

Standop, Jutta

## Hausaufgabendidaktische Strukturen und Verlaufsformen im Kontext schulischer Förderung von Selbstständigkeit. Befunde einer empirischen Studie

*Die Deutsche Schule 103 (2011) 3, S. 235-251*



Quellenangabe/ Reference:

Standop, Jutta: Hausaufgabendidaktische Strukturen und Verlaufsformen im Kontext schulischer Förderung von Selbstständigkeit. Befunde einer empirischen Studie - In: Die Deutsche Schule 103 (2011) 3, S. 235-251 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-257002 - DOI: 10.25656/01:25700

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-257002>

<https://doi.org/10.25656/01:25700>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Jutta Standop

## **Hausaufgabendidaktische Strukturen und Verlaufsformen im Kontext schulischer Förderung von Selbstständigkeit**

Befunde einer empirischen Studie

---

### **Zusammenfassung**

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

*Schlüsselwörter: Selbstständigkeitserziehung, Hausaufgabenforschung, problemorientiertes Lernen, Hausaufgabendidaktik, schulische Lehr-Lernprozesse*

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

Results of an Empirical Investigation

#### **Abstract**

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

*Keywords: education of self-reliance, homework research, problem centred learning, didactics of homework, teaching and learning processes*

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

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

## 1. Die aktuelle Forschungslage zu Hausaufgaben

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

Die Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen<sup>1</sup> und Schüler bei Hausaufgaben steht in Beziehung zu

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

---

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

Lehrkraft gegenüber den gestellten Hausaufgaben zeigt sich u.a. in ihrer Sorgfalt bei deren Vorbereitung;

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

Für den Lernerfolg durch Hausaufgaben lassen sich Zusammenhänge aufzeigen mit der Qualität

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

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

---

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

## 2. Theoretische Grundlegung von Hausaufgaben

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **3. Zum Forschungsinteresse und Erhebungsinstrument der Studie**

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

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

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

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

### **3.1 Auswertungsergebnisse zu pädagogisch-didaktischen Aspekten von Hausaufgaben**

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

### 3.1.1 Hausaufgaben im Kontext (grund-)schulischer Selbstständigkeitserziehung

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

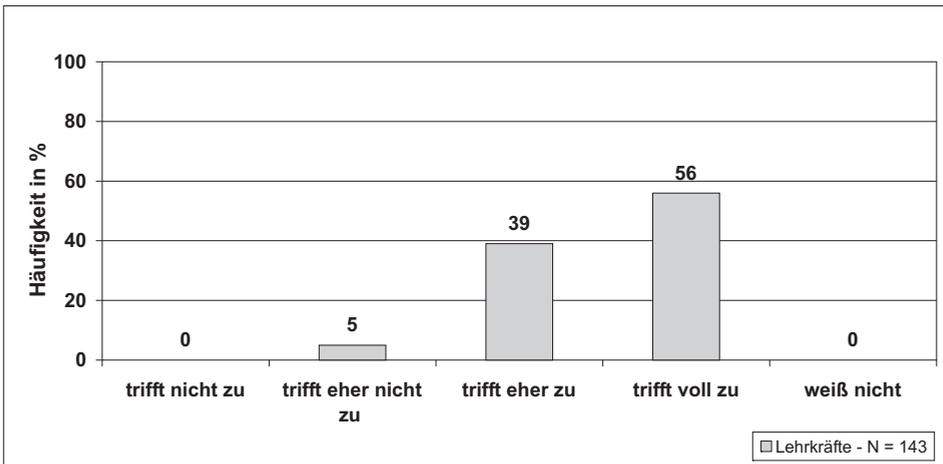


Abb. 1: Hausaufgaben in der Grundschule zu erteilen, erfordert eine hohe didaktische Sorgfalt

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

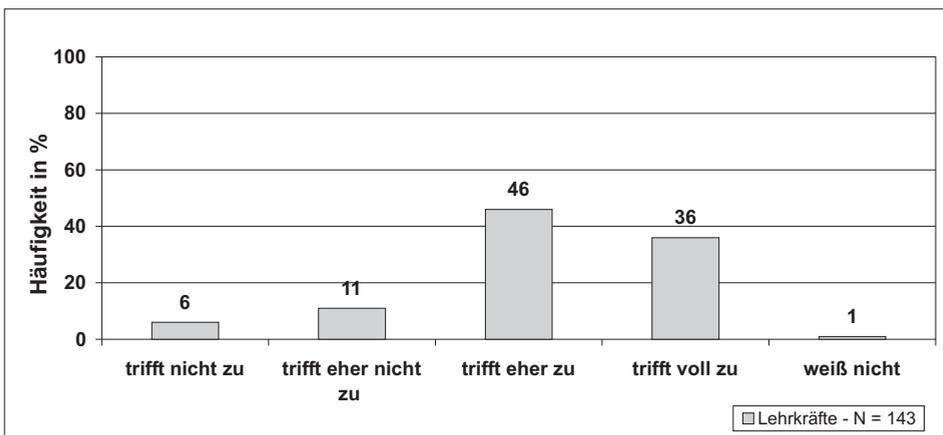


Abb. 2: Durch die Hausaufgaben soll der Schüler lernen, selbstständig zu arbeiten

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

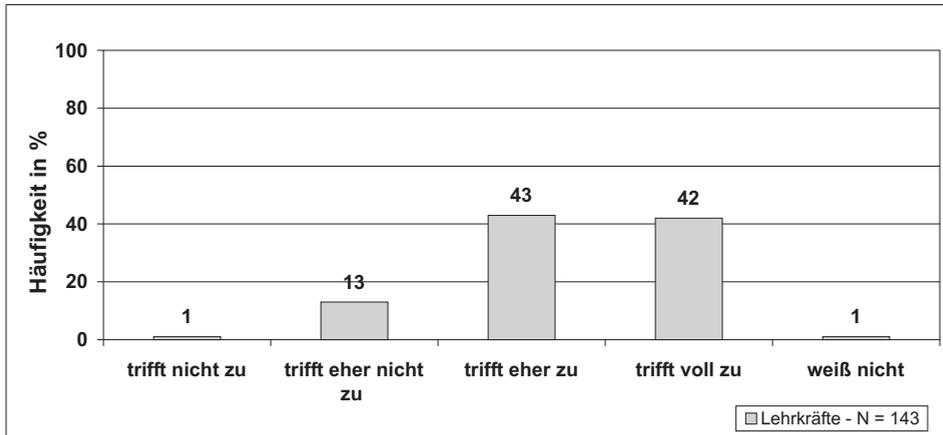


Abb. 3: Das Erledigen von Hausaufgaben fördert das Verantwortungsbewußtsein der Schüler

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

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

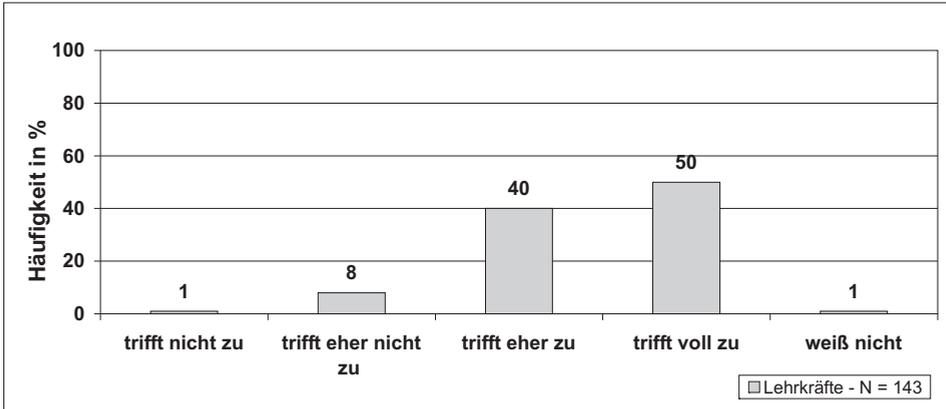


Abb. 4: Differenzierte Hausaufgaben sind wichtig, um auf die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Kinder angemessen einzugehen

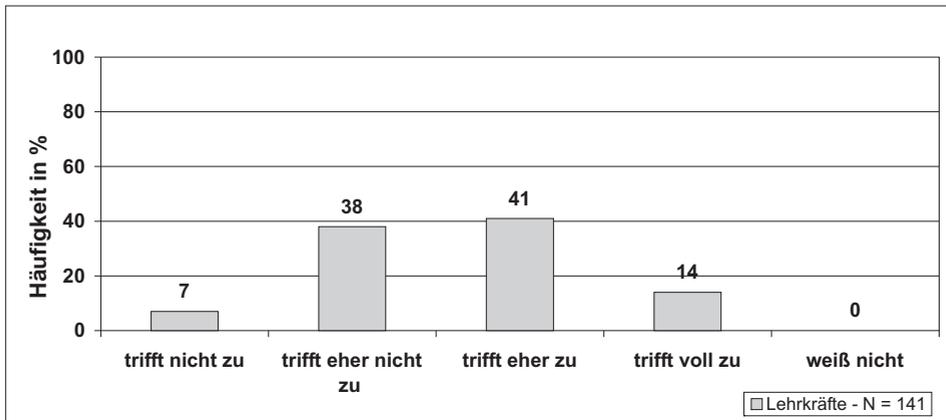


Abb. 5: Ich erteile meinen Schülern differenzierte Hausaufgaben

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

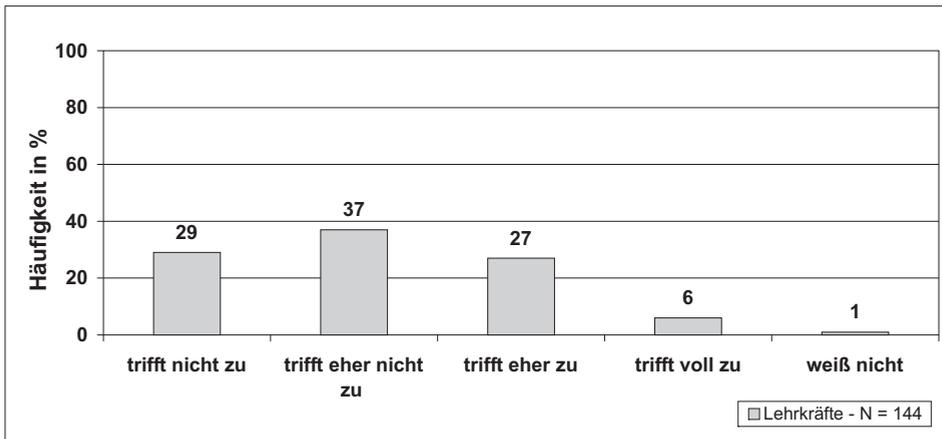


Abb. 6: Es fehlen mir die richtigen Ideen für das Erstellen differenzierter Hausaufgaben

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

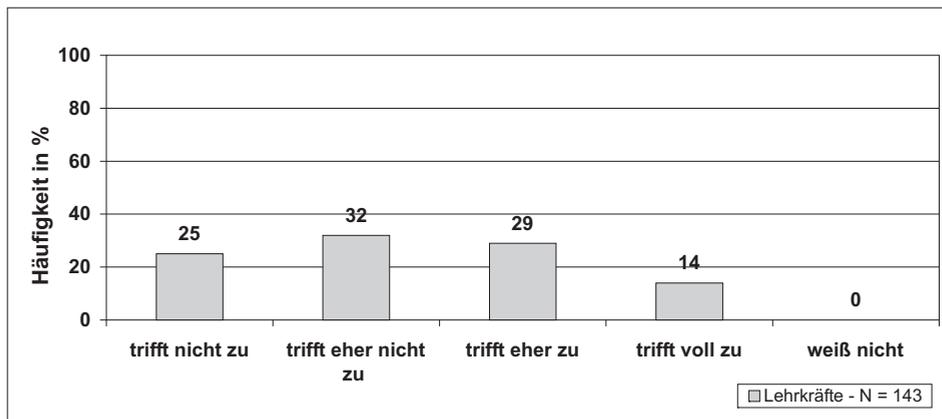


Abb. 7: Es ist schwierig, für leistungsschwache Schüler leistungsgerechte Hausaufgaben zu stellen

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

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

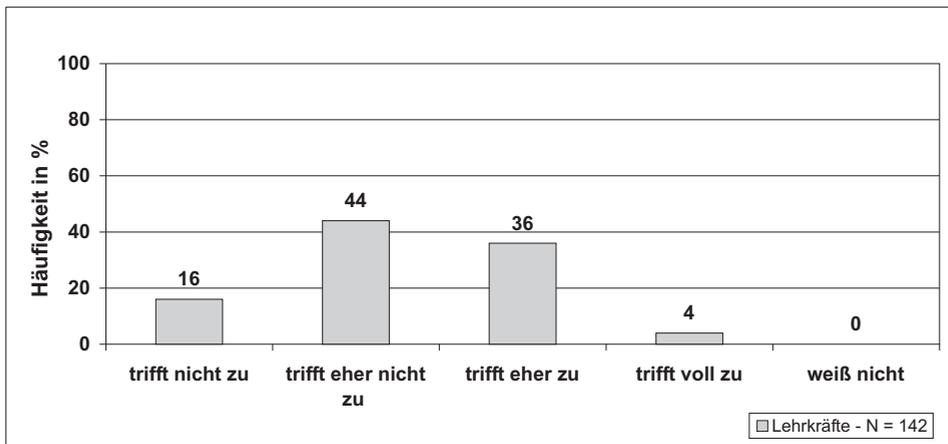


Abb. 8: Hausaufgaben dienen dazu, dass Schüler eigene Lösungsstrategien entwickeln können

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

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

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

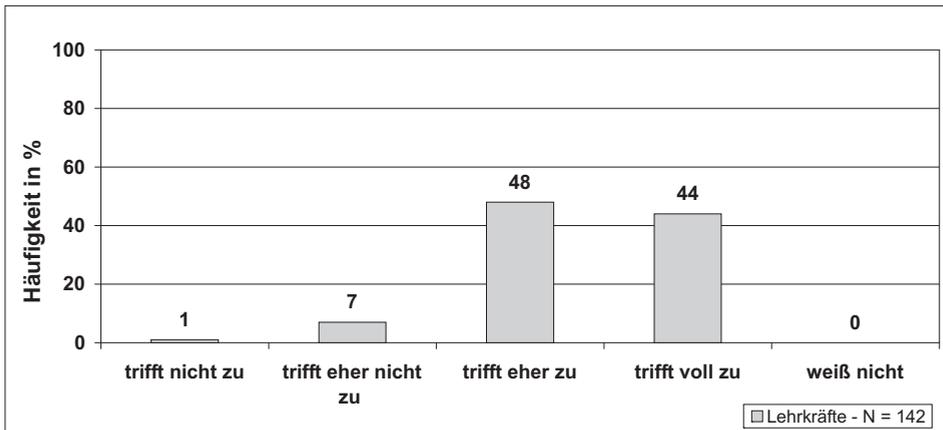


Abb. 9: Ich bespreche die gestellten Hausaufgaben in der folgenden Unterrichtsstunde

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

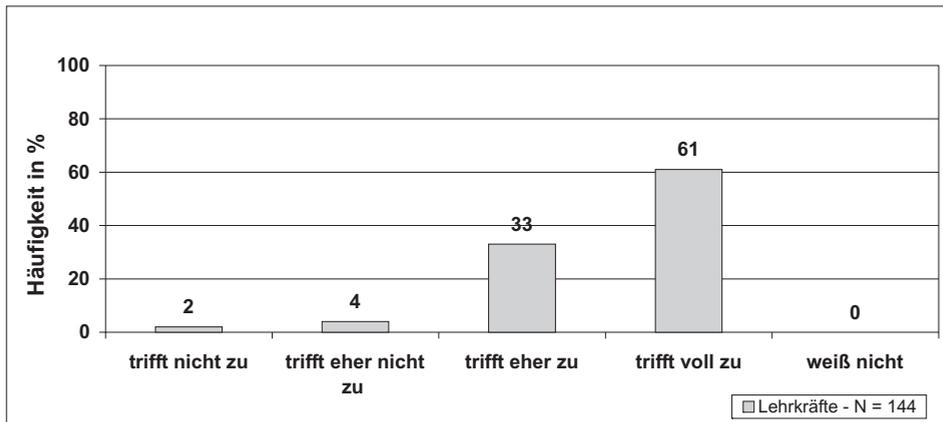


Abb. 10: Hausaufgaben dienen dazu den Unterricht zu wiederholen und zu vertiefen

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

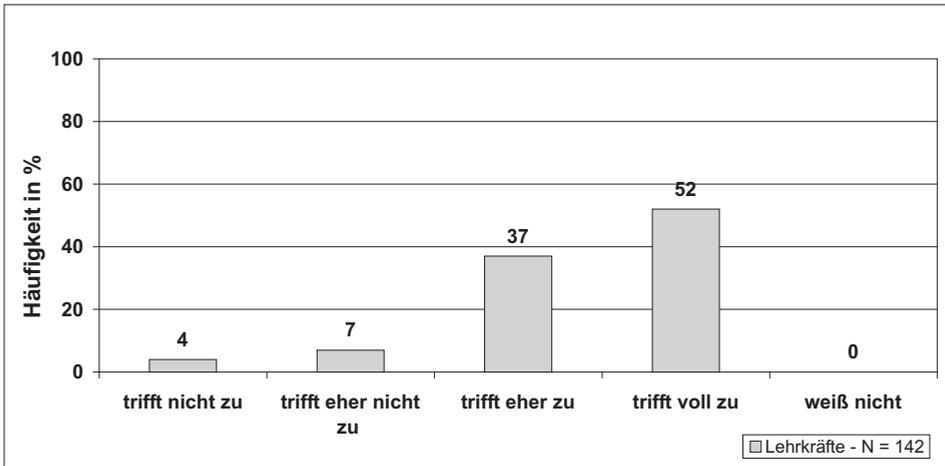


Abb. 11: Ich kontrolliere in jeder Unterrichtsstunde, ob alle Kinder ihre Hausaufgaben angefertigt haben

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

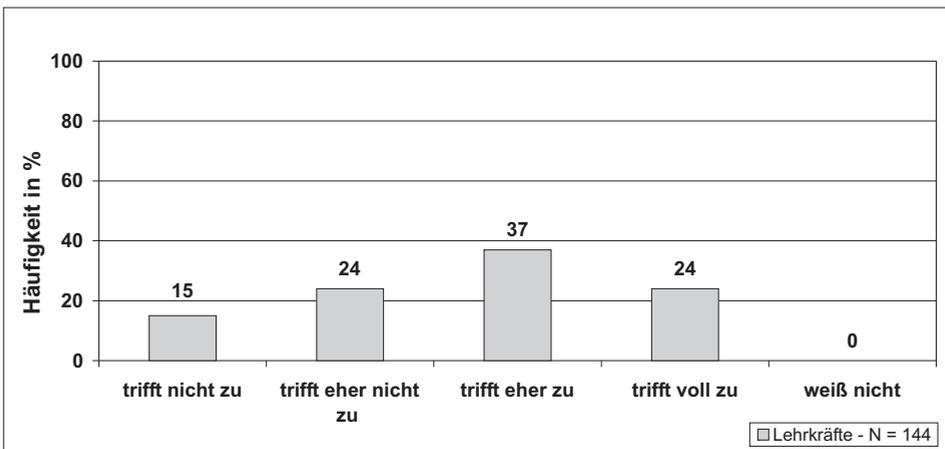


Abb. 12: Ich kontrolliere in jeder Unterrichtsstunde, ob alle Schüler ihre Hausaufgaben inhaltlich richtig haben

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

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

### 3.2 Fazit

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

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

## Literatur

- Adorno, T.W. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.  
Beck, E./Guldemann, T. (2008): *Adaptive Lehrkompetenz*. Münster u.a.: Waxmann.  
Bromme, R. (1992): *Der Lehrer als Experte*. Bern u.a.: Huber.  
Bruner, J. (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern u.a.: Huber.  
Drieschner, E. (2007): *Erziehungsziel „Selbstständigkeit“*. Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik. Wiesbaden: VS.  
Feiks, D./Rothermel, G. (1981): *Hausaufgaben – pädagogische Grundlagen und praktische Beispiele*. Stuttgart: Klett.

- Feldmann, K. (2002): Schüler helfen Schülern – Schüler unterrichten Schüler – Schüler als Tutoren – Schüler als Lehrer. URL: <http://klaus.feldmann.phil.uni-hannover.de/downloads/>; Zugriffsdatum: 17.04.2011.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, H. 3, S. 867-888.
- Haag, L./Mischo, C. (2002): Hausaufgabenverhalten: Bedingungen und Effekte. In: Empirische Pädagogik 16, H. 3, S. 311-327.
- Kamm, H./Müller, E. (1977): Hausaufgaben – sinnvoll gestaltet. Freiburg i.Br.: Herder.
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim u.a.: Beltz.
- Lipowsky, F./Rakoczy, K./Klieme, E./Reusser, K./Pauli, C. (2004): Dauerbrenner Hausaufgaben – Befunde der Forschung und Konsequenzen für den Unterricht. In: Pädagogik 56, H. 12, S. 40-44.
- Mandl, H. (2010): Lernumgebungen problemorientiert gestalten – Zur Entwicklung einer neuen Lernkultur. In: Jürgens, E./Standop, J. (Hrsg.): Was ist guter Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-38.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen: Hausaufgaben in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I. RdErl v. 31.07.2008.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen: Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen v. 21.12.2010.
- Petersen, J./Reinert, G.-B./Stephan, E. (1990): Betrifft: Hausaufgaben. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Rülcker, T. (1990): Selbstständigkeit als pädagogisches Zielkonzept. In: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiger, H. (Hrsg.): Selbstständigkeit für Kinder – Die große Freiheit? Weinheim/Basel: Beltz, S. 20-27.
- Standop, J. (2011): Eine Theorie der Hausaufgaben? Defizite eines Selbstverständnisses in der Ausbildung und Ausübung des Lehrerberufes und Prämissen einer theoretischen Implementierung in die Unterrichtsdidaktik. In: Pädagogische Rundschau 65, H. 1, S. 75-93.
- Trautwein, U./Lüdtke, O./Niggli, A./Schnyder, I. (2006): Predicting Homework Effort: Support for a Domain-Specific, Multilevel Homework Model. In: Journal of Educational Psychology 98, H. 2, S. 438-456.

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

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