen, es aber nicht verstanden habe und deshalb die Hausaufgabe nicht fertig bearbeiten konnte.

Wenn die Aufgabe nicht gelöst werden kann, steht die Schülerin am nächsten Tag ohne Hausaufgabe da, was zu Sanktionen führen könnte. Um diese zu vermeiden, soll die Mutter in einer Notiz an die Lehrerin bestätigen, dass Charlotte nicht einfach nur faul oder vergesslich war, sondern sich um die Lösung bemüht habe, aber Verständnisschwierigkeiten hatte. Die Notiz von einer Erwachsenen an eine Erwachsene wäre gleichsam der legitime Beleg für das Nichtverstehen, ohne den die Schülerin selbst nicht glaubwürdig genug wäre, so offensichtlich Charlottes Erfahrung. Die Mutter würde mitteilen, dass sie das Bemühen der Tochter kontrolliert habe und sie so vom Faulheitsvorwurf freisprechen. Für Charlotte wäre dadurch das Problem gelöst: Sie könnte mit der Hausaufgabe aufhören, von der sie ohnehin nicht weiß, wie sie sie bearbeiten soll, und ersparte sich dennoch Sanktionen, die bei nicht gemachten Hausaufgaben von Seiten der Lehrerin drohen.

Die Mutter wirft ein „Nee, Charlotte, ich brauch da nix schreiben. Du hast das ja nicht verstanden. Ich hab ja keine Ahnung, was ihr hier machen sollt.“ Charlotte, die den Kopf gesenkt gehalten hat, hebt ihn jetzt abrupt und sagt energisch: „Ja, ich ja auch nicht.“ Die Mutter wendet sich ihr zu: „Charlotte, du warst doch heute anwesend in der Stunde.“ Charlotte senkt wieder den Kopf: „Die anderen haben auch schon mal Briefe geschrieben, dass sie's nicht verstanden haben.“ Mutter: „Also ich kann dir gern daneben schreiben, dass du halt im Unterricht nicht zugehört hast und es nicht verstanden hast.“ „Wieso nicht zugehört?“, wirft Charlotte laut und energisch, fast trotzig ein, „das weißt du doch gar nicht, ob ich zugehört hab oder nicht.“ Dabei hebt sie ihren Kopf und blickt böse zur Mutter.

Den Vorschlag, eine Notiz an die Lehrerin zu schreiben und damit die nicht vorhandene Hausaufgabe zu entschuldigen, verweigert die Mutter, weil sie Charlotte vorwirft, im Unterricht nicht aufgepasst zu haben und *deshalb* die Aufgabe nicht lösen zu können. Nun also wird Charlotte endgültig die alleinige Verantwortung

für das Nichtverstehen der Aufgabe zugeschoben. Die Mutter agiert wie eine Lehrerin, die sich über unaufmerksame Schüler*innen ärgert und nimmt die von der Schule zugewiesene Kontrollfunktion an.

Gleichzeitig scheint aber die familiäre Solidarität mit ihrer Tochter doch wirksam zu werden, denn sie arbeitet ihrerseits weiterhin am Lösen der Aufgabe. Offensichtlich ebenfalls, ohne zu verstehen, was binäre Zahlen sind und wie sie gebildet werden, sucht sie nach dem Muster der Abfolge. Dies zieht jedoch ein weiteres Dilemma nach sich: Löst die Mutter die Aufgabe, unterläuft sie die von der Schule gewünschte elterliche Zurückhaltung bei den Hausaufgaben. Scheitert sie aber selbst an der Aufgabe des 5. Schuljahrs, könnte ihr dies von Tochter und möglicherweise der Lehrerin als mathematische Defizite ausgelegt werden.

Nachdem beide erneut nicht viel mehr erkennen, als dass nur die Ziffern Eins und Null verwendet werden dürfen, schlägt die Mutter vor, einfach irgendwelche Abfolgen aufzuschreiben: „Dann schreib doch einfach was auf gut Glück, ist doch egal.“ – „Ja und dann soll ich alles wieder auskillern?“ unterbricht Charlotte sie in quengeligen Ton.

Nach dem Zufallsprinzip Zahlen zu notieren, erscheint für Charlottes Mutter besser zu sein, als gegenüber der Lehrerin das Verständnisproblem der Tochter zu bekennen. Das sieht Charlotte ganz anders: Falsche Ergebnisse dann im folgenden Unterricht korrigieren zu müssen, hält sie für unsinnig. Während Charlotte dazu steht, die Aufgabe nicht verstanden zu haben, kann der Vorschlag der Mutter als Produktorientierung gedeutet werden: Es muss ein Ergebnis vorliegen. In diesem Fall soll damit Nichtverständnis verborgen und dem potenziellen Vorwurf von Faulheit mit gespielter Durchhaltevermögen begegnet werden. Fehler darf man machen, aber es darf nicht der Eindruck entstehen, die Aufgabe gar nicht bearbeitet zu haben. Was sie mit der Notiz unter Erwachsenen verweigert hat, holt sie jetzt durch Vertuschen wieder zurück.

Im Folgenden bemühen sich Mutter und Tochter, das Zahlenmuster zu entschlüsseln. Einerseits scheint dies einem wilden Rätselraten zu gleichen, für dessen Lösung aber Informationen fehlen. Andererseits wird in der Suche nach einer Logik der Ziffernfolge durchaus Mathematik betrieben. Die Motivation der Mutter, in Solidarität mit der Tochter die Aufgabe zu lösen, also die schulisch verlangte Leistung zu erbringen und damit einer schlechten Bewertung oder Sanktion zu entgehen, scheint stark zu sein. Dennoch muss ein Plan B her, wenn die Lösung nicht gelingt, damit man nicht als dumm und/oder untätig dasteht. Die Mutter verschmilzt hier geradezu mit ihrer Tochter (auch körperlich), indem sie deren Problem zu ihrem macht. Am Ende haben sie gemeinsam doch die Bildung der Ziffernfolge erkannt, vermutlich ohne verstanden haben, was binäre Zahlen sind. Um das Verstehen geht es aber Mutter und Tochter in dieser Szene auch nicht, sondern um das Produzieren von Ergebnissen (siehe

auch Kaufmann/Wach 2010). In dieser Szene zeigen sich Normen und Ansprüche an die Schülerin, wie etwa, dass man im Unterricht aufpassen muss, dass aufgegebenen Hausaufgaben in die Produktion eines Ergebnisses münden müssen, dass die Verantwortung für das Nichtverstehen bei der Schülerin selbst liegt und dass Faulheit im Umgang mit Hausaufgaben immer als Vorwurf im Raum steht. Die Strategien der Hausaufgabenbearbeitung sind nur in Teilen aufgabenbezogen (Bis wohin sind die Zahlen richtig? Welche Logik steckt hinter der Abfolge?), die anderen Strategien, wie Notiz an die Lehrerin schreiben oder irgendwelche Zahlen notieren, sind der Be- und Verhandlung der genannten Normen geschuldet.

5. Fazit

Die Praxis des Hausaufgabenmachens außerhalb der Schule ist für Lehrer*innen etwas, das sie nicht sehen und hören können und das für sie etwas Unverfügbares ist. Sie können nur das Ergebnis, wie es in den Unterricht zurückgebracht wird, zur Kenntnis nehmen. Erst recht bleibt ihnen die Praxis elterlicher Einflussnahme und Beteiligung verborgen. Dies ist auch im Interesse der Eltern und der Schüler*innen, da eine Diskrepanz zwischen der tatsächlichen Praxis und dem schulisch kommunizierten Gebot, die Eltern mögen sich bei den Hausaufgaben zurückhalten, um die Selbstständigkeit der Kinder zu fördern, besteht. Dabei ist die Botschaft an die Eltern ohnehin in mehrfacher Hinsicht widersprüchlich. Sie sollen einerseits ihre Kinder selbstständig die Hausaufgaben bearbeiten lassen, andererseits werden sie aber doch zur Kontrolle verpflichtet, dass die Kinder gemachte Hausaufgaben in die Schule mitbringen. Und da zudem die Eltern für Misserfolge im Bildungsverlauf mitverantwortlich gemacht werden (Andresen/Richter 2012; Lange 2010) bei gleichzeitig verbreitet hohen Bildungsaspirationen, entsteht auch bei ihnen Druck, zum Bildungserfolg beizutragen. Die tatsächlichen Praktiken elterlicher Beteiligung bei Hausaufgaben im familialen Umfeld wurden erst mit wenigen ethnografischen und videografischen Studien untersucht. Diese zeigen, wie komplex die Beteiligung aussehen kann und dass die bisherigen Zusammenfassungen elterlicher Beteiligung, die v. a. auf Hilfslehrer*innentätigkeiten (Aufgaben erklären, Unterstützung bei der Lösungssuche, strukturierende Tätigkeiten, Nachschauen von Ergebnissen, Korrekturen, ...) verweisen, zu kurz greifen.

Zum einen sind da die versorgenden Tätigkeiten, die auf emotionale Unterstützung verweisen. Es kommt aber auch die Übererfüllung schulisch beauftragter Kontrolle vor. So etwa, wenn sie hohen Druck aufbauen oder sogar Strafen vorsehen, wenn das Kind Hausaufgaben nicht oder nicht ihren Vorstellungen entsprechend gemacht hat. Dabei kann es sein, dass sich die Eltern mit den Lehrer*innen gegen das eigene Kind solidarisieren oder – wie im Fall von Charlottes

Mutter – zuerst dem Kind die Verantwortung für ihr Nichtverstehen zuschreiben, die Lehrerin also entlasten und dann aber doch solidarisch das Kind bei der Aufgabenlösung unterstützen. Noch kaum diskutiert ist, wie es dazu kommt und was geschieht, wenn Eltern ihr Kind unterstützen möchten, aber *falsche* Antworten oder Hilfen geben. Das hier beschriebene Beispiel zu Alexandras Hausaufgabe zeigt, dass dies nicht zwingend problematisch sein muss. Es wäre aber weiter zu untersuchen, inwieweit es schon zu Hause Debatten oder Streit um die Korrektheit von Elternhinweisen gibt und in welcher Weise die Schüler*innen im Unterricht mit dem Dilemma umgehen, entweder den Fehler auf sich nehmen zu müssen oder Elternunterstützung zuzugewinnen.

Auch sonst beteiligen sich Eltern immer wieder in einer Art, die programmatisch nicht vorgesehen ist. Dies betrifft v. a. all jene Praktiken, die das Nichtverstehen des eigenen Kindes (und manchmal auch der Eltern selbst) vertuschen und die Leistung, die über Hausaufgaben indirekt bewertet wird, besser dastehen lassen. Dies zeigt sich bei Charlottes Mutter zum einen im Vorschlag, *irgendwelche* Zahlen zu notieren. So stünde etwas im Heft, das vorzeigbar wäre, z. B. beim Kontrollgang der Lehrerin durch die Reihen (Fuhrmann 2022, S. 176 f.). Zum anderen zeigt es sich im nachhaltigen Ehrgeiz der Mutter, die richtige Lösung zu finden. Während Charlotte längst aufgegeben hat und die Mutter um eine entschuldigende Notiz bittet, sucht die Mutter beständig weiter nach der Lösung. Es geht ihr nicht mehr darum, dass die Tochter *selbstständig* oder mit Anschlag die Logik binärer Zahlen entschlüsselt, sondern dass ein (richtiges) Ergebnis im Heft steht und vielleicht auch, dass die Tochter nicht beginnt, ihre mathematische Kompetenz anzuzweifeln. Dass die Mutter es vorzieht, dass die Tochter irgendwelche Zahlen ins Heft einträgt, statt der Lehrerin eine Notiz zu schreiben, macht deutlich, dass sie und ihr Einsatz bei den Hausaufgaben tatsächlich verborgen bleiben sollen. Aber auch die Lehrer*innen möchten nichts Genaues über die Elternbeteiligung wissen und haben ein Interesse, dass sie im Verborgenen geschieht. Denn wüssten sie über die konkrete Praxis in den Familien ihrer Schüler*innen Bescheid, müssten sie auf ungleiche Bedingungen im familialen Umfeld reagieren und kämen unter Legitimationsdruck, dass über Hausaufgaben eingebrachte Leistungen nicht mehr individuell der*dem Schüler*in zugeschrieben werden können, sondern von einer ganzen Familie hervorgebracht werden.

Literatur

- Andresen, Sabine/Richter, Martina (Hrsg.) (2012): *The Politicization of Parenthood. Shifting private and public responsibilities in education in child rearing.* Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Avenarius, Hermann (2001): *Einführung in das Schulrecht.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Bennewitz, Hedda/Bräu, Karin (2022): Hausaufgaben in der Familienöffentlichkeit. In: Hünersdorf, Bettina/Breidenstein, Georg/Dinkelaker, Jörg/Schnoor, Oliver/Tyagunova, Tanya (Hrsg.): *Going public? Erziehungswissenschaftliche Ethnographie und ihre Öffentlichkeiten*. Wiesbaden: Springer VS. S. 103–117.
- Bennewitz, Hedda/Wegner, Lars (2017): „Er tut sich einfach schwer“. Eine gesprächsanalytische Untersuchung zur Mitteilung von Leistungsproblemen in Elterngesprächen. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 17, H. 4, S. 271–281.
- Betz, Tanja (2015): *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Boonk, Lisa/Gijselaers, Hieronymus J. M./Ritzen, Henk/Brand-Gruwel, Saskia (2018): A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. In: *Educational Research Review* 24, S. 10–30.
- Bräu, Karin (2017): „Mama, wird einkaufen groß geschrieben?“ Eltern als Helfer und Hilfslehrer. In: *Friedrich Jahresheft XXXV*, S. 18–20.
- Bräu, Karin (2020): Die stummen Praktiken des Hausaufgabenmachens. Chancen und Probleme einer Videografie schulischer Aufgaben im familialen Umfeld. In: Corsten, Michae/Pierburg, Melanie/Wolff, Dennis/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara/Schütte, Ulrike/Zourelidis, Sabrina (Hrsg.): *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 189–201.
- Bräu, Karin/Fuhrmann, Laura (2019): Techniken der Imagepflege als Teil schulischer Leistungserzeugung. In: *Sozialer Sinn* 20, H. 1, S. 41–57.
- Bräu, Karin/Harring, Marius/Weyl, Christin (2017): Homework practices. Role conflicts concerning parental involvement. In: *Ethnography and Education* 12, H. 1, S. 64–77.
- Budde, Jürgen/Bittner, Martin (2018): *Praktiken der Differenz in der Schnittmenge von Schule und Familie*. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–243.
- Cooper, Harris/Lindsay, James J./Nye, Barbara (2000): Homework in the home. How student, family and parenting style differences relate to the homework process. In: *Contemporary Educational Psychology* 25, H. 4, S. 464–487.
- Coutts, Pamela M. (2004): Meanings of homework and implications for practice. In: *Theory into Practice* 43, H. 3, S. 182–188.
- Dumont, Hanna/Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver/Neumann, Marko/Niggli, Aloys/Schnyder, Inge (2012): Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? In: *Contemporary Educational Psychology* 37, H. 1, S. 55–69.
- Fuhrmann, Laura (2022): *Hausaufgaben im Unterricht. Ethnografie eines schulischen Entgrenzungsphänomens*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Grün, Lothar (2007): *Der Elternhasser. Die Antwort: Ein Lehrer schlägt zurück*. Leverkusen: Skandalbuch Verlag Schick.
- Huber, Stephan/Gerhard/Helm, Christoph (2020): *Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. In: Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin (Hrsg.): *„Langsam vermisste ich die Schule ...“*. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster, New York: Waxmann, S. 37–60.
- Hutchison, Kirsten (2012): A labour of love: Mothers, emotional capital and Homework. In: *Gender and Education* 24, H. 2, S. 195–212.
- Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.) (2018): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion: Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Kaufmann, Elke/Wach, Katharina (2010): Die soziale Konstruktion der Hausaufgaben-situation. München: DJI. www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/598_12122_Endfassung_Hausaufgaben.pdf [06.07.2022].
- Killus, Dagmar/Paseka, Angelika (2021): Kooperation zwischen Eltern und Schule: eine Orientierung im Themenfeld. In: Die Deutsche Schule 113, H. 3, S. 253–266.
- Killus, Dagmar/Paseka, Angelika (2014): Elterliches Engagement für das schulische Lernen des eigenen Kindes. In: Killus, Dagmar/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. 3. Jako-O-Studie. Münster: Waxmann, S. 131–148.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Bonn: KMK.
- Koschmieder, Nikola/Wyss, Sabrina/Pfister, Andreas (2021): „Es ist die Suche nach der Nadel im Heuhaufen“. Methodologische Reflexionen zur Rekrutierung sozioökonomisch benachteiligter Familien in qualitativen Studien. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research 22, H. 2, S. 241–273. [dx.doi.org/10.17169/fqs-22.2.3609](https://doi.org/10.17169/fqs-22.2.3609) [06.07.2022].
- Krinninger, Dominik/Kesselhut, Kaja (2019): Der Übergang als kritische Phase. Fallbeispiele aus einem Forschungsprojekt zur familialen Bearbeitung des Übergangs in die Grundschule. In: Cornell, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Teilhabe durch frühe Bildung. Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 114–127.
- Kühn, Lotte (2005): Das Lehrerbücherbuch. Eine Mutter rechnet ab. München: Knaur.
- Lange, Andreas (2010): Bildung ist für alle da oder die Kolonialisierung des Kinder- und Familienlebens durch ein ambivalentes Dispositiv. In: Bühler-Niederberger, Doris/Miendorf, Johanna/Lange, Andreas (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89–114.
- Nieswandt, Martina (2014): Hausaufgaben *yapmak*. Ein ethnographischer Blick auf den Familienalltag. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Pag, Hannah/Bennewitz, Hedda (2022): Wer das Heft in der Hand hat. Eine ethnographische Fallstudie zum familialen Umgang mit Hausaufgaben. In: Fuhrmann, Laura/Akbaba, Yalız (Hrsg.): Schule zwischen Wandel und Stagnation. Wiesbaden: Springer VS, S. 305–330.
- Reintjes, Christian/Porsch, Raphaela/im Brahm, Grit (Hrsg.) (2021): Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potentiale für das Lehren und Lernen. Münster, New York: Waxmann.
- Schuler, Bettina/Koeseling, Anja (2014): Schlachtfeld Elternabend. Der unzensurierte Frontbericht von Lehrern und Eltern. 5. Auflage. Hamburg: Eden Books.
- Standop, Jutta (2013): Hausaufgaben in der Schule. Theorie, Forschung, didaktische Konsequenzen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hrsg.) (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trudewind, Clemens/Wegge, Jürgen (1989): Anregung – Instruktion – Kontrolle. Die verschiedenen Rollen der Eltern als Lehrer. In: Unterrichtswissenschaft 17, H. 2, S. 133–155.
- Vodafone-Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2015): Was Eltern wollen. Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Wild, Elke/Remy, Katharina (2002): Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen der Eltern. In: Unterrichtswissenschaft 30, H. 1, S. 27–51.
- Xyländer, Margret (2011): Ko-Produktion oder Irritation? Passungsverhältnisse von Familie und Schule. In: Lange, Andreas/Xyländer, Margret (Hrsg.): Bildungswelt Familie. Theoretische Rahmung, empirische Befunde und disziplinäre Perspektiven. Weinheim, München: Juventa, S. 95–116.

Good reasons for bad kitchen tables

Familiale Orte der Hausaufgabenbearbeitung

Kaja Kesselhut

1. Einleitung

Eingangs sei ein Blick auf Finn Feltz (6) geworfen: Er sitzt in seinem geräumigen Kinderzimmer an einem höhenverstellbaren Schreibtisch auf einem ergonomischen Drehstuhl. Das einfallende Tageslicht sorgt für optimale Lichtverhältnisse. Während sich seine Eltern leise und in Rufbereitschaft in den benachbarten Räumen aufhalten, erledigt er – in störungsfreier Atmosphäre – eigenständig seine Hausaufgaben. Folgt man z. B. den aktuellen Leitlinien des Niedersächsischen Kultusministeriums (MK 2020), dann ist das skizzierte Arrangement ideal: Hausaufgaben sollen „zu Hause“ an einem „ruhigen Arbeitsplatz“ erledigt werden, „Erziehungsberechtigte sollten Interesse zeigen, aber keine ‚Hilfslehrkräfte‘ sein“, denn, so heißt es weiter, „Hausaufgaben sind Kinderaufgaben“ (ebd., S. 9). Tatsächlich stellt dieser Idealtypus in unserer ethnografischen Untersuchung zur familialen Bearbeitung des Übergangs in die Grundschule¹ eine Ausnahme dar. Nur eines von zwölf Kindern unseres Samples arbeitet in den ersten Monaten des Schulbesuchs autonom in seinem Kinderzimmer, während die Mehrheit die Hausaufgaben am Küchen- oder Wohnzimmertisch in der Gegenwart ihrer Mütter oder auch der jüngeren Geschwister anfertigt.²

Der folgende Beitrag geht der Frage nach, welche ‚good reasons‘ (Garfinkel 1967) sich aus der Logik der Familien ergeben, die auf den ersten Blick weniger geeigneten und normativ unerwünschten Orte, wie bspw. Küchentische, in die Praxis des Hausaufgabenmachens miteinzubeziehen. Zuerst wird ein Schlaglicht auf die diskursiven Adressierungen von (Grundschul-)Eltern geworfen (2),

1 Das Projekt wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) von 09/2014 bis 01/2018 an der Universität Osnabrück gefördert. Die Leitung lag bei Dominik Krininger und die wissenschaftliche Mitarbeit bei Kaja Kesselhut, Markus Kluge und Richard Sandig.

2 Nur in einem Fall wurde das Hausaufgabenmachen auch von einem Vater begleitet. Wenn Geschwister anwesend waren, waren diese in der Regel jünger, da wir explizit nur mit Familien geforscht hatten, deren erstes Kind in die Grundschule kam.

dann folgt die Vorstellung eines abgeschlossenen ethnografischen Forschungsprojekts (3), aus dem schließlich zwei empirische Fallbeispiele besprochen werden (4). Der Text schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse (5).

2. Gesellschaftliche Adressierungen von (Grundschul-)Eltern

In der eingangs referierten Handreichung des Ministeriums werden Grundschullehrern adressiert. Die Form der Ansprache erweckt den Eindruck, als müssten sie vonseiten der öffentlichen Institution nicht nur exakt instruiert und aktiviert, sondern auch in ihre Grenzen zurückverwiesen werden. Implizit wird damit auf das Phänomen einer intensiv praktizierten Elternschaft rekurriert, deren Teilnehmende in öffentlichen Debatten als sog. „Helikoptereltern“ (Hückelheim 2015) diskreditiert werden (Bristow 2014). Lareau (2003) hat in ihren Ungleichheitstheoretischen Forschungen zu Familien eindrücklich gezeigt, dass diese von ihr als „concerted cultivation“ (ebd.) beschriebene Form elterlichen Engagements, ein typisches Praxismuster von Mittelschichtseltern der westlichen Welt darstellt, das darauf gerichtet ist, der nachfolgenden Generation im kompetitiv angelegten Bildungssystem, prospektiv Zugangsmöglichkeiten zum Arbeitsmarkt zu sichern. Für Eltern (insbesondere für Mütter) gibt es kaum Möglichkeiten, sich den damit verbundenen gesellschaftlichen Responsibilisierungen als „Bildungscoaches“ (Lange/Thiessen 2018) zu entziehen; sie werden „geradezu dazu getrieben, wie aus dem Helikopter den Bildungsweg der eigenen Kinder zu manövrieren, zu unterstützen und zu überwachen“ (Bude 2013, S. 15). Dieser soziale Sachverhalt ist auch vor dem Hintergrund einer globalen Umstrukturierung des Wohlfahrtsstaats zum aktivierenden Sozialstaat zu beleuchten. In den vergangenen Dekaden ist es auch im Verhältnis von Familie und Staat zu grundlegenden Transformationen gekommen, in deren Folge Zuständigkeiten für die Bildung und Erziehung von Kindern neu ausgehandelt und verteilt wurden (Oelkers 2009; Richter/Andresen 2012). Seit etwa Mitte der 1990er Jahre hat sich v. a. im englischsprachigen Diskurs die Figur des ‚intensive parenting‘ als ein dominantes Leitbild moderner Elternschaft etabliert (z. B. Deppe 2018). Es zielt darauf, möglichst früh eine optimale Bildungslaufbahn anzubahnen und potenzielle (Bildungs-)Risiken zu nivellieren (Diehm 2018). Die damit einhergehenden, verdichteten Anforderungen an Elternschaft schreiben sich auch in zeitgenössische pädagogische Programmatiken der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule ein, so wird z. B. unter dem Begriff der ‚Erziehungspartnerschaft‘ (z. B. Dusolt 2018) seit geraumer Zeit eine enge Allianz öffentlicher und privater Institutionen eingefordert. Hierzu liegen in der Erziehungswissenschaft inzwischen differenzierte Analysen vor, die zeigen, dass es sich um ein kaum mehr hinterfragbares „Ideal“ (Betz 2015, S. 31) handelt, in dem die Eltern stark in die Pflicht genommen werden, öffentliche Interessen im familialen Umfeld um- und durchzusetzen. ‚Gute Eltern‘ sind, folgt man dieser

Logik, „Arrangeure für die Entwicklung und Bildung ihrer Kinder“ (Betz/de Moll/Bischoff 2013, S. 75). Diese sozialinvestive Sicht auf Kindheit (Hendrick 2014) geht Hand in Hand mit einem reduktionistischen Blick auf Familie, die zunehmend daran gemessen wird, „wie gut sie in der Lage ist, das gebildete und leistungsstarke Kind hervorzubringen“ (Andresen 2012, S. 78). Was für Eltern, so konstatiert Lange (2010) kritisch, in eine „Allgegenwart des Drucks [mündet], nur keine Chance auszulassen“ (ebd., S. 103).

3. Das Forschungsprojekt: Heuristik, Sample, Erhebungen und Analysestrategien

Das Forschungsprojekt „Familiale Bearbeitung des Übergangs in die Grundschule“ ist im Schnittfeld von Transitions- sowie pädagogischer Kindheits- und Familienforschung angesiedelt. Es ist darauf angelegt, die oben genannte Engführung der Familie auf ihre Zulieferfunktion für das Bildungssystem zu umgehen. Stattdessen ist das Licht auf die Umgestaltung der Familie als Erfahrungsraum für Kinder sowie die Formen und Themen einer originär familialen Bildung und Erziehung gerichtet. Ferner wird der „personalisierende Hyperfokus auf Eltern“ (Waterstradt 2015, S. 3) aufgelöst und nach den praktischen Teilnehmungsformen der Kinder (Baader 2013; Bollig/Kelle 2014) an der Gestaltung des Übergangs in die Grundschule gefragt. Darüber hinaus spielt auch die Resonanz der Familie als Akteursgemeinschaft von Eltern und Kindern auf die institutionellen Ansprüche eine Rolle bzw. die Frage, wie sie die gesellschaftlich gestellten Anforderungen praktisch bewerkstelligen. Die Studie folgt dabei dem familientheoretischen Ansatz des ‚doing family‘ (Jurczyk 2018; Morgan 2011; Müller/Krinninger 2016) – ein konzeptioneller Ansatz, der den Fokus auf familiäre Aktivitäten und Praktiken lenkt – und dem Konzept des ‚displaying family‘ (Finch 2007), welches den familialen Repräsentationspraktiken Aufmerksamkeit widmet. Unter Betrachtung *aller* Akteure einer Familie wird der Frage nachgegangen, wie sich entlang des Übergangs in die Grundschule die praktische Gestaltung der familialen Ordnung (Donzelot 1980) vollzieht. Mit der Aufnahme einer praxistheoretischen Perspektive (Reckwitz 2003, S. 290 ff.) wird gleichfalls das Augenmerk auf die dinglich-materielle Gestalt der Familie gerichtet, gefragt wird, welche Relationen sich zwischen der Gestaltung der familialen Ordnung und der Materialität der Familie – wie z. B. der Möblierung des Kinderzimmers und den Orten des Hausaufgabenmachens – rekonstruieren lassen. Als eine weitere Referenz dienen übersetzungstheoretische Überlegungen (Krinninger 2020). Der Übersetzungsbegriff lenkt die Aufmerksamkeit auf die Frage, *wie* Wissensordnungen zwischen Schule und Familie zirkulieren und sensibilisiert dafür, dass Privilegierungen oder Vernachlässigung spezifischer Wissensbestände Gegenstand machtvoller Aushandlungen sind (Engel 2019).

Insgesamt wurden für die Studie zwölf Familien ausgewählt, die hinsichtlich der Familienformen und der sozialen Lage eine relativ breite Streuung aufweisen. Bei den Familien fanden zuhause jeweils fünf Forschungsbesuche statt. Die Erhebungen erstreckten sich auf einen Zeitraum zwischen zwei bis drei Monaten vor bis ca. acht Monate nach der Einschulung. Über teilnehmende Beobachtungen und leitfadengestützte Gespräche mit Eltern und Kindern wurde durch die Forscher*innen empirisches Material gewonnen. Darüber hinaus wurden die Familien gebeten, fotografische und videografische Selbstdokumentationen bestimmter Szenen aus dem Alltag (wie z. B. die Erledigung von Hausaufgaben) zu erstellen. Bei der Analyse der Daten wurden ethnografische Strategien (Breidenstein et al. 2013) mit Verfahren der Rekonstruktiven Sozialforschung (Bohnsack 2014) verknüpft und nach dem Prinzip der Fokussierung in den familialen Selbstdokumentationen typische Interaktionssequenzen identifiziert. Aus diesen Sequenzen wurden familiäre Praxismuster und deren soziale Logik rekonstruiert (Krinninger 2018).

4. Zwei Fallbeispiele

Die folgenden Fälle, in denen die Hausaufgaben am Küchentisch bearbeitet werden, wurden ausgewählt, weil die Hausaufgabenpraxen nicht dem diskursiv entworfenen Ideal entsprechen, auch wenn es die jeweiligen Lebenslagen der Familien auf den ersten Blick durchaus gestatten würden, dieses zu realisieren.

4.1 Familie Kowaljow

Die Eheleute Kristina (Alter zur Zeit des Forschungskontakts: 42) und Kostja (43) Kowaljow sind 1991 kurz nach der Geburt ihrer Tochter Karolina (24) mit dem Status von Kontingentflüchtlingen aus dem Gebiet der heutigen Ukraine nach Deutschland in eine kleine westdeutsche Großstadt migriert. Dort bauen sie in einem Neubaugebiet am Stadtrand ein großzügiges Reihenhaus. Als die Tochter Karolina 18 Jahre alt ist, wird Sohn Kai (6) geboren. Vater Kostja ist als Inhaber eines Schlüsseldienstes selbständig tätig. Mutter Kristina arbeitet halbtags als pharmazeutisch-kaufmännische Angestellte in einer Apotheke. Darüber hinaus engagiert sie sich als Vorstandsmitglied in der örtlichen jüdischen Gemeinde. Die Religiosität wird im Alltag der Familie intensiv gelebt. Kai wird auf einer interkonfessionellen Grundschule eingeschult, die christlichen, jüdischen und islamischen Religionsunterricht anbietet.

Das kulturelle Milieu der Familie ist durch eine ausgesprochene Bildungsorientierung geprägt. Diese kann auch als ein Ausdruck des Bemühens um Stuserhalt verstanden werden, zugleich geht es aber auch um den Erhalt von

Zugehörigkeit zu den in der Diaspora lebenden Jüd*innen³: Die führende Rolle⁴ kommt Mutter Kristina zu, sie sagt selbst über sich: „Ich habe immer studiert irgendwie“⁵. Sie ist sehr bemüht, diese hohen Aspirationen an ihre Kinder zu tradieren. Bereits der Kindergarten wird als vorgelagerter Ort schulischen Lernens begriffen (die Erzieher*innen organisieren kleine Unterrichtseinheiten), zudem installiert sie an den Nachmittagen ein additives non-formales Bildungsprogramm, das mit Schulbeginn noch weiter verdichtet wird. Kai geht zum Leistungsschwimmen, besucht zweimal wöchentlich einen Krav-Maga-Kurs und hat zusätzlichen Englisch-, Thora- und Hebräischunterricht.

Noch vor Schulbeginn bekundet Kristina (ganz im Sinne des Diskurses): „Ich werde ungern sehen, dass er hier [am Küchentisch die Hausaufgaben] macht. Weil nachher wird es zur Gewohnheit und muss nicht sein. Er hat ein eigenes Zimmer, kann er auch dort machen“. Gleichzeitig befürchtet sie, er könne sich „verloren“ fühlen, es sei „ein riesiger Schreibtisch“, aber sie hoffe, „dass er sich mit seinem Schreibtisch befreundet“. Bei unserem Kinderzimmerbesuch sechs Monate nach Schulbeginn erfahren wir, dass Kai nachts bei seinen Eltern im Bett schläft. Sein Zimmer sei „tatsächlich nur ein Spielzimmer“. Die meiste Zeit verbringe er jedoch „hier in der Küche bei mir“. Entgegen der ursprünglichen Intention der Mutter hat sich der Küchentisch als Hauptschauplatz des Hausaufgabenmachens institutionalisiert. So lässt sich konstatieren, dass die im Alltag bereits angelegte enge, dyadische Ko-Präsenz von Mutter und Kind⁶ auch mit Schulbeginn kontinuierlich fortgeführt wird. Dies ist auch bei einem Ausschnitt aus einer 20-minütigen Videografie zu beobachten: Kai sitzt aufrecht auf einem schwarzen Küchenstuhl an einem weißen, aufgeräumten Küchentisch, vor weiß

3 Kristina erklärt: „Mir persönlich stelle ich sehr hohe Erwartungen, sehr hohes Ausbildungsmaß, was Fächer betrifft, [...] [das] liegt bei uns an ehemalige sowjetische Menschen, beziehungsweise [...] jüdische Menschen, die mit akademische Ausbildung hierhergekommen sind. Und wir wissen was das heißt.“

4 Den Vater bekommen wir während unseres Forschungsaufenthaltes nicht einmal zu Gesicht. Auf die Frage, ob ihr Mann sie auch bei ihrem intensiven Engagement, was das schulische Lernen betreffe, unterstütze, meint sie: „Mein Mann unterstützt nichts, was Bildung betrifft.“

5 Ihr Studium der Geschichte in der Ukraine bricht Kristina migrationsbedingt ab. In Deutschland absolviert sie eine Ausbildung zur pharmazeutisch-kaufmännischen Angestellten und erhält eine Festanstellung in einer Apotheke, es folgt eine Weiterbildung zur Psychotherapeutin und zum Zeitpunkt unserer Erhebungen beendet sie berufsbegleitend einen B.A. in Gesundheitsökonomie.

6 Es scheint sich um eine routinierte familiäre Praxisform zu handeln: Kristina sagt über Kai, er „ist ein Kind, das nicht gerne alleine spielt [...] er mag Gesellschaft“. Bei einem unserer Forschungsbesuche ist ebenfalls die erwachsene Tochter Karolina zu Besuch. Wir überlegen, Kai nach draußen in den Garten zu begleiten. Daraufhin beschwert sich Karolina in nörgelnder Tonlage bei ihrer Mutter: „Aber da habe ich keine Unterhaltung ... mir ist langweilig alleine.“

glänzenden Küchenfronten, in einer kleinen Auslassung fällt ein neunarmiger Chanukka-Leuchter ins Auge. Es ist nichts weiter zu hören, als das Ticken einer Uhr:

Kais Hausaufgabe besteht aus einer kurzen Schreibübung, er muss in das linierte Heft einzelne Buchstaben des hebräischen Alphabets nachzeichnen: Kristina steht neben ihm am Küchentisch, mit der einen Hand stützt sie sich auf der Tischkante ab, in der anderen hält sie ein angebissenes Käsebrötchen. Kai hat gerade den ersten Buchstaben vollendet, da sagt sie scharf: „Was hat die Lehrer gesagt?“ Sie tippt mit ihrem Zeigefinger auf den gezeichneten Buchstaben: „Das sieht nicht so gut aus, das andere ist besser“. Und noch während Kai murmelt: „Ja, aber das kann ich nicht“, langt Kristina quer über den Tisch, klappt Kais Stiftemäppchen auf und sucht nach einem Radiergummi: „Wo ist dein Radiergummi?“. „Verloren“, meint Kai. „Gut, okay“, sagt sie schnell, „dann mach weiter, dann korrigieren wir nachher“. [...] Kristina entfernt sich vom Tisch, Kai zeichnet den nächsten Buchstaben und schiebt sein Heft – ohne jedes Innehalten – sofort in das Blickfeld seiner Mutter und fragt: „So ein?“ „Zeig mal“, sagt sie, und kommt mit laut klackernden Absätzen an den Tisch gelaufen. Kristina wirft einen intensiven Prüfblick auf das Blatt und schiebt es direkt wieder retour: „Sieh mal, er [der Lehrer] macht es hier spitz“, korrigiert sie. Kai will gleich wieder seinen Stift ansetzen und den nächsten Buchstaben zeichnen. „Moment“, stoppt sie, sie umrundet den Tisch, stellt sich hinter Kai, beugt sich eng über ihn, ihre linke Hand stülpt sie über seine linke Hand, ihre andere Hand fasst nach seiner rechten Hand, die den Stift hält. Flink schiebt sie seine Hand die richtige Position und Kai grunzt für einen Moment belustigt auf (so als fände er das etwas komisch, wie eine Marionette ferngesteuert zu werden). Kristina fährt unbekümmert fort und navigiert seine Hand samt Stift über das Papier: „Siehst du, erstmal ein Strich ...“

Die Bearbeitung der Hausaufgaben erfolgt bei Familie Kowaljow als ein gemeinsames Projekt von Mutter und Sohn. Im Vordergrund steht weniger die eigenständige Leistung des Kindes, als vielmehr die formal korrekte Bearbeitung der institutionell gestellten Aufgabe. Die Mutter erzeugt mit dem schnellen Takt ihrer Schritte und dem beiläufigen Kauen eines Brötchens eine Stimmung konzentrierter Geschäftigkeit. Die Funktionalität dieses Arrangements wird vor allem dadurch erzeugt, dass Kai sich der von der Mutter vorstrukturierten Ordnung ‚überlässt‘ (Hirschauer 2016): Routiniert schiebt er ihr zur unmittelbaren Evaluation sein Heft ins Blickfeld und auch die physischen Manipulationen lässt er regelrecht ‚mit sich machen‘⁷. Er nimmt die passive Haltung eines lernenden Subjekts ein, das über die Bereitschaft verfügt, sich zurichten zu lassen.

7 Dies ist nicht unbedingt selbstverständlich, wie ein anderer Fall unseres Samples zeigt, in dem eine ähnliche Geste des Zugriffs auf den Kinderkörper dazu führt, dass der Sohn seinem Vater mit seinem Stift in die Hand pikst und das Hausaufgabenmachen in einem Konflikt mündet (Krininger/Sandig/Kesselhut 2019).

4.2 Familie Eskovic

Mutter Eleonore Eskovic (35) ist als Lehrerin an einer Grundschule tätig und absolviert berufsbegleitend ein Masterstudium. Vater Erik Eskovic (38) arbeitet als Softwareentwickler überwiegend im Homeoffice. Die beiden sind miteinander verheiratet und haben drei gemeinsame Töchter: Elisa (5), Esther (2) und Eva (1); zu Beginn unserer Erhebungen ist Eleonore bereits mit der vierten Tochter Ekaterina schwanger. Die Familie lebt am Stadtrand einer kleinen westdeutschen Großstadt in einem großen, zweigeschossigen Klinkerbau, inklusive Einliegerwohnung und großem Garten.

Elisa ist bei ihrer Einschulung im Alter von knapp sechs Jahren ein sogenanntes ‚Kann-Kind‘. Eleonore hatte die frühe Einschulung u. a. gegen den Rat der Schulleitung durchgesetzt. Eleonore sieht Elisa durch die frühe Einschulung im ‚Vorteil‘: „Wenn es denn tatsächlich in ihrer schulischen Laufbahn mal so sein sollte, dass sie tatsächlich die Klasse wiederholen muss, dann hat sie ja kein Jahr verloren, weil sie es ja früher angefangen hat“. Insgesamt legt Eleonore eine eher moderate Leistungserwartung an den Tag („sie soll erstmal das erste Schuljahr genießen“), die sich zudem aus ihrer biografischen Erfahrung speist („ich bin mit Dreien auch gut gefahren“).

Auch die konkrete Schulwahlentscheidung ist von einem gewissen Pragmatismus geprägt, der in dichter Relation zur familialen Ordnung steht. Für die berufstätigen Eltern einer Mehr-Kind-Familie (und einer eher traditionellen Aufteilung der Care-Arbeit⁸) ist ausschlaggebend, dass Elisa den Schulweg ohne Begleitung bewältigen kann, anders sei das einfach „nicht zu leisten“. Doch obwohl diese autonome Praxis kein Novum darstellt (Elisa ist bei langen Arbeitstagen der Mutter bereits von der Kita eigenständig nachhause gelaufen), fordert Elisa zunächst noch die Wegbegleitung „von Mama und Papa“ ein und begründet das mit ihrem Wunsch nach „ein bisschen Gesellschaft“. Hier deutet sich insgesamt ein Spannungsverhältnis zwischen dem Bedürfnis nach familialer Gemeinschaft und Autonomisierungsanforderung an. Insbesondere im Vergleich mit den jüngeren Schwestern ist Elisa stärker mit der partiellen Unverfügbarkeit ihrer Mutter konfrontiert, die Eltern reagieren drauf mit dem Einsatz materieller Substitute⁹ und indem sie Zonen exklusiver Aufmerksamkeit arrangieren.¹⁰

Der Hotspot des Familienlebens ist das Erdgeschoss, hier befinden sich u. a. eine offene Küche mit einem anschließenden, großzügigen Wohnzimmer.

8 Im Alltag ist die Mutter die Hauptadressatin der Kinder. Das Homeoffice des Vaters gilt als absolute Tabuzone und wird von Eleonore konsequent störungsfrei gehalten.

9 Elisa besitzt drei Kuscheltierhasen, Eleonore erklärt: „Die habe ich dir gekauft, weil du dann nämlich nicht permanent an mir kuscheln musst“.

10 So wird z. B. die Einschulungsfeier explizit unter Ausschluss der Schwestern begangen, „damit nur Mama, Papa und Elisa das erleben konnten“, wie Eleonore erklärt.

Augenfällig ist die Omnipräsenz kinderultureller Artefakte. Das Ordnungssystem ist pragmatisch an den Bedürfnissen der Versorgung und Betreuung jüngerer Kinder ausgerichtet (ein provisorischer Wickelplatz mit verschiedenen Windelgrößen; randvoll gefüllte Spielzeugkisten). Diese pragmatische (Un-)Ordnungsstruktur und auf das Spielen ausgerichtete Materialität erweist sich auch im Hinblick auf Elisas Kinderzimmer als Konstante. Ihr Zimmer befindet sich im zweiten Obergeschoss des großen Hauses und liegt so weit abseitig, dass Mutter und Tochter gelegentlich mit einem internen Haustelefon kommunizieren. Auch wenn Eleonore von Anfang an davon ausgeht, dass Elisa die Hausaufgaben am Küchentisch erledigen wird, hat Elisa kurz vor Schulbeginn einen Schreibtisch bekommen:

Auf dem gesamten Kinderzimmerboden liegen diverse Sachen verstreut: Spielzeuge, Papierfetzen, Puppengeschirr und Bastelutensilien. Auch der Schreibtisch ist mit verschiedensten Dingen vollständig belegt. Direkt unterhalb des Schreibtisches liegen auf dem Parkett Stifte und Papiere. Auf unsere Nachfrage, was es damit auf sich habe, erzählt Elisa, dass sie für ihre Schwester eine Karte gebastelt habe. „Und die hast du auch am Schreibtisch gemalt?“, frage ich nach. „Nee, die habe ich auf dem Fußboden gemalt“, erklärt sie wie selbstverständlich.

Tatsächlich nutzt Elisa das Zimmer nur gelegentlich als Spiel- und Rückzugsort (etwa bei Konflikten mit ihren Schwestern) und zum Schlafen. Bevorzugt hält sie sich im Untergeschoss auf, „weil da sind halt meine Schwestern und dann bin ich nicht so alleine“, Eleonore berichtet zudem, dass sie durch ihre Spielsachen zu sehr vom Verrichten der Hausaufgaben abgelenkt worden sei.

Im Folgenden handelt es sich um einen Ausschnitt aus einer insgesamt 20-minütigen Videografie, in der Elisa ihre Mathe-Hausaufgaben am (vollgestellten) Küchentisch, erledigt. Nachdem Elisa bereits zehn Minuten alleine dort gesessen und ihre Deutschhausaufgaben erledigt hat, setzt sich ihre Mutter an die Stirnseite des Tisches und beginnt, einen Bofrost-Katalog durchzuarbeiten. Während beide in ihre Tätigkeiten vertieft sind, dringen immer wieder Spiel- und Streitgeräusche der jüngeren Schwestern Eva und Esther aus dem Nebenraum in die offene Küche:

Elisa setzt gerade zum Schreiben an, da brüllt ihre kleine Schwester im Hintergrund: „Maaaaaa“. Mutter Eleonore erwidert in ähnlicher Lautstärke und Intonation: „Jaaaaaa“. Daraufhin ertönt abermals der imperative Ruf: „Maaaaaa“, Eleonore kontert: „Eeevaaaa“. Zeitgleich behilft Elisa sich mit ihren Fingern und zeigt sich die errechnete Summe an. Nun schallt es ein drittes Mal: „Maaaaaaaa“, Elisa notiert ihr Ergebnis, und Eleonore erwidert rufend: „Mäuschen!!!“; sie macht nicht den Eindruck, ihre Tätigkeit am Tisch unterbrechen zu wollen. Elisa besinnt sich auf die nächste Aufgabe. Jetzt ist aus dem Nebenraum ein klägliches „Mama“, zu hören. „Soll ich kommen?“, ruft Eleonore zurück. Jemand beginnt zu weinen.

„Soll ich zu dir kommen, Spatz?“, erkundigt sie sich, macht aber keinen Anschein, tatsächlich kommen zu wollen. Elisa fährt mit dem Finger über das Papier, als studiere sie die nächste Aufgabe, sie setzt zum Schreiben an, jetzt ruft Esther: „Mama, ich blute!“. Eleonore erwidert: „Waaaaa?!“, bleibt aber immer noch am Tisch sitzen; erst als mit deutlichem Nachdruck zum fünften Mal der Ruf nach ihr erklingt, lässt sie ihren Stift sinken und ruft laut: „Ich komme“. Simultan dazu trägt Elisa das nächste Ergebnis in ihr Aufgabenkästchen ein. „Maaaamaaa“, ruft schon wieder – oder immer noch – eine der Schwestern, „Jaaa-haaa, ich komme“, ruft Eleonore zurück. Elisa ist jetzt wieder alleine am Küchentisch und notiert ein weiteres Ergebnis. Sie wendet sich der Kamera zu, lässt den Stift fallen und nun ist zu erkennen, dass sie (ungeachtet des lautstarken Trubels) die neun Lücken des Rechenkästchens vollständig ausgefüllt hat.

Bei Familie Eskovic wird das Hausaufgabenmachen inmitten des komplexen Alltags einer Mehr-Kind-Familie vollzogen. Im Gegensatz zu Familie Kowaljow wird die Begleitung einzelner Aufgabenschritte, nicht zum „Kernengagement“ (Goffman 2009, S. 59) der Mutter, sondern wird vielmehr als „Nebenengagement“ (ebd.) betrieben und paritätisch in die vielfältigen Tätigkeiten und Anforderungen des Familienalltags, wie Streitschlichtung und Haushaltsorganisation, eingepasst. Die Ko-Präsenz der Mutter ist offenbar nur um den ‚Preis‘ vielfältiger visueller und akustischer Störungen zu haben. Im Zusammenspiel von Mutter und Kindern scheint es sich jedoch um eine routinierte Praxis des Miteinanders zu handeln, denn es wird von keiner der Teilnehmerinnen problematisierend kommentiert. Darüber erweist sich das Muster dieser binnenfamilial eher verstreuten Aufmerksamkeit offenbar als produktiver Arbeitsrahmen, denn am Ende hat Elisa ihre Hausaufgaben erledigt.

5. Conclusio

An dieser Stelle sei nochmals der Bogen zur eingangs geschilderten Szene von Finn an seinem Schreibtisch im Kinderzimmer geschlagen. Das sozio-materiale Arrangement des Hausaufgabenmachens entstammt einem Präskript öffentlich-institutionell organisierter Bildung, in dem die räumliche „Entstörung des Lernens“ und die „Stilllegung“ des Körpers (Rumpf 1980, zit. in Hengst 1981, S. 35) von zentraler Bedeutung sind. Neben dieses eher historisch-tradierte Präskript, das sich auf das zu disziplinierende Schulkindsubjekt stützt, treten gewandelte Kindheitskonzepte (insbesondere von Angehörigen des bürgerlich-akademisch geprägten Milieus), die das „autonome und selbstmotivierte Kind mit ausgeprägtem Selbstwertgefühl und vielseitigen Interessen“ (Reckwitz 2019, S. 331) als Zielpunkt einer pädagogischen Praxis definieren. Dass Finn hier auf den ersten Blick einfach nur tut, was er soll, lässt sich aber nicht reduktionistisch auf die bloße Übernahme diskursiver Wissensbestände durch die familialen Akteur*in-

nen zurückführen. Oder anders gesagt: Wie Eltern und Kinder das Hausaufgabenmachen binnenfamilial organisieren, ist das Resultat einer *komplexen Übersetzungsleistung*, in der gesellschaftliche Ansprüche nicht lediglich ‚wortgetreu‘ übernommen, sondern auf ihre innerfamiliale *Funktionalität* hin geprüft und in Relation zu den spezifischen Bedingungen der bestehenden familialen Ordnung gesetzt werden. Die damit verbundene Transformationsleistung wird an den zwei ausführlich diskutierten Fällen deutlich. Hier zeigt sich auch, dass die idealisierte Figur des individualisierten Kindes im Kontext einer Familienkindheit, die (auch) auf eine inter- bzw. intragenerationales (Sorge-)Beziehungspraxis hin orientiert ist, eine grundsätzliche Ambivalenz hervorruft, die im Zusammenspiel von Eltern und Kindern unterschiedlich aufgelöst wird. Mit Blick auf Familie Kowaljow lässt sich rekonstruieren, dass das biografisch motivierte Streben der Mutter nach einem eher engmaschigen Monitoring Kais schulischer Leistungen sowie das Bedürfnis des Kindes nach Nähe, Aufmerksamkeit und Führung produktiv ineinandergreifen. Kristina Kowaljow berichtet, dass selbst wenn sie zur Toilette müsse, Kai fragen würde, „wie lange es dauert und ob es tatsächlich notwendig ist“ und dann würde er warten, bis Kristina zurückkehre und ihn ‚unterhalte‘. Das ‚doing family‘ ist durch eine nahezu permanente Ko-Präsenz von Mutter und Sohn gekennzeichnet, die auch beim Verrichten der schulischen Aufgaben nicht aufgegeben, sondern kontinuierlich fortgeführt wird. Bei Familie Eskovic ermöglicht die Souveränität der Mutter dem Kind dagegen einen gewissen Spielraum, was den Erfolg schulischer Leistungen betrifft. Daher kann sie im Gegensatz zu Kristina Kowaljow auch auf eine kleinschrittige Überwachung des Hausaufgabenmachens verzichten. Doch auch hier spielt die Frage nach sozialer Nähe und Gemeinschaft eine Rolle. Die durch Beiläufigkeit gekennzeichnete Ko-Präsenz von Mutter und Tochter am Küchentisch ist vor allem deshalb ein funktionaler Modus, weil es auch im Alltag der Familie primär um die parallele Beaufsichtigung und pragmatische Versorgung von drei bzw. vier jungen Kindern geht. Gleichzeitig ist Elisa als Älteste in der Geschwisterfolge mit mehr Autonomisierungsanforderungen konfrontiert.

Mit dem Zeitpunkt des Übergangs in die Grundschule hält in beide Kinderzimmer ein Schreibtisch Einzug. Fallübergreifend wird deutlich, dass nahezu alle untersuchten Familien dem Schreibtisch im Kinderzimmer als symbolischer Repräsentant des Schulischen eine hohe Bedeutung beimessen; ob dieser dann im Alltag als „Schreibtisch, Maltisch [oder lediglich als] Abstelltisch“ (Krinninger/Kesselhut/Kluge 2018) in Gebrauch genommen wird, zeigt sich jedoch erst im praktischen Verlauf. Der Wunsch Kristinas, Kai möge sich mit dem großen Möbelstück ‚befreunden‘, stellt sich offenkundig nicht ein (nur gelegentlich steckt er dort Bilder aus Bügelperlen) und auch Elisa nutzt ihren Schreibtisch primär als Spiel- und Abstellfläche.

Weiterhin lässt sich festhalten, dass die Steigerung der Anziehungskraft des Schreibtisches als Arbeitsort im Kinderzimmer nicht nur ökonomischer, son-

dern auch mentaler Ressourcen (insbes. der Mütter) bedarf. Bei Kristina Kowal-jow wird ersichtlich, dass ihre über weite Strecken hohe Arbeitslast keine freien Kapazitäten für eine Umgestaltung des Kinderzimmers übrig lässt und als sie nach der Beendigung ihres Studiums wieder über mehr Zeit verfügt, ist sie zu erschöpft: „Ich würde es gerne machen, aber [...]. Ich bin gerade [mit dem Studium] fertig geworden, [...]. Ich will nichts [mehr] machen.“ Ähnlich verhält es sich bei Familie Eskovic: die anfänglichen Versuche Elisas, ihre Hausaufgaben alleine in ihrem Kinderzimmer zu erledigen, sind nicht produktiv. Zum einen liegt dies an der räumlichen Abgeschiedenheit des Kinderzimmers und der Distanz zu ihren Schwestern, die Elisa prinzipiell kritisiert, zum anderen erzeugt die hohe Anziehungskraft ihrer Spielobjekte einen Konflikt mit den Anforderungen der Hausaufgabenbearbeitung. Die Versuche der Mutter, Elisa zum Aufräumen zu motivieren und damit den Raum zu ‚entstören‘, münden wiederholt in Spannungen. Daher kann das Unterlassen eines strukturierenden Eingriffs zum einen als ein ökonomisch-pragmatisches Haushalten Eleonores mit ihren eigenen Ressourcen interpretiert werden, zum anderen kommt darin auch die Anerkennung des Akteurstatus Elisas zum Ausdruck.

Abschließend lässt sich festhalten, dass sowohl in den beiden ausführlich diskutierten als auch in der Mehrheit der von uns ethnografierten Fällen weder die Ortswahl noch die konkrete Praxis des Hausaufgabenmachens an die enge Norm bildungspolitischer Konzepte eines individualisierten Schulkindes in der Familie heranreichen, dass es aber gleichzeitig viele ‚gute Gründe‘ geben kann, die sich aus einem Zusammenspiel von Familienbiografie, sozialer Lage, kindlichen und elterlichen Praktiken, sowie den räumlich-dinglichen Gegebenheiten speisen, von dieser abzuweichen. In welche Richtung sich diese ‚Abweichungen‘ im weiteren Verlauf des Schulbesuchs entwickeln und ob bspw. noch weitere sozio-materialen Arrangements des Hausaufgabenmachens auch *außerhalb* des familialen Binnenraums relevant werden, stellt einen spannenden Gegenstand weiterer Untersuchungen dar.

Literatur

- Andresen, Sabine (2012): Die ‚gute Familie‘. Zur Herstellung von Familienbildern. In: Aubry, Carla/Geiss, Michael/Magyar-Haas, Veronika/Miller, Damian (Hrsg.): Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 66–79.
- Baader, Meike Sophia (2013): Kinder und ihre Familien. Kinder im „doing family“, Familien-erziehung und „family care“ als Desiderate der Familienforschung. In: Krüger, Dorothea Christa/Herma, Holger/Schierbaum, Anja (Hrsg.): Familie(n) heute. Entwicklungen, Kontroversen, Prognosen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 220–243.
- Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann.

- Betz, Tanja/de Moll, Frederick/Bischoff, Stefanie (2013): Gute Eltern – schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft. In: Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 69–80.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. überarb. und erw. Auflage. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2014): Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 34, H. 3, S. 263–279.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UVK.
- Bristow, Jennie (2014): The Double Bind of Parenting Culture: Helicopter Parents and Cotton Wool Kids. In: Lee, Ellie/Bristow, Jennie/Faircloth, Charlotte/Macvarish, Jan: Parenting Culture Studies. Basingstoke u. a.: Palgrave Macmillan, S. 200–215.
- Bude, Heinz (2013): Bildungsspanik. Was unsere Gesellschaft spaltet. München: dtv.
- Deppe, Ulrike (2018): Stichwort „Parenthood“. Perspektiven auf den englischsprachigen Diskurs zur Elternschaft. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 237–254.
- Diehm, Isabell (2018): Frühkindliche Bildung – frühkindliche Förderung: Verheißungen, Verstrickungen und Verpflichtungen. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–23.
- Donzelot, Jacques (1980): Die Ordnung der Familie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dusolt, Hans (2018): Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft: Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich. 4., überarb. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Engel, Nicolas (2019): Übersetzungskonflikte. Zu einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 65, H. 5, S. 730–747.
- Finch, Janet (2007): Displaying Families. In: Sociology 41, H. 1, S. 65–81.
- Garfinkel, Harold (1967): Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Goffman, Erving (2009): Interaktion im öffentlichen Raum. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Hendrick, Harry (2014): Die sozialinvestive Kindheit. In: Baader, Meike S./Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt am Main, New York: Campus, S. 456–491.
- Hengst, Heinz (1981): Tendenz der Liquidierung von Kindheit. In: Hengst, Heinz: Kindheit als Fiktion. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–72.
- Hirschauer, Stefan (2016): Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript, S. 45–67.
- Hückelheim, Anna (2015): Im Dauereinsatz. In: Grundschule 47, H. 3, S. 34–35.
- Jurczyk, Karin (2018): Familie als Herstellungsleistung. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 143–166.
- Krinninger, Dominik (2018): Ko_Autor_innen. Zur kooperativen Erzeugung von ‚Daten‘. In: Bollig, Sabine/Cloos, Peter (Hrsg.): Themenheft Ethnographie und Teilnehmende Beobachtung. Fallarchiv kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 1, H. 1. www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi/article/view/80/85 [09.09.2021].
- Krinninger, Dominik (2020): Praktische Reflexivität und Übersetzungsarbeit. Zur Erziehung in der Familie. In: Sozialer Sinn 21, H. 2, S. 289–310.

- Krinninger, Dominik/Kesselhut, Kaja/Kluge, Markus (2018): Schreib Tisch. Maltisch. Abstellisch. Empirische und theoretische Perspektiven auf die Materialität familialer Pädagogik. In: Tervooren, Anja/Kreitz, Robert (Hrsg.): Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 139–156.
- Lange, Andreas (2010): Bildung ist für alle da oder die Kolonialisierung des Kinder- und Familienlebens durch ein ambivalentes Dispositiv. In: Bühler-Niederberger, Doris/Miendorff, Johanna/Lange, Andreas (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89–114.
- Lange, Andreas/Thiessen, Barbara (2018): Eltern als Bildungscoaches? Kritische Anmerkungen aus intersektionalen Perspektiven. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 273–293.
- Lareau, Anette (2003): *Unequal Childhoods. Class, Race and Family Life*. Berkeley u.a.: University of California Press.
- Morgan, David H. J. (2011): *Rethinking Family Practices*. Basingstoke u. a.: Palgrave Macmillan.
- Müller, Hans-Rüdiger/Krinninger, Dominik (2016): *Familienstile. Eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Niedersächsisches Kultusministerium (MK) (2020): *Die Arbeit in der Grundschule. Informationen für Erziehungsberechtigte*.
- Oelkers, Nina (2009): Die Umverteilung von Verantwortung zwischen Staat und Eltern. Konturen post-wohlfahrtsstaatlicher Transformation eines sozialpädagogischen Feldes. In: Kessl, Fabian/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven*. Weinheim, München: Juventa, S. 71–86.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32, H. 4, S. 282–301.
- Reckwitz, Andreas (2019): *Die Gesellschaft der Singularitäten: zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Richter, Martina/Andresen, Sabine (Hrsg.) (2012): *The Politicization of Parenthood. Shifting private and public responsibilities in education and child rearing*. Dordrecht u. a.: Springer.
- Rumpf, Horst (1980): Schulen der Körperlosigkeit. In: *Neue Sammlung* 20, H. 5, S. 452–463.
- Waterstradt, Désirée (2015): *Prozess-Soziologie der Elternschaft. Nationsbildung, Figurationsideale und generative Machtarchitektur in Deutschland*. Münster: MV-Verlag.

Hausaufgaben mit Medien erledigen und abschreiben

Formen der Mediennutzung im Rahmen häuslicher Lernaktivitäten von Schüler*innen aus dem Blickwinkel soziokultureller Ökologie

Klaus Rummler, Caroline Grabensteiner & Colette Schneider Stingelin

Dieser Beitrag betrachtet die Nutzung unterschiedlicher Medien, die Schüler*innen im Kontext von Lernaktivitäten, speziell im Rahmen von Hausaufgaben, alltäglich nutzen. Dazu gehört auch das Abschreiben. Ergebnisse des Projekts „Hausaufgaben und Medienbildung“ legen nahe, dass die Grenzen zwischen formalen und informellen Kontexten – vor allem durch die Nutzung unterschiedlicher Medien – verschwimmen. Ausgewählte Ergebnisse sollen diese These hier begründen. Dabei wird argumentiert, dass „Hausaufgaben erledigen“ nicht nur die Erledigung bestimmter Aufgabenstellungen ist, sondern begleitet ist von Medienaktivitäten, wie der Kommunikation in sozialen Netzwerken, z. B. in Snapchat, WhatsApp und Instagram. Im Projekt wurde die Mediennutzung von 250 teilnehmenden Schüler*innen aus 25 Schulklassen in sieben Kantonen der Deutschschweiz untersucht.

Die folgenden Ausführungen sollen zeigen, inwiefern Mediennutzung als kulturelle Praktiken verstanden werden können und mit der Hausaufgaben-erledigung und anderen Lernaktivitäten verwoben sind. Die Verbindung zu schulbezogenen Aktivitäten sowie schulischen, häuslichen und Peer-Kontexten soll aufgezeigt werden. Hausaufgaben sind ein etabliertes Mittel und sollen didaktische und erzieherische Funktionen erfüllen. Die Ergebnisse der Studie „Hausaufgaben und Medienbildung“ legen nahe, dass über Hausaufgaben nicht nur Lernprozesse angeregt werden, sondern auch Werte und soziale Strukturen aus der Schule in die Mediennutzung von Schüler*innen transportiert werden, indem sie diese in ihr Medienhandeln übernehmen. Damit geht eine Überschreitung der traditionellen Mediennutzung in Bezug auf Hausaufgaben einher. Das heißt: neben Schulbüchern, Arbeitsheften und digitalen schulischen Anwendungen integrieren Schüler*innen Alltagsmedien – vor allem das Smartphone und darauf verfügbare Apps – in die Erledigung von Hausaufgaben. Sie

folgen dabei einerseits den Anregungen von Lehrpersonen im Zuge der Aufgabenstellung der Hausaufgaben und der allgemeinen Medienpraxis des Unterrichts, finden jedoch andererseits eigene Wege, für sie bedeutsame Anwendungen, wie Instant-Messenger und soziale Medien, die Videoplattform YouTube, oder sogar Spiele in die Erledigung der Hausaufgaben einzubinden und diese teilweise auch mit anderen Schüler*innen gemeinsam zu erledigen.

Unter Bezugnahme auf sozioökologische Ansätze können *Hausaufgaben* als kulturelle Praxis diskutiert werden, die Wandlungsprozessen in der Medienlandschaft ausgesetzt ist (Rummler/Grabensteiner/Schneider Stingelin 2020b). Ausgangspunkt für das Projekt ist die individuelle Aneignung von Medien als „Kulturgüter“ (Rummler 2018, S. 146), bzw. die Entwicklung eines individuellen Umgangs mit diesen. Im Anschluss an Anthony Giddens Structuration Model (1984) kann die individuelle Auseinandersetzung mit Medien als Umgang mit medialen Ressourcen verstanden werden. Diese ist eingebettet in einen Komplex aus technischen und sozialen *Strukturen* und in eine *kulturelle Praxis*. Damit Schüler*innen individuelle Handlungs- und Wirksamkeitskompetenz (engl.: *agency*; Buckingham/Sefton-Green 2003; Rummler 2014) entfalten können, bzw. um diese Entfaltung im Medienhandeln in dieser Forschung nachvollziehen zu können, bedarf es der Beschreibung dieses Komplexes. Dabei spielt das alltägliche Medienhandeln eine zentrale Rolle, da sich darin die Regeln und Routinen kultureller Praxis widerspiegeln, die im Medienumgang und in der individuellen Aneignung medialer Artefakte entfaltet werden. Am Übergang zwischen Schule und Zuhause – repräsentiert durch Hausaufgaben – wird sowohl das schulische als auch das Medienhandeln betrachtet, um zu einem Verständnis dessen zu gelangen, was im Rahmen des Projektes und mit Referenz auf Seipold (2014, 2017) unter der „Nutzung mobiler Medien als das aktive Herstellen sozialer und situativer Kontexte seitens Lehrpersonen und seitens der Schülerinnen und Schüler“ (Rummler 2018, S. 146) verstanden wird. Kontexte bestehen mithin aus sozialen sowie aus räumlichen und zeitlichen Strukturen, die durch Schüler*innen und Lehrpersonen im Zuge der Nutzung digitaler, mobiler Medien hergestellt werden (Rummler/Grabensteiner/Schneider Stingelin 2020a, S. 180 u. 183). Bestimmte Medien werden beispielsweise für bestimmte kulturelle Praktiken – hier Hausaufgaben – zu bestimmten Zeiten im Alltag genutzt. Bezogen auf Regeln und Routinen wurden für die hier präsentierte Auswertung vor allem jene strukturellen Kontextmerkmale berücksichtigt, die sich auf „[g]esellschaftliche, soziale und technologische Strukturen (engl.: *social, cultural and technological structures*)“ (Rummler 2018, S. 146) beziehen, innerhalb derer Handlungs- und Wirksamkeitskompetenz entfaltet wird. Dies steht in engem Zusammenhang mit Medienbildung, welche als reflexives Verhältnis zwischen dem Subjekt und seiner materiellen/faktischen Welt, den Anderen in der Gesellschaft und zu sich selbst im zeitlichen Verlauf des Lebens konstituiert ist (Meder 2007, 2011). Dieses Verhältnis ist durch Artikulation und Aneignung medialer

Handlungsmöglichkeiten, die sich als Agency – verstanden als Handlungs- und Wirksamkeitskompetenz – abbilden und rekonstruieren lassen, medial vermittelt. In diesem Komplex werden Hausaufgaben und speziell die Überschreitung von Regeln im Sinne von Schummeln bzw. Abschreiben betrachtet:

„Schülerinnen und Schüler sind einerseits eingebunden in soziale und strukturelle Voraussetzungen der Schulpraxis mit einem bestimmten vorgegebenen Medienrepertoire und bewegen sich innerhalb geregelter Strukturen sowie medialen Möglichkeiten des häuslichen Alltags. Andererseits verfügen sie [...] über ihr je eigenes Medienrepertoire und machen Wirksamkeitserfahrungen in ihrer handelnden Auseinandersetzung mit den gegebenen Praktiken und Strukturen [...]“ (Rummler/Grabensteiner/Schneider Stingelin 2020a, S. 174)

Dieses Medienrepertoire im Alltag in der Kombination mit Hausaufgaben löst bei vielen Lehrpersonen und Eltern Fragen nach Regelüberschreitungen aus. In der Alltagsperspektive scheint das Abschreiben von Hausaufgaben vor dem Hintergrund der Medienaktivitäten Jugendlicher naheliegend. Im Zuge der Analyse stellen sich Fragen, welche Formen solcher Regelüberschreitungen durch die vorfindbaren gesellschaftlichen, sozialen oder technologischen Strukturen ermöglicht werden, welche Grenzen überschritten werden, und wie durch Medienhandeln auch durchaus kreativ mit den vorhandenen Strukturen umgegangen wird.

Parallel zur Erfüllung schulischer Aufgaben und Lernaktivitäten finden im Alltag unter Schüler*innen Unterhaltung, Kommunikation und soziale Interaktionsprozesse statt. Vermittelt durch Alltagsmedien werden diese medial in den Lernalltag integriert. An den Hausaufgaben und insbesondere am Thema „Abschreiben“ treten verschiedene Positionen aus den beiden Kontexten Schule und Alltag hervor, anhand derer ihre Verwobenheit im Alltag der Schüler*innen verdeutlicht werden kann.

Eine eng geführte Definition von Hausaufgaben würde sie als konkrete, durch Lehrpersonen vorformulierte Aufgabenstellungen, die von Schüler*innen außerhalb der Unterrichtszeit, als individualisierte und eigenständige Leistung bearbeitet werden sollen, charakterisieren (Kohler 2011, S. 204; Trautwein/Lüdtke 2014, S. 275; Mischo/Haag 2010, S. 249). Eine Zusammenarbeit zwischen mehreren Schüler*innen ist in dieser Definition nicht vorgesehen, bzw. sogar unerwünscht (siehe Kohler/Katenbrink in diesem Band). Gemeinsam erledigte Hausaufgaben, die sich in Form und Inhalt ähneln, werden nicht als Kooperationsleistung, sondern als Abschreiben und damit als akademisches Vergehen geahndet und mit negativen Konsequenzen bedacht. In weiten Teilen des schulischen Kontexts bis hin zur Hochschule ist es daher seit vielen Jahrzehnten ein moralischer Standard und wird mit Ehrlichkeit assoziiert, nicht zu kollaborieren, oder von der Leistung anderer zu profitieren. Diesen moralischen Standard zu brechen, bedeutet dann nicht nur akademisch, sondern auch allgemein

unmoralisch zu handeln und sich abweichend zu verhalten (bspw. Michaels/Miethe 1989; Blankenship 1998; Schab 1991; Kiriakidis 2018). Abschreiben würde demnach bedeuten, die Leistungen anderer zum eigenen Nutzen unehrenhaft und unehrlich zu missbrauchen, damit anderen zu schaden. Gleichzeitig wird das Abschreiben bei Aufdeckung zwar zunächst als Tatbestand anerkannt, dennoch im Schulalltag durch Schüler*innen oder Lehrpersonen billigend in Kauf genommen bzw. nicht immer gleichermaßen geahndet (Farnese et al. 2011; Brent/Atkisson 2011; Burgason/Sefiha/Briggs 2019).

Die Studien von Kohler, Merk und Zengerle legen nahe, dass Abschreiben in Zusammenhang mit bestimmten Schulfächern und Leistungsniveaus der Schüler*innen steht (Kohler/Merk/Zengerle 2013; Kohler et al. 2014; Trautwein/Lüdtke 2014). In unserem Projekt wird aber eine breitere Definition von Hausaufgaben verwendet, die alle Lernaktivitäten der Schüler*innen außerhalb des Unterrichts mit einbezieht. Die Aufzeichnungen der Schüler*innen legen nahe, dass durch die Verwobenheit von Medien- und Lernaktivitäten auch eine eigene Einstellung zum Abschreiben erkennbar wird. Das sogenannte „Sharing“, also das Teilen von Inhalten, ist etablierte Praxis in der alltäglichen Nutzung sozialer Medien (stellvertretend Sützl et al. 2012; John 2017). Im Zusammenhang mit der sozialen Praxis alltäglicher Mediennutzung nehmen Schüler*innen das Teilen von Materialien im Zuge von Lernaktivitäten nicht als Abschreiben wahr. Exemplarische Beispiele aus dem Datenmaterial aus der Studie „Hausaufgaben und Medienbildung“ und die Darstellung der Entwicklung der Kategorie „Abschreiben“ geben im Folgenden Aufschluss über die Schüler*innen-Wahrnehmung zu diesem Thema.

Methoden

Die Studie wurde im Herbst 2018 durchgeführt. 25 Schulklassen aus sieben Kantonen der Deutschschweiz nahmen teil. Als Haupterhebungsinstrument wurden Medientagebücher (Yurtaeva 2017) genutzt, in welchen die Schüler*innen während 14 Tagen auf Papier ihre Gedanken zu „Hausaufgaben und Medien“ aufschreiben konnten. Aus dem Sample konnte ein Rücklauf von 250 Medientagebüchern erzielt werden, die über 14 Tage geführt wurden. Von den Teilnehmenden ordneten sich 55 % selbst als weiblich, 43 % als männlich ein, 2 % beantworteten die Frage nach ihrem Geschlecht nicht. Das Durchschnittsalter der Schüler*innen lag bei 14 Jahren und streute zwischen elf und 17 Jahren (6.–9. Schulstufe).

Das Befragungsinstrument (Rummler/Schneider/Stingelin/Grabensteiner 2018) enthielt unterschiedliche Komponenten im Mixed Methods Design. Nach der Erhebung personenbezogener Daten, wie dem Alter, Geschlecht und den zuhause gesprochenen Sprachen, folgen 16 geschlossene Fragen, die Auskunft darüber geben, welche Unterstützung die Schüler*innen von Personen aus dem

sozialen Nahraum erhalten, welche Medien sie als unterstützend erleben und nutzen, und inwiefern sie durch Erwachsene bei den Hausaufgaben kontrolliert werden. Danach folgt das Medientagebuch mit der Leitfrage nach der Mediennutzung während der Lernaktivitäten, das über 14 Tage von den Schüler*innen geführt wurde. Abschließend finden sich drei Reflexionsfragen über die beiden Wochen der Medientagebuchführung. Diese lauten:

„Erinnere dich an die vergangenen zwei Wochen.

1. Das ist mir in den letzten beiden Wochen bei den Hausaufgaben gut gelungen. So habe ich das gemacht:
2. Was war die coolste Hausaufgabe in den letzten zwei Wochen? Warum?
3. Kürzlich habe ich eine Hausaufgabe abgeschrieben. So ist das abgelaufen:“
(Rummler/Schneider Stingelin/Grabensteiner 2018, S. 37)

Die letzte Frage ist für die analytische Bewegung, die im Folgenden nachgezeichnet werden soll, zentral. Von 250 Schüler*innen, die ein Medientagebuch führten, beantworteten 131 die Frage nach dem „Abschreiben“.

Die folgenden Ausführungen aus der Analyse der gesamten Daten war zentral für die Weiterentwicklung des Codierschemas, das im Rahmen der Auswertung der Medientagebücher entwickelt wurde. Um die Weiterentwicklung darstellen zu können, soll das Codierschema hier kurz vorgestellt werden. Erste Kategorien wurden schon in zwei Vorstudien entwickelt und anhand der Daten aus der Haupterhebung im Herbst 2018 konkretisiert und verdichtet (Rummler 2018; Rummler et al. 2018). Die Auswertungsstrategie folgt dabei dem Codierparadigma von Corbin und Strauss (2015). Dabei werden mehrere iterative Codierschleifen durch Teamsitzungen ergänzt, in denen die Codes und Kategorien in einem kommunikativen Prozess entwickelt werden. Offenes und axiales Codieren wechseln einander ab, Konzepte und Kategorien emergieren so aus dem Datenmaterial (Mey/Mruck 2011, S. 24 f.). Dieser Prozess ist zyklisch und fluide und das Codierschema unterliegt einem ständigen Wandlungsprozess.

Als stabile Codegruppen in der Analyse der Medientagebücher konnten Medien als Hardware und Software, Repräsentationen und darauf bezogene Medienaktivitäten identifiziert werden. Diese verweisen als technische Strukturen auf Verwendungsformen (kulturelle Praktiken). Neben Medien sind auch bestimmte Personen im Alltag der Schüler*innen bedeutsam, die als sozialer Kontext in ihrem Alltag eine Rolle spielen. In diesem Zusammenhang kann darauf geschlossen werden, dass das Medienhandeln der Schüler*innen durch diese sozialen Kontexte geprägt ist (Rummler/Grabensteiner/Schneider Stingelin 2020b). An der Schnittstelle zwischen dem sozialen Kontext der Familie und jenem der Schule stehen die Hausaufgaben. Medienaktivitäten, die in diesem Zusammenhang dokumentiert wurden, weisen eine Bandbreite auf, die auf eine

Verknüpfung beider Kontexte hindeutet. Die oben angeführten Reflexionsfragen weisen auf einen weiteren Zusammenhang hin. Die sozialen Strukturen dieser Kontexte sind geprägt durch Regeln und Werte, in Bezug auf bestimmte Artikulations- und Mediennutzungsformen, einschließlich alltagsästhetischer Orientierungen. Im Kontext von Hausaufgaben werden diese vor allem in Bezug auf die persönlichen Leistungen und ihren Stellenwert hinsichtlich schulischer Bildungsaspirationen sichtbar.

Ergebnisse

In Bezug auf die Kategorie „Abschreiben“ lassen sich Verbindungen zwischen Alltagsmediennutzung und Schule als sozialen Kontext finden. Dabei unterliegt das Thema „Abschreiben“ einem Wandel, der sich auch auf die Verschiebungen in Bezug auf Mediennutzung zurückführen lassen. Kollaboration zu Hausaufgaben über soziale Medien, deren wichtigste Funktion auch das „Teilen“ unterschiedlichster Medieninhalte ist, wirft ein neues Licht auf die Art und Weise, wie Schüler*innen zum Ergebnis ‚fertige Hausaufgabe‘ gelangen. Abschreiben als akademisches Vergehen oder Schummeln bzw. Vortäuschen eigener Leistungen erhält durch diese Medien eine neue Dynamik, der Schule und Aufgabenstellungen bereits und weiterhin begegnen müssen, weniger durch Sanktionen als durch die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit diesem Wandel.

Verallgemeinert legen die Daten des Projekts nahe, dass Schüler*innen durchaus ein gewisses Gefühl dafür haben, welche Formen des Abschreibens als Fehlverhalten gesehen werden und diese als Werte für sich und in ihre Kommunikation auch übernehmen. Hausaufgabenmaterial oder eigene Lösungsversuche in der Gruppe zu teilen, hat für Schüler*innen aber auch soziale Funktionen: Schüler*innen pflegen darüber soziale Kontakte innerhalb der Schulklasse und bei Unsicherheiten können sie über Social Media bei den Kolleg*innen nachfragen.

Im axialen Codieren, vor allem unter Berücksichtigung der Reflexionsfragen am Ende der Medientagebücher, konnten vier Dimensionen von „Abschreiben“ erarbeitet werden:

Rechtfertigungen und Entschuldigungen

Schüler*innen geben in ihren Antworten auf die Frage nach dem „Abschreiben“ Gründe an, warum sie abgeschrieben hatten. In ihrer Studie zu Formen des Schummelns an Hochschulen der USA stützen sich Brent und Atkisson (2011) auf die aus den 1950 und 1960er Jahren stammenden fünf Kategorien der Neutralisierungstechniken, einschließlich späterer Erweiterungen um Subkategorien, von

denen an dieser Stelle vor allem „Denial of Responsibility“, also das Abschieben der Verantwortung auf eine andere Instanz oder höhere Gewalt, vergleichbar ist.

„im Klassenchat waren die Lösungen, ich hatte viel zum lernen & erledigen also viel Stress = Abschreiben [...]“ (Mädchen 13 Jahre)

Solche genannten Gründe deuten auf ein Dilemma der Schüler*innen, einerseits etwas vorweisen zu müssen, da es sonst einen „Zusammenschiss oder Eintrag“ gibt, andererseits darauf, dass die Hausaufgaben selbst sehr herausfordernd sein können und es nicht immer gelingt, diese zu lösen. Das Abschreiben ist ein Lösungsweg aus dem Dilemma:

„Es war bereits sehr spät & ich kam bei Geometrie oder Mathe nicht draus, deshalb habe ich es abgeschrieben. (Weil ich keinen Zusammenschiss oder Eintrag wollte.)“ (Mädchen 15 Jahre)

Technische und soziale Ressourcen

Schüler*innen, die auf die Frage nach dem „Abschreiben“ geantwortet haben, geben oft die Quelle und das Medium an, wo sie die Lösung für eine Aufgabe erhalten hatten. Im Vergleich zur Studie von Brent und Atkisson (2011) ist auch diese Dimension eine Form der Rechtfertigung im Sinne des „Denial of injury“ und des dort erwähnten „Learning“, das im Zusammenhang mit Hausaufgaben häufig genannt wird. Laut den Autoren ist darunter zu verstehen, dass vor allem Gruppenarbeit weniger als Abschreiben gewertet wird, da die Schuld und die Schädigung auf mehreren Schultern verteilt wird, zumal durch „Learning“ sogar ein Zugewinn für jede*n einzelne*n der Gruppe entsteht (Rummler/Grabensteiner/Schneider Stingelin 2020b).

Im Projekt „Hausaufgaben und Medienbildung“ sind technische Ressourcen für das Teilen von Hausaufgaben, wie zuvor erwähnt, Soziale Medien, vor allem der Instant Messenger WhatsApp und darin der Gruppenchat gemeinsam mit den Schulkolleg*innen relevant:

„Ich bin bei einer Aufgabe in Französisch nicht weitergekommen, und habe dann im Klassenchat die Lösungen und eine Erklärung bekommen.“ (Mädchen 13 Jahre)

Soziale Ressourcen, also Hinweise auf Personen als Quellen weisen darauf hin, dass der Austausch von Hausaufgaben auf Gegenseitigkeit beruht. Dabei werden vor allem die medialen Möglichkeiten genutzt, die sich über Instant-Messenger ergeben. Daran wird außerdem deutlich, dass im Chat auch Aufschluss über den Lösungsweg gewonnen wird. Der Austausch ist somit nicht nur rein produktorientiert, sondern auch auf den Prozess und auf die Herleitung der Lösung bezogen.

Die Schüler*innen gründen WhatsApp-Gruppen zum Zweck des Austauschs über Hausaufgaben, wie das folgende Beispiel zeigt:

„Hatte zu wenig Zeit --> ‚Lösungen chat‘ “ (Mädchen 14 Jahre).

Der im Zitat erwähnte „Lösungen chat“ ist jedoch die Ausnahme. Öfter finden der Klassenchat (neun Nennungen), der Gruppenchat (drei), oder WhatsApp allgemein (vier) Erwähnung. Die Einträge in den Reflexionsfragen weisen darauf hin, dass neben dem Austausch fertiger Lösungen in den Instant-Messaging-Gruppen auch noch andere Formen des Austauschs zu Hausaufgaben stattfinden. So dient der Klassenchat auch als Hilfsmedium innerhalb der Klasse.

„Mein Kollege hat die Hausaufgaben die kaum einer verstanden hatte in den Klassenchat geschickt [...]“ (Junge 13 Jahre)

Zum Austausch der Lösungen findet auch ein sozialer Austausch und Solidarisierung statt. Die Schüler*innen tauschen sich über ihr gemeinsames Scheitern an der Aufgabe aus. Ein Kollege hat es aber geschafft, die Aufgabe zu lösen und teilt die Lösung mit allen. Diese altruistisch anmutende Tat ist auch als Anstiftung zum Abschreiben interpretierbar. Das Zitat des Schülers legt nahe, dass Lösungen zur Verfügung zu stellen, innerhalb der Klassen mit einer bestimmten sozialen Rolle und auch mit einer gewissen sozialen Anerkennung verknüpft ist. Es lassen sich weitere Hinweise darauf finden, dass diese soziale Rolle nicht einer einzelnen Person in der Klasse zukommt, sondern Rollenverteilungen stattfinden und damit die Möglichkeit, für alle Schüler*innen an dieser Form der sozialen Anerkennung teilzuhaben:

„Jemand schickt die Lösungen in den Klassenchat und dann schreibt man ab.“ (Mädchen 13 Jahre)

Das Zitat zeigt durch seine allgemeine Formulierung auch, dass es sich um eine Routine handeln könnte, die wiederum mit sozialer Erwünschtheit (im Sinne von: ‚das macht man so‘) einhergeht. Dies bestärkt die Interpretation von zuvor, dass es um Teilhabe an sozialen Prozessen innerhalb der Schulklasse geht, die eng verknüpft ist mit sozialen Regeln in der Schule. Die schulische Anforderung, dieselben Aufgaben individuell zu lösen und darüber Leistung anerkannt zu bekommen, wird von den Schüler*innen solidarisch umgangen und damit ausgehebelt. Instant-Messenger bieten mit ihren Gruppenfunktionen dafür, aber auch für andere soziale Prozesse innerhalb der Schulklasse, einen Boden (Grabensteiner 2021). Darunter ist „Sharing“, also das Teilen von Schulmaterialien, eine etablierte soziale Praxis.

Manche Schüler*innen nennen sich selbst als Quelle zum Abschreiben für andere:

„Ich schreibe keine Hausaufgaben ab, eher die anderen bei mir.“ (Mädchen 15 Jahre)

Die Art und Weise, wie die Schüler*innen sich selbst in diesem Zusammenhang darstellen, untermauert die Annahme von zuvor, dass es für den*diejenige, der*-die Aufgaben bzw. Lösungen teilt, ein Erfolgserlebnis darstellt bzw. einen sozialen Status repräsentiert. Neben der akademischen Leistung, die innerhalb des schulischen Systems mit guten Noten belohnt wird, bekommt er*sie zudem von Kolleg*innen soziale Anerkennung, seine*ihre Lösungen werden reproduziert und damit in die gemeinsame Bedeutungskonstitution innerhalb der sozialen Konstellation der Schulklasse in Bezug auf die Hausaufgaben integriert. Zudem erwarten sie – im Gegensatz zu den anderen – keine Sanktionen, da die Anbietenden, wie oben diskutiert, zumeist weniger Konsequenzen zu fürchten haben als diejenigen, die das Angebot annehmen.

Zwischen sozialer Erwünschtheit und Ironie

Beinahe die Hälfte aller Antworten auf die Frage nach dem „Abschreiben“ verneint in der einen oder anderen Weise, dass Abschreiben stattfindet. Diese Antworten können auf unterschiedliche Weise interpretiert werden. Einerseits wurde unter Bezugnahme auf die akademische Devianz des Abschreibens die Verneinung als soziale Erwünschtheit gegenüber den Fragenstellenden markiert. Die Schüler*innen scheinen in diesen Antworten zu reflektieren, dass Eltern, Lehrpersonen und auch die Forschenden erwarten, dass sie nicht abschreiben und diese Erwartung erfüllen zu wollen, oder auch sich mit den geltenden sozialen Regeln zu identifizieren:

„Nein ich schreibe nicht ab, bin strikt dagegen“ (Mädchen 14 Jahre)

Andere Antworten in diesem Spektrum deuten darauf hin, dass die Eigenleistung in Bezug auf Hausaufgaben einen hohen Status hat:

„Ich mache alle HA selber sonst lernt man ja nichts“ (Mädchen 15 Jahre)

Eine dritte Kategorie der Verneinung sind ironische Antworten. Schüler*innen nutzen die Reflexionsfrage, um mit einem Augenzwinkern eine Botschaft an die Forschenden zu senden:

„Genau“ (Junge 12 Jahre), oder „WTF?“ (Mädchen 14 Jahre)

Andere betonen in ironischer Weise, nicht abgeschrieben zu haben:

„nein ich doch nicht“ (Mädchen 14 Jahre), oder: „Neeeeeeeeeeeeeeee Nöööö“ (Mädchen 14 Jahre)

Oder sie verweisen mit einem Emoticon darauf, dass ‚gute‘ Schüler*innen nicht abschreiben müssten, was den Diskurs um Eigenleistung als Wert in Bezug auf Hausaufgaben noch verstärkt:

„Ich bin ein guter Schüler+ :) Ab und zu habe ich für Hausaufgaben noch gefragt, sonst nichts“ (Mädchen 13 Jahre)

Die Schüler*innen reflektieren so in kreativer Weise die sozialen Strukturen und geltenden Regeln und setzen sich dazu ins Verhältnis.

Manche Schüler*innen verstanden das Abschreiben nicht als akademisch-deviantes Verhalten, sondern als Synonym zum Kopieren von der Tafel, das in der Schule eine zentrale Tätigkeit darstellt. Einige Antworten scheinen die Frage nach einem möglichen Fehlverhalten zu verkennen:

„Wenn die Lehrperson Hausaufgaben gesagt hat, nahm ich die Agenda und schrib es ein.“ (Junge 13 Jahre)

Obwohl diese Antworten auch als Unverständnis der Fragestellung interpretiert werden können, weisen sie darauf hin, dass Schüler*innen hier möglicherweise ein eigenes Verständnis entwickelt haben. Aufgabenstellungen, die keine singular-korrekte Antwort haben, sondern ein dialogisches Erarbeiten und einen offenen Lernprozess beinhalten, befördern Kooperation und könnten somit zu einem Verschwinden von Abschreiben als Devianz beitragen. Darin spiegelt sich ein Umbruch hin zu kompetenzorientierten Lernprozessen im Schulsystem, wo das Abfragen von Informationswissen zusehends an Bedeutung verliert.

Diskussion: „Abschreiben“ verstehen

Digitale Medien ermöglichen eine Bandbreite an kooperativen Praktiken. In der Analyse konnte gezeigt werden, dass diese von Schüler*innen bereits genutzt werden. Die Art und Weise, wie Hausaufgaben als kulturelle Praxis etabliert sind, nämlich als individuell zu lösende, aber uniform formulierte Aufgabenstellungen ist angesichts der hier präsentierten Ergebnisse nicht mehr zeitgemäß. Dies stellt Lehrpersonen vor neue Herausforderungen in der Aufgabenstellung und in der Begleitung individueller Lernprozesse. Entlang der präsentierten Ergebnisse gilt es anzuerkennen, dass nur schwer entscheidbar ist, was genau Abschreiben mit digitalen Medien im Kontext von Hausaufgaben ist (Burgason/Sefiha/Briggs 2019, S. 210 ff.). Dies bedeutet auch, dass für Hausaufgaben Regeln und moralische

Standards (neu) definiert werden müssen. In den meisten Schweizer Kantonen sollen Hausaufgaben so angelegt sein, dass Schüler*innen diese ohne die Hilfe der Eltern erledigen können (EDK 2021). Im Umkehrschluss kann daraus gefolgert werden, dass eine Kooperation unter Schüler*innen formal nicht verboten ist.

Hinsichtlich der Mediennutzung in Schulklassen kann aus den beschriebenen Ergebnissen geschlossen werden, dass im schulischen Kontext nicht nur Wege gefunden werden sollten, wie Informationen, Materialien und Aufgabenstellungen an Schüler*innen bereitgestellt werden können. Es sollte auch ein Dialog zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen stattfinden, der die vielfältigen individuellen und kollektiven Lern- und Aneignungsstrategien anerkennt und gleichzeitig für Beteiligte, einschließlich Eltern, transparente Regeln für das Erledigen der Hausaufgaben formuliert.

Aufgabenstellungen und eventuell damit verknüpfte Leistungsnachweise können jene kooperativen Prozesse aufgreifen, indem Lösungen weniger eindeutig formuliert werden. Damit können in die Praxis häuslicher Lernaktivitäten Mittel und Wege integriert werden, die Kommunikation unter den Schüler*innen, die Kooperation und die Praxis des „Sharing“, speziell bei selbstständigen Lernaktivitäten durch Medien zu fördern, um damit schließlich die geforderte „Autonomieunterstützung“ und „Prozessorientierung“ einzulösen (Haag/Streber 2015; Wild/Gerber 2007).

Derzeit genutzte Chats und Instant-Messaging Plattformen geraten immer wieder aufgrund fragwürdiger Datenschutz- und Nutzungsbestimmungen in die Diskussion. Ebenso sind Teilhabe- und Ausschlussbedingungen unmoderierter Chatgruppen zu bedenken (Grabensteiner 2021). Diese kritischen Aspekte sind zu berücksichtigen und gleichzeitig das Bedürfnis nach sozialem Austausch – auch und gerade bei herausfordernden Lernleistungen im häuslichen Kontext – der Schüler*innen anzuerkennen. Digitale Mediennutzung – auch bei den Hausaufgaben – leistet einen wichtigen Beitrag zum kompetenten Umgang mit Medien, der von Lehrpersonen anhand des Austauschs zu Hausaufgaben thematisiert werden kann. Betrachtet man die bereits stattfindende Praxis, könnten Austauschplattformen, die von der Schule anerkannt sind, einen positiven Beitrag zur Entfaltung der Handlungs- und Wirksamkeitskompetenz durch Schüler*innen leisten. Die Schule ist hier gefordert, neue Arbeitsformen und -räume zu ermöglichen sowie deren Aneignung und Bearbeitung im Schulklassenverband zu begleiten.

Literatur

Blankenship, Kevin L. (1998): The relationship of general deviance to academic dishonesty. Muncie, IN: Honors College by Ball State University. cardinalscholar.bsu.edu/handle/handle/189526 [12.07.2022].

- Brent, Edward/Atkisson, Curtis (2011): Accounting for Cheating: An Evolving Theory and Emergent Themes. In: *Research in Higher Education* 52, H. 6, S. 640–658. doi.org/10.1007/s11162-010-9212-1 [12.07.2022].
- Buckingham, David/Sefton-Green, Julian (2003): Gotta Catch 'em all: Structure, Agency and Pedagogy in Children's Media Culture. In: *Media, Culture & Society* 25, H. 3, S. 379–399. doi.org/10.1177/0163443703025003005 [12.07.2022].
- Burgason, Kyle A./Sefiha, Ophir/Briggs, Lisa (2019): Cheating is in the Eye of the Beholder: an Evolving Understanding of Academic Misconduct. In: *Innovative Higher Education* 44, H. 3, S. 203–218. doi.org/10.1007/s10755-019-9457-3 [12.07.2022].
- Corbin, Juliet M./Strauss, Anselm (2015): Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory. 4., überarbeitete Auflage. Los Angeles u. a.: Sage Publications.
- EDK (2021): Kantonale Vorgaben zu Hausaufgaben in der obligatorischen Schule. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern. edudoc.ch/record/216558 [12.07.2022].
- Farnese, Maria Luisa/Tramontano, Carlo/Fida, Roberta/Paciello, Marinella (2011): Cheating Behaviors in Academic Context: Does Academic Moral Disengagement Matter? In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 29, S. 356–365. doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.250 [12.07.2022].
- Giddens, Anthony (1984): *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Grabensteiner, Caroline (2021): Die vernetzte Schulklasse: Exploration zu Konstruktionen individueller und kollektiver Lernaktivitäten am Beispiel von WhatsApp-Gruppenchats. In: *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 16, S. 79–107. doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.01.13.X [12.07.2022].
- Haag, Ludwig/Streber, Doris (2015): Hausaufgaben in der Grundschule. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 8, H. 2, S. 86–99.
- John, Nicholas A. (2017): *The age of sharing*. Malden (MA), Cambridge: Polity Press.
- Kiriakidis, Stavros P. (2018): Moral Disengagement and Antisocial Behavior. In: Levesque, Roger J. R. (Hrsg.): *Encyclopedia of Adolescence*. Cham: Springer International Publishing, S. 2390–2405. doi.org/10.1007/978-3-319-33228-4_390 [12.07.2022].
- Kohler, Britta (2011): Hausaufgaben. Überblick über didaktische Überlegungen und empirische Untersuchungen. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 103, H. 3, S. 203–218. www.kompetenzzentrum-schulpsychologie-bw.de/site/pbs-bw-new/get/params_Datattachment/2432854/DDS_3_2011_Kohler_Hausaufgaben.pdf [12.07.2022].
- Kohler, Britta/Merk, Samuel/Heller, Franziska/Riedl, Robert/Zengerle, Inga (2014): Hausaufgaben abschreiben. Eine empirische Untersuchung an Realschulen. In: Fetzer, Janina/Raufelder, Diana (Hrsg.): *Beziehungen in Schule und Unterricht. 3. Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung*. Immenhausen: Prolog-Verlag, S. 216–247.
- Kohler, Britta/Merk, Samuel/Zengerle, Inga (2013): Hausaufgaben abschreiben. Täuschungsverhalten aus theoretischer, empirischer und praktischer Perspektive. In: *Pädagogik (Weinheim)* 65, H. 3, S. 18–21.
- Meder, Norbert (2007): Theorie der Medienbildung. Selbstverständnis und Standortbestimmung der Medienpädagogik. In: Sesink, Werner/Kerres, Michael/Moser, Heinz (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55–73. doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0_3 [12.07.2022].
- Meder, Norbert (2011): Von der Theorie der Medienpädagogik zu einer Theorie der Medienbildung. In: Fromme, Johannes/Iske, Stefan/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Medialität und Realität. Zur konstitutiven Kraft der Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 67–81. doi.org/10.1007/978-3-531-92896-8_5 [12.07.2022].

- Mey, Günter/Mruck, Katja (2011): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–48. doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_1 [12.07.2022].
- Michaels, James W./Miethe, Terance D. (1989): Applying Theories of Deviance to Academic Cheating. In: Social Science Quarterly 70, H. 4, S. 870–885.
- Mischo, Christoph/Haag, Ludwig (2010): Hausaufgaben. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, S. 249–256.
- Rummler, Klaus (2014): Foundations of Socio-Cultural Ecology: Consequences for Media Education and Mobile Learning in Schools. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 24, S. 1–17. doi.org/10.21240/mpaed/24/2014.07.10.X [12.07.2022].
- Rummler, Klaus (2018): Hausaufgaben und Medienbildung. Eine explorative Studie zur Ökologie des Medienhandelns im häuslichen Lernkontext von Sekundarschülerinnen und -schülern in der Deutschschweiz. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 31, S. 143–165. doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.05.22.X [12.07.2022].
- Rummler, Klaus/Asllani, Donjeta/Bänninger, Matthias/Braunschweiler, Stefan/Brückner, Sabrina/Eigenmann, Evelyn/Hofstetter, Michaela/Jaberg, Caroline/Looser, Nando/Lucic, Jelena/Meier, Céline/Minidis, Simela/Zumbühl, Jana (2018): Hausaufgaben und Medien. Lern- und Medienbildungsprozesse am Übergang zwischen formellen und informellen Kontexten. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. doi.org/10.5281/zenodo.1169629 [12.07.2022].
- Rummler, Klaus/Schneider Stingelin, Colette/Grabensteiner, Caroline (2018): Medientagebuch. Forschungsinstrument des SNF-Projektes „Hausaufgaben und Medienbildung“. doi.org/10.5281/ZENODO.4282456 [12.07.2022].
- Rummler, Klaus/Grabensteiner, Caroline/Schneider Stingelin, Colette (2020a): „WhatsApp, Snapchat, Instagram“. Medienhandeln von Schweizer Sekundarschülerinnen und -Schülern im Rahmen ausserschulischer Lernaktivitäten – Ein Projektbericht. In: MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 39, S. 170–195. doi.org/10.21240/mpaed/39/2020.12.10.X [12.07.2022].
- Rummler, Klaus/Grabensteiner, Caroline/Schneider Stingelin, Colette (2020b): Mobile learning for homework: Emerging cultural practices in the new media ecology. In: Comunicar: Media Education Research Journal 28, H. 65, S. 101–110. doi.org/10.3916/C65-2020-09 [12.07.2022].
- Schab, Fred (1991): Schooling without learning: Thirty years of cheating in high school. In: Adolescence 26, H. 104, S. 839–847.
- Seipold, Judith (2014): Lernergenerierte Contexte. Ressourcen, Konstruktionsprozesse und Möglichkeitsräume zwischen Lernen und Bildung. In: Rummler, Klaus (Hrsg.): Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Münster, New York: Waxmann, S. 91–101. nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-100948 [12.07.2022].
- Seipold, Judith (2017): Lernergenerierte Contexte. Räume für personalisiertes und selbstgesteuertes Lernen und Ideengeber für ein „Ökologiemodell von Aneignung“. In: Mayrberger, Kerstin/Fromme, Johannes/Grell, Petra/Hug, Theo (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 13. Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien. Wiesbaden: Springer, S. 29–43. doi.org/10.1007/978-3-658-16432-4_3 [12.07.2022].
- Sützl, Wolfgang/Stalder, Felix/Meier, Ronald/Hug, Theo (Hrsg.) (2012): Media, knowledge and education: cultures and ethics of sharing. Medien – Wissen – Bildung: Kulturen und Ethiken des Teilens. Innsbruck: Innsbruck University Press. www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783902811745.pdf [12.07.2022].

- Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver (2014): Die Förderung der Selbstregulation durch Hausaufgaben – Herausforderungen und Chancen. In: Rohlf, Carsten/Harring, Marius/Palentin, Christian (Hrsg.): Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 275–288. doi.org/10.1007/978-3-658-03441-2_12 [12.07.2022].
- Wild, Elke/Gerber, Judith (2007): Charakteristika und Determinanten der Hausaufgabenpraxis in Deutschland von der vierten zur siebten Klassenstufe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, H. 3, S. 356–380. doi.org/10.1007/s11618-007-0041-8 [12.07.2022].
- Yurtaeva, Yulia (2017): Medientagebücher. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung: ein Handbuch. 2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Konstanz, München: UVK Verlag, S. 369–379.

Vielfach praktiziert und dennoch verborgen: Das Abschreiben von Hausaufgaben

Britta Kohler & Nora Katenbrink

Bei der Frage nach den verborgenen Seiten von Hausaufgaben rückt in besonderer Weise das Abschreiben der bearbeiteten Aufgaben in den Blick: Lernende schreiben Hausaufgaben im Verborgenen ab oder verbergen zumindest das Abschreiben vor ihren Lehrkräften. Doch auch in anderer Hinsicht bleibt das Abschreiben von Hausaufgaben verborgen: In schulischen Hausaufgabenkonzepten wird es kaum thematisiert und auch in der Hausaufgabenliteratur und -forschung stellt es – trotz inzwischen vielfältiger Forschungsarbeiten zu unterschiedlichen Aspekten von Hausaufgaben – im Wesentlichen noch immer ein Desiderat dar. Nur in wenigen Publikationen wird es überhaupt aufgegriffen. Gleichzeitig wird das Abschreiben häufig als Normalität verstanden und im Rückblick als prototypischer Teil des Schüleralltags und als Kennzeichen einer vielfältigen Schülerbiografie konturiert.

Anders gesagt stellt das Abschreiben von Hausaufgaben ein sehr vielschichtiges Phänomen dar und findet, wie auch ein großer Teil der Kommunikation darüber, im Verborgenen statt. Die Tatsache, dass es nicht aufgedeckt werden soll, ist jedoch nur ein Grund dafür, dass nur wenige gesicherte Erkenntnisse vorliegen. Es wird im Folgenden die These entfaltet, dass die vorherrschende, durchaus breite Forschung zu Hausaufgaben, welche vorwiegend dem quantitativen Paradigma folgt, an ihre Grenzen kommt, wenn es darum geht, das Abschreiben in den Blick zu nehmen. Anschließend wird auf Interviews mit Schüler*innen rekurriert und es werden hierzu praxistheoretische Perspektiven entfaltet; insbesondere wird das Abschreiben als funktionale Praxis diskutiert. Damit wird es möglich, das Abschreiben von Hausaufgaben als eine kollektive Praxis zu konturieren, in der verschiedene Erwartungen und Probleme der schulischen Ordnung bearbeitet werden.

1. Forschungsergebnisse und -perspektiven zum Abschreiben von Hausaufgaben

Trotz der alltagstheoretischen Annahme, das Abschreiben von Hausaufgaben stelle ein weit verbreitetes Phänomen dar, gibt es kaum diesbezügliche Forschungsarbeiten. Eine Datenbankrecherche in FIS-Bildung im April 2021 erbrachte für den Begriff „Hausaufgabe“ im Titel 568 und als Schlagwort eingeführt 5571 Treffer. Eine Schlagwortsuche für „Mogeln“ und „Täusch*“ führte jeweils zu 1405 Treffern; „Schummeln“ hingegen konnte nicht aufgefunden werden und eine Suche mit „Abschreiben“ ergab 33 Treffer, die mehrheitlich auf Sachverhalte anderer Art zielten. Eine Kombination von „Hausaufgabe“ einerseits und „Mogeln“ sowie „Täusch*“ andererseits ergab, von eigenen Arbeiten abgesehen, jeweils sechs Treffer, die allerdings keine Forschungsarbeiten zum Abschreiben von Hausaufgaben enthielten. Auch in internationalen Datenbanken konnten nur wenige entsprechende Forschungsarbeiten identifiziert werden: Die Kombination von „homework“ und „cheating“, jeweils als Schlagwort in die Datenbank ERIC eingeführt, ergab 32 Treffer seit dem Jahr 1975, während die Kombination von „homework“ mit „copy“ zu genau einem Treffer führte.

Internationale Forschungsarbeiten

Ein Blick auf die mittels Datenbankrecherchen aufgefundenen internationalen Veröffentlichungen der letzten fünf Jahre zu den Begriffen „homework“ und „cheating“ zeigt im Wesentlichen Publikationen zum Täuschungsverhalten bei computergestütztem Arbeiten älterer Lernender (z. B. Gutierrez 2017), welche die in diesem Sammelband aufgeworfenen Fragen nur zum Teil berühren. Überhaupt sind bei den internationalen Forschungsarbeiten der letzten zwei bis drei Dekaden Einschränkungen zu beachten: So wird Täuschungsverhalten bei Hausaufgaben zumeist unter das Gesamthema „Cheating“ subsummiert, obgleich unterschiedliche Formen des Cheating kaum als einheitliches Konzept begriffen werden können (Velliari 2017). Dabei wird das Abschreiben von Hausaufgaben als weniger schwerwiegend empfunden und auch häufiger berichtet als das Mogeln bei Tests (Thorpe/Pittenger/Reed 1999). Zum Teil wird das Abschreiben von Hausaufgaben in Studien zum Thema Cheating auch nur am Rande erwähnt (z. B. Hedayati et al. 2019). Ebenso bezieht sich ein großer Teil der Forschungsarbeiten auf ältere Schüler*innen sowie Studierende (z. B. Palazzo et al. 2010; Sorgo et al. 2015) und kann deshalb nicht ohne Weiteres auf Überlegungen zu Hausaufgaben im deutschen Schulsystem übertragen werden (Anderman/Midgley 2004).

Außerdem finden sich in den Befragungsstudien, die überwiegend dem quantitativen Paradigma folgen, zum Teil sehr undifferenzierte methodische Zugänge zum Thema, so beispielsweise in der Studie des Josephson Institute of Ethics (2012), welche zur Angabe von Abschreibehäufigkeiten nur die Aus-

prägungen „nie“, „einmal“ oder „mindestens zweimal“ anbietet. Nicht zuletzt ist daran zu erinnern, dass eine Übernahme von Untersuchungsergebnissen aus dem internationalen Raum beim Thema „Cheating“ – und insbesondere beim Zugeben von Cheating, letztlich also beim ehrlichen Berichten von Täuschungen – nur bedingt möglich erscheint, schließlich werden hier grundlegende Werte und Normen berührt, deren Bewertung kaum kulturunabhängig erfolgen dürfte. Entsprechend weisen vergleichende Untersuchungen auf länderspezifische Cheating-Raten hin (z. B. Thorpe/Pittenger/Reed 1999; Velliariis 2017). Laut Davis, Drinan und Gallant (2009) liegt das berichtete Abschreiben von Hausaufgaben bei Studierenden verschiedener Länder zwischen ca. 8 % und 84 % und zeigt damit eine enorme Spannweite.

Studien aus dem deutschsprachigen Raum

Noch verborgener erscheint das Abschreiben von Hausaufgaben in Studien zum Hausaufgabenverhalten aus dem deutschsprachigen Raum: Hier wird es kaum einmal und dann auch nur am Rande thematisiert. In der häufig zitierten Befragung von Wittmann (1970) beispielsweise wurde Schüler*innen die Frage gestellt, ob sie schon einmal „gezwungen“ gewesen seien, Hausaufgaben abzuschreiben. Dies verneinte ein gutes Drittel der Befragten, während 14,4 % angaben, „zu wenig Lust“ für die Anfertigung gehabt zu haben, und 19,4 % meinten, sie hätten „die Hausaufgaben vergessen“ (S. 158). Die ebenfalls nur in geringer Zahl vorhandenen Publikationen aus dem deutschsprachigen Raum zum schulischen Täuschungsverhalten allgemein beinhalten wiederum keine oder nahezu keine Ausführungen speziell zum Abschreiben von Hausaufgaben (z. B. Chiapparini 2012; Reinhard 2013; Rost/Sparfeldt 2003). Die Befunde einer neueren Studie aus dem hochschulischen Kontext, die vor allem auf das Problem fachlicher Überforderung verweisen, lassen sich nicht einfach auf die Schule übertragen (Liebendörfer/Göller 2016).

Erstmals explizit untersucht wurde das Abschreiben von Hausaufgaben in einer explorativen Fragebogenstudie (Kohler/Merk/Zengerle 2013) mit insgesamt 215 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der achten bis zehnten Klassenstufe. Es zeigte sich, dass zwischen 8 und 37 % der Befragten ihre Hausaufgaben häufig oder (fast) immer abschrieben. Etwa die Hälfte berichtete, das Abschreiben in den Pausen zu praktizieren, ein Drittel gab an, Hausaufgaben „irgendwann während einer anderen Unterrichtsstunde“ abzuschreiben, und 16 % taten dies laut Selbstauskünften „kurz vor der Hausaufgabenabgabe noch in der Unterrichtsstunde selbst“ (a. a. O., S. 20). Ein häusliches Abschreiben unter Nutzung sozialer Netzwerke wurde nicht berichtet. In Übereinstimmung mit internationalen Befunden (Davis/Drinan/Gallant 2009) gaben ältere Lernende in der Regel häufiger als jüngere an abzuschreiben und Jungen mehr als Mädchen. Mittels mehrebenenanalytischer Auswertung konnte gezeigt werden, dass

die Annahme einer stabilen Persönlichkeitseigenschaft („typischer Abschreiber“) zu vereinfachend und stattdessen eine fachspezifische Betrachtungsweise adäquat ist. In den Fächern Mathematik und Französisch wurde deutlich häufiger als im Fach Deutsch abgeschrieben; besonders häufig (bei allerdings sehr kleiner Stichprobe von 26 Schüler*innen) wurden in Latein fremde Hausaufgaben übernommen; das Fach Englisch lag im mittleren Bereich. Prädiktive Effekte auf die fachspezifische Abschreibehäufigkeit stellten in Übereinstimmung mit den Vorhersagen von Erwartungs-Wert-Theorien (Eccles/Wigfield 2002) unter anderem die Fähigkeitsüberzeugung im jeweiligen Fach (Erwartungskomponente) sowie der erwartete Nutzen (Wertkomponente) dar. Auf Individualebene konnte in der Studie festgestellt werden, dass Lernende mit ausgeprägter Fähigkeit zur Selbstregulation seltener abschrieben (Perels et al. 2006).

Im Anschluss an diese erste Studie wurden insgesamt 530 Schüler*innen der 5., 8., 9. und 10. Klassenstufe an Realschulen befragt (Kohler et al. 2014). Mit Hilfe von Mehrebenenregressionsmodellen konnte gezeigt werden, dass über die Hälfte der Gesamtvarianz auf der Ebene der Fächer lokalisiert war, ein gutes Viertel auf der Individualebene und der übrige Teil auf Klassenebene. Besonders häufig wurde in Mathematik und Englisch abgeschrieben. Prädiktive Effekte ergaben sich insbesondere für die erhobenen motivationalen Konstrukte, d. h. für die fächerspezifisch erhobenen Konstrukte Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit (z. B. Gebauer et al. 2020) und auch die fächerunspezifisch erfasste Selbstregulation (z. B. Perels et al. 2020; Rost/Sparfeldt 2003). Geringer, aber ebenfalls signifikant, fielen die Effekte für die fachbezogene Anstrengungsbereitschaft der Lernenden und die Kontrollhäufigkeit durch die Lehrenden aus (Reinhard 2013). Das fachbezogen erhobene Interesse und das Geschlecht der Lernenden blieben dagegen ohne Relevanz. Mit der Klassenstufe konnte 94 % der Varianz zwischen den Klassen erklärt werden, wobei Lernende der fünften Klassenstufe kaum und Schüler*innen der achten Klassenstufe am häufigsten abschrieben. Jeweils 37 % der Antwortenden bejahten bzw. verneinten die Aussage, es sei „in Ordnung, wenn Schüler Hausaufgaben voneinander abschreiben“. Etwa ein Viertel wählte die Antwort „es kommt darauf an“. Von den etwa 400 Schüler*innen, die die entsprechende Frage beantworteten, war etwa die Hälfte schon einmal beim Abschreiben erwischt worden.

Die beiden Studien werfen ein erstes Licht auf das Abschreiben von Hausaufgaben. Sie greifen etablierte (lern-)psychologische Konstrukte auf, die generell im Bereich der Hausaufgabenforschung prominent sind, und bestätigen mehrere Befunde anderer diesbezüglicher Studien, beispielsweise zur Relevanz von Selbstwirksamkeit und Selbstregulationsfähigkeit (z. B. Perels et al. 2006). Auch die Notwendigkeit einer altersspezifischen Betrachtungsweise zeigt sich. Besonders relevant erscheint der Befund, dass die Annahme einer stabilen Persönlichkeitseigenschaft („typischer Abschreiber“) nicht trägt.

Erweiterung der Perspektive

Ganz offensichtlich gibt es Faktoren, die ein Abschreiben von Hausaufgaben durch ein und dieselbe Person im konkreten Fall begünstigen oder verhindern. Damit stellt sich die Frage, ob es adäquat ist, das Abschreiben primär als Ausdruck eines personalen Defizits zu beschreiben, wie es psychologische Studien beispielsweise zur Selbstregulation nahelegen, oder ob es einer erweiterten Perspektive bedarf.

Eine solche erweiterte Perspektive wird hier vorgeschlagen. Sie verlässt den im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs dominierenden Blick auf die fachlichen Effekte schulischen Unterrichts, welcher im Wesentlichen als linear-rationaler Prozess entworfen wird, der höhere Effekte durch mehr Quantität und mehr Qualität auf Angebots- und Nutzungsseite erwarten lässt (Kohler/Wacker 2013). In diese Modellvorstellung erscheint eine geringere Motivation zur Hausaufgabenbearbeitung leicht integrierbar, nicht aber das sehr vielschichtige und vielfältig begründete Abschreiben von Hausaufgaben, wie es im Folgenden entfaltet werden soll. Insofern zeigt sich hier ein weiterer Grund, warum das Abschreiben von Hausaufgaben auch in der Fachdiskussion weitgehend verborgen bleibt.

Im Rahmen der erstgenannten Studie zum Abschreiben am Gymnasium (Kohler/Merk/Zengerle 2013) wurden zusätzlich 16 teilstrukturierte Interviews mit Schüler*innen durchgeführt; diesen Interviews folgten weitere Befragungen von etwa 70 Schüler*innen verschiedener Schularten der Sekundarstufe. Hier interessierte vor allem, wie Lernende das Abschreiben begründen, beschreiben, bewerten und rahmen. Deutlich wurde, dass das Abschreiben eine Handlungsweise darstellt, die sich über die herangezogenen psychologischen Theorien allein nicht angemessen erhellen lässt. Es deutete sich an, dass das Abschreiben von Hausaufgaben mit zunehmendem Alter weniger als Betrugs- oder Täuschungshandeln verstanden und gerahmt wird, vielmehr folgt es unterschiedlichen Logiken, die sich mit Blick auf den schulischen Kontext und peerkulturelle Prozesse adäquater erschließen lassen. So antwortete eine Schülerin im Rückblick auf die Frage, wie sie ihr Abschreiben erlebt und ob sie es als Betrugshandeln gerahmt habe:

„Aber ... ich hab mir dabei eigentlich nichts ... gedacht ... Muss ich ehrlich zugeben, ich hab das echt nicht so als Betrug gesehen, weil das war wirklich schon so ... Am Anfang wahrscheinlich schon so in der fünften Klasse so: ‚Oh, nein! Ich hätte es selber machen müssen.‘ Aber ... ich glaub, irgendwann war das dann wirklich so einfach normal (lacht)“. (Schülerin, 15 Jahre)

Und ein Abiturient formulierte auf die Frage nach den Reaktionen von Lehrkräften auf abgeschriebene Hausaufgaben:

„Ja, unterschiedlich, also ... es gibt zum Beispiel einen, dem ist es eigentlich relativ egal, der sagt halt, ja lieber man schreibts halt noch ab ... dass man wenigstens sich mit dem Thema noch befasst, anstatt es einfach gar nicht zu machen.“ (Schüler, 18 Jahre)

Das Abschreiben erweist sich hier als brauchbar oder funktional, weil damit die Hausaufgaben und der ihnen im schulischen Kontext zugeschriebene Sinn nicht fraglich oder gar fragwürdig werden und aufgrund des Tuns im Verborgenen auf der Oberfläche bruchlos weitergearbeitet werden kann. Diese Funktionalität des Abschreibens und seine Vielschichtigkeit sollen im Folgenden näher betrachtet werden. Hierzu wird auf die oben genannten Interviews mit Schüler*innen zurückgegriffen, die spezifische Logiken deutlich werden lassen. Zugleich werden praxistheoretische Perspektivenverschiebungen mit Blick auf eigensinnige Bearbeitungen, die Ordnung von Schule und Unterricht sowie Peer-Handeln vorgeschlagen (Katenbrink/Kohler 2021).

2. Funktionale Aspekte des Abschreibens

Fragt man offen nach möglichen Funktionen des Abschreibens, so werden seine Vielgestaltigkeit und vor allem seine Vielschichtigkeit deutlich. Diese soll im Folgenden herausgearbeitet und in drei Bereiche gruppiert diskutiert werden.

*Eigensinnige Bearbeitung von Hausaufgaben durch Schüler*innen*

Vor allem bei jüngeren Schüler*innen folgt das Abschreiben zunächst einmal und vorwiegend dem Ziel, möglichen erzieherischen Konsequenzen infolge fehlender Hausaufgaben zu entgehen:

„Man sollte schon ähm die Hausis machen irgendwie, zum Beispiel abschreiben, weil sonst gibt's voll die Strafen und Ärger und so.“ (entnommen aus Hahn 2016, S. 66)

„Ich hab jetzt schon viele Striche, dann ist es ja ähm gut, wenn man abschreibt, dass man nicht nachsitzen muss.“ (a. a. O.)

Dieses Ziel des Abschreibens vor dem Hintergrund bestehender Normen und Regeln sowie drohender Konsequenzen und ohne Blick auf mögliche didaktische Funktionen von Hausaufgaben wird von Lernenden auch im Rückblick hervorgehoben:

„Also früher ähm in der also in den ersten Klassen vom Gymnasium wurde das alles ja immer so streng kontrolliert mit den Strichlisten und Nachsitzen, wenn man's nicht hat und so. Und ähm da muss ich sagen, hab ich meine Hausaufgaben eigentlich auch nicht regelmäßig gemacht. Also jetzt mache ich die viel regelmäßiger als früher. Und hab sie da aber immer vorm Unterricht oder so abgeschrieben oder mir schicken lassen oder irgendwas, weil ich eben kein Strich zum Nachsitzen haben wollte.“ (Schülerin, 15 Jahre)

Hier wird deutlich, wie die schulische Hausaufgabenkontrolle entsprechend abgestimmte Praktiken des Abschreibens erzeugt. Sobald in höheren Klassenstufen auf nicht angefertigte Hausaufgaben keine erzieherischen bzw. disziplinarischen Maßnahmen mehr folgen, verringert sich auch das Abschreiben. Lernenden wird dann zunehmend zugestanden, selbst zu entscheiden, ob oder welche Hausaufgaben sie bearbeiten:

„Am Anfang bin ich auch immer rumgegangen bei den Fünfern und Sechsern und Siebenern und geguckt, ob sie's haben ... Andererseits ist es so, dass ich zunehmend eigentlich mehr in der Oberstufe eingesetzt bin und da setz ich es voraus und sag dann eher so zum Spaß, wenn jemand sagt, ich hab die Hausaufgaben nicht, ah du kriegst jetzt gleich n Strich.“ (Lehrer am Gymnasium)

Gleichwohl stellen Schüler*innen mit Lern- und Verständnisschwierigkeiten und auch im Falle unzureichender Erklärungen seitens der Lehrkraft immer wieder fest, dass ihnen korrekte fremde Lösungen dabei helfen, den Anschluss an die Lernprozesse in der Klasse zu sichern und im Unterricht mindestens auf der Oberfläche mitzuarbeiten:

„Ähm, das ist halt so, dass wir ziemlich viel analysieren und interpretieren. Und ich kann mir da halt einfach nicht vorstellen, wenn mir jemand einen Text gibt und ich soll sagen, was der Autor sich dabei gedacht hat oder so ... Ich komme einfach gar nicht auf die Dinge. Für mich ist das einfach nur ein Text ... Und ... also, da schicken sie mir, was sie aufgeschrieben haben, und dann lese ich mir das durch, und dann ... ja ... also teilweise übernehme ich das, aber formuliere das halt um ...“ (Schüler, 15 Jahre)

Die didaktischen Funktionen von Hausaufgaben, die sich eigentlich in der selbstständigen Bearbeitung entfalten sollen, können auf diese Weise auch bei Lernenden, die sich der Aufgabe nicht gewachsen fühlen oder sich nicht so sehr für diese interessieren, zum Tragen kommen, wenngleich nicht in der von der Lehrkraft intendierten Art und Weise. Schüler*innen unterlaufen dabei zwar die Anforderung, finden mit ihrer eigensinnigen Bearbeitung aber gleichzeitig eine individuelle und durchaus kreative Lösung trotz einer selbst erlebten (fachlichen) Überforderung und kompensieren auf diese Weise fehlende Differenzierungs-

und Unterstützungsangebote ihrer Lehrkraft. Letztlich zeigen sie sich sehr konform mit den schulischen Anforderungen und der Unterrichtsordnung: Sie liefern pünktlich die verlangten Produkte ab, ohne Sinnfragen aufzuwerfen.

Ebenso ist es möglich, die knappe nachmittägliche Arbeitszeit in jene schulischen Projekte zu investieren, die gerade vordringlich erscheinen, oder in effizienter Weise Aufgaben aufzuteilen:

„Wenn also ... wenn wir eben so viele Hausaufgaben aufhatten und dann noch ne Arbeit, haben wir echt meistens, also nicht meistens, aber haben wir öfters eigentlich gesagt ... oder haben sich immer so kleine Grüppchen gebildet, wo man halt echt gesagt hat: ‚Hey, du kannst ja übel gut Englisch – machst du bitte Englisch bis morgen?‘ Und der andere macht dann Mathe.“ (Schülerin, 15 Jahre)

Auf diese Weise können Schüler*innen durchaus an Selbstorganisations- und auch Kooperationsfähigkeit gewinnen: Sie balancieren verschiedene Ansprüche und Erwartungen aus und finden einen individuellen, jeweils passenden Weg auch in Anbetracht überhöhter Erwartungen und geringer zeitlicher Ressourcen. Damit zeigen sie letztlich eine hohe Passung zu einem gesellschaftlichen Kontext, der durch das Erleben von Zeitknappheit geprägt ist und dem Wunsch, mehr in weniger Zeit zu tun (Rosa 2014). Hier erscheint vor allem das Abschreiben von Hausaufgaben vor dem Unterricht oder in diesem sehr funktional, da es keine zusätzlichen Zeitressourcen und Absprachen beansprucht.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Hausaufgaben mittels Abschreiben auch im Falle von Schwächen auf Angebots- und Nutzungsseite doch noch ihnen zugeschriebene didaktische und erzieherische Funktionen (Kohler 2017, S. 18 ff.) entfalten können. Insgesamt soll also gar nicht bezweifelt werden, dass die Bearbeitungen und vielleicht auch gerade die eigensinnigen Bearbeitungen zu Lerneffekten bei den bearbeitenden Personen führen können. Es muss aber berücksichtigt werden, dass weder das Lernen noch das Bearbeiten den rational-linearen Prozessen folgt, die häufig den Betrachtungen und Forschungen über Hausaufgaben zugrunde liegen.

Stabilisierung des Unterrichts durch den brauchbaren Regelbruch und das Liefern des verlangten Produkts

Die Frage nach der Funktion der verborgenen Praxis des Abschreibens kann – vor allem wenn zunächst einmal die Frage nach dem scheinbar zentralen Zweck, nämlich Lernen, von Hausaufgaben zurückgestellt wird – mit Blick auf Unterricht und Schule und deren Ordnung noch einmal anders beantwortet werden. So ermöglicht das Abschreiben einen reibungslosen Ablauf des geplanten Unterrichts, der nicht in Frage gestellt wird:

„Dann tut man das auch dem Lehrer zuliebe, damit der seinen Unterricht nachher machen kann.“ (Schülerin, 14 Jahre)

„Oder du machst es eher bei Referendaren, die halt dann, weil du halt so denkst, des is ja schon ein bisschen fies, wenn du irgendwie ... die Referendarin ihren Unterricht nicht machen kann, weil ... bei denen geht's ja wirklich um was.“ (Schüler, 13 Jahre)

Wenn Lernende hingegen fehlende Aufgaben nicht abschreiben und stattdessen während der Hausaufgabenbesprechung das teilweise oder gänzliche Fehlen der Aufgaben offenbaren, kommt der Prozess leicht ins Stocken und die Lehrkraft sieht sich vor die Frage gestellt, wie sie darauf reagieren kann und soll (Kohler 2022). Tatsächlich kann das Abschreiben als „brauchbare Illegalität“ (Luhmann 1964, S. 304) verstanden werden. Das offene Ablehnen schulischer Anforderungen hingegen kann für Lehrkräfte und ihr Unterrichtsvorhaben ein größeres Problem sein:

„... dann ist es schon was Positives drin, dass man halt abschreibt, weil es zeigt dann, dass es einem nicht ganz egal ist.“ (Schülerin, 15 Jahre)

Eine Verletzung formaler Regeln, wie sie beispielsweise in einer Schulordnung oder den Klassenregeln verankert sind, kann in Organisationen im „Dienste der Sache“ (Ortmann 2003, S. 33) stehen. Zugleich gilt es, diese Regelverletzungen unter der Oberfläche, also im Verborgenen zu halten, um die zugrundeliegenden Normen nicht zu gefährden. Dazu gehört auf der anderen Seite ein zurückhalten des Sanktionieren aufgedeckter Normbrüche, um das Sanktionensystem nicht zu überfordern (Diekmann/Przepiorka/Rauhut 2011; Popitz 1968). Anders gesagt: Dadurch, dass Schüler*innen fehlende Aufgaben verdeckt abschreiben, stabilisieren sie letztlich eine Norm, nach welcher Hausaufgaben ein selbstverständlicher Teil von Schule sind. Ebenso tragen das nicht allzu genaue Kontrollieren und das Absehen von umfassenden Sanktionen beim Abschreiben zur Stabilisierung der vorhandenen Normen bei:

„Und dann ähm, wenn man dann z. B. die Hausaufgaben im Workbook nicht hat, dann fragt sie ähm, ob man wenigstens die Vokabeln gemacht hat, und wenn man dann ja sagt, dann gibt sie nur nen halben Strich. Und das ist doch total blauäugig (lacht) oder ... sie hat einfach keinen Bock, so viel Striche zu geben und denen dann hinterherzulaufen, dass die dann in der nächsten Stunde die vorzeigen müssen und so, weil ... ähm ja bei fünf Strichen muss man dann nachsitzen und ich glaub, das ist ihr einfach zu blöd.“ (Schüler 13 Jahre)

Deutlich wird hier auch, wie Schüler*innen mögliche Konsequenzen bzw. deren Ausbleiben antizipieren und entsprechend agieren. Zudem kann der Fortgang

des Unterrichts auch dann funktionieren, wenn mit fremden Lösungen gearbeitet wird. Es wird das kommunikative Muster „Frage (meist durch die Lehrkraft) – Antwort (meist durch die Schülerschaft) – Bewertung (wieder durch die Lehrkraft)“ zur Aufführung gebracht, in welchem sich nach Wenzl (2014) unter Rückgriff auf das bereits in den 1970er und 1980er Jahren durch Mehan (1979) entwickelte Konzept der spezifische Charakter von Unterricht abbildet. Zu diesem Konzept gehört die Vorstellung, dass die Schülerschaft überwiegend keine Antworten mit eigenem Geltungsanspruch entwirft, sondern lediglich gültige, bereits vorliegende Antworten gegenüber der Lehrkraft reformuliert. Dies kann mit Blick auf den geringen Anteil offen-kreativer Hausaufgaben (Kohler 2017) für deren Besprechung durchaus angenommen werden. Mindestens auf der Oberfläche kann das Abschreiben von Hausaufgaben somit als funktional gedeutet werden, liefert es doch die im kommunikativen Kontext erwarteten Resultate, die nicht selbst entwickelt werden müssen. Und an diese Resultate kann wiederum der geplante Unterricht anschließen – auch unter Verfehlung des didaktischen Ziels des Lernens bzw. der Auseinandersetzung mit dem Inhalt:

„Und dann hab ich halt gesagt, jo, was war auf und so n Zeug, hab des dann angeschaut und jo, da musste man halt ein Gedicht schreiben auf Englisch, he, krass, ist halt n bisschen schwierig, also hab ich gefragt ähm ... ja ... boa ... ob ich mich irgendwo inspirieren lassen kann so, weißt du, also abschreiben halt und ähm dann hat halt Paul gesagt, ja, klar kann ich machen. Und dann hab ich halt abgeschrieben und ich war nicht der einzige. Ich glaub, es haben noch fünf andere äh sechs andere noch alle von Paul abgeschrieben und dann hatten wir halt Englisch und wir hatten gerade noch ne neue Sitzordnung gemacht [...] und haben halt gesagt, dann machen wir ne fünfergruppe [...] Alle fünf hatten dann das gleiche Gedicht [...] und ähm ... ja dann ... war die Aufgabe n bisschen Flop so, weil wir mussten eigentlich alle Gedichte anhören und dann entscheiden, was ist das beste Gedicht und das dann nehmen [...] Wir haben uns ja zusammengesetzt und haben gesagt: Okay, Paul liest vor, und dann haben wir alle unsere Gedichte umgedreht. Ja, die Lehrer sind auch ein bisschen gutgläubig, die verstehen das meistens nicht, schauen da auch nicht so genau hin oder so [...] Wir waren so unfassbar ineffektiv, dass wir dann wahrscheinlich noch eine der langsamsten Gruppen überhaupt waren.“
(Schüler, 17 Jahre)

Unterricht in seiner eigensinnigen Interaktionsordnung fußt auf Produkten, auf Antworten oder Ergebnissen, an die in der weiteren Interaktion wieder angeschlossen werden kann. Für den Fortgang von Unterricht ist es in gewissem Sinn unerheblich, wie diese Produkte zustande gekommen und welche Lernprozesse bei der Produktherstellung abgelaufen sind. Hausaufgaben müssen die mit ihnen didaktisch intendierten Ziele nicht erfüllen, um im weiteren Prozess genutzt zu werden. In der zuvor zitierten Sequenz wird von den Schüler*innen genau diese Produktorientierung (Breidenstein 2006) antizipiert. Damit soll nicht

ausgeschlossen werden, dass gerade auch bei der Hausaufgabenbearbeitung per Abschreiben gelernt wird, doch wird offenbar, dass weder Hausaufgaben an sich noch deren Kontrolle sicherstellen können, dass das intendierte Lernen geschieht. Hausaufgaben und insbesondere das Abschreiben von Hausaufgaben offenbaren eine organisatorische Zweck-Mittel-Verdrehung, die typisch für Unterricht zu sein scheint (Kühl 2011; Breidenstein 2006): Die eigentliche Zweckbestimmung von Unterricht ist Lernen, welches jedoch von der Lehrkraft bzw. der operativen Interaktion nicht sichergestellt werden kann; Hausaufgaben erscheinen hier nun als ein probates Mittel. Indem aber häufig nur auf das Endprodukt zurückgegriffen und nur dieses in seinem Vorhandensein überprüft wird, werden die Hausaufgaben zum eigentlichen Zweck und die Frage nach dem Lernen kann in den Hintergrund treten. In Anschluss an ein praxeologisches gewendetes Lernkulturverständnis (Kolbe et al. 2008) kann zudem gefragt werden, inwieweit mit dieser Produktorientierung und dem damit einhergehenden Praktiken des Abschreibens zugleich wieder Lehrkräfte als Vermittelnde und Schüler*innen als Aneignende hervorgebracht werden. Auch die interaktive Aufrechterhaltung von Vermittlung(-sbemühungen) und Aneignung(-sprozessen) kann zur Stabilisierung des sozialen Sinns und der sozialen Ordnung beitragen.

Abschreiben als Handeln auf der Peer-Ebene

Lernende konturieren das Abschreiben von Hausaufgaben untereinander sehr häufig als soziales Handeln, das fein abgestimmt im Freundeskreis und in der Gruppe der Gleichaltrigen praktiziert wird, dabei auch die einen ein- und die anderen ausschließt. Austausch- und Vergemeinschaftungsprozesse unter Peers spielen hier eine wichtige Rolle.

„Abschreiben ist wie helfen, nicht schummeln.“ (Schüler, 13 Jahre)

„Es kommt drauf an, wer das ist, enge Freundinnen, wenn ich weiß, von denen kann ich auch mal, die lass ich natürlich mal abschreiben. Leute, die mich nicht so gut kennen, die trauen sich das gar nicht. Es ist schon klar, dass ich das nicht so gern mach ... Man hilft sich halt aus, es ist ja ein Geben und Nehmen.“ (Schülerin, 16 Jahre)

Das Teilen von gelösten Aufgaben, mit denen letztlich nicht nur der Unterrichtsfortgang sichergestellt wird, sondern Schüler*innen auch immer Leistung präsentieren können, wird hier auf die konkrete Freund*innengruppe beschränkt, sodass damit auch Nähe und Freundschaft und Peer-Sein inszeniert werden (Krappmann/Oswald 1995). Aus einer Peer-Perspektive stellt das Abschreiben daher auch keinen Regelbruch oder eine Täuschung dar, sondern viel eher ein gegenseitiges Helfen. Tatsächlich sehen sich Schüler*innen aus der Perspektive der Peers mit der „Doppelstruktur des Unterrichts“ (Breidenstein/Jergus 2005,

S. 196) konfrontiert: Kinder und Jugendliche handeln im unterrichtlichen und schulischen Kontext gleichzeitig als Schüler*innen und als Peers. Das Abschreiben von Hausaufgaben könnte ein probates Mittel zum Ausbalancieren dieser doppelten Erwartungsstruktur sein: Auf der Oberfläche werden die schulischen Anforderungen erfüllt, zugleich kann das Abschreiben als Peer-Praktik gesehen werden, bei der offensichtlich wird, dass sich die Beteiligten von eben diesen schulischen Erwartungen distanzieren und Nähe und Freundschaft inszenieren. Bei denjenigen, die abschreiben, ist die Distanz bereits durch die Nicht-Erledigung zum Ausdruck gebracht. Aber auch diejenigen, die ihre Aufgabe zur Verfügung stellen, beteiligen sich am Regelbruch. Demnach wäre das (womöglich wechselseitige) Abschreiben von Hausaufgaben eine Praxis der Peervergemeinschaftung, über die Peer-Sein in Schule und Unterricht hergestellt wird.

3. Abschließende Gedanken: Das Abschreiben von Hausaufgaben als verborgenes Tun aus multiperspektivischer Sicht

Das Abschreiben von Hausaufgaben kann in besonderer Weise als verborgene Seite von Hausaufgaben begriffen werden; schließlich ist es sein Ziel, nicht aufgedeckt zu werden. Auch wenn nur wenig belastbare empirische Daten vorliegen, so wird doch angenommen, dass es sich um ein weit verbreitetes Phänomen handelt, das vorwiegend in oder ab der Sekundarstufe stattfindet. Das Abschreiben kann gleichzeitig als ein sehr vielschichtiges Phänomen gesehen werden, welches aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und zu diskutieren ist. Die vorhandenen empirischen Studien quantitativen Zuschnitts greifen vorwiegend (motivations-)psychologische Konstrukte auf und finden insbesondere Zusammenhänge zwischen häufigerem Abschreiben und geringer ausgeprägten motivationalen Voraussetzungen bei den Lernenden. Gleichwohl kann gezeigt werden, dass die Vorstellung stabiler Persönlichkeitsmerkmale in diesem Kontext („typischer Abschreiber“) nicht zutreffend ist. Interviews mit Schüler*innen lassen darüber hinaus deutlich werden, dass eine defizitäre Konzeptualisierung des Abschreibens zu kurz greift. Es wird mit zunehmendem Alter von Schüler*innen auch weniger als Betrugs- oder Täuschungshandeln verstanden und gerahmt; vielmehr folgt es unterschiedlichen Logiken, die sich nur mit Blick auf den schulischen Kontext und peerkulturelle Prozesse erschließen lassen. Wie gezeigt werden konnte, kann das Abschreiben als eigensinnige Bearbeitung verstanden werden, als brauchbarer Regelbruch zur Aufrechterhaltung geplanten Unterrichts und als Form von Handeln unter Peers. Trotz seiner Distanz zu formalen Regeln und den diesen Regeln zugrunde liegenden Normen hält es die schulische Ordnung aufrecht und entlastet den Unterricht von möglichen Konflikten.

Literatur

- Anderman, Eric M./Midgley, Carol (2004): Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. In: *Contemporary Educational Psychology* 29, S. 499–517.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Bd. 24, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg/Jergus, Kerstin (2005): Schule als „Job“? Beobachtungen aus der achten Klasse. In: Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Schulforschung und Kindheitsforschung. Ein Gegensatz?* Wiesbaden: Springer, S. 177–199. doi.org/10.1007/978-3-322-80990-2_10 [22.06.2022].
- Chiapparini, Emanuela (2012): Ehrliche Unehrlichkeit: Eine qualitative Untersuchung der Tugend Ehrlichkeit bei Jugendlichen an der Zürcher Volksschule. Opladen: Verlag Barbara Budrich. doi.org/10.3224/86388006 [22.06.2022].
- Davis, Stephen F./Drinan, Patrick F./Gallant, Tricia B. (2009): *Cheating in School. What we know and what we can do.* Chichester: Wiley-Blackwell. doi.org/10.1002/9781444310252 [22.06.2022].
- Diekmann, Andreas/Przepiorka, Wojtek/Rauhut, Heiko (2011): Die Präventivwirkung des Nichtwissens im Experiment. In: *Zeitschrift für Soziologie* 40, H. 1, S. 74–84. doi.org/10.1515/zfsoz-2011-0105 [22.06.2022].
- Eccles, Jacquelynne S./Wigfield, Allan (2002): Motivational Beliefs, Values, and Goals. In: *Annual Review of Psychology* 53, S. 109–132.
- Gebauer, Miriam M./McElvany, Nele/Bos, Wilfried/Köller, Olaf/Schöber, Christian (2020): Determinants of academic self-efficacy in different socialization contexts: Investigating the relationship between students' academic self-efficacy and its sources in different contexts. In: *Social Psychology of Education* 23, S. 339–358.
- Gutierrez, Gisselle (2017): *Technology, Textbooks and Mathematics: Perceptions of Online Math Homework from Traditional High School Students Enrolled at Private Schools.* Ph.D. Dissertation. Florida Atlantic University.
- Hahn, Julia (2016): Ehrlichkeit im Schulalltag aus Sicht von Schülerinnen und Schülern am Gymnasium. Eine qualitative Untersuchung am Beispiel des Abschreibens von Hausaufgaben. Unveröffentlichte Wissenschaftliche Arbeit, Eberhard-Karls-Universität Tübingen.
- Hedayati, Nasibeh/Kuusisto, Elina/Gholami, Khalil/Tirri, Kirsi (2019): Moral conflicts in Iranian secondary schools. In: *Journal of Beliefs & Values* 40, H. 4, S. 464–476. doi.org/10.1080/13617672.2019.1618151 [22.06.2022].
- Josephson Institute of Ethics (Hrsg.) (2012): 2012 Report Card on the Ethics of American Youth. Los Angeles. <https://b3vj2d40qhgsjw53vra221dq-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2014/02/ReportCard-2012-DataTables.pdf> [22.06.2022].
- Katenbrink, Nora/Kohler, Britta (2021): Personales Defizit oder funktionale Praxis? Das Abschreiben von Hausaufgaben aus praxistheoretischer Sicht. *Bildungsforschung* H. 1. bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/327/729 [22.06.2022].
- Kohler, Britta (2022): „Gibt es noch jemanden, der beichten möchte?“ – Zur inhärenten Störanfälligkeit und zeitlichen Problematik von Hausaufgabenbesprechung und Hausaufgabenvergabe. In: Syring, Marcus/Bohl, Thorsten/Beck, Nina/Tesch, Bernd (Hrsg.): *Klasse 6b. Eine Unterrichtswoche. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Analysen.* Tübingen: Tübingen University Press (Schriftenreihe der Tübingen School of Education 3), S. 509–519.
- Kohler, Britta (2017): *Hausaufgaben: Überblick und Praxishilfen für Halbtags- und Ganztagschulen.* Weinheim: Beltz.

- Kohler, Britta/Merk, Samuel/Heller, Franziska/Riedl, Robert/Zengerle, Inga (2014): Hausaufgaben abschreiben. Eine empirische Untersuchung an Realschulen. In: *Schulpädagogik heute* 5, H. 9, S. 1–25; zugleich in Tillack, Carina/Fetzer, Janina/Raufelder, Diana (Hrsg.): *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 3. Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung*. Immenhausen: Prolog, S. 216–247.
- Kohler, Britta/Merk, Samuel/Zengerle, Inga (2013): Hausaufgaben abschreiben: Täuschungsverhalten aus theoretischer, empirischer und praktischer Perspektive. In: *Pädagogik* 65, H. 3, S. 18–21.
- Kohler, Britta/Wacker, Albrecht (2013): Das Angebots-Nutzungs-Modell: Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. In: *Die Deutsche Schule* 105, H. 3, S. 242–258.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11, H. 1, S. 125–143. [dx.doi.org/10.1007/s11618-008-0007-5](https://doi.org/10.1007/s11618-008-0007-5) [22.06.2022].
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1995): *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim, München: Juventa.
- Kühl, Stefan (2011): *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Liebold, Michael/Göller, Robin (2016): Abschreiben – ein Problem in mathematischen Lehrveranstaltungen? In: Paravicini, Walther/Schnieder, Jörn (Hrsg.): *Hanse-Kolloquium zur Hochschuldidaktik der Mathematik*. Münster: WTM, S. 119–141.
- Luhmann, Niklas (1964): *Funktionen und Folgen formaler Organisation*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ortmann, Günther (2003): *Organisation und Welterschließung. Dekonstruktionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Palazzo, David J./Lee, Young-Jin/Warnakulasooriya, Rasil/Pritchard, David E. (2010): Patterns, correlates, and reduction of homework copying. In: *Physical Review Physics Education Research* 6, H. 2. [dx.doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.6.010104](https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.6.010104) [22.06.2022].
- Perels, Franziska/Dörrenbächer-Ulrich, Laura/Landmann, Meike/Otto, Barbara/Schnick-Vollmer, Kathleen (2020): Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In: Wild, Elke/Möller, Jens. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer, S. 46–68.
- Perels, Franziska/Löb, Martin/Schmitz, Bernhard/Haberstroh (2006): Hausaufgabenverhalten aus der Perspektive der Selbstregulation. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 38, H. 4, S. 175–185.
- Popitz, Heinrich (1968): *Über die Präventivwirkung des Nichtwissens. Dunkelziffer, Norm und Strafe*. Tübingen: Mohr.
- Reinhard, Marc-Andre (2013): Wer kann den Lügner entlarven? Need for Cognition und die Fähigkeit von Lehramtsstudierenden Wahrheit und Lüge zu erkennen. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 27, H. 1–2, S. 63–75. doi.org/10.1024/1010-0652/a000089 [22.06.2022].
- Rosa, Hartmut (2014): *Beschleunigung und Entfremdung*. 3. Auflage, Berlin: Suhrkamp.
- Rost, Detlef H./Sparfeldt, Jörn R. (2003): Allgemeines und spezifisches Mogeln in der Schule. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie* 35, H. 2, S. 65–74. doi.org/10.1026//0049-8637.35.2.65 [22.06.2022].
- Sorgo, Andrej/Vavdi, Marija/Cigler, Urska/Kralj, Marko (2015): Opportunity makes the cheater: high school students and academic dishonesty. *CEPS Journal* 5, H. 4, S. 67–87.
- Thorpe, Maleah F./Pittenger, David J./Reed, Brenda D. (1999): Cheating the researcher: A study of the relation between personality measures and self-reported cheating. In: *College Student Journal* 33, H. 1, S. 49–59.

- Velliaris, Donna M. (2017): Handbook of Research on Academic Misconduct in Higher Education. Hershey PA: Information Science Reference. doi.org/10.4018/978-1-5225-1610-1 [22.06.2022].
- Wenzl, Thomas (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-04726-9 [22.06.2022].
- Wittmann, Bernhard (1970): Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben. Neuwied: Luchterhand.

Autor*innenverzeichnis

Bennewitz, Hedda, Prof.in Dr., Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I an der Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeitsgebiete: Professionsforschung, ethnografische Forschung, Schüler*innenforschung, Hausaufgaben.

Bräu, Karin, Prof.in Dr., Professorin für Schulpädagogik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Schulforschung/Schulpädagogik. Arbeitsgebiete: Ethnografische Unterrichtsforschung, Hausaufgaben, Leistungskonstruktionen, Ungleichheitsforschung, Inklusion.

Breit, Julian, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Schulforschung/Schulpädagogik. Arbeitsgebiete: Ethnografische Unterrichtsforschung, Ungleichheitsforschung (v. a. aufgrund von Klasse / sozialer Herkunft), soziale Konstruktion von Differenz.

Deckert-Peaceman, Heike, Prof.in Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft/Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Arbeitsgebiete: Theorie und Geschichte der Grundschulpädagogik, Übergang Elementar zum Primarbereich, Ganztagschule, Inklusion, Ethnographie, Curriculum Studies, Kindheitsforschung, Holocaust Education.

Fuhrmann, Laura, Dr.in phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Heterogenität und Ungleichheit am Institut für Erziehungswissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Arbeitsgebiete: Ethnographische Schul- und Unterrichtsforschung, Hausaufgaben, Differenzforschung, soziale Ungleichheit.

Grabensteiner, Caroline, Dr.in, M.A., ist Hochschullehrperson an der Pädagogischen Hochschule Wien im Zentrum für Lerntechnologie und Innovation. Arbeitsgebiete: Medienbildung, Medienpädagogik, digitale Lernräume und Data Literacy in der Lehrer*innenbildung.

Katenbrink, Nora, Dr.in, Akad. Rätin auf Zeit an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 5 – Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik. Arbeitsgebiete: Rekonstruktive Schul(-entwicklungs-)forschung, Professionstheorie und -forschung, Schüler*innenforschung.

Kesselhut, Kaja, Dr.in phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: sozialwissenschaftliche Kindheits- und Familienforschung, Praxis- und Subjekttheorien sowie Ethnografie.

Kliche, Helena, JProf.in Dr., Juniorprofessorin für Sozialpädagogik an der Universität Trier. Arbeitsgebiete: Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere Hilfen zur Erziehung, soziale Ungleichheit, Bildung, schulbezogenes Lernen- und Üben.

Kohler, Britta, Prof.in Dr., Abteilung Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen. Arbeitsgebiete: Hausaufgaben, Ganztagschule, Umgang mit Heterogenität, Perspektiven unterschiedlicher schulischer Akteur*innen.

Meier-Sternberg, Michael, Dr., Akademischer Rat, Europa-Universität Flensburg, Institut für Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung. Arbeitsgebiete: Schul- und Unterrichtsethnographie, pädagogische Kasuistik, Leistungsbewertung, soziale Ungleichheit und Schule.

Pag, Hannah, M.A. Sozialpädagogik in Aus-, Fort- und Weiterbildung an der Universität Kassel.

Rother, Pia, Dr.in phil., Vertretungsprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit und Bildung an der Universität Kassel, Institut für Sozialwesen. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogik der mittleren Kindheit, Ganztagschulforschung, Forschung zu Kinder- und Jugendhilfe, Ungleichheit, Qualitative Forschungsmethoden.

Rummler, Klaus, Dr. phil., M.A., ist Senior Researcher an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Zentrum Bildung und digitaler Wandel am Prorektorat Forschung & Entwicklung. Arbeitsgebiete: Mobiles Lernen, Medienpädagogik und Medienbildung, Open Access im akademischen Publikationswesen.

Sauerwein, Markus, Prof. Dr., Professor für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Kinder- und Jugendhilfe an der Hochschule Nordhausen. Arbeitsgebiete: Jugendhilfe und Schule, Bildungsungleichheit, Professionsforschung, Jugend im transnationalen Vergleich, Mixed Method.

Schneider Stingelin, Colette, Dr.in phil., M.A., ist Senior Researcher an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Arbeitsgebiete: Strategisches Kommunikationsmanagement, Gesundheitskommunikation, Schulkommunikation in der digitalen Transformation.

Standop, Jutta, Prof.in Dr.; Professorin für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Bonner Zentrum für Lehrerbildung; Bildungswissenschaften. Arbeitsgebiete: Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Bildungs- und Schultheorie, Werte und moralische Urteilsfähigkeit in der Schule.

Täubig, Vicki, Prof.in Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Außerschulische Bildung und Sozialisation an der Universität Rostock, Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik. Arbeitsgebiete: Kinder- und Jugendhilfe, Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Fluchtmigration, Jugend, Essen.

Wernet, Andreas, Dr., Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schul- und Professionsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover. Arbeitsgebiete: Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung, familiäre und schulische Sozialisation, Schülerbiografien und soziale Ungleichheit, Methode und Methodologie der Objektiven Hermeneutik.