

Neuper, Wolfgang L.

Hausaufgaben als Indikator für die Qualität des Unterrichts. Ergebnisse einer Pilotstudie

Unterrichtswissenschaft 13 (1985) 2, S. 140-148



Quellenangabe/ Reference:

Neuper, Wolfgang L.: Hausaufgaben als Indikator für die Qualität des Unterrichts. Ergebnisse einer Pilotstudie - In: Unterrichtswissenschaft 13 (1985) 2, S. 140-148 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-295692 - DOI: 10.25656/01:29569

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-295692>

<https://doi.org/10.25656/01:29569>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Hausaufgaben als Indikator für die Qualität des Unterrichts

Ergebnisse einer Pilotstudie

Ausgangspunkt für die Pilotstudie war die Annahme, daß Hausaufgabenprobleme zumindest auch Probleme des Unterrichts sind, aus dem heraus sie erteilt werden und in den sie wieder einmünden sollen. Dabei wurde versucht, Hausaufgabenprobleme explizit mit der Erfüllung bestimmter Lehrfunktionen, die sich u. a. bei *Bloom* (1976) finden, in Zusammenhang zu bringen.

Die Ergebnisse der Pilotstudie lassen vermuten, daß a) tatsächlich ein Zusammenhang zwischen der Erfüllung bestimmter Lehrfunktionen durch den Lehrer und der Qualität der von den Schülern bearbeiteten Hausaufgaben besteht und daß b) Lehrer ihre Hausaufgabenpraxis schon nach einer kurzen theoriegeleiteten Unterweisung in erwünschter Richtung verändern und so zu einer Verbesserung der von den Schülern bearbeiteten Hausaufgaben beitragen können. Zudem zeigte sich, daß Lehrer ihre Lehrfunktionen im Kontext Hausaufgaben für verschiedene Schüler unterschiedlich erfüllen.

Homeworks as an indicator of the quality of teaching

This study argues that problems with homeworks usually are problems of teaching. In a pilot study a correlation between certain teaching functions and homework-problems was discussed and tested. The findings support the assumed correlation and demonstrate that teachers can change their practice of giving homeworks and thus improve the homeworks of the students.

Hausaufgaben (HA) stellen nach wie vor ein theoretisches und schulpraktisches Problem dar (vgl. z.B. von *Derschau* 1979, *Krumm* 1979, *Prill/Piechotta* 1979, *Schwemmer* 1980, *Geissler/Schneider* 1982, *Speichert* 1982). Trotz des in jeder Veröffentlichung zur HA-Thematik anzutreffenden Bekenntnisses „HA sind integrierter Bestandteil des Unterrichts“ konnte keine Arbeit gefunden werden, die HA explizit in unterrichtstheoretische Überlegungen einbezieht, dabei die Funktionen des Lehrers, die Funktionen des Schülers und die Funktionen der HA in einen gemeinsamen theoretischen Bezugsrahmen stellt und versucht, Teile dieses theoretischen Gerüsts in Erkundungsabsicht und zur Hypothesenfindung für den Schulalltag nutzbar zu machen. Genau das setzte sich die Pilotstudie, auf der dieser Artikel basiert, zum Ziel (*Neuper* 1982).

1. Ein unterrichtstheoretischer Bezugsrahmen

In der einschlägigen HA-Literatur wird ein Überwiegen von HA der Kategorien „Üben, Anwenden und Festigen des bereits Gelernten“ berichtet (vgl. dazu *Dietz/Kuhr* 1960, *Pakulla* 1966, *Drewelow* 1971, *Schwemmer* 1980). Es lag daher nahe, HA zunächst vor allem in Überlegungen zum „fertigungsorientierten Unterricht“ einzubeziehen (zur Unterscheidung zwischen wissensorientiertem, fertig-

keitsorientiertem und problemorientiertem Unterricht siehe *Posch/Thonhauser* 1981 a). Mit dem Konzept des „mastery learning“ liegt ein Ansatz vor, der zum einen in den Kontext „fertigungsorientierter Unterricht“ eingeordnet werden kann und zum anderen Grundlage umfangreicher Untersuchungen ist (siehe zusammenfassend *Bloom* 1976).

Von welchen Faktoren hängt nach *Bloom* (1976) die Qualität von Unterricht ab?

1.1 Die Komponenten der Qualität von Unterricht nach *Bloom* (1976)

Mit seinem Buch „*Human Characteristics and School Learning*“ legt dieser Autor einen Bericht vor, der Ergebnisse und Erkenntnisse aus 30 Jahren Unterrichtsforschung enthält. *Bloom* erwähnt darin die Entwicklung des Hintergrundes, von dem er bei seinen Untersuchungen ausging.

In den Fünfzigerjahren war die grundlegende Annahme „There are good learners and there are bad learners“, in den Sechzigerjahren „There are faster learners and there are slower learners“ (*Bloom* 1976, IX). Als Grundlage der Forschungen während der Siebzigerjahre gibt er an (*Bloom* 1976, x):

„Most students become very similar with regard to learning ability, rate of learning, and motivation for further learning – when provided with favorable learning conditions.“

Und gerade im Schaffen von „favorable learning conditions“ liegt eine Aufgabe des Lehrers. Günstige Lernbedingungen hängen von der Qualität des Unterrichts ab. *Bloom* (1976, 115ff.) nennt als „Components of Quality of Instruction“:

- Cues: „The cues include instruction as to what is to be learned as well as the directions as to what the learner is to do in the learning process“ (115).
- reinforcement
- participation: „A learner must do something with the cues to actually learn ... The student must participate or practice, either overtly or covertly, in remembering or using the cues, attempting the appropriate responses, or performing the acts, behaviors, or responses specified by the cues until they have become a part of his repertoire“ (121).
- feedback/correctives: „... the primary emphasis in the corrective procedures is on alternative cues and additional time and practice“ (125).

Sieht man die Partizipation des Schülers, seine Aktivitäten also, mit denen er von einem bereits gegebenen Ausgangszustand zu einem angestrebten Zielzustand gelangen soll, als durch die drei übrigen Komponenten wesentlich determiniert an, so ergeben sich als Hauptmerkmale der Qualität von Unterricht

- Cues
- reinforcement und
- feedback/correctives.

1.2. Konsequenzen für die Aufgaben des Lehrers im Unterricht

Zunächst gehört es zu den Agenden des Lehrers, günstige Rahmenbedingungen für das Lernen seiner Schüler zu schaffen. Zu den schulklassenspezifischen Rahmenbedingungen (siehe dazu *Posch/Thonhauser* 1981 b) gehören

- zeitliche (Wann bzw. wie lange wird etwas unterrichtet?)
- räumliche (Wo wird etwas unterrichtet?)
- materielle (Mit Hilfe welcher materieller Funktionsträger wird unterrichtet?)
- soziale (Bei bzw. mit wem bzw. bei welchen Beziehungen wird etwas unterrichtet?).

Daneben fallen dem Lehrer als „Anreger und Lenker von Lernprozessen“ (Aebli/Steiner 1975, 90), der im Unterricht die Aufgabe hat, „den Schüler bei der Identifikation und Bewältigung von Aufgabensituationen zu unterstützen“ (Posch/Thonhauser 1981c, 3; vgl. auch Dörner 1979), ganz bestimmte Funktionen zu:

- Informieren über Ziele, Konfrontieren mit Aufgaben: Der Lehrer konfrontiert die Schüler mit Aufgaben bzw. Problemsituationen, weist die Schüler auf Ist-Soll-Lage-Diskrepanzen hin und stellt die Aufgaben in Sinnzusammenhänge, indem er die Schüler mit Zielen konfrontiert (Lehrfunktion 1).
- Bereitstellen von Lernhilfen und Strategien für das Bearbeiten von Aufgaben: Der Lehrer stellt Inhalte bereit, die dazu gedacht sind, Ist-Soll-Lage-Diskrepanzen zu überwinden, und helfen, bestimmte Ziele zu erreichen; er lenkt die Schüler beim Bearbeiten der Aufgaben und unterstützt sie bei ihren Versuchen, bestimmte Ziele zu erreichen, indem er inhaltliche und formale Lernhilfen bereitstellt (Lehrfunktion 2).
- Bereitstellen von Standards und Methoden der Beurteilung von Aufgabenlösungen: Der Lehrer gibt den Schülern Maßstäbe und Standards und macht sie mit Methoden bekannt, die es ihnen ermöglichen, ihre Lösungen bzw. Lösungsversuche selbst zu beurteilen (Lehrfunktion 3).

Die Erfüllung der Lehrfunktionen durch den Lehrer wird als notwendige Bedingung für die Erfüllung der Lernfunktionen durch die Schüler angesehen. Die Lernfunktionen lassen sich kurz so formulieren:

- Erfassen von Aufgaben (Lernfunktion 1).
- Lösen von Aufgaben (Lernfunktion 2).
- Beurteilen von Aufgabenlösungen bzw. Lösungsversuchen (Lernfunktion 3).

1.3. Konsequenzen für die HA-Praxis

Wenn nun HA integrierter Bestandteil von Unterricht sein sollen, hat der Lehrer seine Funktionen im Kontext HA genauso zu erfüllen wie bei Aufgaben, die der Schüler in der Schule zu bewältigen hat. Es ging nun darum, im Rahmen einer Pilotstudie abzuklären, ob Lehrer für Schüler, die sie als Hausaufgabenproblemschüler bezeichnen, ihre Lehrfunktionen im Kontext HA unzureichend erfüllen und – falls dies tatsächlich zutrifft – ob diese Lehrer nach der Konfrontation mit einem Interventionsprogramm ihre HA-Praxis in erwünschter Richtung ändern.

Im Zeitraum von Mitte Oktober 1981 bis Anfang Februar 1982 wurden bei 4 Lehrern in 4 Klassen der 4. Schulstufe insgesamt 62 Unterrichtseinheiten beobachtet (35 Einheiten vor und 27 Einheiten nach der Intervention), wobei die Interaktionen zwischen den 4 Lehrern und 8 von ihnen genannten Hausaufgabenproblemschülern erfaßt wurden. Näheres zu diesen Einzelfallstudien in Neuper 1982.

2. Einige Daten aus der Pilotstudie

2.1. Der Indikatorenkatalog

Um abschätzen zu können, ob die Lehrer bei der Erteilung der HA ihre Lehrfunktionen erfüllen, wurden 18 beobachtbare Lehreraktivitäten festgelegt, die als Indikatoren für die Erfüllung der Lehrfunktionen angesehen werden können. Damit wird nicht behauptet, daß mit diesen 18 Lehreraktivitäten alle denkbaren Indikatoren für die Erfüllung der jeweiligen Lehrfunktion aufgelistet sind.

Tabelle 1: 18 Lehreraktivitäten, die als Indikatoren für die Erfüllung der Lehrfunktionen durch den Lehrer bei der Erteilung der HA angesehen wurden.

Der Lehrer

- 1 beendet die Erteilung der HA vor dem Glockenzeichen
 - 2 fordert alle Schüler, denen er HA erteilen will, auf, die Aktivitäten, die sie gerade ausführen, zu unterbrechen
 - 3 wartet mit der Erteilung der HA, bis alle Schüler bereit sind, seinen Ausführungen zu folgen
 - 4 fordert alle Schüler, denen er HA erteilen will, auf, die Arbeitsmaterialien bereitzulegen, die sie zum Verstehen und Notieren der HA benötigen
 - 5 sagt den Schülern, was HA ist
 - 6 schreibt an, was HA ist
 - 7 teilt ein Arbeitsblatt mit HA-Beispielen aus
 - 8 fordert die Schüler auf, die HA im Heft bzw. im Buch zu notieren
 - 9 kontrolliert das Notieren der HA
 - 10 läßt einen Schüler wiederholen, was HA ist
 - 11 sagt den Schülern, wozu sie die HA machen müssen
 - 12 demonstriert den Schülern an einem Beispiel, wozu sie die HA machen müssen
 - 13 erklärt verbal, wie die Schüler die HA zu bearbeiten haben
 - 14 zeigt an einem Beispiel vor, wie die Schüler die HA zu bearbeiten haben
 - 15 läßt einen Schüler verbal erklären, wie die HA zu bearbeiten sind
 - 16 läßt einen Schüler an einem Beispiel vorzeigen, wie die HA zu bearbeiten sind
 - 17 weist auf Hilfsmittel zur Überwindung etwa auftretender Schwierigkeiten hin
 - 18 gibt den Schülern Methoden bekannt, wie sie die Qualität ihrer HA-Lösungen selbständig überprüfen können
-

Die Indikatoren 1 bis 4 beziehen sich auf die Rahmenbedingungen, unter denen die Erteilung der HA erfolgt, die Indikatoren 5 bis 12 auf die Lehrfunktion 1, die Indikatoren 13 bis 17 auf die Lehrfunktion 2 und der Indikator 18 auf die Lehrfunktion 3.

2.2 Baseline-Beobachtungen in einer Klasse der 4. Schulstufe

Im folgenden werden Daten aus einer der 4 beobachteten Klassen vorgestellt. Der Klassenlehrer hatte 6 Hausaufgabenproblemschüler (= *Haps*) genannt. *Haps* sind Schüler, mit deren HA-Erledigung ihr Klassenlehrer nicht zufrieden ist. *Haps* vergessen ihre HA häufig und/oder fertigen sie schlampig, unvollständig, fehlerhaft an. Bei der Beschreibung der Lehreraktivitäten im Rahmen der jeweiligen Hausaufgabenerteilung wird auf die 18 oben vorgestellten Indikatoren Bezug genommen.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
29. 10. 81					■													
4. 11. 81		■	■	■	■			■							■	■		
5. 11. 81			■	■	■								■	■	■	■		
12. 11. 81					■								■	■	■	■		
	Rahmenbe- dingungen				Lehrfunktion 1						Lehrfunktion 2				Lehr- funktion 3			

Abb. 1: Übersicht über die Aktivitäten, die der Klassenlehrer im Rahmen der Hausaufgabenerteilungen vor der Intervention ausführte

Ist das Feld unter der Kennzahl für die jeweilige Lehrerraktivität schwarz gefärbt, bedeutet dies, daß der Lehrer diese Aktivität im Rahmen der betreffenden Hausaufgabenerteilung ausgeführt hat. Ist das Feld weiß, hat der Lehrer diese Aktivität nicht gezeigt. Ist das Feld nur teilweise gefärbt, bedeutet dies, daß der Lehrer die betreffende Aktivität nur für einen der beiden beobachteten *Haps* eingeführt hat. Wer die beiden waren, wußte der Lehrer nicht.

Zur Illustration sei die Hausaufgabenerteilung vom 5. 11. 1981 erläutert. In dieser Einheit – es wurden ausschließlich Mathematikstunden beobachtet – waren die Begriffe „lotrecht“, „waagrecht“ und „rechter Winkel“ unter Verwendung von Wasserwaage und Lot anschaulich erarbeitet worden. Anschließend hatten die Schüler normal aufeinander stehende Geraden ins Heft zu zeichnen. Als HA mußten sie in im Buch abgebildeten unregelmäßigen Vierecken die rechten Winkel kennzeichnen.

Lehreraktivitäten

Der Lehrer sah auf die Uhr und sagte: „Macht im Buch – Glockenton – auf Seite ... Nummer ... und ...!“

Der Lehrer bemerkte, daß *Haps 1* noch zeichnete. Er ging zu ihm, ließ ihn die beiden normal aufeinander stehenden Geraden fertig- und den rechten Winkel einzeichnen.

Der Lehrer sagte: „Mach das Rechenbuch auf. Seite ...! Was mußt du bei Nummer ... tun?“

„Richtig! – Und einzeichnen! Wo mußt du in diesem Viereck den rechten Winkel einzeichnen?“

„Bravo! Und jetzt mach Pause!“ Anschließend ging der Lehrer zur Pausenaufsicht.

(Zur graphischen Darstellung siehe Abbildung 1, 5. 11. 1981).

HAPS-Aktivitäten

Haps 1 und *2* hatten gerade begonnen, normal aufeinander stehende Geraden zu zeichnen. *Haps 1* war noch nicht fertig und zeichnete weiter, als der Lehrer die HA ansagte. *Haps 2* war gerade fertig geworden, als es läutete. Er räumte seine Rechensachen weg und verließ die Klasse, ohne sich die HA notiert zu haben.

Haps 1 zeichnete die Geraden und den rechten Winkel, legte den Bleistift aus der Hand und schaute den Lehrer an.

Haps 1 öffnete das Buch, schaute kurz auf die Arbeitsanweisung im Buch und antwortete: „Ich muß in diesen Vierecken den rechten Winkel suchen.“

Haps 1 zeigte mit dem Finger auf den rechten Winkel im Viereck und sagte: „Hier!“

Kurz zur Qualität der von den beiden *Haps* gelieferten HA: *Haps 1* hatte alle 4 HA zu 100% vollständig und richtig, *Haps 2* hatte 3 HA vergessen, am 4.11.81 fehlte er.

Resümiert man die Beobachtungen, so läßt sich feststellen:

- 1) Der Lehrer beschränkte sich bei allen Hausaufgabenerteilungen vor der Intervention darauf, den Schülern zu sagen, was HA war. Nur am 4.11. forderte er die Schüler auf, die HA zu notieren. Aber auch hier vergewisserte er sich nicht, daß die HA auch tatsächlich notiert wurde.
- 2) Die ungünstigen Rahmenbedingungen bei den Hausaufgabenerteilungen (Zeitknappheit, anderwärtige Aktivitäten der Schüler ...), waren mitverantwortlich dafür, daß der Lehrer seine Lehrfunktion im Kontext HA nicht für alle Schüler hinreichend erfüllen konnte. Dies war ungünstig, weil bei drei der vier HA vom Schüler andere (!) Aktivitäten als in der Schule gefordert wurden.
- 3) Der Lehrer erfüllte seine Lehrfunktionen im Kontext HA nicht für alle Schüler gleich, sondern bevorzugte *Haps 1*. Möglicherweise hat er bemerkt, daß *Haps 1* beobachtet wurde und daß er deshalb diesen Schüler bei der Hausaufgabenerteilung besonders betreute – mit Erfolg, wie die vollständigen und fehlerlosen HA zeigen. *Haps 1* verdiente die Bezeichnung „*Haps*“ den Beobachtungen zufolge jedenfalls nicht.

2.3. Das Interventionsprogramm

Im Anschluß an die Baseline-Beobachtungen erhielten die Lehrer ein Interventionsprogramm, das aus 4 Teilen besteht: Zuerst wird ein knapp gehaltener Überblick über Baseline-Beobachtungen gegeben, die Hinweise auf potentielle Ursachen für HA-Schwierigkeiten liefern. Hierauf folgen Hinweise, unter welchen Rahmenbedingungen die Erteilung von HA als ratsam erscheint. Zum dritten wird der Lehrer mit grundlegenden verbindlichen Prinzipien konfrontiert, welche gut verständliche Hinweise auf die Funktionen darstellen, die der Lehrer im Unterricht (und nicht nur im Kontext HA!) erfüllen muß, um notwendige Bedingungen für das Erfüllen der Lernfunktionen durch den Schüler zu schaffen. Zur weiteren Konkretisierung folgen abschließend praktische Beispiele, wie der Lehrer die grundlegenden, „verpflichtenden“ Prinzipien bei der Hausaufgabenerteilung tatsächlich berücksichtigen kann.

Aus Platzgründen sind im folgenden lediglich die Hinweise auf die Rahmenbedingungen und die grundlegenden verbindlichen Prinzipien angeführt:

Allgemeine Voraussetzungen für Hausaufgabenerteilungen:

- 1) Nehmen Sie sich für die Erteilung der HA genügend Zeit (ca. 5 Min.).
- 2) Fordern Sie alle Schüler, denen Sie HA erteilen wollen, auf, die Aktivitäten, die sie gerade ausführen, zu unterbrechen. Warten Sie mit der Erteilung der HA, bis wirklich alle Schüler bereit sind, Ihren Ausführungen zu folgen.
- 3) Fordern Sie alle Schüler, denen Sie HA erteilen wollen, auf, die Arbeitsmaterialien bereitzulegen, die zum Verstehen und Notieren der HA erforderlich

sind. Bereiten Sie selbst alle Materialien vor, die Sie zum Erteilen bzw. Erklären der HA benötigen.

Die grundlegenden Prinzipien:

HA – Frage des Schülers	Prinzipien, die der Lehrer bei der Beantwortung der HA-Frage des Schülers beachten sollte
1) <i>Was?</i> Was ist meine HA?	Machen Sie dem Schüler klar, <i>was</i> seine HA sind, und sorgen Sie dafür, daß er dieses <i>was</i> auch bis zuhause behält.
2) <i>Wozu?</i> Wozu soll ich die HA machen?	Machen Sie dem Schüler klar, <i>wozu</i> er die HA bearbeiten soll.
3) <i>Wie?</i> Wie habe ich die HA durchzuführen?	Machen Sie dem Schüler klar, <i>wie</i> er seine HA durchführen kann und soll.
4) <i>Wie?</i> Wie kann ich beurteilen, ob ich die HA richtig oder falsch gemacht habe?	Machen Sie dem Schüler klar, <i>wie</i> er beurteilen kann, ob er seine HA richtig oder falsch bearbeitet hat.

2.4. Die Hausaufgabenerteilungen in der als Beispiel angeführten Klasse nach der Intervention

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
12. 12. 81	■		■	■	■	■		■	■		■		■	■			■	
13. 1. 82			■							■					■			
27. 1. 82				■									■	■				
28. 1. 82														■		■		■
	Rahmenbedingungen				Lehrfunktion 1						Lehrfunktion 2				Lehrfunktion 3			

Abb. 2: Übersicht über die Aktivitäten, die der Klassenlehrer im Rahmen der Hausaufgabenerteilungen nach der Intervention ausführte

Ein Vergleich von Abbildung 1 und Abbildung 2 zeigt auf den ersten Blick, daß der Klassenlehrer bei den Hausaufgabenerteilungen nach der Intervention mehr Aktivitäten berücksichtigte, deren Ausführung in unserem Interventionsprogramm vorgeschlagen wird. Zudem lösten alle *Haps* die HA nach der Intervention vollständig und fehlerfrei.

Am augenscheinlichsten erscheinen folgende Punkte:

- 1) Der Lehrer erteilte die HA nach der Intervention unter Rahmenbedingungen, die den im Programm vorgeschlagenen entsprechen.

- 2) Für die Beantwortung der Frage „was?“ genügte es, daß der Lehrer die HA einfach sagte. Daß sie von beiden *Haps* nicht vergessen wurden, wurde durch die günstigen Rahmenbedingungen bei der Hausaufgabenerteilung und die Tatsache begünstigt, daß die Schüler zu Hause gleichartige Beispiele wie in der Schule zu bearbeiten hatten.
- 3) Die Fragen „wozu?“ und „wie kann ich die Aufgabenlösung beurteilen?“ beantwortete der Klassenlehrer auch nach der Intervention unzureichend. Hier scheinen Traditionen zu wirken („HA gehören einfach dazu – man braucht sie nicht extra begründen oder rechtfertigen!“ – „Kontrolle ist Sache des Lehrers!“).

3. Zur Diskussion

Die Befunde zeigen, daß sich der Ansatz der Pilotstudie dazu eignet, zwei Defizite in der Hausaufgabendiskussion anzugehen, die *Krumm* (1979, S. 162f.) folgendermaßen beschreibt: „Die Autoren, die sich über Probleme der Hausaufgaben auslassen, spekulieren zu viel und forschen (prüfen) zu wenig“, und: Arbeiten zur HA-Thematik „orientieren sich selten oder gar nicht an bewährten Theorien“; sie lassen ferner vermuten, daß der zugrundegelegte Ansatz mit jener Konzeption vereinbar ist, die *Treiber* (1982) zur Erforschung des „Vierecks“ von benötigten, verfügbaren, nutzbaren und genutzten Lerngelegenheiten skizziert. Schließlich zeigen sie, daß mit Hilfe des gewählten Ansatzes die Frage, „warum ein Schüler HA-Schwierigkeiten hat, dann beantwortet werden kann, wenn

- die Ursachen für die HA-Probleme des Schülers primär im Unterricht liegen
- die Rahmenbedingungen, unter denen Unterricht stattfindet, kontrolliert und
- die Lehrer- und Schüleraktivitäten im Unterricht allgemein und im Kontext HA im besonderen in der beschriebenen Weise analysiert werden.“

Literatur

- Aebli, H., Steiner, G.*: Hausaufgaben. In: *Aebli, H./Steiner, G.*: Probleme der Schulpraxis und die Erziehungswissenschaften. Klett, Stuttgart 1975, 87–104.
- Bloom, B. S.*: Human Characteristics And School Learning. McGraw-Hill, New York 1976.
- von Derschau, D.*: Die Problematik der Hausaufgaben. In: *von Derschau, D.* (Hrsg.): Hausaufgaben als Lernchance. Urban & Schwarzenberg, München–Wien–Baltimore 1979, 20–59.
- Dietz, B./Kuhrt, W.*: Wirkungsanalyse verschiedenartiger Hausaufgaben. In: Schule und Psychologie. 1960, S. 7, 264–275 und S. 310–320.
- Dörner, D.*: Problemlösen als Informationsverarbeitung. Kohlhammer, Stuttgart–Berlin–Köln–Mainz 1979.
- Drewelow, H.*: Empirische Untersuchungen zur Hausaufgabengestaltung in der sozialistischen Schule der DDR. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock, Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe 20, 1971, S. 81–89.
- Geissler, E. E./Schneider, H.*: Hausaufgabe. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1982.
- Krumm, V.*: Nachwort zur Neuausgabe 1979. In: *Eigler, G./Krumm, V.*: Zur Problematik der Hausaufgaben. Beltz, Weinheim 1979, S. 132–164.
- Neuper, L. W.*: Hausaufgaben als Indikator für die Qualität von Unterricht. Eine Pilotstudie. Diss. Salzburg 1982.

- Pakulla, R.*: Hausaufgaben. Empfehlungen für Eltern und Lehrer. Volk und Wissen, Berlin 1966.
- Posch, P., Thonhauser, J.*: Drei Unterrichtsmodelle. Institut für Erziehungswissenschaften, Univ. Salzburg, 1981 a.
- Posch, P., Thonhauser, J.*: Definitionsmerkmale von Unterricht. Institut für Erziehungswissenschaften, Univ. Salzburg, 1981 b.
- Posch, P., Thonhauser, J.*: Grundmodell des Lehrens und Lernens. Inst. f. Erziehungswissenschaften, Univ. Salzburg, 1981 c.
- Prill, B., Piechotta, G.*: Die Arbeitsstunde im Zielkonflikt der Ganztagschule. In: *Joppich, G.* (Hrsg.): Projekte der inneren Schulreform. Schroedel, Hannover 1979, S. 377–431.
- Schwemmer, H.*: Was Hausaufgaben anrichten. Schöningh, Paderborn 1980.
- Speichert, H.*: Praxis Produktiver Hausaufgaben. Scriptor. Königstein/Ts. 1982.
- Treiber, B.*: Lehr- und Lernzeiten im Unterricht. In: *Treiber, B., Weinert, F.* (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung. Urban & Schwarzenberg, München 1982.

Verfasser:

Dr. Wolfgang L. Neuper, Fischening 428, A-5163 Mattsee/Österreich