

Zepp, Lothar

Zum Verhältnis von Hausaufgaben und schulischer Leistung(sssteigerung) bei Halbtags- und Ganztagschülern

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Leben – Lernen – Leisten*. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2009, S. 103-120. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2009)



Quellenangabe/ Reference:

Zepp, Lothar: Zum Verhältnis von Hausaufgaben und schulischer Leistung(sssteigerung) bei Halbtags- und Ganztagschülern - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Leben – Lernen – Leisten*. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2009, S. 103-120 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-48635 - DOI: 10.25656/01:4863

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-48635>

<https://doi.org/10.25656/01:4863>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2009

Leben – Lernen – Leisten

Mit Beiträgen von
Eva Adelt, Ralf Augsburg, Hans-Peter
Bergmann, Sabine Brendel, Kerstin
Clausen, Wolfgang Edelstein, Stephan
Ellinger, Diana Grundmann, Janina Hamf,
Doris Holland, Heiko Hübner,
Till-Sebastian Idel, Christian Kammler,
Susanne Kortas, Jürgen Oelkers,
Christine Preiß, Franz Prüß, Jörg
Ramseger, Norbert Reichel, Rolf Richter,
Georg Rutz, Jörg Schlömerkemper,
Matthias Schöpa, Heike Seupel, Witlof
Vollstädt, Anna Lena Wagener, Gabriele
Weigand, Dieter Wunder, Lothar Zepp,
Peer Zickgraf



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwabach/Ts. 2009

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung der Firma Wehrfritz.

Titelbilder: Helle Becker

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-89974394-4

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
-------------------------------	---

Leitthema: Leben – Lernen – Leisten

Jörg Schlömerkemper

Leben – Lernen – Leisten

Perspektiven einer pädagogischen Schulkultur für den „ganzen Tag“	10
---	----

Witlof Vollstädt

Individuelle Förderung in der Ganztagschule:

Qualitätsansprüche und Möglichkeiten	24
--	----

Jürgen Oelkers

Ganztagschule und Bildungsstandards	38
---	----

Berichte aus den Bundesländern

Heiko Hübner

Ganztagschulentwicklung im Land Sachsen-Anhalt	50
--	----

Eva Adelt, Norbert Reichel

Öffnung von Schule – Öffnung zur Schule. Bilanz und Perspektiven

der Ganztagschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen	59
--	----

Pädagogische Grundlagen

Gabriele Weigand

Anthropologisch-pädagogische Grundlagen der Ganztagschule	70
---	----

Wolfgang Edelstein

Partizipation und Demokratielernen in der Ganztagschule	80
---	----

Christine Preiß Die Ganztagsschule als kinder- und jugendgerechte Lebensschule	94
Lothar Zepp Zum Verhältnis von Hausaufgaben und schulischer Leistung(ssteigerung) bei Halbtags- und Ganztagschülern	103
Jörg Ramseger Rhythmisierung – der Versuch, eine gute Zeitstruktur zu finden. Vorschläge zur Gestaltung des Ganztags im Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule	121

Praxis

Christian Kammler Kulturelle Praxis in der Ganztagsschule	132
Sabine Brendel, Heike Seupel Bedarfsorientierte Unterstützung von Ganztagschulen – Die Serviceagenturen im Programm „Ideen für Mehr! Ganztägig lernen.“ ...	148
Doris Holland Interne Evaluation der Georg-Forster-Gesamtschule Wörrstadt mit Hilfe von SEIS	162

Wissenschaft und Forschung

Franz Prüß, Janina Hamf, Susanne Kortas, Matthias Schöpa Die gesundheitsfördernde Ganztagsschule	178
Stephan Ellinger Effektive Förderung bei drohendem Schulabsentismus	189

Nachrichten

Ralf Augsburg, Peer Zickgraf „Ganztagschulen werden mehr – Bildung lokal verantworten“	198
Rolf Richter, Georg Rutz Nachhaltiges Lernen in der Ganztagschule – Partizipation, Individualisierung, Kooperation	208
Diana Grundmann Die Multiplikatoren Ausbildung „Bildung für nachhaltige Entwicklung an Ganztagschulen“	219

Hans-Peter Bergmann, Anna Lena Wagener Ganztagsgrundschulen auf dem Weg zu Konzepten individueller Förderung. Ein Fortbildungsbaustein des BLK-Verbundprojekts „Lernen für den Ganztag“	223
--	-----

Rezensionen

Kerstin Clausen Deutsche Gesellschaft für Ernährung (Hrsg.): Qualitätsstandards für die Schulverpflegung, Eigenpublikation 2007	228
Dieter Wunder Otto, Coelen (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung, VS Verlag 2004; Dies. (Hrsg.): Ganztägige Bildungssysteme, Waxmann 2005	229
Georg Rutz Kahl, Knauer (Hrsg.): Bildungschancen in der neuen Ganztagsschule. Lernmöglichkeiten verwirklichen, Beltz 2008	231
Till-Sebastian Idel Holtappels, Klieme, Rauschenbach, Stecher (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland (StEG), Juventa 2007	236

Anhang

GGT-Adressen	240
Beitrittsformular	242
Autorinnen und Autoren	243
Gesamt-Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienen Jahrbücher	247

Lothar Zepp

Zum Verhältnis von Hausaufgaben und schulischer Leistung(ssteigerung) bei Halbtags- und Ganztagschülern

Ein beachtlicher Teil schulischen Lernens findet seit jeher außerhalb der Schule statt, ist in Form von Hausaufgaben in den privaten Bereich der Schüler verlagert, prolongiert nicht selten den Unterricht (Adrion 1975: „*Den Rest macht ihr zu Hause*“). Das war offensichtlich bereits zu einer Zeit so, als Schulbildung überhaupt nur einer verschwindenden Minorität zumeist angehender Kleriker zugänglich war, wie aus der „*ordnung der lection und lere der Schul hie zu Ulm*“ aus dem ausgehenden 15. Jahrhundert und einer Bayreuther Schulordnung von 1465 hervorgeht. In Nördlingen wurde das Erteilen von Hausaufgaben bereits im Jahr 1512 vorgeschrieben¹.

Hausarbeiten gaben wohl schon immer auch Grund zur Klage und Kritik, so verrät es eine Notiz Friedrich Adolph Wilhelm Diesterwegs, der 1834 die Volksschullehrer mahnte, „[...] *nicht alle Zeit ihre Schüler [...] mit dem Lernen in der Schule und für die Schule in Anspruch zu nehmen*“ (zitiert bei Keck 1978).

Aber seltsam: Obwohl ganz sicher ein wesentliches Merkmal schulischen Lernens und „*Nahtstelle zwischen Schule und Elternhaus*“ (Haag & Mischo, 2002), werden die Hausaufgaben, ihre Problematik, ihre Bedeutung und Funktion in und für schulische(n) Lernprozess(en) sowohl unter Lehrern als auch im Dialog mit Schülern und Eltern kaum thematisiert.

Will man das Verhältnis von Hausaufgaben und schulischer Leistung/Leistungssteigerung untersuchen, so liegt, unabhängig von der Schulform, das bedeutendste methodische Problem in der besonderen Komplexität der Hausaufgaben, die aber in vielen Studien wie eine isolierte pädagogische Maßnahme oder ein additives Merkmal behandelt werden, als seien sie beschränkt auf die Interaktion zwischen dem einzelnen Schüler und seinem Lehrer.

Tatsächlich aber gilt Harris Coopers Feststellung: „*The completion of homework assignment involves the complex interaction of more influences than any other part of schooling process*“ (Cooper 1989).

In keinen anderen schulisch relevanten Vorgang sind mehr Personen und Institutionen verstrickt, nirgends sonst sind so viele unterschiedliche kognitive und motivationale Variablen auf diversen Bezugsebenen wirksam, sind so viele ineinander verschränkte Bedingungsgebiete involviert: Anforderungen der Schule, familiale

Merkmale (wie erziehungsbezogene Einstellungen, Leistungsdruck usw.) sowie individuelle Schülervoraussetzungen.

Hausaufgaben dienen diversen Zwecken und schließen Aufgabenstellungen unterschiedlichster Anspruchsniveaus ein; sie „*durchziehen als Kontinuum den gesamten Lehr-Lernprozess*“ (Haag 1991), auch in den verschiedenen Varianten der offenen und teilweise gebundenen Ganztagschule – die nur sehr selten die konsequent hausaufgabenfreie Einrichtung ist, die viele sich seit jeher von ihr erwarten.

Im Laufe der Jahrzehnte wurden aus Zwerg- und Einklassschulen Mittelpunktschulen, nicht selten vielzügige Mammutinstitutionen; Unterrichtsmethoden veränderten sich ebenso wie politisch-administrative Vorgaben und gesellschaftliche Erwartungen an die Institution Schule, bloß an der Hausaufgabe scheinen alle äußeren und inneren Schulentwicklungen weitestgehend vorbeigegangen zu sein. „*Hausaufgaben werden gestellt mit einer Selbstverständlichkeit, die keinen Zweifel an ihrer Effizienz zulässt. [...] Kritiker der Hausaufgabenpraxis fragen sich nun mit Recht, wie eine Arbeit, gegen die Schüler aller Zeiten so negativ eingestellt waren und sind, die auch für den Lehrer und nicht zuletzt für das Elternhaus eine nie versiegende Quelle für Konflikte und Handlungszwänge darstellt, unterrichtlich effizient sein sowie eine positive erzieherische Wirkung erzielen kann*“ (Hoos 1998).

Auf dem Hintergrund des unbestreitbaren Konfliktpotenzials der ins häusliche Umfeld verlagerten Schularbeiten² kann es nicht erstaunen, dass schulische Hilfe bei der Lösung des ‚Hausaufgabenproblems‘ von nahezu allen Eltern (in Rheinland-Pfalz 2004: 94 %) gewünscht wird und dass die Befriedigung dieses Bedürfnisses für knapp drei Viertel der Erziehungsberechtigten schulpflichtiger Kinder der wichtigste Grund für eine Anmeldung in der in diesem Bundesland flächendeckend eingerichteten teilweise gebundenen „Ganztagschule in Angebotsform“ ist (vgl. polis 2004; Ipfling 2002).

Der Konflikt ist sehr real, wenn er auch von Lehrern schon immer gerne verdrängt wurde. Die 1913 im US-amerikanischen „Lady’s Home Journal“ energisch vorgebrachte Eltern-Kritik an der „*useless and really dangerous practice of carrying books home and asking pupils to do evening studies*“ (zitiert bei Paschal et al. 1984) ist – inhaltlich – durchaus aktuell, ebenso wie Hans Magnus Enzensbergers Polemik gegen HA als „*nationale Tragikomödie mit Millionen von Mitwirkenden*“ (1982); auch Eckart Kirns 1978 veröffentlichte Studie, wonach fast 80 % der befragten Schüler lieber zur Schule gingen, wenn es dort keine Hausaufgaben gäbe, dürfte vermutlich immer noch Gültigkeit beanspruchen, ist allerdings, damals wie heute, in hohem Maße sowohl von der Art der erteilten Aufgaben, ihrer Beziehung zu dem Unterricht, aus dem sie erwachsen, als auch von den konkreten Modalitäten ihrer Vergabe abhängig.

Dennoch äußern in sämtlichen einschlägigen veröffentlichten Untersuchungen Lehrer, Eltern und Schüler beiderlei Geschlechts gleichermaßen³, zumindest bis einschließlich der 8. Klassenstufe, mit einer erdrückenden Zustimmung von bis

zu 95 % (Wittmann: Lehrerbefragung 1964) die Ansicht, Hausaufgaben seien für das Lernen und damit für eine (kumulative) Leistungssteigerung notwendig bis unverzichtbar, wenigstens sinnvoll.

Wie weit dabei – nicht nur von den Schülern – aus Überzeugung oder aber im Sinne sozialer Erwünschtheit geantwortet wurde, bleibt ebenso offen wie die Frage nach dem Wofür, nach dem Lernverständnis, das Hausaufgaben als notwendig erscheinen lässt. Oder eben nicht.

Diesem einstimmigen Chorschluss der in der Praxis Betroffenen steht allerdings auf Seiten der involvierten Wissenschaften ein ausgeprägt heterogenes Bild gegenüber – worauf an anderer Stelle zurückzukommen sein wird.

Wenn im Folgenden nach potenziellen Effekten der Hausaufgaben für Schulleistungen gefragt wird, sollte man sich vorab unbedingt den Bedeutungsrahmen und die Relationen deutlich machen: Unter der Überschrift „*Familiäre Lebensbedingungen und Schulleistungen*“ weist Volker Krumm (2001) auf eine Literaturübersicht von Bloom (1976) hin, wonach kognitive und affektive Lernvoraussetzungen des Schülers etwa 55 % der Schulleistungsvarianz erklären, die in der Verantwortung des Lehrers liegende Qualität des Unterrichts aber lediglich 25 %.

Insbesondere der „Coleman-Report“ von 1966 habe nachhaltig darauf aufmerksam gemacht, dass „*ein sehr großer Teil der Lernvoraussetzungen des Schülers [...] nun aber durch die Qualität der familiären Lebensbedingungen bestimmt*“ sei (Krumm, 2001), ein Befund, der durch empirische Studien in den USA inzwischen vielfach gesichert werde.

Bedingt die Qualität des Unterrichts demnach lediglich 25 % der Schulleistungsvarianz, ist der Anteil der Hausaufgaben, der sozusagen als Teilmenge dessen einzuordnen ist, von vornherein entsprechend noch bescheidener einzustufen.

„*Ein Gefühl für die Größe des Effekts der Hausaufgabenvariablen kann man auch durch einen Vergleich mit anderen Effektgrößen bekommen; beispielsweise beträgt in der Stichprobe der Schüler der 7. und 8. Jahrgangsstufe der TIMS-Studie (Baumert et al. 1997) die durch die Jahrgangszugehörigkeit aufgeklärte Varianz nur wenig mehr als 2 %. Das heißt konkret, dass ein zusätzliches Schuljahr noch lediglich ca. 2 % der Varianz erklärte*“ (Trautwein & Köller 2002).

Diese Relativierung sollte aber nicht darüber hinwegtäuschen, welche Bedeutung den Hausarbeiten insbesondere über motivationale und volitionale Variablen zukommen kann.

Einen aufschlussreichen indirekten Hinweis auf die Bedeutung und Effektivität der investierten (Hausaufgaben-) Zeit geben Untersuchungen zur Integration von Übungsphasen in den Unterricht anstelle der Vergabe traditioneller Hausaufgaben.

Ilse Nilsson (1995) konnte in einer experimentellen Vergleichsstudie nachweisen, dass Schüler einer Ganztagsgrundschule ohne Hausaufgaben, aber mit einer integrierten wöchentlichen Übungsstunde in Mathematik, analog zu Gleichaltrigen, die eine Halbtagschule mit Hausaufgabenvergabe besucht hatten, in der Leistungs-

entwicklung (Zensurenvergleich) nicht schlechter abschnitten. Damit bestätigte sie einschlägige Ergebnisse Ingrid Döhrmanns (1966), die in ihrer „*Untersuchung zur hausaufgabenfreien Unterrichtsgestaltung*“ an 30 Viertklässlern einer Ost-Berliner Tagesschule vom „*Einschmelzen der Schulaufgaben in den Unterricht*“ sprach und der Frage nachging, unter welchen Bedingungen es möglich sei, „*im einheitlichen ganztägigen Bildungs- und Erziehungsprozess das Schulaufgabenproblem so zu lösen, dass eine noch bessere Verbindung des Unterrichts mit der außerunterrichtlichen Tätigkeit der Schüler gewährleistet*“ sei.

Sie fand ihre Arbeitshypothese bestätigt, wonach es „*durch intensive und rationale Gestaltung des Unterrichts sowie durch organische Verbindung des unterrichtlichen mit dem außerunterrichtlichen Lernen [...] möglich [würde], die traditionellen Schulaufgaben in den ganztägigen Bildungs- und Erziehungsprozess einzuordnen und dabei das erreichte Leistungsniveau der Schüler zu halten und sogar zu erhöhen*“. Dazu sei es u.a. notwendig, dass die selbständige Schülertätigkeit in den Vordergrund trete, dass man die Schüler mit Methoden und Techniken der geistigen Arbeit vertraut mache und der Festigung und Anwendung des erworbenen Wissens und Könnens mehr Zeit widme.

Einen umfassenden Effektivitätsvergleich führte Godehard Henze bereits Mitte der 1970er Jahre an elf fünften Klassen zweier Wolfsburger Ganztagschulen und einer gleich großen Kontrollgruppe mit Halbtagschülern durch. Die knapp 300 Ganztagschüler erhielten in Deutsch, Mathematik, Englisch sowie in Welt- und Umweltkunde wöchentlich jeweils eine Mehrstunde mit integrierten (Übungs-) Aufgaben. Mit Ausnahme längerfristiger Arbeitsaufträge gab es keine schriftlichen Hausaufgaben. Die Vergleichsuntersuchung beschränkte sich aus ökonomischen Gründen auf das Fach Mathematik.

Zunächst bestätigte sich die Ausgangshypothese, wonach es zwischen den Schülergruppen keinen Leistungsunterschied gebe, nicht – zu Ungunsten der Halbtagschüler. „*Eliminierte man sozialspezifisch unterschiedliche Voraussetzungen des Leistungsverhaltens, reduzierte sich der Vorsprung der Ganztagschüler. Nach zusätzlichem rechmerischen Ausschalten der Größe ‚Intelligenz‘ [...] gab es keinen statistisch gesicherten Unterschied mehr zwischen der Leistung von Halb- und Ganztagschülern*“ (Henze, 1978).

Zu damit übereinstimmenden Resultaten kamen 1994/95 Tina Hascher und Franziska Bischof in Untersuchungen in den Schweizer Kantonen Schwyz und Zug in 43 vierten und sechsten Klassen. In Schwyz erteilte man unter Verzicht auf Hausaufgaben eine zusätzliche Wochenstunde Mathematik, alle Übungen wurden in den Unterricht integriert. In Zug blieb es bei der üblichen Hausaufgabenbewältigung. Nach Ablauf des Beobachtungszeitraums konnten keine systematischen Abweichungen eruiert werden, die Schwyzer Kinder zeigten jedoch eine höhere schulische Motivation – was darauf schließen lässt, dass die HA-Vergabe die Entwicklung des fachbezogenen Interesses negativ beeinflusst (vgl. Hascher & Bischof 2000).

Leider sagen die Autoren wenig bis gar nichts über die konkreten Modalitäten des Ersatzes von Hausaufgaben durch Integration. In den Studien ist gewöhnlich von einer zusätzlichen Fachstunde als nicht näher beschriebene Übungsstunde die Rede. Iris Heyer (2002) empfiehlt etwas unscharf, *„insbesondere die reintegrierte Übung und Anwendung in einer wechselseitigen Beziehung mit anderen Stufen des Lernprozesses“*. Hier besteht insgesamt Bedarf an substanziellen inhaltlichen Ausgestaltungen sowie, weitaus wesentlicher, an schlüssigen und belegbaren Aussagen dazu, welche Schüler unter welchen Bedingungen in welcher Weise von Hausaufgabenintegration profitieren können. Oder eben nicht: Denn sowohl die integrative als auch die additive Lösung implizieren stillschweigend, dass allen Schülern der gleiche Zeitrahmen gerecht wird – eine Illusion. So überzeugend die Argumente dafür sein mögen, „Haus“-Aufgaben zurück in die Schule, in die Mitverantwortung der Lehrenden zu holen, besteht im Zeitfaktor ein systemimmanentes Problem, das strukturell nur durch Flexibilisierung zu lösen ist, z.B. hinsichtlich der zu bewältigenden Aufgaben oder/und der dazu zur Verfügung stehenden Zeit.

Auch liegen in der Frage nach einer Substitution / Kompensation bzw. Integration der Hausaufgaben keine über das Fach Mathematik hinausgehenden empirischen Studien vor, so dass die Frage nach dem jeweiligen Beitrag zur Entwicklung der Schulleistung nicht befriedigend oder gar erschöpfend beantwortet werden kann.

Dennoch ist der Zeitfaktor, insbesondere seit den bemerkenswerten Arbeiten des US-Forschers John B. Carroll (1963, 1973, 1985), weiterentwickelt u.a. im QuAIT-Modell von Slavin (1994), eine Schlüsselvariable zur Erklärung von Schulleistungen. Nur leider keine eindeutige – scheinbar eher im Gegenteil.

Carroll ging davon aus, dass das Niveau der Schulleistungen sowohl auf der Individual- als auch auf der Klassenebene eine Funktion der aufgewendeten zur benötigten Lernzeit sei.

Der positive Effekt und damit die wesentliche Rechtfertigung von Hausaufgaben besteht mithin zunächst schlicht darin, dass diese zu mehr Lernzeit („time-on-task“) führen, eine weitere Lerngelegenheit bieten und damit zu einer zentralen Variablen zur Vorhersage von Lernerfolg werden können.

Erkenntnisse aus der rheinland-pfälzischen Mathematikstudie MARKUS, in die im Mai 2000 der gesamte 8. Jahrgang dieses Bundeslandes einbezogen worden war, wonach gilt: *„Je höher der Anteil der Fehlzeiten individueller Schülerinnen oder Schüler innerhalb einer Klasse ist, desto schlechter ist das Leistungsniveau“* (Helmke 2003; vgl. Hosenfeld et al. 2002), bestätigen diese Gleichung zwar nicht auf der interindividuellen, wohl aber auf der intraindividuellen Ebene.

Das leuchtet zunächst durchaus ein, es ist tatsächlich aber wesentlich komplizierter. Aus psychologischer Perspektive zeigen sich auf der Individualebene nämlich zwei vom Ergebnis her unvereinbare Tendenzen:

- Einerseits darf man annehmen, dass intrinsisch oder extrinsisch motivierte Schüler mehr Zeit für Hausaufgaben aufwenden, gründlicher und sorgfältiger arbeiten

als Desinteressierte, weil sie sich für die behandelten Inhalte begeistern oder um sich bspw. die Wertschätzung des Lehrers zu sichern; Interesse kann ein Indikator für höheres Zeitinvestment sein.

- Andererseits ist der zeitliche Aufwand für Hausaufgaben (undifferenziert, gleiche Bedingungen) bei leistungstärkeren Schülern z. T. erheblich niedriger als bei leistungsschwächeren, was auf eine negative Korrelation von Hausaufgabenzeiten und Schulleistung hindeutet: Je länger demnach ein Schüler für die Erarbeitung seiner Hausarbeiten benötigt, desto ungünstiger ist seine Leistungsentwicklung.

„Beide Wirkmechanismen sind hochgradig plausibel. Da sie jedoch in ihrer Wirkung gegenläufig sind, könnte es sein, dass sich im Ergebnis (Netto-Effekt) kein Zusammenhang nachweisen lässt, weil sich die beiden konträren Wirkungsrichtungen neutralisiert haben“ (Schrader & Helmke 2002).

Dementsprechend heterogen sind die Ergebnisse dazu vorliegender Studien.

Zahlreiche Forscher vorwiegend aus dem angelsächsischen Raum berichten nicht zuletzt aufgrund entsprechender eindeutiger Ergebnisse einer Metaanalyse, in die Harris Cooper (1989) 70 US-amerikanische Studien aus dem Zeitraum 1962 bis 1987 einbezogen hatte⁴, sowie auf der Basis der Reanalysen umfangreicher Untersuchungen positive Effekte von Hausaufgaben, wohingegen neuere groß angelegte Studien in Anwendung des Mehrebenenanalyseverfahrens⁵ und deutsche Studien bis auf wenige Ausnahmen (z. B. Roßbach 1995) eine solche Effektivität nicht belegen. Schon K. Roller konnte in seiner 1906 in einer Oberrealschulklasse durchgeführten Untersuchung keine Abhängigkeit der Noten in den einzelnen Fächern von den täglich aufgewandten Durchschnittszeiten für die Erarbeitung der Hausaufgaben der Schüler finden; zum gleichen Ergebnis kamen recht unisono nacheinander Wittmann (1964), Husén (1967), Ferdinand und Klüther (1968), Eigler und Krumm (1972), Henze (1978) sowie die Autoren einer Studie des Bayerischen Staatsinstituts für Pädagogik und Bildungsforschung (ISB-Studie 1983).

Immerhin ergab eine Durchsicht von 31 einschlägigen Untersuchungen eine mittlere Korrelation zwischen Unterrichtszeit und Lernerfolg von .40 (vgl. Walberg, 1986), ein Wert, der aber wegen seiner enormen Bandbreite (Streuung von .13 bis .71) nur zurückhaltend interpretiert werden darf. Für die dritte Phase der TIMS-Studie wurde eine Korrelation von .22 errechnet, d.h. am Ende der Sekundarstufe II erklärt die Unterrichtszeit etwa 5 % der Variabilität der Mathematikleistungswerte unter den Schülern der Teilnehmerstaaten (vgl. Baumert, Bos & Watermann 1998).

Hinsichtlich der Bewertung solcher Angaben sind mancherlei methodische Fallstricke zu beachten. Empirischen Untersuchungen auf der Basis eines quantitativen Zeitbegriffs liegen nämlich sehr verschiedene Konzeptualisierungen zu Grunde. Einmal wird von der nominellen Unterrichtszeit ausgegangen (Zeitkontingent nach behördlicher Vorgabe bzw. Stundenplanfestlegung), ein anderes Mal vom Maß der

tatsächlichen Unterrichtszeit. Diese kann und wird durchweg von zwei Seiten reduziert, zum einen vom Lehrer her, weil z.B. von der Bruttoinstruktionszeit Anteile an unterrichts- bzw. lernstofffremde Themen verloren gehen, zum anderen von der Schülerseite her über das Maß der physischen Anwesenheit. Diese Verluste an tatsächlich zielgerichtet nutzbarer Lernzeit können nach vorliegenden empirischen Befunden ein Sechstel bis zur Hälfte der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit ausmachen (vgl. Rutter et al. 1980).

Eine erhebliche qualitative weitere Einschränkung ergibt sich aus der Fokussierung auf die „aktive Lernzeit“, definiert als die Dauer der Unterrichtseteiligung sowie der unterrichtsbezogenen Aufmerksamkeit eines Schülers (vgl. z. B. Helmke 2003).

Petra Wagner und Christiane Spiel referieren als Ergebnis einer Studie mit über 450 Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 5-11 an Wiener Hauptschulen und Gymnasien: *„Ein Zusammenhang zwischen der häuslichen Arbeitszeit für die Schule und den Schulnoten wurde weder in der Hauptschule ($r = -.06$) noch im Gymnasium ($r = .07$) beobachtet“* (2002) und schlussfolgern, der Schulerfolg sei *„per se nicht an die häusliche Arbeitszeit gekoppelt. [...] Hohe Lerneffektivität kann mit hohem und niedrigem Zeitinvestment einhergehen“*, ein Plus an investierter Zeit sei mithin kein Garant für bessere Schulnoten.

Ulrich Trautwein und Olaf Köller (2003b) ermittelten mit Hilfe einer Befragung ebenso vieler Berliner Neuntklässler verschiedener Schularten, dass eingesetzte Zeit und engagiertes Hausaufgabenverhalten nicht in Einklang zu bringende Aspekte der Hausaufgabenbearbeitung sind.

Im Gegenteil: Diese beiden Autoren bestätigten ein überwiegend negatives Verhältnis der Hausaufgabenzeit zum Lernerfolg auf der Individualebene, was sie an anderer Stelle auch als Resultat einer Untersuchung von Schmitz und Skinner (1993) berichten, die gleichfalls eine negative Beziehung ($r = -.43$) errechneten: *„In other words, less study time was associated with higher achievement“* (Trautwein & Köller 2003a).

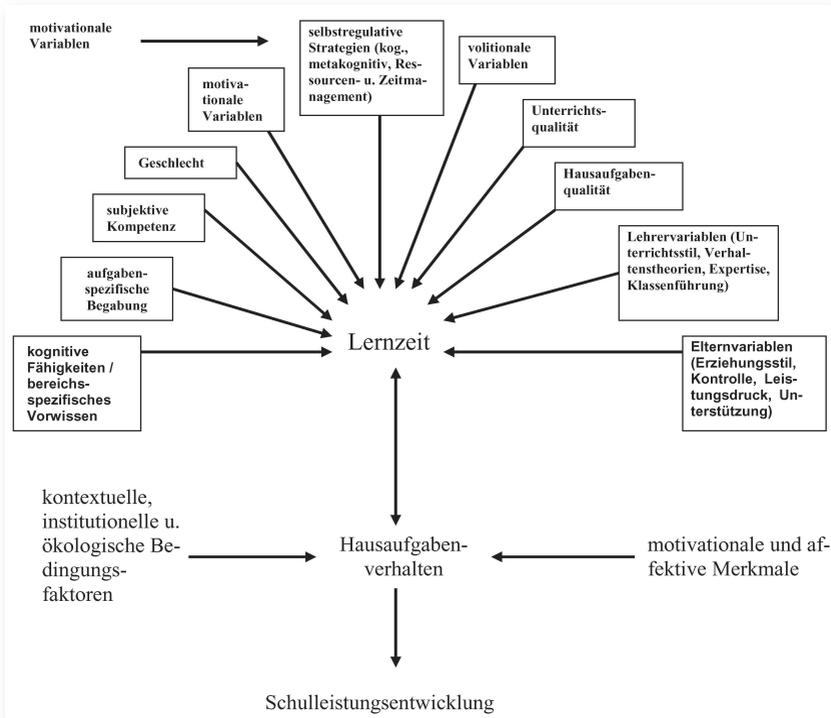
Zum gleichen Ergebnis kamen Trautwein, Köller und Baumert (2001), die einen Teildatensatz aus der Längsschnittstudie BIJU („Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklungsverläufe im Jugendalter“) des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Berlin, analysierten. Es sei *„festzustellen, dass auch die individuell aufgewendete Zeit für Hausaufgaben in einem negativen Verhältnis zur vorhergesagten Leistung steht“*.

Wichtiger als die reine Lernzeit – und das ist die zentrale Aussage – ist das Wie ihrer Ausgestaltung: das Maß an Effektivität und Effizienz im Hausaufgabenverhalten.

Dessen Ausprägung hängt auf Schülerseite von vielfältigen motivationalen Wirkfaktoren ab, weiter von der Beherrschung und Anwendung kognitiver, metakognitiver und volitionaler Strategien sowie der Qualität des Ressourcen- und Zeitmanagements, mithin vom Ausmaß der Fähigkeit zu selbstreguliertem Arbeiten⁶.

Die folgende Übersicht versucht, das Geflecht von Determinanten der Schulleis-

tion über den Faktor Zeit und das Hausaufgabenverhalten darzustellen. Aufgrund der Eindimensionalität der Illustration können dabei weder Interaktionsrichtungen noch die Wirkintensität der einzelnen Merkmale abgebildet werden; auffallend ist, dass motivationale Variablen sowohl direkt als auch indirekt (über die Lernzeit sowie über diese beeinflussende selbstregulative Strategien) auf das HA-Verhalten einwirken:



Geht man nun dem berechtigten Interesse nach, das Hausaufgabenverhalten und dessen Einfluss auf die Leistungsentwicklung zwischen Halbtags- und Ganztagschülern zu vergleichen, so stößt man im Vorfeld auf weitere bedeutende Restriktionen.

Es geht um ein Kernproblem im Themenspektrum Ganztagschule, welches in der Vielfalt der Modelle und Organisationsformen und der daraus zwangsläufig resultierenden Einschränkung der Vergleichbarkeit steckt, was kumulativ zu der schwer überschaubaren Fülle an Schularten betrachtet eine Ableitung von Befunden und damit deren Transfer oder gar eine Generalisierbarkeit von vorneherein nahezu unmöglich macht. Zumindest gilt dies für die verschiedenartigen offenen und teilweise gebundenen Systeme. So können außerhalb der voll gebundenen, für

alle Schüler der betreffenden Einrichtung obligatorischen Ganztagschulen, über den Einzelfall hinausgehend weder Leistungseffekte noch bspw. Wirkungen ganztägiger Schulformen auf sozialintegrative Merkmale und das Schulklima gemessen werden. Aber selbst in gebundenen Systemen sind Aussagen aufgrund fehlender Kontrollgruppen und der schwer herauszurechnenden Klasseneffekte nur bedingt verallgemeinerbar.

Auf der Folie all dieser Einschränkungen wird das ernüchternde Fazit von zwei der profiliertesten einschlägig arbeitenden Wissenschaftler verständlich: *„Despite the long history of homework and homework research, the role that homework plays in enhancing student achievement is, at best, only partly understood“* (Trautwein & Köller 2003a).

Dies trifft in besonderer Weise für das bislang nur sehr vereinzelt mit empirischen Methoden untersuchte Verhältnis zwischen dem Hausaufgabenverhalten und der Schulform (im Bezug auf Schulleistung, Motivation usw.) zu: ein weitgehend blinder Fleck der pädagogischen Forschung.

Für die Entwicklungsplanung der Schulform GTS ist aber unzweifelhaft die Frage bedeutsam, ob Schüler durch betreute Hausaufgabenbearbeitung in einer Ganztagschule, deren vollständiger Ersatz durch integrativ-kompensatorische Maßnahmen bislang eher die Ausnahme ist, gegenüber ihren Mitschülern mit traditioneller (häuslicher) Erledigung der Hausarbeiten einen Vorteil erfahren, der sich letztlich in messbar besseren Schulleistungen ausdrückt.

Als Zusammenfassung der bisherigen Forschung lässt sich dazu feststellen, dass bis heute keine Befunde vorliegen, die *„Kausalschlüsse im Sinne der Gleichung Ganztagschule = bessere Schülerleistungen“* erlauben würden (Holtappels 2003) – aber auch das Gegenteil kann nicht ernsthaft behauptet werden. Aktuell, aber nicht immer eindeutig sind Ergebnisse einzelner Teilstudien des Projekts INGA (Innovation Ganztagschule)⁸, die deshalb hier etwas eingehender behandelt werden.

In ihrem Aufsatz *„Welche Merkmale zeichnen Schülerinnen und Schüler aus, die die Ganztagschule besuchen?“* stellen Andrea Stuck und Reinhold S. Jäger (2005) eine vergleichende Analyse mit Halbtagschülern an, wobei sie *„aus der Fülle der erhobenen Merkmale nur diejenigen [herausgreifen], in denen die Unterschiede zwischen beiden SchülerInnengruppen statistisch signifikant sind“* (ebd.). Hierbei beziehen die beiden Autoren sich auf vier Skalen mit insgesamt 33 Aussagen zu den Merkmalen *„Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten“*, *„Angst vor Überprüfungen“*, *„Anstrengungsbereitschaft und fachspezifische Anforderungen“* sowie *„Strategisches Arbeiten“*.

Sie machen eine Reihe signifikanter Unterschiede zwischen Halbtags- und Ganztagschülern aus (leider ohne Angaben zum Korrelationskoeffizienten [Pearsons r] und dem Maß der statistischen Bedeutsamkeit [Signifikanzniveau]), die hier kurz aufgezählt werden sollen:

- Im Unterschied zu Halbtagschülern kontrollieren Ganztagschüler ihre Hausaufgaben nach deren Erledigung;

- sie „arbeiten eher auch dann für die Schule, wenn sie keine Hausaufgaben aufhaben, und
- sie stellen sich eher einen Zeitplan für das Üben und Lernen zusammen als die Schülerinnen und Schüler, welche die Ganztagschule nicht besuchen“.
- Sie geben ferner an, konzentrierter arbeiten zu können als die Halbtagschüler
- und mehr Hilfe bei der Erledigung ihrer Aufgaben zu benötigen.
- Sie „haben im Durchschnitt etwas schlechtere Noten in Mathematik, Deutsch und Biologie“ (ohne dass gesagt wird, ob es sich hier um Leistungstests, Klassenarbeiten oder Zeugnisnoten handelt; für Deutsch und Mathematik werden die Notendurchschnitte mit 2,9 [HTS] zu 3,1 [GTS] mitgeteilt).
- Aus ihrer Befragung ergibt sich, dass sie „deutlich mehr Nachhilfe [...] bekommen als ihre Klassenkameraden, die die GTS nicht besuchen“ (es wurde dabei aber nicht abgeklärt, ob die Ganztagschüler die Teilnahme an der schulinternen Hausaufgabenbetreuung und/oder am Förderunterricht dem Komplex ‚Nachhilfe‘ zurechnen).

Jürgen Wiechmann vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Landau, im INGA-Konsortium federführend bei der wissenschaftlichen Begleitung der rheinland-pfälzischen Ganztagschulen, ermittelte für die Schülerseite drei Faktoren, die „in der Arbeitsgestaltung den deutlichsten Einfluss auf die vollständige Erledigung der Hausaufgaben haben“ (Wiechmann 2004), nämlich:

- die selbstbestimmte Aktivität,
- die formale Unterstützung durch die Betreuungsperson und
- das Geschlecht („Mädchen beenden ihre Arbeiten seltener als Jungen“ [ebd.] in der vorgesehenen Zeitspanne).

Schüler, die ihre Arbeitsabläufe planen, die im Unterricht, mitunter auch in der Hausaufgabenbetreuung selbst (vgl. Wiechmann, 2006), gelernt haben, Zeitmanagement zu praktizieren und Arbeitstechniken sowie -strategien anzuwenden, sind am ehesten in der Lage, ihre Arbeiten – ohne Fremdevaluation – in der zur Verfügung stehenden Zeit erfolgreich abzuschließen (vgl. Ständebach 2003).

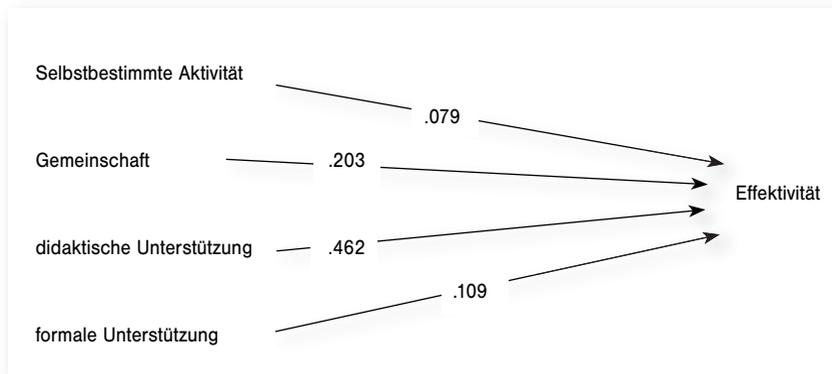
Von der Lehrerseite wird als ein vorrangiges Ziel der Hausaufgabenbetreuung postuliert, autonomes und selbstgesteuertes Lernen zu fördern, wie Wiechmann als ein Ergebnis der Auswertung von Interviews mit betroffenen Pädagogen berichtet. Dies korrespondiert hervorragend mit dem, was Clemens Trudewind und Kollegen⁹ als *Anregungsfunktion* in der elterlichen Unterstützung des kindlichen HA-Verhaltens bezeichnen. Sie schließt emotionales Engagement, die Bereitstellung von Hilfsmitteln und die Abschirmung gegen Störungen ein, vermeidet aber Formen direkter Instruktion.

Helmke, Schrader und Lehneis-Klepper (1991) sprechen in diesem Zusammenhang von einer Prozessorientierung im Verhalten. Diese fokussiert nicht auf Ergebnisse, sie impliziert den Wunsch nach Kompetenzerweiterung und tieferem Gegenstandsverständnis und zielt darauf ab, die Fähigkeit zu selbstreguliertem

Lernen weiterzuentwickeln. Von daher ist Prozessorientierung, in Anlehnung an Erkenntnisse von Deci und Ryan (1985, 1993), autonomieunterstützend und motivationsaufbauend. Für Maßnahmen, für die dieses Kriterium gilt, konnte nachgewiesen werden, dass sie die Selbständigkeit der Kinder im Rahmen ihres schulischen Arbeitens fördern.

Was eine strukturelle Verbesserung bzw. Stärkung des Hausaufgabenverhaltens anbetrifft, liegt hier eine Kernaufgabe der Schule, unabhängig von der besuchten Schulform, ist aber in der Praxis einer Ganztagschule sicher systematischer, nachhaltiger und einheitlicher zu realisieren.

Bezüglich der Frage nach den Faktoren, die aus Sicht der Schüler die Effektivität der während der Hausaufgabenbetreuung in der GTS geleisteten Arbeit beeinflussen, wurden Probanden der INGA-Studie¹⁰ fünf Items vorgelegt. Die Resultate ...



Einflüsse auf die Wahrnehmung von Arbeitseffektivität (nach Wiechmann 2004)

... zeigen, dass der mit Abstand wirkmächtigste Einfluss von der Erfahrung einer didaktischen Unterstützung ausgeht.

Das Erleben sozialer Nähe spielt ebenfalls eine nennenswerte Rolle, was sich sowohl auf die Lerngruppe als auch auf die durch den Betreuer ausgestalteten Rahmenbedingungen beziehen mag. Ein positives Lernklima und das Aufrechterhalten einer „balancierten Ruhe“ (vgl. Wiechmann 2006) werden dies begünstigen.

Auffallend ist, dass aus Schülersicht die Selbstbestimmtheit des Vorgehens zwar Arbeitstempo und -disziplin befördert, nicht aber für die Effektivität dieser Arbeit verantwortlich zeichnet.

Auch der formalen Unterstützung, die sich eher an Äußerlichkeiten, evtl. auch an einer Bestätigung der Richtigkeit des Ergebnisses orientiert, wird wenig Bedeutung beigemessen – was sich mit früheren wissenschaftlichen Erkenntnissen deckt (vgl. Trudewind & Wegge 1989; Weinert & Helmke 1997).

In der Gruppe der Grundschüler konnten „keine Unterschiede in der wöchent-

lichen Hausaufgabenzeit zwischen den GTS-Kindern und den Nicht-GTS-Kindern aufgefunden werden“ (Jäger et al. 2005), bei den Sekundarstufenschülern war der Zeiteinsatz schulfachabhängig.

Die Autoren halten das Ergebnis für „*vieldeutig*“ und bieten als Erklärung für die zwischen den Gruppen ausgemachten Unterschiede einerseits ungünstigere Arbeitsbedingungen mit mehr Störungen und damit verbundenem größeren Ablenkungspotenzial an, andererseits die Vermutung, das betreute Arbeiten bringe eine höhere Intensität mit sich, was längere Arbeitszeiten generiere – „*beide Aspekte sind als paradoxe Reaktion aufzufassen*“ (Jäger et al. 2005).

Der Autor des vorliegenden Aufsatzes ging der zentralen Frage nach dem Zusammenhang zwischen dem Hausaufgabenverhalten und der Schulform in einer eigenen Studie¹¹ unter einer zweigeteilten Fragestellung nach:

- Unterscheiden sich Halbtagschüler von Ganztagschülern in zentralen Ausgangsvariablen wie Intelligenz, Leistungsmaßen, Hausaufgabenverhalten, Interesse sowie motivationalen Variablen?
- Ergeben sich bei den gleichen Variablen (ausgenommen der hier nicht wiederum untersuchten Intelligenz) bei längsschnittlicher Betrachtung über mehrere Messzeitpunkte signifikante Unterschiede?

Die im Folgenden knapp referierten Ergebnisse greifen diese zweigeteilte Fragestellung auf und beziehen sich auf derartige etwaige Unterschiede zwischen Halbtags- und Ganztagschülern.

Wichtigstes Resultat für die Querschnitt- wie die Längsschnittuntersuchung: Weder die absoluten Hausaufgabenzeiten noch die Streuungen bei der aufgewandten Zeit unterscheiden sich zu beiden Messzeitpunkten zwischen den beiden Gruppen der Halbtags- und Ganztagschüler/innen.

Klammert man den Aspekt „Interesse“ aus¹², so replizieren die hier ermittelten Ergebnisse mithin die wenigen zum Vergleich von Halbtags- und Ganztagschülern vorliegenden Befunde weitgehend und bekräftigen: Bezüglich der kognitiven Eingangsvoraussetzungen, beim Hausaufgabenverhalten, hinsichtlich der gemessenen motivationalen Variablen und im Nachhilfebedarf bestehen keine signifikanten schulformabhängigen Unterschiede.

Eine eindeutige Bestätigung fand dabei – für beide Gruppen gleichermaßen – die von Schmitz und Skinner (1993), Trautwein, Köller und Baumert (2001) sowie Trautwein und Köller (2002) ermittelte und bereits berichtete negative Beziehung zwischen investierter Lernzeit und Schulleistung: Je mehr Zeit für Hausaufgaben aufgewandt wurde und je stärker dieses Zeitinvestment über die beobachteten Zeiträume hinweg streute, desto schlechter fiel die Schulleistung, gemessen in (Zeugnis-)Noten, aus; absolutes Zeitmaß und insbesondere die Konstanz im Arbeiten erweisen sich so wieder als zuverlässige Vorhersagewerte (Prädiktoren) für eine Leistungsentwicklung.

Insgesamt muss aber einschränkend festgehalten werden, dass weder das Design

dieser Studie noch die recht singuläre Ausprägung des hier untersuchten Modells von Ganztagsschule (rpl. „GTS in Angebotsform“; teilweise gebunden; additiv organisiert) übertragbare Aussagen oder gar weit reichende verallgemeinernde Schlussfolgerungen erlauben.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Dolch 1969; Geißler & Schneider 1982
- 2 Vgl. z.B. Höhmann 2006; Kohler 2000; Schwemmer 1980
- 3 Zur Haltung der Lehrer vgl. z.B. Eigler & Krumm 1972; Holzmüller 1982; Schmidt 1984; Sommerla 1978; Wittmann 1964, zuletzt Norbert Wolf in seinen 2006/07 veröffentlichten Untersuchungen; zu den Eltern vgl. z.B. Holzmüller 1982; Wolf 2007c; zu den Schülern vgl. Haag 1991 u. 1994; Wolf 2007b.
- 4 In den 20 Studien, in denen Klassen mit vs. ohne HA-Vergabe verglichen worden waren, *„zeigte sich zusammengefasst ein schwacher, aber signifikanter Leistungsvorteil (Effektstärke $d=.21$) von Schulklassen mit Hausaufgaben gegenüber Schulklassen ohne Hausaufgaben. Die Korrelation zwischen Hausaufgabenzeit und Leistungsniveau war in der Analyse von Cooper in 43 von insgesamt 50 Studien statistisch bedeutsam und positiv“* (Mischo & Haag 2006).
- 5 Vgl. z.B. Farrow, Tymms & Henderson 1999; de Jong, Westerhof & Creemers 2000
- 6 Vgl. z.B. Brunstein & Spörer 2001; Wagner & Spiel 1999; 2002
Vgl. Henze 1978 (Wolfsburger GTS-Untersuchung zu etwaigen Folgen einer HA-Integration bzw. Kompensation durch eine zusätzl. wöchentl. Mathematikstunde), Ipfling & Lorenz (1979) sowie Ipfling (1981; Bericht zu einem Experimentalprogramm mit 34 Ganztags-Modellversuchen aus den Jahren 1971-77 an Sekundarschulen aus mehreren Bundesländern, angestoßen durch Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates von 1968/69). Die Auswertung einer kleinen Teil-Stichprobe des LAU-Datensatzes (Lern-Ausgangslagen-Untersuchung; „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung“ von Hamburger Schülern der 7. bis 9. Jahrgangsstufe; vgl. Lehmann 2002) ergab, dass sich die durchschnittlichen allgemeinen Fachleistungen eher marginal zwischen ganztägig und halbtägig geführten Schulen unterscheiden. *„Schüler an ganztägig geführten traditionellen Hamburger Haupt- und Realschulen scheinen demzufolge bei gleichen Voraussetzungen etwas besser zu sein als Angehörige derselben Jahrgangsstufe an entsprechenden halbtägig geführten Schulen“* (Radisch & Klieme 2004). Die Ergebnisse einer sekundäranalytischen Auswertung von Daten der hessischen Arbeitsplatz-Untersuchung (APU) aus dem Projekt „Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Lehrerverarbeit“ von Steinert, Schweizer und Klieme (2003) sind für unsere Fragestellung nicht generalisierbar. Interessant ist aber der Hinweis: *„Hinsichtlich der Mitarbeit von Schülern im Unterricht lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen ganztägig und halbtägig geführten Schulen feststellen“* (Radisch & Klieme 2004). In ihrem Aufsatz über „Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Bilanz und Perspektiven der Forschung“ stellen die beiden Autoren abschließend fest: *„In mehreren Fallstudien wurde kein signifikanter Unterschied in den schulischen Leistungen festgestellt bzw. schnitten die Schüler an ganztägig*

geführten Schulen etwas schlechter ab (vgl. etwa Witting 1997, S. 195 ff., Eigler et al. 1977, S. 94 ff., Fendel 1967, S. 141 ff.). Allerdings scheinen die Ganztagschulen aufgrund eines meist schlechteren durchschnittlichen sozialen Hintergrunds der Schüler bessere Ergebnisse zu erreichen als beispielsweise bei Kontrolle sozioökonomischer Faktoren zu erwarten wäre. Hinsichtlich der Wirkung auf sozialintegrative Merkmale und das Schulklima scheinen ganztägig geführte Schulen etwas besser da zu stehen als dies bei halbtägig geführten Schulen der Fall ist (vgl. etwa Witting 1997, S. 207 ff., Joppich 1979, S. 638 ff.)“ (Radisch & Klieme 2004).

- 8 Im Rahmen eines vom rheinland-pfälzischen Bildungsministerium initiierten Projekts des Zentrums für empirische pädagogische Forschung der Universität Landau (August 2003 bis Juli 2005; vgl. www.inga.zepf.uni-landau.de.) fand Anfang Oktober 2004 eine Erhebung von Daten zum Hausaufgabenverhalten (Eltern-, Schüler- und Lehrerfragebogen, Lerntagebuch für die Woche vom 04. bis 08.10.2004) in sieben der acht beteiligten Schulen aus zwei rheinland-pfälzischen Regionen der Schularten Grundschule, Hauptschule, Regionale Schule, Realschule, Gymnasium und Förderschule Lernen statt. Die Stichprobe bestand aus insgesamt 3494 Schülern der 3. bis 10. Klassen (mit dem Schwerpunkt in den Klassenstufen 5-8), davon 397 (= 12,8 %) Ganztagschüler (vgl. Jäger et al. 2005; vgl. www.inga.zepf.uni-landau.de/aktuell/hausaufgabenbefragung/lerntagebuch.pdf).
- 9 Vgl. Trudewind & Husarek 1979; Trudewind & Wegge 1989 anhand der Daten eines kompletten Einschulungsjahrgangs der Stadt Bochum.
- 10 Hier: N = 1377 Schüler der Klassenstufen 3 bis 10 aus Grund-, Haupt- und Realschulen, Gymnasien und einer Regionalen Schule; die zu Grunde liegende Regressionsanalyse erreichte 54% Varianzaufklärung.
- 11 Schuljahr 2004/05: Querschnitt N = 135 Schüler der Klassenstufen 7/8, Längsschnitt (Prätest, 2 Posttests) N = 147 Schüler der Klassenstufen 5/6 einer Regionalen Schule in RP als ‚Ganztagschule in Angebotsform‘; Anteil GTS: 26,95%; Anteil d. Mädchen: 39%; abgefragte Variablen: Intelligenz, Interesse, Selbstkonzept, Lern- und Leistungsmotivation, Prüfungsangst, Schul(un)lust, Arbeitsverhalten, Handlungskontrolle, Nachhilfebedarf; eugnissnoten; sechswöchiges HA-Protokoll im Querschnitt, zwei je 2-wöchige HA-Protokolle im Längsschnitt.
- 12 Zusammenfassend kann man sagen, dass das Interesse im Fach Deutsch über die Zeit in beiden Jahrgangsstufen abnimmt. In Englisch und Mathematik trifft dies in der 6. Klassenstufe nur für die Halbtagschüler zu, während bei den Ganztagschülern eine gegenteilige Entwicklung eintritt. Von sechs möglichen Wechselwirkungen entwickeln sich demnach zwei deutlich positiv zugunsten der Ganztagschüler. Das Phänomen lässt sich – teilweise – durch Klasseneffekte sowie eine „Normalisierung“ (nach vorangegangener starker Abweichung) erklären; es widerspricht generell einschlägigen Befunden zur Interessensentwicklung im Fach Englisch (vgl. Trautwein, Köller & Baumert 2001; Trautwein & Köller 2002) und auch vergleichbaren Befunden der INGA-Studie zur Entwicklung des Interesses bei der Nutzung von GTS-Angeboten unter Fünft- und Sechstklässlern (vgl. Stuck & Jäger 2005).

Literatur

- Adrion, D. (1975): Den Rest macht ihr zu Hause. Zur Revision unserer Hausaufgabenpraxis. In: D. Adrion/K. Schneider (Hrsg.): Grundschule im Wandel. Texte zur Reform des Grundschulunterrichts. Ravensburg, S. 213-227.
- Baumert, J./Bos, W./Watermann, R. (1998): TIMSS/III. Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sek. II im internationalen Vergleich, hrsg. vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin.

- Baumert, J./Lehmann, R.H./Lehrke, M./Schmitz, B./Clausen, M./Hosenfeld, I./Köller, O./Neubrand, J. (1997): TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen.
- Bayerisches Staatsinstitut für Pädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.) (1983): Handreichungen – Hausaufgaben in Unter- und Mittelstufen des Gymnasiums. Donauwörth
- Bloom, B.S. (1976): *The process of schooling*. New York.
- Brunstein, J.C./Spörer, N. (2001): Selbstgesteuertes Lernen. In: D.H. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 2., überarb. u. erw. Aufl. Weinheim, S. 622-629.
- Carroll, J.B. (1963): A model of school learning. In: *Teachers' College Record*, 64, S. 723-733.
- Carroll, J.B. (1973): Ein Modell schulischen Lernens. In: W. Edelstein/D. Hopf (Hrsg.): *Bedingungen des Bildungsprozesses*. Stuttgart, S. 234-250.
- Carroll, J.B. (1985): The model of school learning. Progress of an idea. In: C.W Fisher/ D.C. Berliner (Eds.): *Perspectives on instructional time*. New York, pp. 29-58.
- Coleman, J.S./Campbell, E.Q./Hobson, C.J./McPartland, J./Mood, A.M./Weingeld, F.D./York, R.L. (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington (US Government Printing Office).
- Cooper, H. (1989a): *Homework*. Longman/White Plains/New York.
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York.
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, S. 223-238.
- Derschau, D. v. (1979): Die Problematik von Hausaufgaben. Überblick über den Forschungs- und Diskussionsstand und Überlegungen zur sinnvollen Gestaltung von Hausaufgaben. In: *Ders., Hausaufgaben als Lernchance. Zur Verknüpfung schulischen und außerschulischen Lernens*. München/Wien/Baltimore, S. 20-59.
- Döhrmann, I. (1966): Untersuchung zur hausaufgabenfreien Unterrichtsgestaltung. In: *Pädagogik (DDR)*, 24, 2. Beiheft, S. 10-25.
- Dolch, J. (1969): *Lehrplan des Abendlandes*. Ratingen.
- Eigler, G./Krumm, V. (1972b): *Zur Problematik der Hausaufgaben* (1979). Weinheim/Basel.
- Enzensberger, H.M. (1982): Plädoyer für den Hauslehrer. Ein Bißchen Bildungspolitik. In: *Bericht: erziehung* (11), S. 78-85.
- Farrow, S./Tymms, P./Henderson, B. (1999): Homework and attainment in primary schools. In: *British Educational Research Journal*, 25, S. 323-341.
- Ferdinand, W./Klüter, M. (1968): Hausaufgaben in der Diskussion. In: *Schule und Psychologie*, 15 (4), S. 97-105.
- Geißler, E./Schneider, H. (1982): *Hausaufgaben*. Darmstadt.
- Haag, L. (1991): Hausaufgaben am Gymnasium. Eine empirische Studie. Weinheim.
- Haag, L./Mischo, C. (2002): Saisonarbeiter in der Schule – einem Phänomen auf der Spur. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 2. Themenheft, S. 109-115.
- Hascher, T./Bischof, F. (2000): Integrierte und traditionelle Hausaufgaben in der Primarschule – ein Vergleich bezüglich Leistung, Belastung und Einstellungen zur Schule. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47 (4), S. 252-265.
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität erfassen – bewerten – verbessern. Seelze.
- Helmke, A./Schrader, F.-W./Lehneis-Klepper, G. (1991): Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23, S. 1-22.
- Helmke, A./Weinert, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F.E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*. Bd. 3: *Psychologie der Schule und des Unterrichts*. Göttingen, S. 71-176.

- Henze, G. (1978): Das Konzept der Hausaufgabenintegration im Effektivitätsvergleich mit der traditionellen Hausaufgabenpraxis. In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), *Hausaufgaben – empirisch untersucht: Ergebnisse aus dem Schulversuch Ganztagschule (Schulversuche und Schulreform Bd. 16, S. 215-253)*. Hannover.
- Heyer, I. (2002): Die Hausaufgabenfrage in der Ganztagschule. PZ-Information Pädagogik 2/2002. Bad Kreuznach.
- Holtappels, H.G. (2003): Ganztagschule als Antwort auf PISA? Lerndefizite und Strukturprobleme im Schulsystem als Herausforderung für ganztägige Schulkonzepte. In: *Schulverwaltung spezial. Zeitschrift für Schulleitung, Schulaufsicht und Schulkultur. Sonderausg. 1. Kronach u.a., S. 10-13*.
- Höhmann, K./Holtappels, H.G. (2006): Ganztagschule gestalten. Konzeption – Praxis – Impulse. Stuttgart.
- Holzmüller, H. (1982): Kritik der betroffenen Eltern: Belastung durch Hausaufgaben. In: H. Beisenherz et al. (Hrsg.), *Schule in der Kritik der Betroffenen (S. 128-185)*. München
- Hoos, K. (1998): Das Dilemma mit den Hausaufgaben. Gedanken über ein umstrittenes didaktisches Mittel. In: *Die Deutsche Schule, 90, S. 50-63*.
- Hosenfeld, I./ Helmke, A./ Ridder, A./Schrader, F.-W. (2002): Die Rolle des Kontextes. In: A. Helmke/R.S. Jäger (Hrsg.): *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. (VEP-Aktuell, Bd.2, S. 155-256)*. Landau.
- Husén, T. (Ed.) (1967): *International Study of Achievement in Mathematics*. 2 Bde. Stockholm/New York.
- Ipfling, H.-J. (1981): Modellversuche mit Ganztagschulen und anderen Formen ganztägiger Förderung. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn.
- Ipfling, H.-J. (2002): Ganztagschule – Erfahrungen aus einem früheren Modellversuch des Landes Rheinland-Pfalz. In: *Institut für schulische Fortbildung und schulpсихologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), Unterwegs zur Ganztagschule. Ein Reader (S. 109-117)*. Speyer.
- Ipfling, H.-J./Lorenz, U. (1979): *Schulversuche mit Ganztagschulen. Bericht der Projektgruppe zur Begleitung der Schulversuche mit Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz 1971-1977*. Kultusministerium Rheinland-Pfalz. Mainz.
- Jäger, R.S./Stuck, A./Lissmann, U./Wagner, S. (2005): *Hausaufgabenzeit in der Ganztagschule. Ein empirischer Beitrag*. Universität Landau.
- de Jong, R./Westerhof, K.J./Creemers, B.P.M. (2000): Homework and student math achievement in junior high schools. In: *Educational Research & Evaluation, 6, pp. 130-157*.
- Keck, R.W. (1978): Das Problem der Hausaufgaben in pädagogischer und didaktischer Sicht – ein systematischer Versuch zur Funktionsbeschreibung. In: *Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), Hausaufgaben – empirisch untersucht: Ergebnisse aus dem Schulversuch Ganztagschule (S. 15-70)*. Hannover.
- Kirn, E. (1978): Die Hausaufgabe in der Einschätzung der Eltern und Schule – Überprüfung der den Hausaufgaben zugeschriebenen pädagogischen und didaktischen Funktion oder Hausaufgaben-situation – Teil eines heimlichen Lehrplanes? In: *Schulversuche und Schulreform, Bd. 16: Hausaufgaben – empirisch untersucht (S. 147-214)*. Hannover.
- Kohler, B. (2000): Weniger ist oft mehr: Hausaufgaben sinnvoll stellen. In: *Pädagogik, 52 (2), S. 25-27*.
- Krumm, V. (2001): Elternhaus und Schule. In: D.H. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 2. neu bearb. u. erw. Aufl. (S. 108-115)*. Weinheim.
- Lehmann, R. (2002): *Kurze Stellungnahme zur Lernentwicklung an den Ganztagschulen*. Unveröffentlichtes Manuskript. Humboldt-Universität Berlin.
- Nilshon, I. (1995): *Schule ohne Hausaufgaben? Eine empirische Studie zu den Auswirkungen*

- der Integration von Hausaufgabenfunktionen in den Unterricht einer Ganztagschule, Münster/New York.
- Nilshon, I. (1999): Hausaufgaben und selbständiges Lernen – ein Paradoxon. Herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut e.V. im Rahmen des Projekts „Lebenswelten als Lernwelten“. München.
- Nilshon, I. (2001): Hausaufgaben. In: D.H Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 2. neu bearb. u. erw. Aufl. Weinheim, S. 231-239.
- Paschal, R./Weinstein, T./Walberg, H. (1984): The effects of homework on learning: A quantitative synthesis. In: *Journal of Educational Research* 78, pp. 97-104.
- polis Gesellschaft für Politik- und Sozialforschung mbH (2004): Die Ganztagschule in Rheinland-Pfalz aus der Sicht der beteiligten Eltern. Ergebnisse einer Wiederholungsbefragung. München.
- Radisch, F./Klieme E. (2004): Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Bilanz und Perspektiven der Forschung. In: *Die Deutsche Schule*, 96 (2), S. 153-169.
- Roller, K. (1906): Erhebungen über das Maß der häuslichen Arbeitszeit, veranstaltet in einer Oberrealschulklasse. In: *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*, 19 (1), S. 1-28.
- Roßbach, H.-G. (1995): Hausaufgaben in der Grundschule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *Die Deutsche Schule*, 87, S. 103-112.
- Rutter, M./Maughan, M.P./Mortimore, P./Ouston, J. (1980): Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkungen auf Kinder. Weinheim.
- Schmidt, H.J. (1984): Hausaufgaben in der Grundschule. Lüneburg.
- Schmitz, B./Skinner, E. (1993): Perceived control, effort, and academic performance: Interindividual, intraindividual, and multivariate time-series analyses. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, pp. 1010-1028.
- Slavin, R. E. (1994): Quality, appropriateness, incentive, and time: A model of instructional effectiveness. In: *International Journal of Educational Research*, 21, pp. 141-157.
- Sommerla, G. (1978): Praxis, Effektivität und Funktionen traditioneller Hausaufgaben im Urteil von Lehrern. In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): *Schulversuche und Schulreform*, Bd. 16: Hausaufgaben – empirisch untersucht: Ergebnisse aus dem Schulversuch Ganztagschule. Hannover, S. 71-146.
- Schrader, F.-W./Helmke, A. (2002): Motivation, Lernen, Leistung. In: A. Helmke/R.S. Jäger (Hrsg.): *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext.* (VEP-Aktuell, Bd. 2, S. 257-324). Landau.
- Schwemmer, H. (1980): Was Hausaufgaben anrichten. Von der Fragwürdigkeit eines durch Jahrhunderte verewigten Tabus in der Hausaufgabenschule unsere Zeit. Paderborn.
- Ständebach, R. (2002): Auf dem Weg zur Ganztagschule – ein Praxisbeispiel (Grundschule St. Julian). In: Institut für schulische Fortbildung und schulpсихologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *Unterwegs zur Ganztagschule. Ein Reader* (S. 17-49). Speyer.
- Steinert, B./Schweizer, K./Klieme, E. (2003): Ganztagsbetreuung und Schulqualität aus der Sicht von Lehrkräften. In: E.J. Brunner/P. Noack/G. Scholz/I. Scholl (Hrsg.), *Diagnose und Intervention in schulischen Handlungsfeldern*. Münster, S. 73-87.
- Stuck, A./Jäger, R.S. (2005): Welche Merkmale zeichnen Schülerinnen und Schüler aus, die die Ganztagschule besuchen? Universität Landau.
- Trautwein, U./Köller, O. (2002): Der Einfluss von Hausaufgaben im Englisch-Unterricht auf die Leistungsentwicklung und das Fachinteresse. In: *Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, 16 (3), S. 285-310.
- Trautwein, U. & Köller, O. (2003a): The Relationship Between Homework and Achievement – Still Much of a Mystery. In: *Educational Psychology Review*, 15 (2), pp. 115-145.
- Trautwein, U./Köller, O. (2003b): Was lange währt, wird nicht immer gut. Zur Rolle selbst-

- regulativer Strategien bei der Hausaufgabenenerledigung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 17 (3/4), S. 199-209.
- Trautwein, U./Köller, O./Baumert, J. (2001): Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47, S. 703-724.
- Trudewind, C./Husarek, B. (1979): Mutter-Kind-Interaktion bei der Hausaufgabenanfertigung und die Leistungsmotiventwicklung im Grundschulalter – Analyse einer ökologischen Schlüsselsituation. In: H. Walter/R. Oerter (Hrsg.): Ökologie und Entwicklung. Mensch-Umwelt-Modelle in entwicklungspsychologischer Sicht. Donauwörth, S. 229-246.
- Trudewind, C./Wegge, J. (1989): Anregung – Instruktion – Kontrolle: Die verschiedenen Rollen der Eltern als Lehrer. In: Unterrichtswissenschaft, 17, S. 133-155.
- Wagner, P./Spiel, C. (1999): Arbeitszeit für die Schule – zu Variabilität und Determinanten. In: Empirische Pädagogik, 13, S. 123-150.
- Wagner, P./Spiel, C. (2002b): Zeitinvestment und Lerneffektivität: Eine Analyse in Hauptschule und Gymnasium hinsichtlich Persönlichkeitsvariablen, Arbeitshaltung und Bedingungsfaktoren. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 16 (3), S. 357-382.
- Walberg, H.J. (1984): Improving the productivity of America's schools. In: Educational Leadership, 41 (8), pp. 19-27.
- Wiechmann, J. (2004): Erste Ergebnisse der Befragung zur Hausaufgabenbetreuung (Stand 30.7.04: www.inga.zepf.uni-landau.de).
- Wiechmann, J. (2006): Die methodische Gestaltung der Hausaufgabenbetreuung. In: Pädagogische Rundschau, 60 (3), S. 297-309.
- Wittmann, B. (1970): Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben (Schule und Staat in der Gesellschaft). 2. durchges. u. erg. Aufl. (1964). Neuwied/Berlin.
- Wolf, N. (2006a): Ganztagschule ohne Hausaufgaben – Aufgabenorientierter Unterricht (AoU) (Teil 1: Der Schlüssel zur Didaktik ist die Dramaturgie). In: rheinland-pfälzische schule (rps), 57 (7/8), S. 151-153.
- Wolf, N. (2006b): Ganztagschule ohne Hausaufgaben – Aufgabenorientierter Unterricht (AoU) (Teil 2a: Hauptuntersuchung – Lehrer). In: rheinland-pfälzische schule (rps), 57 (12), S. 243-246.
- Wolf, N. (2007a): Ganztagschule ohne Hausaufgaben – Aufgabenorientierter Unterricht (AoU) (Teil 2b: Hauptuntersuchung – Lehrer). In: rheinland-pfälzische schule (rps), 58 (1), S. 9-11.
- Wolf, N. (2007b): Ganztagschule ohne Hausaufgaben – Aufgabenorientierter Unterricht (AoU) (Teil 3: Hauptuntersuchung – Schüler). In: rheinland-pfälzische schule (rps), 58 (2), S. 29-32.
- Wolf, N. (2007c): Ganztagschule ohne Hausaufgaben – Aufgabenorientierter Unterricht (AoU) (Teil 4: Hauptuntersuchung – Eltern. Zusammenfassung und Perspektive). In: rheinland-pfälzische schule (rps), 58 (3), S. 53-57.