

Hoos, Klaus

Das Dilemma mit den Hausaufgaben. Gedanken über ein umstrittenes didaktisches Mittel

Die Deutsche Schule 90 (1998) 1, S. 50-63



Quellenangabe/ Reference:

Hoos, Klaus: Das Dilemma mit den Hausaufgaben. Gedanken über ein umstrittenes didaktisches Mittel - In: Die Deutsche Schule 90 (1998) 1, S. 50-63 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-309548 - DOI: 10.25656/01:30954

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-309548>

<https://doi.org/10.25656/01:30954>

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

90. Jahrgang 1998 / Heft 1

Offensive Pädagogik:

Hans-Georg Herrlitz

Brauchen wir eine neue Elitebildung?

Nach jahrzehntelanger Tabuisierung scheint eine neue Elitediskussion aufzukommen. Jedenfalls könnte die „Bildungs“-Rede des Bundespräsidenten vom November 1997 dazu beitragen und in der Weiterentwicklung unserer Schulkultur erheblichen Schaden anrichten.

6

Marianne Horstkemper

Von der „Bestimmung des Weibes“ zur

„Dekonstruktion der Geschlechterdifferenz“

Theoretische Ansätze zu Geschlechterverhältnissen in der Schule

Auf dem Hintergrund der bisherigen Diskussionen zu dieser Problematik wird versucht, den derzeitigen Stand zu bilanzieren – und zwar in Hinblick auf Theorien der Bildung, der Sozialisation und der Schulentwicklung. Dadurch wird deutlich, wie heute eine „Dekonstruktion“ der Geschlechterverhältnisse begründet werden muß.

10

Astrid Kaiser

Lernvoraussetzungen und Geschlecht

Vorstellungen von Mädchen und Jungen über die Arbeitswelt

Trotz gleicher Lehrziele und Lerninhalte der koedukativen Schule nehmen Jungen und Mädchen gesellschaftliche Probleme (hier die Merkmale der Arbeit in Fabriken) unterschiedlich wahr. Diese Ergebnisse des „heimlichen Lehrplans“ sind Lernvoraussetzungen im weiteren Lernprozeß. Daraus ist die didaktische Folgerung zu ziehen, den verschiedenen Sichtweisen der Kinder differenziert Rechnung zu tragen.

27

Andrea Abele und Eckart Liebau

Nachhilfeunterricht

Eine empirische Studie an bayerischen Gymnasien

Nachhilfeunterricht gehört seit eh und je zu den „heimlichen Stützen“ des Lernens im Gymnasium – dies bestätigt sich erneut in einer quantitativen Untersuchung, die an bayerischen Gymnasien durchgeführt wurde: Jeder dritte Schüler, jede dritte Schülerin braucht mehr oder weniger regelmäßige Nachhilfe. Offenbar ist dies dem gängigen

37

Leistungsverständnis des Gymnasiums quasi 'naturegegeben implizit', so daß es kaum Ansätze zu geben scheint, dies ändern zu wollen oder ändern zu können.

Klaus Hoos

50

Das Dilemma mit den Hausaufgaben

Gedanken über ein umstrittenes didaktisches Mittel

Daß alle Schüler einer Klasse regelmäßig verbindliche Hausaufgaben erhalten, gilt noch immer als unverzichtbares Mittel zur Förderung des Lernens. Daran haben auch immer wieder angeführte Bedenken wenig ändern können. Der Autor versucht, die Gründe für den hohen Stellenwert der Hausaufgaben zu erkunden und Möglichkeiten für eine gleichwohl sinnvolle Praxis aufzuzeigen.

Klaus Ulich

64

Berufswahlmotive angehender LehrerInnen

Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt

Was motiviert junge Menschen dazu, Lehrerin oder Lehrer zu werden? Frühere Untersuchungen können hierzu nur noch begrenzt Auskunft geben, weil sich die gesellschaftlichen Verhältnisse geändert haben. Diese Studie an der Universität München versucht, auf der Grundlage einer qualitativen Befragung von Studierenden verschiedene Motivkonstellationen zu identifizieren und diese nach Geschlecht und angestrebtem Lehramt zu differenzieren.

Bernd Hackl

79

Aufbruch aus der Krise?

„Schulautonomie“ in Österreich zwischen Reformbedarf, Demokratisierung und Marktrhetorik

Die zaghaft begonnene Dezentralisierung des österreichischen Schulsystems folgt dem internationalen Trend, zeigt aber nationale Spezifika. Das Fehlen lebendiger Reformtraditionen begünstigt eine Dezentralisierung 'von oben' und ein strategisches Vakuum, in das marktwirtschaftliche Ideologien vorstoßen und die trotz allem erkennbaren Demokratisierungs- und Pädagogisierungsmöglichkeiten zu unterlaufen drohen.

Heinz Stübig

93

„Local Management of Schools“ – ein Beitrag zur Verbesserung der Qualität von Schule?

In der Debatte über „Schulautonomie“ spielt die Frage nach den pädagogischen und administrativen Auswirkungen der Budgetierung eine wichtige Rolle. In England wurde bereits 1988 mit dem Education Reform Act die dezentrale Schulverwaltung eingeführt und dabei den Schulen die Finanzautonomie übertragen. Die dort inzwischen vorliegenden Erfahrungen werden in dem Beitrag ausführlich dargestellt und analysiert.

Gabriele Bellenberg und Peter Krauss-Hoffmann

106

Teilzeitbeschäftigt und früh pensioniert?

Wandlungen in der Berufstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern

Im Lehrberuf hat Teilzeittätigkeit in letzter Zeit erheblich zugenommen; gleichzeitig verlassen immer mehr Lehrerinnen und Lehrer vorzeitig den Schuldienst. Der Ausprägung dieser Entwicklung wird ebenso nachgegangen wie den Ursachen. Mögliche Folgen könnten prinzipielle Teilzeitregelungen sein; sinnvoller und nötiger erscheint es dagegen, berufsbezogene Unterstützungs- und Fortbildungsmöglichkeiten zu etablieren.

Schule könnte gesünder werden!**Ein Plädoyer für die Entschleunigung des Schulbetriebs**

Die Ursachen für Belastungen und Gefährdungen des Lehrberufs liegen in seinen besonderen Merkmalen: in der mangelnden Passung zwischen inneren Ressourcen und äußeren Bedingungen, im Mangel an „geschlossenen Handlungen“, im Imperativ des Zeitsparens und des Schnellerwerdens. Vorschläge zur Abhilfe werden diskutiert.

Neuerscheinungen:

119

- Johannes Tütken: Höhere und mittlere Schulen des Herzogtums Braunschweig-Wolfenbüttel ... (HGH)
- Renate Girmes: Sich zeigen und die Welt zeigen. (Kreienbaum)
- Karl Gebauer: Turbulenzen im Klassenzimmer. (B.G.)
- Team der Jenaplan-Schule Jena: Die Jenaplan-Schule Jena. (Klein)
- Susanne Thurn und Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.): Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. (DW)
- Gerold Becker, Arnulf Kunze, Enja Riegel und Hajo Weber: Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden. (JöS)
- Günther Gugel: Methoden-Manual I: „Neues Lernen“. (Krüsmann)
- Bibliographie zur europäischen Dimension des Bildungswesens. 1995/96. (JöS)
- Renate Martini: „Schulautonomie“. (JöS)

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 90, 1998, No. 1

Offensive Pedagogy:

6

Hans-Georg Herrlitz: Do we need a new discussion on "Elite"?

Elite education, a taboo for several decades, seems to be again on the agenda. At any rate, President Herzog's speech on education in November 1997 might contribute to severely damage the development of school culture in this country.

Marianne Horstkemper

10

From "Woman's proper place" to the "deconstruction of gender difference"

Theoretical Approaches to gender relations at school

On the background of previous discussions on this problems, an attempt is made to present the 'state of the art' in respect to theories of education, socialization and school development. It will become obvious, how deconstruction has to be reconceptualized in the current context.

Astrid Kaiser

27

Learning-Conditions and Gender

What girls and boys think about the working life.

Coeducation has brought equity in learning contents and education aims. However, girls and boys perceive and evaluate social problems in different ways (here in specific: the characteristics of factory work). These results of the 'hidden curriculum' form the conditions of further learning processes. Didactic conclusions have to take these factors into account.

Andrea Abele and Eckart Liebau

37

Special tutoring

An empirical study at Gymnasien in Bavaria

Extra-curricula instruction has always been part of the secret support system of learning in the German 'Gymnasium'. A fact that is again corroborated by a quantitative analysis based on research in Bavarian Gymnasien. Obviously, this is so 'naturally' embedded in the current understanding of school achievement that there are almost no attempts to change this situation.

Klaus Hoos

50

The homework-dilemma

Reflections on a controversial didactical instrument

Compulsory homework for all pupils is still regarded as an indispensable means contributing to the stimulation of learning processes. Not even the numerous objections have significantly contributed to change this attitude. The author tries to explore the reasons for the high estimation of homework and intends to point out possibilities for a sensible praxis.

Becoming a teacher

A study on differences according to gender and type of school

What motivates young people to become teachers? Previous research is only of limited use to answer this question, because the conditions have changed. A study based on interviews of teacher students at the University of Munich, tries to identify different constellations of motives and to differentiate them according to gender and the school branch these students train for.

Bernd Hackl

79

Way out of the crisis?

'School autonomy' in Austria between reform, democratization and free market rhetoric

The cautious start of decentralizing the Austrian school system although part of an international trend, is marked by national specifics. The lack of a vital reform tradition encourages a decentralization 'from above' and a strategic vacuum that can be used to promote free market oriented ideologies. These in turn endanger the possibilities for democratization and educational improvement that are discernible in spite of all difficulties.

Heinz Stübiger

93

"Local Management of Schools" – a contribution to foster the quality of schools?

The question concerning the pedagogical and administrative effects of financial delegation plays an important role in the discussion about "school autonomy". The 1988 Education Reform Act in England introduced a decentralized management of schools; the schools thereby became responsible for their own budgets. The experiences which have been made with the new system in the meantime are described and analysed in detail in this article.

Gabriele Bellenberg and Peter Krauss-Hoffmann

106

Part time work and early retirement

Changes in the occupational structure of the teaching profession

Teaching part time has significantly increased recently; simultaneously, more and more teachers retire from school service before reaching the official retirement age. Causes as well as specific forms of this development are examined in this contribution. Possible conclusions might consist in more general regulations for part time employment. However, it seems to be more sensible and necessary to establish further training possibilities and support systems.

Fritz Reheis

113

School could be healthier!

A speech in favor of decelerating school routine

The contribution sees the causes for the strains and dangers of the teaching profession in its particular characteristics: an insufficient fit between inner resources and outward conditions, a lack of 'closed actions', the imperative to save time and to accelerate. Remedies are discussed.

Das Dilemma mit den Hausaufgaben

Gedanken über ein umstrittenes didaktisches Mittel

Wer die Gelegenheit hatte, die schulische Szene über mehrere Jahrzehnte hinweg zu beobachten und kritisch zu analysieren, dem wird eine bestimmte Widersprüchlichkeit wohl nicht entgangen sein: Einerseits wurde er Zeuge einer außerordentlichen Bewegung in der Pädagogik und Bildungspolitik sowie beträchtlicher Veränderungen in der Schulstruktur, andererseits wird er aber auch registriert haben, daß das eigentliche Schulleben – insbesondere vom Erfahrungshorizont der Schüler aus gesehen –, sich kaum gewandelt hat. Und hierzu gehört die *Einstellung zur Hausaufgabe*.

Der Stellenwert, den die Hausaufgabe immer noch einnimmt, steht in keinem Verhältnis zu den *erzieherischen und bildungspolitischen Erkenntnissen unserer Zeit*. Dennoch sind die häuslichen Arbeitsaufträge in der herkömmlichen Form weiterhin fest in der Schulwirklichkeit verankert und werden in der Regel unkritisch, sowohl von Lehrern als auch Schülern und Eltern, als wesentlicher Bestandteil der Unterrichtsarbeit gesehen. Hausaufgaben werden gestellt mit einer Selbstverständlichkeit, die keinen Zweifel an ihrer Effizienz zuläßt; und gar den Sinn eines häuslichen Arbeitsauftrags zu hinterfragen, kommt beinahe einem Sakrileg gleich.

Dabei kann niemand leugnen, daß die meisten Schüler während ihrer gesamten Schulzeit widerwillig und verdrossen hinter ihren Aufgaben sitzen. Das ist nicht etwa ein typisches Zeichen für unsere heutige Zeit, nein, *diese Unlust* läßt sich in der Literatur zurückverfolgen bis in die Mitte des vorigen Jahrhunderts. Schon in dieser Zeit wurde *Kritik an der Hausaufgabe* geübt, und Alternativen wurden erörtert (vgl. Geissler/Schneider 1982). Kritiker der Hausaufgabenpraxis fragen sich nun mit Recht, wie eine Arbeit, gegen die Schüler aller Zeiten so negativ eingestellt waren und sind, die auch für den Lehrer und nicht zuletzt für das Elternhaus eine nie versiegende Quelle für Konflikte und Handlungszwänge darstellt, unterrichtlich effizient sein sowie eine positive erzieherische Wirkung erzielen kann, ganz zu schweigen von ihrer „veredelnden Wirkung auf den Charakter“, wie das noch heute manche Pädagogen sehen. Was man den kompromißlosen Verfechtern der herkömmlichen Hausaufgabenpraxis vorhalten muß, ist die Tatsache, daß sie damit bestimmte Lernvorgänge aus ihrer erzieherischen Verantwortung entlassen, mit der sie für die Lernleistung ihrer Schüler eigentlich geradezustehen hätten.

Zwar gibt es energische Gegner sowie konsequente Befürworter der traditionellen Hausaufgabe, doch ist die *Unterschiedlichkeit der Standpunkte ein mehr literarisches Problem*. Gestritten wird auf dem Papier, und in der Praxis wird die Hausaufgabe gesehen wie die Heilige Kuh, die, obwohl sie herz-

lich unbeliebt ist, keiner substanziell anzugreifen wagt. Doch dürften diejenigen, die sich im Schulalltag kritisch mit dem Sinn und Zweck ihrer Hausaufgabenpraxis auseinanderzusetzen bereit sind, zumindest gemerkt haben, daß ihre häuslichen Arbeitsaufträge nicht immer die erhoffte unterrichtliche Wirkung erzielen.

Helmut Kamm hat bereits im Jahr 1980 das Pro und Contra der Hausaufgabe reflektiert und in einem Resümee aus verschiedenen Fragebogenuntersuchungen festgestellt, ...

- daß Lehrer, Eltern und Schüler den Wert von Hausaufgaben hoch einschätzten,
- daß Hausaufgaben für den Schüler einen beträchtlichen Zeitaufwand verursachten, der weder von den Lehrern richtig eingeschätzt werde noch von den amtlichen Richtlinien vorgesehen sei. (Ein Artikel aus *DER SPIEGEL* von 1982 trug die provozierende Überschrift: „Hausaufgaben sind Hausfriedensbruch“.)
- daß Eltern, insbesondere von Gymnasiasten, durch Hausaufgaben erheblich in Anspruch genommen seien.

Ähnliche Feststellungen treffen etwas später *Geissler und Schneider*:

- „Hausaufgaben bestimmen die Lebenswirklichkeit der Schüler weitaus mehr als andere Bedingungen der Schulorganisation.
- Hausaufgaben beeinflussen das häusliche Leben der Schüler und ihrer Familien erheblich.
- Hausaufgaben sind über den Umweg der elterlichen Mithilfe entscheidender Faktor für Schulerfolg oder Mißerfolg.
- Hausaufgaben beeinflussen die Schumatmosphäre wesentlich und können für die Unterrichtsorganisation von herausragender Bedeutung sein.
- Hausaufgaben stellen die derzeit umfangmäßig wichtigste Verbindung zwischen Schule und Elternhaus dar.“ (Geissler/Schneider 1982, S. 4)

Und *Roßbach*, der einige Untersuchungsergebnisse aus den letzten drei Jahrzehnten zusammenfaßt, kommt dabei zu recht negativen Ergebnissen: „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“ (Roßbach 1995).

Damit sind wir bereits bei dem *sozialen Problem*. Schon die *Empfehlungen der Bildungskommission* aus den Jahren 1967-1969 plädieren für die Erledigung von Aufgaben in der Schule; denn „die traditionelle Hausaufgabe stellt heute viele Schüler vor große Schwierigkeiten, weil sie bei der Erledigung der Aufgaben weitaus weniger Anregung, Unterstützung und Nachhilfe durch die Familie erhalten, als es von der Schule vorausgesetzt wird.

Dies gilt besonders, aber keineswegs allein, für Kinder aus sozial benachteiligten Schichten“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 54). Die Bildungskommission bemängelt, daß trotz der Bemühungen vieler Lehrer die Schule sich weitgehend auf den Unterricht beschränke und die Hausaufgaben der Familie überlasse. Diese Funktionsteilung sei aber nicht aufrechterhalten, weil sie dort Motivierungen, Anregungen und Arbeitshilfen voraussetze, die selbst in Familien der Mittel- und Oberschicht nur teilweise und nicht angemessen gegeben werden könnten. Es komme häufig zur Überforderung und zu unfruchtbaren Konflikten (ebd., S. 50).

Deshalb ist es immer wieder erstaunlich, daß es gerade Eltern sind, die, obwohl sie von den Hausaufgaben am stärksten betroffen sind, weil besonders die Auswirkungen ungenügend vorbereiteter Arbeitsaufträge zu erheblichen Belastungen des Familienlebens führen können, am konsequentesten nach ihr rufen. Diese Erfahrung kann man immer wieder an Elternabenden und in Einzelgesprächen mit Erziehungsberechtigten machen. Je höher der Bildungsabschluß einer Schularart ist, umso eher gerät der Lehrer, der wenig Hausaufgaben erteilt, in den Verdacht, sein Unterricht könnte einem gehobenen Bildungsanspruch nicht genügen, und der Schulerfolg der Kinder sei nicht sichergestellt. – *Habt ihr denn für morgen nichts auf?* – Diese rhetorische Frage banger Eltern beinhaltet sowohl eine Ermahnung an den Sprößling, der am Nachmittag nicht mehr von der Schule tangiert sein möchte, als auch eine Kritik am Lehrer, der seine Schüler ohne „sinnvollen“ Arbeitsauftrag in die Freizeit entläßt. Man nimmt das mit Argwohn wahr.

Ein junger Pädagoge, tüchtig und leistungsorientiert, erklärt auf einem Elternabend: „*In meinem Fach erhalten die Kinder nach jeder Unterrichtsstunde eine Hausaufgabe!*“ Er versichert, daß er diese auch konsequent überprüft. Nur beklagt er sich darüber, daß seine Arbeitsaufträge häufig mangelhaft erledigt werden oder die Ausführung sogar verweigert wird; und er erläutert seine diesbezüglichen Sanktionen. Sein Vorgehen und seine Methode finden allgemeine Zustimmung, und die Eltern versichern ihn ihrer Unterstützung. Mit welchem Erfolg?

Von welchen Voraussetzungen gehen wir aus, wenn wir einer Klasse in unserem Unterrichtsfach regelmäßig einheitliche Hausaufgaben stellen?

Nehmen wir einmal an, unser Unterricht verlief störungsfrei (sicher eine Idealvorstellung!). Gehen wir weiter davon aus, daß *alle* Schüler im Unterricht aufgepaßt und den behandelten Stoff im wesentlichen aufgenommen und verstanden haben (ansonsten wäre ja eine Hausaufgabe von vornherein unsinnig). Weiterhin erwarten wir von allen Schülern *ein bestimmtes Maß an Selbständigkeit*, das heißt, wir setzen bei jedem Kind die Fähigkeit voraus, seine Arbeitsaufträge zeitlich zu planen und das Geplante eigenständig zu realisieren. Selbstverständlich setzen wir auf das Vorhandensein notwendiger *Tugenden* wie Pflichtbewußtsein, Interesse am Lernprozeß, den Willen zur vertiefenden Besinnung des im Unterricht Erlernten und den Wunsch, sich in den geforderten Kenntnissen und Fertigkeiten zu üben. Wenn wir auch realistisch genug sind, nicht von allen unbedingt ein *lustbe-*

totales häusliches Lernen zu erhoffen, so erwarten wir doch zumindest *Pflichtbewußtsein und Selbstdisziplin*. Doch sollten wir uns bei der Sanktionierung von „pflichtvergessenen“ Schülern stets vor Augen halten, was es heißt, etwas nicht aus Neigung, sondern lediglich *aus Pflicht* zu tun: nämlich etwas nicht gerne zu tun! Und selbst die Befriedigung über eine erfüllte Pflicht bedeutet doch im Grunde nur die Genugtuung darüber, etwas Lästiges hinter sich gebracht zu haben. Erwachsene können solche Unlustgefühle kompensieren, zum Teil sogar erfolgreich. Können das aber auch schon unsere Heranwachsenden?

Natürlich erwarten wir *günstige Lernbedingungen* von seiten des Elternhauses, und wir berücksichtigen dabei nicht all die Unwägbarkeiten im Kontext der Herkunftsfamilie, die einem Schüler das Lernen erschweren, wenn nicht gar unmöglich machen. „Wer in der Schule nicht aufgepaßt hat oder überfordert ist, bleibt auch mit den Hausaufgaben hilflos, wenn er allein vor ihnen sitzt. Und da beginnt das Übel der Hausaufgaben. Ruhe, Ablenkungsarmut und ein eigener Arbeitsplatz mit den notwendigen Materialien wie Papier, Buntstifte, Lineal, Radiergummi, Zirkel, Anspitzer und Lexika sind in vielen Elternhäusern gar nicht vorhanden; einige Eltern können ihren Kindern gut helfen und tun es auch, andere sind dazu überhaupt nicht in der Lage, so daß Hausaufgaben schulische Selektionsprozesse deutlich mitsteuern. Schüler, die nie, selten oder unregelmäßig Hausaufgaben erledigen, scheitern wesentlich häufiger als solche, die sie konsequent bewältigen“ (Struck 1994, S. 115).

Dies bedeutet, daß Schüler nicht nur wegen mangelnder Begabung scheitern, sondern häufig auch *aufgrund schlechter familialer Bedingungen*. Die daraus entstehenden Defizite interpretieren wir in der Schule häufig etwas allzu leichtfertig als mangelhaftes Lernverhalten. Andererseits ist es oftmals höchst erstaunlich zu beobachten, wie wirkliche Begabungen sich selbst bei schlechtesten Bildungsvoraussetzungen ihre Bahn brechen und zum Erfolg gelangen. Unbeeindruckt von solchen Überlegungen betrachten wir das Nicht-Anfertigen von gestellten Aufgaben meist als bewußte Verweigerung, hervorgerufen durch eine negative Arbeitshaltung; wir sehen darin Faulheit und Interesselosigkeit. Schon das abgedroschene Lehrerurteil: „*Er (der Schüler) könnte mehr tun, wenn er nur wollte!*“ zeugt von wenig Einsicht in die Unwägbarkeiten des familiären bzw. gesellschaftlichen Kontextes, in denen sich das betreffende Kind bewegt, sowie für seine aktuelle Seelenlage. Woher will der Lehrer denn wissen, daß das Kind wirklich nicht *will*? Woher kennt er die wahren Umstände in dessen Lebensalltag, die es ihm vielleicht gar nicht ermöglichen, *mehr zu tun*, d.h. die Erwartungen des Lehrers zufriedenzustellen?

Was leider wenig in Betracht gezogen wird, ist die Tatsache, daß unzulänglich oder nicht angefertigte Hausaufgaben mitunter auf Überforderung zurückzuführen sind, deren Ursache bereits in der *Unterrichtsorganisation* liegt. Schon Geissler und Schneider haben diesen Funktionskreis von Überforderung und Hausaufgaben überzeugend dargelegt (Geissler/Schneider 1982, S. 86f.). Gewöhnlich ist ein Schüler dann überfordert, wenn er am Ende einer Unterrichtsstunde das vom Lehrer festgelegte Unterrichtsziel nicht erreicht hat. Wichtige Fakten sind noch nicht genügend ein-

geprägt, der Sachverhalt wurde nur unvollkommen aufgenommen, das Problem nur teilweise oder gar nicht erfaßt. Somit ist eine Anwendung oder ein Transfer kaum möglich. Da die Hausaufgaben aber gewöhnlich an die Ergebnisse des Unterrichts anknüpfen, die Lernschwierigkeiten jedoch nicht beigelegt sind, wird das Kind den häuslichen Auftrag nicht bewältigen können.

Die Eltern aber – vorausgesetzt, sie zeigen Interesse am Lernprozeß ihres Kindes –, erwarten, daß dieses in der Lage ist, die Aufgaben selbständig zu lösen, denn sie gehen davon aus, daß es in der Schule aufgepaßt, die stofflichen Inhalte und unterrichtlichen Informationen aufgenommen und vor allem einen methodisch und didaktisch einwandfreien Unterricht genossen hat. Ein Versagen sehen sie weniger in der Unterrichtsorganisation als in der persönlichen Schuld des Kindes. Seine Lernprobleme sind für sie ein Beleg für mangelhafte Schulleistungen. Deshalb führen Schwierigkeiten bei den Hausaufgaben zu Ermahnungen, zu Tadel und sogar zu Strafen. Damit setzen sie das Kind – anstatt ihm qualifizierte Hilfe zu bieten, die es ja auch in der Schule nicht erhalten hat –, weiterem Druck aus. Am nächsten Tag erfolgen dann im Unterricht die hinlänglich bekannten Reaktionen bzw. Sanktionen auf die nicht oder nur mangelhaft angefertigte Hausaufgabe. „Der Mißerfolg in der Schule pflanzt sich auf diese Weise in die nachmittägliche Hausaufgabe fort mit allen Konsequenzen für zusätzliche Belastungen des Selbstwertgefühls und mit entsprechenden negativen Rückwirkungen auf den Pegel des Interesses für die Unterrichtsinhalte, mit Reaktionen auf angedrohte Konsequenzen und wahrscheinlich einer Zunahme der Schulangst. Damit ist bereits der nächste Schultag von vornherein zusätzlich negativ besetzt. Der Teufelskreis des Mißerfolgs und der folgenden emotionalen Belastungen schließt sich“ (Geissler/Schneider 1982, S. 87).

Der undifferenzierte Unterricht vor allem an Realschulen und Gymnasien ist darauf ausgerichtet, die Schüler als einheitliche Lerngruppe zu sehen und die Begabungsstreuung wenig zu berücksichtigen. Wenn man aber davon ausgeht, daß als Konsequenz des weitgehend freien Elternwillens bei der Wahl der Schullaubahn im Durchschnitt etwa ein Drittel der Schüler einer Jahrgangsklasse sich nicht für die ihrer Begabung entsprechende Schulart entschieden haben, bekommt auch das Problem mit der Hausaufgabe eine neue Dimension. Daß überforderte Kinder da ihre Schwierigkeiten haben, liegt auf der Hand; daß jedoch auch *unterforderte* Schüler häusliche Arbeitsaufträge hinschlampen oder die Ausführung verweigern, gehört ebenfalls zum Schulalltag. Wenn nämlich eine Aufgabenstellung unter dem Leistungsniveau eines Heranwachsenden liegt, bedeutet dies ja nichts anderes, als daß er das bereits kann, was ihm durch die undifferenzierte Hausaufgabe abverlangt wird. Und wo liegt da noch eine Leistungsmotivation?

Wir erwarten von unseren Schülern neben Lernbereitschaft und „Pflichtbewußtsein“ auch *Offenheit, sprich: Ehrlichkeit*. Der alltägliche Ärger mit den Hausaufgaben jedoch ernüchtert uns in unseren hehren Forderungen sehr rasch. Welcher Lehrer wird nicht täglich konfrontiert mit der ganzen Palette von Kompensationsversuchen bei nicht-angefertigten Hausaufgaben? Es sind immer wieder die altbekannten Schwindeleien: Abschreiben

vom Nachbarn kurz vor dem Unterricht, Hausaufgaben nicht verstanden, Heft vergessen oder verlegt (die Aufgaben wurden angeblich gemacht!), Oma hatte Geburtstag, Simulieren altbewährter Unpäßlichkeiten (oft durch schriftliche Entschuldigung von Eltern beglaubigt), bis hin zur Flucht in die offene Verweigerung: *Ich habe sie nicht gemacht – punctum!* – Es wäre sicher sehr hilfreich für das Verständnis solcher Verweigerungen, wenn so mancher von uns Lehrern sich hier und da an seine eigene Schulzeit besänne und sich in Erinnerung rief, mit welch faulen Tricks er bzw. sie sich über ungeliebte Hausaufgaben hinweggemogelt hat und dennoch später in der Lage war, ein ordentliches Studium zu absolvieren – obwohl er/sie damals „hätte mehr tun können“. Vielleicht würde das die konsequente Forderung nach der Hausaufgabe im herkömmlichen Stil ein wenig relativieren.

Wie reagieren wir, wenn unsere Erwartungen nicht erfüllt werden und unsere Schüler die von uns geforderten häuslichen Aufträge nicht „ordnungsgemäß“ erledigen?

Drücken wir es ganz populär aus: Wir sind sauer! Denn es ist nicht nur unser scheinbarer Unterrichtserfolg, sondern auch *unsere Autorität in Frage gestellt*. Und da lassen wir uns nicht gerne etwas abzwacken. Wir sind persönlich betroffen, in unserem Selbstwertgefühl verletzt. Doch sind solche Empfindlichkeiten keine gute Ausgangsbasis für den Erziehungsprozeß!

Die Reaktionen sind altbekannt: Auf die meist erfolglosen Ermahnungen erfolgen die noch erfolgloseren Sanktionen. Ins Notenbuch werden Striche gemacht: *Peter hat einmal, zweimal, fünfmal und öfter keine Hausaufgaben gemacht*; das Klassenbuch muß herhalten, um die Hilferufe frustrierter Pädagogen aufzunehmen: *fünf Schüler, zehn Schüler, die halbe Klasse ohne Hausaufgaben*; es folgen die obligatorischen Elternbriefe: *Wir müssen Ihnen leider mitteilen, daß Ihr Sohn/Ihre Tochter zum wiederholten Male usw.*; dominierendes Thema beim Elternabend: *Viele Schüler der Klasse fertigen nicht ordnungsgemäß ihre Hausaufgaben an*. Erörterungen, Diskussionen. Die Eltern nicken verständnisvoll, beschämt, geloben erzieherische Einwirkung auf ihre Kinder – und die Aufgaben werden trotzdem nicht gemacht. TOP 1 in Klassen- oder Stufenkonferenzen: *Verweigerung von Hausaufgaben*; die Note 4 in der Mitarbeit findet häufig die lapidare Begründung im Zeugnis: ... *macht nicht regelmäßig seine Hausaufgaben*.

Wir wollen gerecht sein, bemühen uns um konsequentes Vorgehen; doch vergessen wir darüber häufig, daß äußerlich-formale Gerechtigkeit unter gegebenen Umständen zu notorischer Ungerechtigkeit pervertieren kann. Denn wenn zwei das gleiche tun, so muß es nicht dasselbe sein. Wenn Peter seine Aufgaben nicht ordnungsgemäß erledigt, so kann das völlig andere Gründe haben, als wenn Paul seine diesbezüglichen „Pflichten“ versäumt. Unser Schematismus bei der Sanktionierung von verweigerten häuslichen Arbeitsaufträgen kann also mehr schaden als nützen. Vor allem schadet er uns selbst, wenn wir täglich unsere Nerven strapazieren, wenn unsere Waffen stumpf werden, d.h. wenn die Schüler unsere „pädagogischen“ *Strategien* nicht mehr ernstnehmen.

Die Striche für Aufgabenversäumnisse im Notenheft erregen sehr bald die Heiterkeit der betroffenen Kinder oder regen zu unseriösen Berechnungen

an: *Ich habe erst einen Strich, also kann ich noch zweimal ungeschoren meine Hausaufgaben vergessen!* – Die immer wiederkehrenden Klassenbucheinträge erhalten mit der Zeit inflationären Charakter, die Elternbriefe bringen außer vermehrten Portokosten nichts ein; denn die Erziehungsberechtigten sind da in der Regel machtlos. Alles wirkungslose Waffen im täglichen Kleinkrieg mit den Hausaufgaben!

Besonders problematisch wird es, wenn uns der Ärger zu Gegenmaßnahmen verleitet, durch die wir uns selbst ins Unrecht setzen. Wenn wir spüren, daß unsere Macht in Ohnmacht umschlägt, neigen wir mitunter dazu, uns in heillose Vollzugszwänge zu bringen und *angreifbare Entscheidungen* zu treffen. Als *fragwürdige*, manchmal sogar juristisch anfechtbare Strategien müssen wir zum Beispiel folgende *Maßnahmen* zählen:

- Ein Schüler war, aus welchen Gründen auch immer, im Unterricht un aufmerksam und hat folglich den behandelten Stoff nicht begriffen. Reaktion des verärgerten Lehrers: „Weil du nicht aufgepaßt hast, rechnest du für morgen zusätzlich folgende Aufgaben: ...!“ Das ist ja zunächst verständlich; da hat so ein Bengel unsere unterrichtlichen Bemühungen durch Desinteresse diskriminiert, und nun bekommt er einen Denkkzettel: Er hat eine *Sonderaufgabe* zu leisten, durch die er das Versäumte nachholen und festigen muß. Doch wie soll er das machen – selbst wenn er wollte? Er kann es nicht! Dadurch, daß er nicht aufgepaßt hat, ist er auch nicht imstande, die gestellte Aufgabe selbständig zu lösen. Sein Scheitern ist vorprogrammiert. Und was sanktionieren wir mit unserer Sonderaufgabe? Etwa einen falsch oder überhaupt nicht angefertigten Leistungsnachweis? Also Verhalten oder Leistung, oder bestrafen wir nur die Faulheit? Einen veritablen didaktischen oder pädagogischen Sinn können wir einer solchen Maßnahme nicht unterstellen.

- Eine beträchtliche Anzahl von Schülern kommt ohne Hausaufgaben zum Unterricht. Die üblichen „faulen“ Ausreden verärgern den Lehrer, und er will seine Eleven *disziplinieren*. Deshalb seine Maßnahme: „So, dann schreiben wir eine *Hausaufgabenüberprüfung!*“ Der aufgebrachte Lehrer hat natürlich die Absicht, diese Überprüfung zu benoten, damit die betreffenden Schüler die Konsequenzen aus ihrer Säumigkeit zu spüren bekommen. Wie eine solche Extemporale dann ausfallen wird, ist nicht schwer abzuschätzen. Was dem Kollegen in seinem verständlichen Ärger aber vielleicht nicht bewußt wird, ist die Anfechtbarkeit seiner Reaktion. Denn er praktiziert ja keine erzieherisch sinnvolle Maßnahme, sondern er übt schlichtweg *Rache* aus. Wenn auch nur ein gesetzeskundiger Vater diese Willkürmaßnahme anfecht, hat der Kollege schlechte Karten, und er verliert wiederum an Autorität.

- Jeder von uns sollte wissen, daß *Strafarbeiten* nicht zulässig sind; und dennoch gehören sie – wenn auch mitunter als *Übungsarbeiten* kaschiert – zum angeblich unverzichtbaren Maßnahmenkatalog mancher Lehrer. Oder das ehemals so beliebte *Nachsitzen*: Es wird immer noch praktiziert, oftmals verbunden mit der nachträglichen Erledigung einer versäumten Hausaufgabe. Doch wehe, wenn der Schüler sich solchen Vorgehensweisen verweigert, die Strafarbeit nicht anfertigt, zum Nachsitzen nicht erscheint! Dies bringt den frustrierten Lehrer in neue Vollzugszwänge, aber auch in rechtliche Schwierigkeiten.

• Eine sehr fragwürdige didaktische Maßnahme, die wie ein Damoklesschwert über den Schülern schwebt, ist die bereits erwähnte sogenannte *Hausaufgabenüberprüfung*, im Fachjargon „HÜ“ genannt. In der Schulordnung von Rheinland-Pfalz wird sie zwar eingeschränkt, jedoch nicht abgelehnt: „Ein schriftliches Abfragen der Hausaufgaben darf sich höchstens auf die Hausaufgaben der letzten beiden Unterrichtsstunden beziehen und nicht länger als 15 Minuten dauern“ (§ 46/2).

Was steckt dahinter, und *welchen Sinn hat diese Maßnahme?* Wer im Unterricht aufgepaßt, den Stoff begriffen und die häusliche Aufgabe ordnungsgemäß erledigt hat, wird diese Überprüfung bestehen und somit doppelt belohnt: Für seinen Fleiß sowie für sein Können. Wer geschlampt oder sich der Aufgabe gänzlich verweigert hat – sei es aus Gründen der Über- oder Unterforderung oder schlicht aus Faulheit –, der wird bestraft und zwar mit einer negativen *Leistungsnote* für schlechtes *Arbeitsverhalten*. Wer jedoch die Aufgabe nicht bewältigt hat, weil er sie nicht bewältigen konnte (aus bereits angeführten Gründen), der wird doppelt bestraft: Ihm wird zweimal das abverlangt, was ihm nicht vermittelt werden konnte, einmal durch die Hausaufgabe und am nächsten Tag durch die Überprüfung derselben. Es wird ihm keine Gelegenheit gegeben, das Unverstandene nachzuholen und aufzuarbeiten. Er bleibt auf der Strecke.

Der Verdacht liegt nahe, daß diese Art der Leistungsüberprüfung ein *Machtinstrument des Lehrers* darstellt, das er unter gegebenen Umständen zur Disziplinierung der Klasse einsetzt. Wie sonst ließe sich eine nicht vorher angesagte „HÜ“ motivieren? Gewiß nicht als eine didaktisch sinnvolle Maßnahme. Der Lehrer glaubt wohl, durch die obligatorische Hausaufgabe sowie durch die potentielle Überprüfung derselben die Schüler zur Aufmerksamkeit im Unterricht zu zwingen: *Wenn du nicht aufpaßt, dann weißt du nicht, wie die Hausaufgaben gehen, und in der nächsten HÜ schreibst du eine schlechte Note!* – Gewiß kann man mit dieser Methode Unsicherheit und Angst erzeugen, jedoch keine erzieherisch glaubhafte Leistungsmotivation erzielen. Es wäre jedenfalls wesentlich erfolversprechender, sich um anregende Unterrichtsformen zu bemühen, anstatt den möglichen Schulerfolg von der Hausaufgabe und deren Überprüfung abhängig zu machen.

Außerdem wäre es sicher wirkungsvoller, anstatt solcher mitunter unreflektierten und daher erfolglosen Machtdemonstrationen grundsätzlich über Sinn und Unsinn bzw. *Wert und Unwert von Hausaufgaben* zu reflektieren, vor allem aber darüber, welche Alternativen es zu der häufig so ineffizienten herkömmlichen Hausaufgabenpraxis gibt.

Warum halten viele Lehrer so kompromißlos an der traditionellen Hausaufgabenpraxis fest?

Auch wenn wir uns noch so viel Ärger mit ihr einhandeln und sie uns fast täglich in unliebsame Vollzugszwänge bringt: Sie ist ein sehr *einfaches didaktisches Instrument*, die herkömmliche Hausaufgabe, und wir möchten keineswegs auf sie verzichten. Zur validen Aussage über die Leistungsfähigkeit eines Schülers ist sie zwar wenig geeignet, auch kommt man durch sie nicht zu einer glaubhaften Individualisierung des Lernprozesses, und doch halten wir eisern an ihr fest. Was bewegt uns dazu, in der Hausauf-

gabe immer noch die wichtigste Ergänzung zum Schulunterricht zu sehen, obwohl doch ihre Effizienz höchst umstritten ist?

Die *Pro-Argumente* sind stets die gleichen und nicht so ohne weiteres von der Hand zu weisen: Die Hausaufgabe diene der vertiefenden Besinnung sowie der Wiederholung und Einprägung des im Unterricht Erlernten; sie diene überhaupt dem Vertrautwerden mit dem Stoff und Sorge dafür, daß dieser zu einem innerlich verarbeiteten Bestandteil der Persönlichkeit werde; sie bringe darüber hinaus der Schule einen beträchtlichen Zeitgewinn, individualisiere den Lernprozeß und fördere die Entwicklung eines gesunden Pflichtbewußtseins.

Kritik an der üblichen Hausaufgabenpraxis zu üben, wird aber bereits als Angriff auf die berufliche Integrität eines Pädagogen empfunden und erzeugt eine entschiedene Abwehrhaltung. Allein die Frage zu stellen, ob ein bestimmter häuslicher Arbeitsauftrag sinnvoll oder womöglich ineffizient und daher überflüssig sei, das gestehen wir weder Schülern noch Eltern zu. Hausaufgaben waren zu allen Zeiten eine leidige Pflicht; als Schüler hat man darüber gebrütet, die Eltern, die Großeltern mußten Hausaufgaben machen, die eigenen Kinder hält man dazu an – wenn auch oftmals ohne nachhaltigen Erfolg.

Merkwürdigerweise haben auch die Betroffenen selbst, also die Schüler, gewöhnlich *keine wirklich kritische Einstellung gegenüber der herkömmlichen Hausaufgabe*; zumindest können sie eine solche nicht glaubwürdig artikulieren. Sie sehen in ihren Aufgaben ein notwendiges Übel, das zu ihrem Pflichtenkatalog gehört, das sie oftmals umgehen, hinschlampen oder auch verweigern; doch an dem Sinn und an der Berechtigung der Hausaufgabenpraxis schlechthin zweifeln sie gewöhnlich nicht. Sie kennen es eben nicht anders. „Das gehört halt dazu“, so die fatalistische Unmutsäußerung einer Schülerin, die nur in größeren Intervallen häusliche Arbeiten erledigte. Nur manchmal, wenn die Arbeitsaufträge eines Lehrers gar zu substanzlos und stupide sind, spiegeln sich in den Reaktionen widerspenstiger Schüler die Auswirkungen auf einen unerträglichen Schematismus.

Hierfür ein *authentisches Beispiel*: Gerhard, ein recht begabter Junge, kommt in die 5. Klasse des Gymnasiums. Das Fach Englisch macht ihm zunächst Spaß, zumal er aus dem Alltag schon einige Anglismen beherrscht. Die neue Fremdsprache erweckt seinen Lerneifer. Doch das hält nicht lange an. Seine Lehrerin schafft es in relativ kurzer Zeit, die Lernmotivation bei Gerhard zu ersticken. Sie praktiziert nämlich eine äußerst stupide Arbeitsweise. Ihr genereller Stundenaufbau: Eine neue Lektion wird gelesen, übersetzt, dabei werden die grammatischen Strukturen sowie die neuen Wörter erklärt, und dann kommt die obligatorische Hausaufgabe: Abschreiben des Textes (wörtlich, ohne Transferleistung! Die Kollegin verspricht sich vom Abschreiben einen wichtigen Lerneffekt.), Abschreiben der neuen Wörter, „Lektion lernen“. Dieser stereotype Arbeitsauftrag erfolgt ausnahmslos und unvariiert nach jeder Texteingührung und wird in der jeweils nächsten Stunde gewissenhaft überprüft.

Der kleine Gerhard erledigt in den ersten Wochen seine Aufgaben fleißig und ohne zu murren. Doch allmählich läßt sein Arbeitseifer nach. Er spürt

die Stupidität dieser phantasielosen, stets wiederkehrenden Aufgabe und beginnt mit dem Rückzug (*Warum soll ich das abschreiben, wenn's doch im Buch steht?*). Zunächst werden seine Kopien immer schlampiger, dann setzt er in bestimmten Intervallen mit der Erledigung der Aufgaben aus – was ihm die üblichen Ermahnungen, „Striche“, Klassenbucheinträge, Elternbenachrichtigungen einbringt –, und eines Tages, als seine Mutter die Küche betritt, schlagen ihr aus der Spüle Flammen entgegen: Gerhard hat sein Englischbuch verbrannt.

Während seiner gesamten Schulzeit hat der Junge eine tiefe Abneigung gegen das Fach Englisch, die Noten sind dementsprechend schlecht, und selbst didaktisch versiertere Sprachlehrer bringen es nicht fertig, ihn zu einer wenigstens ausreichenden Beschäftigung mit der Zielsprache zu bewegen. Erst im Berufsleben und durch zahlreiche Auslandsreisen und enge Kontakte mit englischen Freunden lernt Gerhard mühelos, in der Weltsprache Englisch zu kommunizieren.

Dies ist gewiß ein extremes Beispiel für die Arbeitsverweigerung eines Zehnjährigen, aber auch ein Beleg dafür, wie der dominierende Übungsschematismus von Hausaufgaben sich interessetötend auf Kinder auswirken und besonders junge Leute mit geringer Anpassungsbereitschaft mitunter zu radikalen Gegenreaktionen provozieren kann. Durch solche Arbeitsaufträge wird oft mehr ruiniert als gefördert.

Die Hausaufgabe ist *leicht zu überprüfen* und sie ist eine einfache Methode, die *Arbeitsmoral von Schülern* festzustellen. Man glaubt, durch sie sehr sicher die Arbeitsunwilligen selektieren zu können. Hausaufgaben gemacht oder nicht gemacht, das ist hier die Frage. Sind sie „ordentlich“ gemacht – gleich unter welchen Umständen sie zustande kamen! – so sanktionieren wir dies positiv; sind sie nicht gemacht, so hat das negative Auswirkungen, und zwar nicht nur auf die Gesamtbeurteilung des säumigen Schülers, sondern auf das pädagogische Verhältnis schlechthin. Daß hier Verhalten (mangelnde Arbeitsbereitschaft, Disziplinlosigkeit) und Leistungsvermögen nicht mehr getrennt gesehen werden, ist eine bedauerliche Nebenerscheinung. Dabei wird dem beurteilenden Lehrer nicht bewußt, daß ihn die naive Überbewertung der von verschiedenen Faktoren abhängigen häuslichen Arbeitsleistung seiner Schüler dazu verführt, die sozial ohnehin bevorzugten Kinder erneut zu bevorzugen und die bereits benachteiligten weiterhin auf der Verliererseite stehen zu lassen.

Schüler, die nicht willig und unkritisch die von uns gestellten Hausaufgaben erledigen, *stellen unsere Autoritätsrolle in Frage*, und da verstehen wir nun wirklich keinen Spaß. Unsere herkömmliche Hausaufgabenpraxis wird somit zu einem Machtfaktor, den wir uns mit allen Mitteln erhalten wollen. Der Schüler macht keine Aufgaben, also nimmt er meinen Unterricht nicht ernst, ja, er nimmt *mich* nicht ernst. Und dagegen setze ich mich zur Wehr, und zwar häufig mit völlig untauglichen Sanktionen.

Kommen wir noch einmal auf die eingangs angedeutete Problemstellung zurück: Woher kommt es, daß trotz der enormen Bewegung innerhalb des Erziehungswesens sowie in der gesamten Bildungspolitik der letzten Jahrzehnte sich in manchen Einzelbereichen so wenig verändert hat? Wie ist es

möglich, daß *an einem Relikt wie der herkömmlichen Hausaufgabenpraxis* so vehement festgehalten wird, obwohl es doch zu diesem Thema zahlreiche kritische Untersuchungen mit ebenso zahlreichen Verbesserungsvorschlägen gibt?

Da läßt sich im Schulalltag zunächst die *Kluft zwischen Unterrichtspraxis und wissenschaftlich begründeter Reflexion* beobachten. Der tägliche Schulbetrieb – besonders an großen Systemen! – stumpft ab; er läßt den einzelnen viel eher nach „Überlebensstrategien“ suchen als nach wissenschaftlicher Fundierung bestimmter didaktischer Mittel. Obwohl eine relativ hohe Akzeptanz für neue Unterrichtsmethoden zu beobachten ist (in der Regel geht es dabei um Arbeitserleichterung!), läßt sich dagegen nur eine geringe Bereitschaft erkennen, wenn es darum geht, ein altgewohntes und daher bequemes Instrument wie die Hausaufgabe zu hinterfragen. Die tägliche Praxis mit all ihren komplizierten Organisationsformen und den belastenden „dienstlichen Obliegenheiten“ läßt zudem wenig Zeit für theoretische Überlegungen. Doch gerade diese bilden eine unverzichtbare Voraussetzung für unsere pädagogische Kompetenz. Wilhelm Flitner hat einmal gesagt: „Denn eben dies ist das akademische Prinzip: daß in einer Berufstätigkeit ein gedanklicher Mittelpunkt liegt, der wissenschaftlich begriffen werden muß“ (Flitner 1976, S. 111).

Aber von welcher Qualität ist dieser „gedankliche Mittelpunkt“ im aufreibenden Betrieb einer Mammutschule? Die Fragen sind, obwohl nicht offen ausgesprochen, unüberhörbar: *Wie bringe ich den nächsten Schultag unbeschadet hinter mich? – Wie stelle ich meine Schüler ruhig? – Wie bringe ich sie zum selbständigen Arbeiten? (Etwa durch Hausaufgaben?) – Wie organisiere ich meine nächste Klassenarbeit, ohne dabei völlig einzubrechen? (Etwa durch zusätzliche Hausaufgaben?) – Wie bewältige ich meine zahlreichen Dienstpflichten, die mit meinem erzieherischen Auftrag oft wenig zu tun haben? – Hier bleibt wenig Zeit und Verständnis für das „akademische Prinzip“!*

Aber schon bei Studienabgängern läßt sich kaum Wissen über eine effektive Hausaufgabenpraxis nachweisen. In meiner langjährigen Tätigkeit als Mentor bin ich keinem *Lehramtsanwärter* begegnet, der aus seinem Studium zumindest ein kritisches Vorverständnis über Sinn und Unsinn von häuslichen Arbeitsaufträgen mitbrachte. Immer wieder konnte ich beobachten, daß auch bei soliden, fachlich hochqualifizierten Unterrichtsvorbereitungen, bei Lehrproben und selbst bei Prüfungsstunden automatisch die „obligatorische“ Hausaufgabe angehängt wurde – selbst wenn sich aller Voraussicht nach keine Gelegenheit mehr ergab, dieselbe wieder im Unterricht aufzugreifen, zu überprüfen und zu verbessern. Eine Hausaufgabe gehört eben dazu!

Die übliche Hausaufgabe läßt sich leicht organisieren. Als *verbindliches Anhängsel* an eine Unterrichtsstunde (sehr häufig noch nach dem Klingelzeichen rasch nachgereicht!) bedarf sie keiner Begründung und wird als notwendiges Übel hingenommen – und dennoch – oder gerade deswegen? – oftmals nicht gemacht. „*Bis morgen rechnet ihr die Aufgaben 6 bis 8 auf Seite ...!*“ Diese Anweisung erfordert keine zusätzliche Arbeit für den Lehrer.

Aber es ist nicht nur Zeichen einer gewissen Beharrlichkeit, die viele von uns daran hindert, ein didaktisches Mittel zu hinterfragen, das seit Generationen zum scheinbar unverzichtbaren Bestandteil des Unterrichts gehört. Es ist auch – und dies sei ohne Vorwurf hier gesagt – die mangelnde Fähigkeit zur *Differenzierung*. Der moderne Fachlehrer (vor allem an Realschulen und Gymnasien) hat nicht mehr gelernt, einen nach Leistungsvermögen aufgegliederten Unterricht zu halten. Der Begriff *Binnendifferenzierung* ist kaum noch bekannt. Eine junge Realschullehrerin wurde einmal von ihrem Schulleiter gefragt, ob sie bereit sei, zwei Kleinstgruppen aus zwei verschiedenen Klassenstufen im Fach Französisch gemeinsam zu unterrichten. (Es wären zusammen etwa ein Dutzend Schüler gewesen!) Die Kollegin lehnte empört ab: dies sei unzumutbar, dafür sei sie nicht ausgebildet. Man konnte ihr aus dieser Ablehnung noch nicht einmal einen Vorwurf machen; denn das, was für den ehemaligen Volksschullehrer eine Selbstverständlichkeit war, weil er es gelernt hatte, läßt sich nicht mehr auf den Lehrer von heute übertragen.

Zwar ließen sich differenzierte häusliche Arbeitsaufträge dennoch realisieren; allerdings sind sie sehr *arbeitsintensiv* – für den Lehrer! Und gerade dies steht einer sinnvollen, u.U. individuellen Hausaufgabe im Wege: daß ihr nämlich eine intensive methodisch-didaktische Vorbereitung durch den Lehrer vorausgehen muß. Die schnell zusammengesuchte und dem Unterricht „angehängte“ Hausaufgabe bedarf dagegen keines besonderen Arbeitsaufwands. Dafür bringt sie aber auch nichts ein.

Letztendlich ist es unser Drang nach *konsequentem Handeln*, der uns so starr auf die herkömmliche Hausaufgabe fixiert und uns daran hindert, neue Wege zu beschreiten. Wir wollen gerecht sein und glauben, eine für alle verbindliche Arbeit komme dem Recht der Schüler auf gleiche Bildungschancen entgegen. Doch darin liegt ein großer Irrtum. Eine wirkliche *Chancengleichheit* bleibt aufgrund der unterschiedlichen sozialen und begabungsmäßigen Voraussetzungen sicher eine Utopie. Deshalb spreche ich lieber von einer *Chancengerechtigkeit*, und die besteht gerade darin, unter Berücksichtigung eben dieser verschiedenen Bedingungen den einzelnen Schüler nach seinen individuellen Möglichkeiten zu fordern und zu fördern. Und dazu ist die traditionelle, also undifferenzierte, Hausaufgabenpraxis aus den genannten Gründen wohl nicht das geeignete Instrument.

Möglichkeiten für sinnvolle häusliche Arbeitsaufträge

Wenn das didaktische Instrument *Hausaufgabe* zur bloßen Routine wird, die Arbeiten also rasch zusammengesucht werden, um die Schüler en bloc, also undifferenziert, zu beschäftigen oder wenn Aufgaben aus der fachegoistischen Sorge heraus gestellt werden, den eigenen Unterricht aufzuwerten, wenn die Aufgaben nicht den pädagogischen Bedingungen genügen, die sich aus einer sinnvollen Unterrichtsarbeit ergeben – dann haben solche Aufträge ihre erzieherische Legitimation verloren.

Mit dieser Kritik soll aber nicht zum Ausdruck gebracht werden, daß in unserem Schulsystem, das sich vorwiegend in Form der Halbtagschule präsentiert, *gänzlich auf häusliche Arbeitsaufträge verzichtet* werden kann. Al-

lein aus unterrichtsökonomischen Gründen (Stofffülle bei reduzierter Studentafel, Unterrichtsausfälle u.a.m.) ist es mitunter notwendig, die Schüler auch über die Unterrichtszeit hinaus zu bestimmten Arbeiten anzuhalten. Oft läßt es sich nicht vermeiden, daß zu Hause Eintragungen oder Übertragungen, stoffliche Vor- oder Nachbereitungen sowie bestimmte Transferleistungen auszuführen sind, alles Aufgaben, zu deren Bewältigung im Fachunterricht an einer Halbtagschule mitunter die Zeit fehlt. Wichtig dabei ist aber, daß diese Aufträge stets von einer *glaubhaften Notwendigkeit* ausgehen und den Schülern nicht als routinemäßige Beschäftigung oder gar als moralische Verpflichtung aufgedrückt werden, bei deren Nicht-Erfüllung der Lehrer sich persönlich betroffen fühlt und sogleich zu herben Sanktionen schreitet. Selbstverständlich muß auch das im Unterricht Gelernte geübt und gefestigt werden, wobei aber allzu oft der Fehler begangen wird, daß Übungsaufgaben zu früh gestellt werden.

Weitaus sinnvoller und erzieherisch wirksamer als die für alle Schüler gleiche Hausaufgabe sind solche Aufträge, die dem Einzelnen *individuelle Leistungen abverlangen*, und zwar möglichst auf freiwilliger Basis. Das können kleinere Aufträge sein wie das Nachschlagen von Begriffen, das Erarbeiten von Definitionen, das Exzerpieren eines Artikels aus Lexikon oder Handbuch oder das Verfassen von Berichten oder Niederschriften. (Hier sind natürlich die Schulen im Vorteil, die über eine eigene Bibliothek verfügen.) Aber auch für längerfristige Aufgaben bietet mancher Unterricht glaubwürdige Möglichkeiten: Anlegen von diversen Sammlungen (z.B. in der Biologie), Durchführen und Protokollieren von Naturbeobachtungen; kleine Forschungsaufträge können verteilt werden, Referate, Projektarbeiten u.a.m. Der große Vorteil solcher individueller Arbeitsaufträge ist darin zu sehen, daß sie von einer bestimmten Befähigung des damit betrauten Schülers ausgehen, das Lerninteresse wecken, daß sie ihn dazu motivieren, eine persönliche Höchstleistung anzustreben und daß sie vor allem nicht mit der Drucksituation der permanenten Überprüfung befrachtet sind, die der traditionellen, für alle verbindlichen Hausaufgabe anhängt.

Bereits Helmut Kamm hat (1980, S. 294) darauf hingewiesen, daß eine Differenzierung von Hausaufgaben in quantitativer und qualitativer Hinsicht zunächst durch die Unterteilung von *Pflicht- und Wahlaufgaben* realisierbar ist; er hält die Differenzierung überhaupt für ein „Schlüsselproblem der Hausaufgabenpraxis“.

Selbstverständlich *müssen solche individuellen Aufgaben gewürdigt werden* und als gelungene Leistungen in die Gesamtbeurteilung einfließen. Und nur in den seltensten Fällen wird sich eine freiwillig angenommene Arbeit – vorausgesetzt, sie wurde gut vorbereitet und während der Ausführung von Lehrer begleitet und unterstützt – als absolute Fehlleistung entpuppen. In der Regel sind Schüler in solchen Fällen bereit, ohne Murren einen beträchtlichen Teil ihrer Freizeit einzubringen, und sie setzen bei der Arbeit mitunter unerwartete kreative Kräfte frei.

Aber selbst eine für die ganze Klasse gestellte Aufgabe kann unter bestimmten Umständen genügend *individualitätsgerechte Arbeitsvorgänge* beinhalten, wenn sie nämlich angemessene Forderungen an den einzelnen Schüler stellt und wenn ihm zugleich *entsprechende Lernhilfen geboten wer-*

den. So lieferten zum Beispiel die Schüler einer 9. Klassenstufe nach einem vierzehntägigen Betriebspraktikum Berichtsmappen ab, die, entgegen den bisherigen Erfahrungen mit traditionellen Hausaufgaben, durch außergewöhnliche Sorgfalt und Kreativität in Inhalt und Ausführung bestachen. Der Zeitraum für die Erarbeitung der Mappe war großzügig festgelegt, die Schüler konnten bei der formalen Ausführung ihre eigenen Vorstellungen einbringen, und die betreuenden Lehrer waren zur Beratung und Hilfestellung bereit. Die jungen Leute waren von der Sache her motiviert (kurzfristige Integration von schulischer und beruflicher Tätigkeit!) und von daher gerne bereit, einen erheblichen Teil ihrer freien Zeit für die Schularbeit zu verwenden. (Man kann es geradezu als ein Kriterium für das pädagogische Geschick eines Lehrers ansehen, inwieweit er es zustande bringt, daß seine Schüler freiwillig oder zumindest bereitwillig einen Teil ihrer Freizeit für eine sinnvolle schulische Aufgabe einbringen.)

Es mag vielleicht etwas utopisch klingen und an die mehr oder weniger gescheiterte *antiautoritäre Erziehung* in den frühen siebziger Jahren erinnern, wenn man als Lehrer dazu aufgefordert wird, sich beim Lernprozeß seiner Schüler auch auf die Freiwilligkeit zu verlassen. Der Schulalltag ernüchtert uns da sehr schnell und läßt uns solche Idealvorstellungen vergessen. Doch ist es wiederum schwer zu begreifen, daß einerseits unentwegt nach neuen Lehrformen gesucht wird, um von der oftmals lähmenden frontalen Unterrichtsführung loszukommen und die Schüler zu *mehr Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit* hinzuleiten, andererseits aber kompromißlos an einer Hausaufgabenpraxis festgehalten wird, die allen Reformbewegungen entgegensteht. – Man kann eben nicht *zeitgemäß handeln* und gleichzeitig *alt denken*.

Literatur

- DER SPIEGEL: Hausaufgaben sind Hausfriedensbruch. 36, 1982, 12, S. 56 ff
 Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission 1967 – 1969. Stuttgart 1970, S. 50 ff
 Flitner, Wilhelm: Vom Stand des Lehrers. In: Gerner, Berthold (Hg.): Der Lehrer und Erzieher. Bad Heilbrunn/Obb. 1976, S. 110 ff.
 Geissler, Erich E. / Schneider, Heinz: Hausaufgabe. Darmstadt 1982
 Kamm, Helmut: Hausaufgaben? Hausaufgaben! In: Die Deutsche Schule. 72, 1980, 5, S. 286 ff.
 Lexikon der Pädagogik. Bern 1950, Bd. 1, S. 634
 Roßbach, Hans-Günther: Hausaufgaben in der Grundschule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Die Deutsche Schule. 87, 1995, 1, S. 103 ff.
 Schulordnung für die öffentlichen Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, integrierte Gesamtschulen und Kollegs. Wingen-Text 31, Essen 1992, § 46/2
 Struck, Peter: Neue Lehrer braucht das Land. Ein Plädoyer für eine zeitgemäße Schule. Darmstadt 1994

Klaus Hoos, Jg. 1937; nach sechsjähriger Berufstätigkeit in der Industrie Hochschulreife über den Zweiten Bildungsweg, dann Studium an der Pädagogischen Hochschule in Kaiserslautern; später Examen für das Lehramt an Realschulen; z. Z. Realschulkonrektor an der Konrad-Adenauer-Realschule in Landau
 Anschrift: Kurtalstr. 7, 76887 Bad Bergzabern