

Roßbach, Hans-Günther

Hausaufgaben in der Grundschule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

Die Deutsche Schule 87 (1995) 1, S. 103-112



Quellenangabe/ Reference:

Roßbach, Hans-Günther: Hausaufgaben in der Grundschule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung - In: Die Deutsche Schule 87 (1995) 1, S. 103-112 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-310764 - DOI: 10.25656/01:31076

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-310764>

<https://doi.org/10.25656/01:31076>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

87. Jahrgang 1995 / Heft 1

Jürgen Oelkers

Wie lernt ein Bildungssystem?

4

Obwohl die staatliche Schule in Deutschland drei historische Zäsuren des 20. Jahrhunderts (1918, 1945, 1989) erstaunlich gut überlebt hat, zeichnet sich immer deutlicher die Möglichkeit ab, daß ihr Bildungsmonopol zu Ende geht. Vor diesem Hintergrund plädiert der Verfasser dafür, sehr viel energischer als bisher über Strategien des Wandels nachzudenken und dabei insbesondere die Rekrutierung des Personals, die schulischen Organisationsverhältnisse sowie die Bearbeitung des didaktischen Kerns der Schule, ihren „Bildungsauftrag“, ins Auge zu fassen.

Fritz Bohnsack

Widerstand von Lehrern gegen Innovationen in der Schule

21

Auch dieser Aufsatz ist den strategischen Problemen der Schulreform gewidmet – hier aber nicht unter strukturellen Gesichtspunkten, sondern konzentriert auf den „subjektiven Faktor“ im Umgang mit den Zumutungen und Belastungen einer innovativen, nicht mehr nur routinierten Lehrarbeit. Innovationsskeptischer Widerstand, so zeigt der Verfasser, kann gelegentlich eine Tugend sein und ist in jedem Falle ernst zu nehmen, eben weil nur im Dialog mit den Skeptikern die Erfolgsaussichten der Schulreform verbessert werden können.

Ernst Cloer

Pädagogik in der DDR – eine Wissenschaft auf dem Prüfstand

38

In einem längerfristig geplanten Forschungsprojekt geht es dem Verfasser um eine Klärung der Frage, ob und wie sich in der Erziehungswissenschaft der DDR und insbesondere in der universitären Lehrerbildung neben den bekannten Formen und Tendenzen einer affirmativen, dogmatischen Theorie auch reflektierende, kontrovers artikulierte Ansätze haben behaupten können. Wie aussichtsreich eine solche Fragestellung ist, macht dieser Aufsatz am Beispiel der Pädagogischen Fakultät der Universität Halle deutlich.

Rudi Krawitz

Gemeinsam leben lernen

50

Wege zur Integration sonderpädagogischer Kompetenzen

Der Autor begreift die Integration behinderter Kinder als Chance für die pädagogische Innovation von Schule überhaupt und arbeitet deutlich heraus, daß unser Regelschulwesen nur durch eine radikale Veränderung seines pädagogischen Konzepts und seines didaktischen Managements imstande wäre, sonderpädagogische Kompetenzen erfolversprechend aufzunehmen und weiterzuentwickeln.

Kristin Ahrens und Beate Hannig-Grethlein

Integriert in die Regelschule

62

Eine Mutter und eine Lehrerin berichten über die schulische Integration eines behinderten Kindes

Diese Lern- und Lebensgeschichte von Paul, der vor zehn Jahren mit schweren Herz- und Hirnverletzungen zur Welt gekommen ist, macht eindrucksvoller als manche theoretische Abhandlung deutlich, wie mühsam und langwierig, aber auch wie erfolversprechend und bereichernd der Weg eines behinderten Kindes in die Regelschule sein kann.

Franz Dwertmann

Deutsche und polnische Jugendliche

finden nicht von selbst zueinander

78

Eine Intensivierung und Ausweitung des deutsch-polnischen Schüleraustausches ist notwendig

Der Verfasser hat zwei Jahre an einer Oberschule in Gdansk unterrichtet und schildert aus eigener Anschauung die Chancen, aber auch die Probleme, die für den Schülerinnen- und Schüleraustausch im Rahmen des 1991 gegründeten Deutsch-Polnischen Jugendwerks typisch sind. Er plädiert für eine langfristige Programmplanung, in die weniger Tourismus, dafür aber mehr gemeinsame Eigentätigkeit der Jugendlichen aufgenommen werden sollte.

Barbara Koch-Priewe

Vorerfahrungen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht

92

Skizze eines Dilemmas am Beispiel des Sachunterrichts

Der Beitrag geht der Frage nach, welche Gründe es hat, daß Lehrerinnen und Lehrer das Vorwissen ihrer Schülerinnen und Schüler oft nicht hinreichend berücksichtigen, wobei eine zentrale Schwierigkeit darin besteht, daß solche „Vorerfahrungen“ nicht etwas Statisches sind, sondern sich erst im Unterrichtsprozeß zeigen, also nachdem die Unterrichtsvorbereitung längst abgeschlossen ist.

Hans-Günther Roßbach

Hausaufgaben in der Grundschule

103

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

Grundlage dieser Analyse ist eine für Nordrhein-Westfalen repräsentative Stichprobe von 24 Grundschulen, aus denen je eine 2. und eine 4. Klasse im Hinblick auf die häusliche Schularbeitssituation, die schulische Hausaufgabenpraxis und die Auswirkungen der Hausaufgaben auf die Schulleistungen untersucht worden ist. Da-

nach zeigt die gegenwärtige Hausaufgabenpraxis in der Grundschule zwar Mängel, doch wäre es voreilig, Hausaufgaben für ineffektiv zu halten und daher ohne weiteres ihre Abschaffung zu fordern.

Hagen Weiler

Religiös-weltanschauliche Erziehung in der staatlichen Schule – im Widerspruch zum Grundgesetz

113

Übereinstimmend mit Ulf Preuss-Lausitz in Heft 4/1994 DDS setzt sich dieser Beitrag (aus Anlaß einer GEW-Dokumentation) noch einmal mit der fragwürdigen Privilegierung christlicher Glaubenstradition in den Schulgesetzen einzelner Bundesländer auseinander.

Neuerscheinungen:

- Karl-Heinz Füssli: Die Umerziehung der Deutschen (*HGH*)
- Helmut Fend: Vom Kind zum Jugendlichen (*BG*)
- Helmut Fend: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz (*BG*)
- Ulrich Steffens und Tino Bargel: Erkundungen zur Qualität von Schule (*JöS*)
- Manfred Bönsch: Die beste Schule für mein Kind (*JöS*)
- Norbert Seibert und Helmut J. Serve (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend (*JöS*)
- Wolfgang Fichten: Unterricht aus Schülersicht (*JöS*)
- Bernd Rudow: Die Arbeit des Lehrers (*Hans-Georg Schönwälder*)
- Friedrich Schönweiss: Bildung als Bedrohung? (*Wolfgang Böttcher*)
- Bianka Tiedtke und Wolfgang Böttcher (Hg.): Brüche – Dialoge – Utopien (*Marianne Horstkemper*)
- Wolfgang Böttcher (Hg.): Mehr Ganztagsangebote für Kinder und Jugendliche (*Marianne Horstkemper*)
- Hans-Peter Füssel und Rudolf Kretschmann: Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder (*Marianne Horstkemper*)
- Wolfgang Hörner und Renate Wompel: Die polnische Schule im Umbruch (*Franz Dwertmann*).

Hausaufgaben in der Grundschule

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

Hausaufgaben – Aufgaben also, die aus der Sicht von Schülern und Lehrern mit den Zielsetzungen des Unterrichts in Zusammenhang stehen und die zwar aus dem Unterricht erwachsen, aber außerhalb, eben zu Hause, bewältigt werden (v. Derschau 1979, S. 42) – gehören schon *seit Jahrhunderten zum festen Bestandteil schulischen Lernens*. Ihnen werden sowohl wichtige didaktisch-methodische Funktionen (z. B. im Hinblick auf Wiederholen, Üben, Vertiefen und Erweitern eines Stoffes, Vorbereitung des Unterrichts, Verknüpfung von schulischem Lernen mit der außerschulischen Lebenswelt) als auch allgemeine Erziehungsfunktionen (z. B. im Hinblick auf die Entwicklung von Arbeitstugenden, Selbstdisziplin, selbständigem Denken und Arbeiten) zugeschrieben. Ebenso wird auf ihre Bedeutung als Verbindungsglied zwischen Eltern und Schule verwiesen (vgl. z. B. Becker/Kohler 1988; v. Derschau 1979; Eigler/Krumm 1972; Petersen/Reinert/Stephan 1990). Allerdings gibt es auch eine *lange Tradition der Kritik an Hausaufgaben*, in der nicht nur ihre Lernwirksamkeit bestritten, sondern zugleich eine wenig befriedigende schulische wie auch häusliche Hausaufgaben-situation konstatiert wird. „Hausaufgaben sind Hausfriedensbruch“ (DER SPIEGEL 1982); sie seien nicht nur ein ständiger Konfliktherd in Schule und Familie, vielmehr würden durch sie vor allem die Mütter über Gebühr belastet und die Chancenungleichheit von Kindern aus verschiedenen Schichten vergrößert (vgl. z. B. die Auflistungen der Pro- und Kontra-Argumente bei Becker/Kohler 1988, S. 9 ff.; Petersen/Reinert/Stephan 1990, S. 22 ff.; Tietze/Roßbach/Mader 1987, S. 310).

Allerdings beruht die Diskussion um Hausaufgaben auf einer relativ *schmalen empirischen Basis*. Zu fast allen Aspekten von Hausaufgaben fehlen ausreichend gesicherte Befunde, um daraus Konsequenzen für die Hausaufgabenpraxis ableiten zu können (Kohler 1992, S. 253 ff.; v. Derschau 1979, S. 55). Insbesondere im Grundschulbereich – als dem Bereich, in dem sich auf Schülerseite Handlungsmuster im Umgang mit Hausaufgaben ausprägen – fehlen befriedigende, empirisch abgesicherte Antworten auf Fragen nach der Effektivität von Hausaufgaben, ihrem Stellenwert im Unterrichtsprozeß, der tatsächlichen Belastung der Schüler durch Hausaufgaben, Ausmaß und Umfang der elterlichen Hilfe sowie den familieninternen Umständen, unter denen Hausaufgaben gemacht werden. Auch die Untersuchung, über die im folgenden berichtet wird, kann diese Fragen nicht erschöpfend beantworten, wohl aber möchte sie einige Facetten der Problematik aufklären und damit zu einer Versachlichung der Diskussion um Hausaufgaben beitragen.

Die Untersuchung geht davon aus, daß die (häusliche) Erledigung der Hausaufgaben von drei Bedingungsbereichen beeinflußt wird: von den

Anforderungen der Schule (z. B. Umfang der Hausaufgaben, Schwierigkeitsgrad, Art, Anregungsgehalt), von familialen Merkmalen (z. B. erziehungsbezogene Einstellungen, Leistungsdruck, Sozialschichtzugehörigkeit) sowie von individuellen Schülervoraussetzungen (z. B. kognitives Niveau, Schulleistungsstand, schulbezogenes Arbeitsverhalten). Diese drei Bedingungsgebiete – Schule, Familie, individuelle Schülervoraussetzungen – müssen auch berücksichtigt werden, wenn die Effektivität von Hausaufgaben analysiert wird. Im folgenden wird bezogen auf diesen Rahmen *vier Fragestellungen* nachgegangen:

- Wie sieht die häusliche Hausaufgaben-situation von Grundschulern aus?
- Wie ist die schulische Hausaufgabenpraxis gekennzeichnet?
- Wie beeinflussen individuelle, familiäre und schulische Bedingungen die häusliche Hausaufgaben-situation?
- Wie wirken sich Hausaufgaben auf die Schulleistungen der Schüler aus?

Zur Beantwortung dieser Fragen werden Daten aus einem größeren Forschungsprojekt zu „individuellen und systemischen Bedingungen für Integration/Segregation in der Primarstufe“ herangezogen. Grundlage ist eine für Nordrhein-Westfalen repräsentative Stichprobe von *24 Grundschulen*, aus denen *je eine zweite und eine vierte Klasse* mit insgesamt *rund 900 Schülern* ausgewählt wurden. Die Daten zu Merkmalen der Hausaufgaben-situation, ihren Bedingungen und Auswirkungen wurden durch schriftliche Elternbefragungen, mündliche Interviews mit den Klassenlehrern sowie verschiedene Testverfahren (Intelligenztest, Schulleistungstests) erhoben (vgl. Tietze/Roßbach/Mader 1987).¹

Die häusliche Hausaufgaben-situation

Eine Vielzahl von Untersuchungen zur häuslichen Hausaufgaben-situation weist auf eine – zumindest für einen größeren Teil der Schüler – *problematische Hausaufgaben-situation* hin (vgl. z. B. Eigler/Krumm 1972; Petersen/Reinert/Stephan 1990; Schmidt 1984; Trudewind/Wegge 1989; Wittmann 1972; auch den Überblick bei v. Derschau 1979).² Diese Einschätzung wird auch durch die vorliegende Untersuchung gestützt.

Dem „Hausaufgaben-erlaß“ in Nordrhein-Westfalen zufolge sollen Hausaufgaben so gestellt werden, daß die Schüler sie *in angemessener Zeit* – maximal 30 Minuten im zweiten bzw. 60 Minuten im vierten Jahrgang – erledigen können (vgl. Kultusminister Nordrhein-Westfalen 1974). Die untersuchten Zweitkläßler brauchen nach Angaben der Eltern aber im

¹ Das Forschungsprojekt wurde durch eine Sachbeihilfe der Deutschen Forschungsgemeinschaft unterstützt (Projektleiter: Prof. Dr. W. Tietze). Die Datenerhebungen fanden im Schuljahr 1985/86 statt.

² Trotzdem äußern sich die von Hausaufgaben betroffenen Schüler und Eltern – wie auch die Lehrer – durchweg positiv zu Sinn und Notwendigkeit von Hausaufgaben (vgl. z. B. die Untersuchungen von Eigler/Krumm 1972, S. 87 ff.; Haag 1991, S. 50 ff.; Petersen/Reinert/Stephan 1990, S. 99 ff.; Wittmann 1972, S. 54 ff.).

Durchschnitt etwa eineinhalbmal so lange (47 Minuten), etwa jeder siebte Schüler sogar eine Stunde und mehr. Demgegenüber brauchen die Viertkläßler mit im Durchschnitt 56 Minuten etwa die Zeit, die im Erlaß vorgesehen ist; allerdings sitzt fast jeder siebte Schüler eineinhalb Stunden und mehr an seinen Hausaufgaben.

Die Richtlinien sehen weiterhin vor, daß die Hausaufgaben selbständig, d. h. *ohne fremde Hilfe*, erledigt werden. Das scheint aber eher eine Ausnahme zu sein: Im Durchschnitt helfen die Eltern – und hier ist es ganz überwiegend die Mutter – rund 20 Minuten den Zweit- und den Viertkläßlern bei ihren Hausaufgaben. Hausaufgaben, die offensichtlich nur mit Hilfe anderer Personen erledigt werden können, sind aber in pädagogisch-didaktischer Hinsicht zumindest fragwürdig. Ebenfalls ist für einen größeren Teil der Stichprobe die Art der Hilfe problematisch: Zwar helfen fast alle Eltern den Kindern, wenn sie Schwierigkeiten haben, bzw. überprüfen sie die Hausaufgaben auf Richtigkeit und Sorgfalt – durchaus pädagogisch sinnvolle Hilfestellungen –, andererseits erklärt aber in beiden untersuchten Jahrgangsstufen etwa die Hälfte der Eltern den Kindern, wie sie die Hausaufgaben zu erledigen haben. Ebenso übt jeweils etwa die Hälfte der Eltern zusätzlich mit dem Kind – also über das hinaus, was von den Lehrern an Hausaufgaben gestellt wurde. Es ist nicht übertrieben zu sagen, daß in diesen Fällen die elterliche Hilfe den *Charakter von Privatunterricht* annimmt und hier die Eltern Funktionen übernehmen, die eigentlich nicht zum Bestandteil der Hausaufgaben gehören sollten.

Die schulische Hausaufgabenpraxis

In verschiedenen Untersuchungen der letzten drei Jahrzehnte wird der Hausaufgabenpraxis der Lehrer *keine gute Note* erteilt. Einige ausgewählte Untersuchungsergebnisse: Hausaufgaben sind oftmals methodisch und didaktisch mangelhaft vorbereitet, sie sind eher ein Anhängsel an Unterricht und haben den Charakter von Verlegenheitsaufgaben. Es überwiegen mechanisch-reproduktive Arbeiten gegenüber abwechslungsreichen und produktiven. Hausaufgaben werden oftmals als Disziplinierungsmittel eingesetzt. Die Kontrolle der Hausaufgaben erfolgt vielfach nur unter dem Gesichtspunkt, ob sie sauber, ordentlich und vollständig erledigt worden sind; die Ergebnisse von Hausaufgaben werden relativ selten im Unterricht wieder aufgegriffen und fortgeführt. Differenzierte, auf die individuellen Voraussetzungen eines Schülers abgestimmte Hausaufgaben sind nicht die Regel (vgl. ausführlicher Becker/Kohler 1988; v. Derschau 1979; Petersen/Reinert/Stephan 1990). In der vorliegenden Untersuchung konnte nicht die gesamte Spannbreite der Hausaufgabenpraxis der Lehrer untersucht werden, vielmehr mußte eine Beschränkung auf Aspekte der *Häufigkeit*, des *Zeumfangs*, der *Differenzierung* und der *Kontrolle* erfolgen. Auch hier zeigt sich teilweise eine problematische Situation.

Fast 90 % der Klassenlehrer in den zweiten und rund 70 % der Klassenlehrer in den vierten Klassen geben an, ihren Schülern täglich Hausaufgaben aufzugeben. Die Erledigung der Hausaufgaben wird praktisch auch täglich,

zumindest aber mehrmals pro Woche kontrolliert. Differenzierte Hausaufgaben werden nur gelegentlich erteilt: Etwa ein Viertel (zweite Klassen) bzw. ein Fünftel (vierte Klassen) der Klassenlehrer gibt an, selten oder nie ihren Schülern unterschiedliche Hausaufgaben zu geben. Nur ein Fünftel bzw. ein Drittel der Klassenlehrer differenziert häufig oder immer bei den Hausaufgaben. Differenzierte Hausaufgaben, die auf klassenintern unterschiedliche individuelle Lernvoraussetzungen (z. B. im Hinblick auf Lerninteressen, Lerntempo, Leistungsfähigkeit) abgestimmt sind, sind somit nicht die Regel des Grundschulunterrichts.

Bezogen auf den Umfang der von allen Lehrern einer Klasse erteilten Hausaufgaben gehen die Klassenlehrer im Durchschnitt davon aus, daß ihre Schüler täglich im zweiten Jahrgang 32 Minuten und im vierten 45 Minuten für die Erledigung aller Hausaufgaben benötigen. Erfragt wurde auch die Spannbreite der von den Schülern benötigten Hausaufgabenzeit, mit der die Klassenlehrer in ihren Klassen rechnen. Im Durchschnitt gehen die Lehrer in beiden Jahrgangsstufen davon aus, daß rund 50 Minuten zwischen dem schnellsten und dem langsamsten Schüler in ihren Klassen liegen; in einigen Klassen nehmen die Klassenlehrer Differenzen von deutlich mehr als einer Stunde an. Hier stellt sich die Frage, warum bei solchen klasseninternen Unterschieden im Zeitaufwand nicht gezielter Hausaufgabenendifferenzierungen eingesetzt werden, die den zeitlichen Aufwand in einer Klasse vereinheitlichen und vor allem die langsameren Schüler entlasten.

Die Angaben der Eltern über den Zeitumfang, den ihre Kinder tatsächlich für die Erledigung der Hausaufgaben benötigen, und die Angaben der Klassenlehrer zum Hausaufgabenumfang sind direkt miteinander vergleichbar, da sie sich auf dieselben Schüler beziehen. Im Durchschnitt unterschätzen die Klassenlehrer den tatsächlichen Hausaufgabenumfang um rund 15 Minuten; bei einem Drittel der zweiten und einem Sechstel der vierten Klassen beträgt die Unterschätzung mehr als 20 Minuten. Besonders deutlich wird die Unterschätzung der Lehrer bei einem Vergleich des Zeitumfangs, den der Lehrer für seine Klasse als Maximum annimmt, mit dem Zeitaufwand, den der langsamste Schüler in der gleichen Klasse tatsächlich benötigt: In beiden Jahrgangsstufen unterschätzen die Klassenlehrer diesen maximalen Zeitaufwand um durchschnittlich 40 Minuten. Angesichts dieser Differenzen sollten die Grundschullehrer sich mehr über den tatsächlichen Zeitaufwand vergewissern, den Schüler zur Erledigung der von ihnen erteilten Hausaufgaben benötigen.

Individuelle, familiale und schulische Bedingungen der häuslichen Hausaufgaben-situation

Wodurch wird die Erledigung der Hausaufgaben beeinflusst? Wie bedeutsam ist der Umfang der von den Lehrern erteilten Hausaufgaben für die tatsächliche Erledigung der Hausaufgaben zu Hause? Ist es nur das schlechte schulische Leistungsvermögen eines Schülers, das zu langen Hausaufgabenzeiten führt? Welche Rolle spielen die Leistungserwartungen der Eltern, welche ihre Sozialschichtzugehörigkeit oder die mütterliche Erwerbstätig-

keit (vgl. auch Eigler/Krumm 1972, S. 72 ff.)? Im folgenden werden hierzu einige Ergebnisse aus der vorliegenden Untersuchung berichtet, wobei die verschiedenen Bedingungen nicht isoliert, sondern in ihrem Zusammenspiel betrachtet werden.³

Die *individuellen Schülervoraussetzungen* für sich genommen haben zunächst nur einen eher niedrigen Einfluß auf den Zeitumfang, den die Schüler für die Erledigung ihrer Hausaufgaben benötigen, auf den Zeitumfang der Hilfe, die sie dabei erfahren, und auf die Art und Weise, wie ihnen geholfen wird (erklärte Varianzen von 4 bis 16 %). Das Muster der Einflüsse ist jedoch klar und in beiden Jahrgangsstufen weitgehend gleich: Schlechte Schulleistungen – gemessen über Schulnoten und Schulleistungstests –, ein eher vom Klassenlehrer als schlechter eingeschätztes Arbeits- und Sozialverhalten sowie niedrigere Schülerintelligenz gehen einher mit einem größeren *Zeitaufwand* für die Erledigung der Hausaufgaben. Der *Umfang der Hilfe* steigt ebenfalls bei schlechten Schulleistungen und schlechterem Arbeits- und Sozialverhalten. *Hilfen durch Erklärungen und zusätzliches Üben* werden vor allem bei schlechten Schulleistungen gegeben. Umfang und Art der Hilfe sind aber unabhängig von der Schülerintelligenz. Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß im allgemeinen schlechtere Leistungen der Schüler mit einem erhöhten Hausaufgabenaufwand einhergehen, daß aber der *Einfluß individueller Schülervoraussetzungen auf die Hausaufgaben-situation nicht dominant* ist, sondern eher als niedriger eingeschätzt werden muß.

Familiale und schulische Bedingungen stehen als eigenständige Bestimmungsmomente der Hausaufgaben-situation in ihrem Stellenwert nicht hinter den Schülermerkmalen zurück. Im Hinblick auf die in der Untersuchung berücksichtigten familialen und schulischen Merkmale liegt ihr – statistisch von Schülermerkmalen unabhängiger – Einfluß etwa in der gleichen Größenordnung (erklärte Varianzen von 10 bis 18 %). Wiederum ergibt sich in beiden Jahrgangsstufen das gleiche Muster: Der *zeitliche Umfang*, den Schüler für die Erledigung ihrer Hausaufgaben benötigen, wird vor allem durch den elterlichen Leistungsdruck beeinflusst. Je höher dieser ist, desto länger sitzen Schüler – unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen – an ihren Hausaufgaben. Überraschend niedrig ist der Einfluß des Umfangs der von den Lehrern erteilten Hausaufgaben. Zwar steigt unter sonst gleichen Bedingungen die tatsächlich zur Erledigung der Hausaufga-

³ Methodisch wurden in der Untersuchung die Abhängigkeiten der verschiedenen Merkmale der häuslichen Hausaufgaben-situation (Zeitdauer, Umfang der Hilfe, Art der Hilfe) von individuellen, familialen und schulischen Bedingungen mittels multiplen Regressionen analysiert. Um schülerbezogene Effekte von familialen und schulischen Effekten zu trennen, wurden zunächst Regressionen der Hausaufgabenmerkmale auf die individuellen Schülermerkmale berechnet; die Residualvariablen dieser Regressionen gehen dann als Kriterien in neue Regressionen mit den familialen und schulischen Merkmalen als Prädiktoren ein (vgl. ausführlicher Tietze/Roßbach/Mader 1987, S. 315 f.). Durch dieses Vorgehen wird sichergestellt, daß über den Einfluß familialer und schulischer Bedingungen nicht indirekt schülerbezogene Einflüsse geschätzt werden.

ben benötigte Zeit mit dem Umfang an, den die Lehrer den von ihnen erteilten Aufgaben unterstellen, der Einfluß liegt aber deutlich niedriger als z. B. der des elterlichen Leistungsdrucks.

Der *Umfang der Hilfe* bei den Hausaufgaben liegt um so höher, je höher der elterliche Leistungsdruck und die emotionale Zuwendung der Eltern zu ihrem Kind bei schlechten Schulleistungen ist. In beiden Jahrgangsstufen spielen der vom Lehrer aufgegeben Umfang der Hausaufgaben sowie die Häufigkeit differenzierter Hausaufgaben keine Rolle für das Ausmaß der Hilfe, das die Schüler erhalten. Letzteres gilt auch für die *Art und Weise der Hilfe*. Das Ausmaß von eher problematischen Hilfen wie Erklären der Hausaufgaben oder zusätzlichem Üben steigt bei zunehmendem elterlichen Leistungsdruck und bei verstärkter emotionaler Zuwendung bei schlechten Schulleistungen. Tendenziell ist diese Art der Hilfen häufiger in deutschen als in ausländischen Familien zu finden.

Festzuhalten ist, daß bei den familialen Variablen die *familienstrukturellen Merkmale* – mit Ausnahme der Nationalität – *kaum von Bedeutung* sind. Die Sozialschichtzugehörigkeit und die berufsbedingte Abwesenheit der Mutter tragen bei Kontrolle der übrigen Merkmale nur wenig zur Erklärung der hier erfaßten Aspekte der Hausaufgaben-situation bei. Es sind vor allem *erziehungsbezogene Charakteristika der Eltern* wie der elterliche Leistungsdruck und die emotionale Zuwendung, die die häusliche Hausaufgaben-situation beeinflussen – Charakteristika, die anders als familienstrukturelle Merkmale durchaus Interventionsversuchen von der Grundschule aus zugänglich sein dürften. Auffällig ist weiterhin, wie *gering der Einfluß der schulischen Seite* ist: Die Häufigkeit von differenzierten Hausaufgaben sowie der Umfang der von den Lehrern erteilten Hausaufgaben scheinen – so wie sie hier erfaßt wurden – keinen oder nur einen recht geringen Einfluß auf die häusliche Hausaufgaben-situation zu haben.

Die Effektivität von Hausaufgaben

Inwieweit Hausaufgaben in dem Sinne effektiv sind, daß sie einen positiven *Einfluß auf die Schülerleistungen* haben, ist eine *kontrovers diskutierte Frage*. Nordamerikanische Studien haben durchweg schulleistungssteigernde Einflüsse des Hausaufgabenumfangs gefunden. Die Ursache wird dabei in der Regel darin gesehen, daß Hausaufgaben den Zeitumfang der Beschäftigung mit Lernaufgaben verlängern (vgl. z. B. Keith/Reimers/Fehrmann/Pottebaum/Aubey 1986; Paschal/Weinstein/Walberg 1984; Wolf 1979; zusammenfassend Cooper 1989).⁴ Im deutschsprachigen Raum durchgeführte

⁴ Vom Untersuchungsdesign her handelt es sich um Pfadanalysen bzw. experimentelle und quasiexperimentelle Studien, in denen andere Einflüsse auf die Schulleistungen kontrolliert sind. Bei der Bewertung dieser Ergebnisse muß berücksichtigt werden, daß viele der Studien in höheren Schulstufen durchgeführt wurden. Ebenfalls muß das durchweg niedrige Hausaufgaben-niveau berücksichtigt werden. In ihrer Studie in High Schools berichten z. B. Keith u. a. (1986), daß mehr als die Hälfte der untersuchten Schüler maximal drei Stunden pro Woche für Hausaufgaben aufwenden.

Untersuchungen kommen jedoch zu einer skeptischeren Einschätzung, nach der Hausaufgaben keine oder nur geringe Einflüsse auf Schulleistungen haben. Allerdings lassen sich Hinweise finden, daß Hausaufgaben je nach ihrer Art unterschiedliche Auswirkungen haben; so scheint der Lernerfolg bei Hausaufgaben zur Hinführung auf einen neuen Stoff am größten, während Hausaufgaben zur einfachen Festigung des Wissens und Könnens am schlechtesten abschneiden (vgl. z. B. v. Derschau 1979, S. 28 ff.; Dietz/Kuhr 1960; Haag 1991, S. 39 ff.; Petersen/Reinert/Stephan 1990, S. 37 ff. und 59 ff.; Wittmann 1972, S. 35 ff.). Ebenso scheint die Konstanz, mit der Schüler ihre Hausaufgaben erledigen, von Bedeutung. So weisen z. B. bessere Schüler konstantere Arbeitszeiten an den Hausaufgaben auf als schwächere Schüler (vgl. Haag 1991, S. 75 ff.). Zudem hängt die Effektivität von Hausaufgaben offenbar von der Art der elterlichen Hilfen ab, die die Schüler dabei erfahren. Hilfen, die insgesamt eher die Unselbständigkeit der Kinder fördern – d. h. z. B. häufige Hilfe und häufiges zusätzliches Üben; Hilfen, in denen die formale Kontrolle der Hausaufgaben im Mittelpunkt steht –, scheinen sich negativ auf die Schulleistungen auszuwirken (vgl. z. B. Helmke/Schrader/Lehneis-Klepper 1991; Kühn 1985; Trudewind/Wegge 1989).

Zunächst muß man sich hier die Frage stellen, wie starke Effekte eigentlich von Hausaufgaben auf Schulleistungen zu erwarten sind. Hausaufgaben sind nur ein Element des Unterrichts. Von daher dürfte es unrealistisch sein, sehr starke Effekte zu erwarten als auch in einer Veränderung der Hausaufgabenpraxis die Hauptmaßnahme zu sehen, schulische Leistungen erheblich zu verbessern. Weiterhin sollte bei allen Aussagen über Hausaufgabeneneffekte immer auch die allgemeine Ausgangslage der Schüler berücksichtigt werden, die die Schulleistungen maßgeblich beeinflußt. Wird die allgemeine Ausgangslage der Schüler kontrolliert – d. h. wird statistisch so getan, als ob alle Schüler gleiche Intelligenz, Nationalität und Sozialschichtzugehörigkeit hätten –, dann zeigen sich in beiden untersuchten Jahrgangsstufen in der Grundschule weitgehend die gleichen *Muster der Zusammenhänge von Hausaufgaben mit Schulleistungen*:⁵

– Die *Schulnoten* der Schüler sind besser in Klassen, in denen unter sonst gleichen Bedingungen häufiger differenzierte Hausaufgaben erteilt werden. Der eigentliche Umfang der Hausaufgaben hat jedoch keinen Einfluß auf die Schulnoten. Schlechtere Schulnoten finden sich bei Schülern, denen

⁵ Die Kontrolle der allgemeinen Ausgangslage erfolgt wiederum regressionsanalytisch, indem in ersten Regressionsanalysen Schulnoten und Schulleistungstestergebnisse auf die Schülerintelligenz, die Nationalität und die Sozialschichtzugehörigkeit zurückgeführt werden. In einem zweiten Schritt werden dann die Residualvariablen dieser Regressionen als Kriterien neuer Regressionsanalysen genommen, in die als Prädiktoren eingehen: die zeitliche Dauer der Erledigung der Hausaufgaben, der Umfang der Hilfe, die Art der Hilfe (Erklären der Hausaufgaben und zusätzliches Üben), der Umfang der Hausaufgaben (Schätzung des Klassenlehrers) sowie die Häufigkeit differenzierter Hausaufgaben pro Woche.

relativ mehr bei ihren Hausaufgaben geholfen wird und denen – pädagogisch problematische – Hilfen wie Erklären der Hausaufgaben und zusätzliches Üben zuteil werden.

– Die *Schulleistungen* – gemessen über Schulleistungstests – sind teilweise durch das gleiche Muster bestimmt (schlechtere Leistungen bei mehr Unselbständigkeit fördernden Hilfen), andererseits spielt hier die Häufigkeit differenzierter Hausaufgaben keine Rolle, wohl aber der Umfang: Je mehr Hausaufgaben unter sonst gleichen Bedingungen aufgegeben werden, desto besser fallen die Schulleistungstestwerte aus.⁶

Die hier berichteten Zusammenhänge zwischen Hausaufgaben und Schulleistungen fallen – wie oben erwartet – eher niedrig aus. Auch wenn die – regressionsanalytisch – gefundenen Beziehungen nur mit Vorsicht kausal zu interpretieren sind, so weisen sie doch in Zusammenhang mit anderen Untersuchungen auf ein *plausibles Gesamtbild* hin: Eine bestimmte Art der elterlichen Hilfe bei den Hausaufgaben scheint dysfunktional. Zeitlich umfangreiche Hilfen, Erklärungen der Hausaufgaben, zusätzliches Üben sind Hilfestellungen, die vermutlich die Selbständigkeit der Schüler untergraben und so ihre schulischen Lernprozesse negativ beeinflussen. Die schulische Hausaufgabenpraxis – indiziert durch Umfang der Hausaufgaben und Häufigkeit differenzierter Hausaufgaben – schlägt sich ebenfalls in den Schulleistungen nieder. Unter sonst gleichen Bedingungen führt ein größerer vom Lehrer erteilter Hausaufgabenumfang in der Grundschule offensichtlich zu einer zeitlich längeren Beschäftigung mit einem Lernthema auf seiten der Schüler, die dann mit besseren (objektiven) Schulleistungstestwerten einhergeht. Kein Niederschlag zeigt sich in den Schulnoten, was damit zusammenhängen dürfte, daß diese in der Regel nach klasseninternen Normen verteilt werden und sie somit als weniger geeignet erscheinen, (objektive) Schulleistungen zwischen Klassen zu vergleichen. Die Häufigkeit differenzierter Hausaufgaben hat nach den vorliegenden Ergebnissen keinen Einfluß auf die Schulleistungstestwerte, wohl aber auf die Noten, die dort besser ausfallen, wo Lehrer häufiger ihre Hausaufgaben differenziert erteilen. Es muß allerdings offen bleiben, inwieweit hinter dieser Beziehung nicht bestimmte Lehrer stehen, die zum einen häufiger in den Hausaufgaben differenzieren und zum anderen – aus welchen Gründen auch immer – bessere Noten erteilen.

Fazit

Aus den berichteten Untersuchungsergebnissen läßt sich weder folgern, daß Hausaufgaben ineffektiv sind, noch, daß sie zu einem unverzichtbaren Bestandteil schulischen Lernens gehören (müssen). Feldforschung ist in der Regel darauf beschränkt, die Hausaufgabenpraxis und ihre Auswirkungen

⁶ Darüber hinaus zeigen sich in den zweiten Klassen – also in der Anpassungsphase an schulisches Lernen – bessere Schulleistungen bei den Schülern, die unter sonst gleichen Umständen weniger Zeit für ihre Hausaufgaben benötigen. In den vierten Klassen jedoch – vermutlich spielt hier der nahende Übergang in den Sekundarbereich eine Rolle – zeigen sich tendenziell bessere Schulleistungen bei den Schülern, die mehr Zeit für Hausaufgaben verwenden.

zu untersuchen, wie sie tatsächlich in der Schule auftreten (vgl. auch v. Derschau 1979, S. 40 f.). Im Hinblick auf die *gegenwärtige Praxis* in der Grundschule zeigen sich in der Tat *einige Mängel*. Dies betrifft die häusliche Seite (z. B. zuviel Hilfe, unangemessene Hilfen) ebenso wie die schulische Seite (z. B. teilweise zu großer Umfang, wenig differenzierte Hausaufgaben, Unterschätzung des tatsächlichen Aufwandes bei Schülern). Gleichwohl aber ist diese Hausaufgabenpraxis *nicht ineffektiv für schulisches Lernen* – wenn man hierfür die intendierten Auswirkungen des Grundschulunterrichts nur teilweise erfassenden Meßblatten Schulnoten und Schulleistungstests heranzieht. Dies schließt jedoch nicht aus, daß nicht nach Wegen gesucht wird, sowohl die *häusliche* wie die *schulische Hausaufgabenpraxis zu verbessern*, um so die Nützlichkeit von Hausaufgaben für Schüler, Lehrer und Eltern zu steigern.

Abgesehen von Reformen, die *Hausaufgaben ganz in die Schule verlegen* (z. B. Ganztagsunterricht oder von der Schule organisierte Hausaufgabenstunden), liegen Ansatzpunkte für eine Verbesserung der schulischen Seite vor allem in einer stärker reflektierten und didaktisch-methodisch verbesserten *Hausaufgabengestaltung durch die Lehrer*. An dieser Stelle kann nur auf die umfangreiche didaktisch-methodische Fachliteratur für die Unterrichtspraxis verwiesen werden (siehe z. B. Becker/Kohler 1988; v. Derschau 1979; Kohler 1992; Petersen/Reinert/Stephan 1990, sowie die dort angegebene Literatur), obwohl diese angesichts der schon lange geäußerten Kritik an der schulischen Hausaufgabenpraxis wohl in ihren Wirkungen auf eine Veränderung nicht überschätzt werden sollte – wie Petersen/Reinert/Stephan (1990, S. 138) die Ergebnisse einer Lehrerbefragung zusammenfassen. Eine gezieltere und systematische Berücksichtigung der Hausaufgabenthematik in der Lehreraus- und -fortbildung scheint hier zusätzlich erforderlich.

Darüber hinaus liegt ein bedeutsamer Ansatzpunkt für eine Verbesserung der Hausaufgaben-situation darin, daß die Grundschule sich stärker als bisher um die häusliche Hausaufgabenpraxis und ihre Bedingungen bemüht und versucht, diese häusliche Situation über *Elternarbeit* pädagogisch günstig zu beeinflussen. Die beschriebenen Forschungsergebnisse verweisen hier sehr deutlich auf die negativen Auswirkungen von elterlichen Hilfen, die die Unselbständigkeit der Kinder erhöhen. Diese Art der elterlichen Hilfe scheint zudem nicht bzw. kaum von strukturellen Merkmalen der Familien (z. B. Sozialschicht oder Erwerbstätigkeit der Mutter) abhängig zu sein. Vielmehr sind es offensichtlich die durch schulische Elternarbeit durchaus zu beeinflussenden konkreten elterlichen Praktiken und Einstellungen, die die häusliche Hausaufgaben-situation (mit)bestimmen. Über Elternarbeit – z. B. durch Elternbriefe und/oder auf Elternabenden – sollte den Eltern vor allem verdeutlicht werden, daß sie ihrem Kind bei Schwierigkeiten in der Erledigung der Hausaufgaben nur soviel Hilfen geben sollten, wie das Kind gerade benötigt, um seine Hausaufgaben eigenständig zu bewältigen („Prinzip der minimalen Lernhilfen“; vgl. ausführlicher Becker/Kohler 1988; Kohler 1991, 1992). In Zweifelsfällen sollten die Eltern eher die Erledigung der Hausaufgaben abrechnen, als mit einem Zuviel an Hilfe das Kind zu überfordern und ihm nur seine „Unfähigkeit“ zu demonstrieren.

Literatur

- Becker, G.E./Kohler, B.: Hausaufgaben kritisch sehen und die Praxis sinnvoll gestalten. Weinheim 1988
- Cooper, H.: Homework. New York: Longman 1989
- Derschau, D. v.: Überblick über den Forschungs- und Diskussionsstand und Überlegungen zur sinnvollen Gestaltung von Hausaufgaben. In: Derschau, D. v. (Hrsg.): Hausaufgaben als Lernchance. Zur Verknüpfung schulischen und außerschulischen Lernens. München 1979, S. 20 – 59
- DER SPIEGEL: „Hausaufgaben sind Hausfriedensbruch.“ 36, 1982, 12, S. 56 – 73
- Dietz, B./Kuhrt, W.: Wirkungsanalyse verschiedenartiger Hausaufgaben. Ein Beitrag zur Methodik der Hausaufgaben. In: Schule und Psychologie, 7, 1960, S. 264 – 275 und S. 310 – 320
- Eigler, G./Krumm, V.: Zur Problematik der Hausaufgaben. Über die Mitarbeit der Eltern bei Hausaufgaben. Ergebnisse einer Befragung von Eltern von Gymnasiasten der Klassen 5 bis 8 und einer Befragung von Gymnasialdirektoren. Weinheim 1972
- Haag, L.: Hausaufgaben am Gymnasium. Eine empirische Studie. Weinheim 1991
- Helmke, A./Schrader, F.-W./Lehneis-Klepper, G.: Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 23, 1991, S. 1 – 22
- Keith, T.Z./Reimers, T.M./Fehrmann, P.G./Pottebaum, S.M./Aubey, L.W.: Parental involvement, homework, and TV-time: Direct and indirect effects on High School achievement. In: Journal of Educational Psychology, 78, 1986, S. 373 – 380
- Kohler, B.: Elternratgeber Hausaufgaben. 2. Aufl. Weinheim 1991
- Kohler, B.: Hausaufgaben. Zu ihrer Problematik in der Grundschule. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Bd. 1. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Weinheim 1992, S. 251 – 267
- Kühn, R.: Effektivität mütterlicher Hilfe bei den Hausaufgaben. In: Zeitschrift für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, 9, 1985, S. 43 – 54
- Kultusminister Nordrhein-Westfalen: Hausaufgaben für Klassen 1 bis 10 aller Schulformen. Runderlaß des Kultusministers vom 2. 3. 1974. Gemeinsames Amtsblatt des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen
- Paschal, R.A./Weinstein, T./Walberg, H.J.: The effects of homework on learning: A quantitative synthesis. In: Journal of Educational Research, 78, 1984, S. 97 – 104
- Petersen, J./Reinert, G.-B./Stephan, E.: Betrifft: Hausaufgaben. Ein Überblick über die didaktische Diskussion für Elternhaus und Schule. Frankfurt am Main 1990
- Schmidt, H.J.: Hausaufgaben in der Grundschule. Lüneburg 1984
- Tietze, W./Rosbach, H.G./Mader, J.: Zur Hausaufgaben-situation bei Grundschulern. In: Empirische Pädagogik, 1, 1987, S. 309 – 329
- Trudewind, C./Wegge, J.: Anregung-Instruktion-Kontrolle: Die verschiedenen Rollen der Eltern als Lehrer. In: Unterrichtswissenschaft, 17, 1989, S. 133 – 155
- Wittmann, B.: Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben. 2. Aufl. Neuwied 1972
- Wolf, R.M.: Achievement in the United States. In: Walberg, H.J. (Ed.): Educational environments and effects: Evaluation, policy, and productivity. Berkeley, C.A.: McCutchan 1979, S. 313 – 330

Hans-Günther Roßbach, geb. 1951; Dr. phil., PD, Wiss. Angestellter im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster; Anschrift: Skagerrakstr. 6, 48145 Münster