pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Feiss, Christine; Büchel, Sonja

Lehrer*innenemotionen beim Differenzieren von Hausaufgaben. Eine qualitative Interviewstudie

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 48 (2026) 2, S. 236-249

Quellenangabe/ Reference:
Feiss, Christine; Büchel, Sonja: Lehrer*innenemotionen beim Differenzieren von Hausaufgaben. Eine qualitative Interviewstudie - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 48 (2026) 2, S. 236-249 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-366035 - DOI: 10.25656/01:36603; 10.24452/sjer.48.2.6

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-366035
https://doi.org/10.25656/01:36603

in Kooperation mit / in cooperation with:

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften
Rivista svizzera di scienze dell'educazione
Revue suisse des sciences de l'éducation

http://www.rsse.ch/index.html

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Lehrer*innenemotionen beim Differenzieren von Hausaufgaben: Eine qualitative Interviewstudie

Christine Feiss, Pädagogische Hochschule St. Gallen
Sonja Büchel, Pädagogische Hochschule St. Gallen

*Das optimale Verhältnis zwischen den Anforderungen von Aufgaben und den Fähigkeiten der Schüler*innen (Passung) gilt als zentrales Qualitätskriterium von Hausaufgaben. Differenzierung kann dazu beitragen, eine hohe Passung für heterogene Lerngruppen zu erreichen. Im schulischen Alltag wird sie jedoch nur selten umgesetzt. Vor dem Hintergrund theoretischer Annahmen, wonach Lehrer*innenemotionen professionelles Handeln beeinflussen, untersucht die vorliegende qualitative Studie die Emotionen von Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Differenzierung von Hausaufgaben. Auf Grundlage halbstrukturierter Interviews mit Lehrpersonen der Sekundarstufe wird ersichtlich, dass Lehrer*innenemotionen für die Hausaufgabendifferenzierung bedeutsam sind und gezielte Lernangebote unterstützend wirken könnten.*

1. Einleitung

Hausaufgaben sind in Schulen nach wie vor eine gängige Praxis. Unterschiedliche Aspekte von Hausaufgaben wurden erforscht, wobei ein grosser Teil der Studien die Wirksamkeit fokussierte (z. B. Dettmers et al., 2010). Forschende sind sich einig, dass die Hausaufgabenqualität ein wichtiger Faktor für deren Wirksamkeit ist (z. B. Rosário et al., 2018). Ein zentraler Qualitätsaspekt ist die Passung, also das optimale Verhältnis zwischen Anforderungen der Aufgaben und den Fähigkeiten und Interessen der Schüler*innen (Dettmers et al., 2010). Durch Differenzierung der Hausaufgaben kann eine möglichst optimale Passung erzielt werden. Studien zeigen jedoch, dass nur wenige Lehrpersonen regelmässig differenzierte Hausaufgaben erteilen (z. B. Feiss et al., 2025). Da Schüler*innen Hausaufgaben ohne Unterstützung der Lehrperson erledigen, ist die Differenzierung zentral. Es wird vermutet, dass Lehrpersonen deren Notwendigkeit erkennen, eine Umsetzung jedoch oft am Mehraufwand oder an möglichen Konflikten mit Schüler*innen scheitert (Hascher & Hofmann, 2011; Kohler, 2008). Neben strukturellen Bedingungen könnten auch emotionale Faktoren beeinflussen, ob und wie Lehrpersonen Hausaufgaben differenzieren. Emotionen beeinflussen nachweislich das professionelle Handeln von Lehrpersonen und gelten als relevanter Prädiktor für Unterrichtsqualität (Frenzel et al., 2021; Hagenauer & Hascher, 2018). So konnte Kalchgruber et al. (2021) aufzeigen, dass positive Emotionen beim Unterrichten mit der Schüler*innenorientierung, der Individualisierung und der Öffnung des Unterrichts korrelieren.

Insbesondere bei Anforderungen wie der Differenzierung können Emotionen – etwa Freude, Überforderung oder Unsicherheit – entscheidend dafür sein, ob entsprechende Massnahmen im schulischen Alltag umgesetzt werden (Frenzel, 2014). Die vorliegende Studie untersucht das emotionale Erleben von Lehrpersonen im Kontext der Hausaufgabendifferenzierung – einem bislang kaum erforschten Aspekt.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1. Hausaufgaben

Hausaufgaben werden als Aufgaben definiert, die den Schüler*innen von Lehrpersonen erteilt und ausserhalb des Unterrichts erledigt werden (Cooper, 1989). Die Hausaufgabenforschung hat unterschiedliche Aspekte untersucht, wobei ein Schwerpunkt auf der Wirksamkeit lag. Die Befunde sind heterogen, doch herrscht Einigkeit darüber, dass die Hausaufgabenqualität ein zentraler Aspekt der Wirksamkeit ist (Dettmers et al., 2010; Rodríguez et al., 2019; Rosário et al., 2018). So zeigte sich für die Primarschule (Rosário et al., 2018) sowie für die Sekundarstufe (Trautwein & Lüdtke, 2009), dass die Motivation der Schüler*innen für die Erledigung von Hausaufgaben positiv mit der wahrgenommenen Hausaufgabenqualität zusammenhängt, was dazu führt, dass Schüler*innen, die die Hausaufgabenqualität hoch einschätzen, sich stärker engagieren. Dieses

DOI 10.24452/sjer.48.2.6 ISSN 2624-8492
This article is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.

erhöhte Engagement wiederum kann zu besseren schulischen Leistungen beitragen (Dettmers et al., 2010; Rosário et al., 2018; Trautwein & Lüdtke, 2009).

Ein Qualitätskriterium von Hausaufgaben ist die Passung zwischen den Aufgabenanforderungen und den Fähigkeiten oder Interessen der Schüler*innen (Dettmers et al., 2010). Einheitliche Hausaufgaben weisen oftmals keine optimale Passung auf und können zu Über- oder Unterforderung führen. Die Differenzierung ist ein entscheidendes Merkmal zur Bestimmung der Qualität, Effektivität und Effizienz von Hausaufgaben.

2.2. Hausaufgabendifferenzierung

Differenzierung meint „[…] alle Massnahmen schul- und unterrichtsorganisatorischer Art, die zur Förderung von Schüler[*innen] […] aufgrund unterschiedlicher Neigungen, Begabungen, Interessen, Schwächen und Stärken unter Berücksichtigung des jeweiligen Entwicklungsstandes ergriffen werden […]." (Saalfrank, 2012, S. 67). Da Hausaufgaben ohne Anleitung der Lehrperson erledigt werden, ist die Differenzierung bei den Hausaufgaben besonders wichtig. Zudem kann die Unterstützung zu Hause nicht vorausgesetzt werden und fällt unterschiedlich aus. Diesbezüglich zeigten Studien, die sich mit der elterlichen Unterstützung bei den Hausaufgaben befasst haben, dass die Wahrnehmung der Schüler*innen hinsichtlich der Hausaufgabenhilfe entscheidend ist (Moroni et al., 2015; Núñez et al., 2015). Wenn sie unterstützend wahrgenommen wird, kann sich dies positiv auf die Leistung auswirken. Wird sie hingegen kontrollierend wahrgenommen - wenn sich beispielsweise die Eltern oder Erziehungsberechtigten unaufgefordert einmischen - kann dies einen negativen Effekt auf die Leistung haben (Moroni et al., 2015; Núñez et al., 2015). Dementsprechend sollten Hausaufgaben erteilt werden, die von den Schüler*innen selbständig und ohne elterliche Hilfe erledigt werden können.

Bereits früh wurde festgestellt, dass einheitliche Hausaufgaben kaum zur Leistungsverbesserung beitragen (z. B. Wittmann, 1970). Auch Kohler (2008) betont, dass einheitliche Hausaufgaben nur für einen Teil der Schüler*innen geeignet und für andere über- oder unterfordernd sind, wodurch im Mittel keine Leistungssteigerung erfolgt. Längerfristige Unterforderung kann zu sinkender Motivation und geringerem Engagement für Hausaufgaben und Schule führen (Becker & Kohler, 2002). Keane und Heinz (2019) zeigten, dass Differenzierungsmassnahmen die Einstellung zu Hausaufgaben verbessern können.

Obwohl auf theoretischer Ebene viel für das Differenzieren von Hausaufgaben spricht, spiegelt sich dieses Wissen nicht im Verhalten der Lehrpersonen wider. Untersuchungen aus der Schweiz und Österreich zeigten, dass die Lehrpersonen selten Massnahmen der Differenzierung bei den Hausaufgaben umsetzen (Feiss et al., 2025; Hagenauer & Oberwimmer, 2019; Hascher & Hofmann, 2008). Um Hausaufgaben zu differenzieren, müssen Lehrpersonen über diagnostische Kompetenz, aber auch inhaltliches und pädagogisches Wissen verfügen (Hascher & Hofmann, 2008). Sie müssen darüber hinaus die Anforderungen und den Zeitaufwand der Hausaufgaben einschätzen können sowie die Voraussetzungen, Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler*innen erkennen und auf dieser Grundlage Aufgaben auswählen (Hascher & Hofmann, 2011). Hier konnten in der Vergangenheit Defizite festgestellt werden. Oser (2001) untersuchte verschiedene Standards in der Lehrer*innenbildung, darunter auch fachdidaktische. Dafür wurden 1'286 Studierende der Primar- und Sekundarstufe befragt, inwiefern sie in der Ausbildung gelernt haben, wie man sinnvoll Hausaufgaben erteilt und überprüft (Oser, 2001). 70% der befragten angehenden Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Fach Deutsch und 50% im Fach Mathematik gaben an, dass sie keine Kenntnisse über die Erteilung von qualitativ hochwertigen Hausaufgaben haben (Oser, 2001). Neuere Erkenntnisse dazu sind ausstehend. Neben fehlendem Wissen scheitert die Umsetzung oft auch an Aufwand bzw. Ressourcenknappheit (Feiss et al., 2025). Die genannten Hürden verdeutlichen, dass die Umsetzung differenzierter Hausaufgaben für Lehrpersonen eine Herausforderung darstellt. Dabei geraten emotionale Reaktionen vermehrt in den Blick – etwa dann, wenn Anforderungen als belastend, unklar oder schwer umsetzbar erlebt werden. Emotionen sind als Teil der motivationalen Orientierungen von Lehrpersonen handlungsrelevant (Baumert & Kunter, 2011) und dürften auch bei der Differenzierung von Hausaufgaben von Bedeutung sein.

2.3. Lehrer*innenemotionen

Emotionen sind multidimensionale Konstrukte, die aus affektiven, physiologischen, kognitiven, expressiven und motivationalen Komponenten bestehen (z. B. Frenzel et al., 2016). Sie können nach ihrer Valenz beschrieben werden, wobei zwischen positiven (als angenehm empfunden) und negativen (als unangenehm empfunden) Emotionen unterschieden wird (Goetz et al., 2023). In jüngerer Zeit rückten Lehrer*innenemotionen vermehrt in den Fokus empirischer Forschung (Frenzel et al., 2020), wobei oftmals die Kernemotionen Angst, Wut und Freude des Teacher Emotions Scales (TES) untersucht wurden (Frenzel et al., 2016).

Frenzel (2014) schlug ein reziprokes Modell zur Erforschung der Ursachen und Auswirkungen von Lehrer*innenemotionen im Unterricht vor. Es postuliert, dass die Lehrer*innenemotionen aufgrund der Einschätzung des Schüler*innenverhaltens und des Erreichens von kognitiven, motivationalen, sozialen und relationalen Zielen entstehen. In umgekehrter Richtung postuliert das Modell, dass die Lehrer*innenemotionen sich auf das Unterrichtsverhalten auswirken und die Unterrichtsqualität beeinflussen. So zeigte sich in Studien, dass die Lehrpersonen unterschiedliche Emotionen erleben, die oftmals mit dem (nicht) Erreichen von Zielen zusammenhängen (Frenzel, 2014). Beispielsweise erleben sie Freude, wenn die Schüler*innen motiviert (Burić & Frenzel, 2020) oder engagiert (Hagenauer et al., 2015) sind. Es zeigte sich auch, dass Freude eine der von den Lehrpersonen am häufigsten berichteten Emotionen ist (Frenzel et al., 2008; Keller & Lazarides, 2021). Demgegenüber kann durch Fehlverhalten oder fehlende Motivation Wut bei der Lehrperson entstehen (Hagenauer et al., 2015; Sutton, 2007). Bezüglich der Auswirkungen der Lehrer*innenemotionen zeigte sich, dass positive Emotionen wie Freude positiv und negative Emotionen wie Wut oder Angst negativ mit der Unterrichtsqualität korrelierten (Burić & Frenzel, 2023). Somit ist das Verhalten der Schüler*innen und der Lehrperson sowohl Ursache wie auch Wirkung des emotionalen Erlebens der Lehrperson. Diese wechselseitige Beziehung konnte in mehreren Studien nachgewiesen werden (z. B. Keller & Lazarides, 2021).

3. Die aktuelle Studie

Lehrer*innenemotionen wurden vielfach erforscht, meist mit Fokus auf das Erleben im Unterricht (z. B. Frenzel et al., 2020). Dabei konnte festgestellt werden, dass die Lehrer*innenemotionen die Unterrichtsqualität beeinflussen (z. B. Burić & Frenzel, 2023). Weniger Beachtung fanden hingegen Emotionen bezüglich einer bestimmten Facette der Unterrichtspraxis – etwa der Hausaufgabenpraxis (Feiss et al., 2023). Der Domänenbezug erscheint zentral, da die Emotionen der Schüler*innen je nach Fach (Goetz et al., 2006) oder Tätigkeit (Goetz et al., 2012) variieren und ähnliches auch für Lehrpersonen angenommen werden kann. Deshalb untersucht die vorliegende Studie einen spezifischen Aspekt der Hausaufgabenpraxis, nämlich die Differenzierung. Basierend auf dem Modell von Frenzel (2014) und bisherigen Studien zu den Auswirkungen der Lehrer*innenemotionen im Unterricht (z. B. Keller & Lazarides, 2021) wird angenommen, dass die Differenzierung als ein Teilaspekt der Hausaufgabenqualität von den Lehrer*innenemotionen beeinflusst wird. Vermutet wird, dass das Engagement der Schüler*innen bei der Lehrperson Freude auslöst, was sie dazu motiviert, verstärkt auf die Qualität und Differenzierung der Hausaufgaben zu achten. Für die Effektivität der Hausaufgaben ist die Differenzierung als ein Qualitätsmerkmal zentral. Dennoch zeigten bisherige Studien, dass die Lehrpersonen selten Massnahmen der Differenzierung einsetzen (z. B. Feiss et al., 2025). Diesbezüglich wurde angenommen, dass der damit verbundene Mehraufwand Lehrpersonen davon abhält, obwohl ihnen die Bedeutung der Differenzierung bewusst ist (Hascher & Hofmann, 2008; Kohler, 2008, 2017). Aus diesem Grund sollen die Lehrer*innenemotionen bezüglich der Differenzierung untersucht werden, da die Erkenntnisse helfen können zu verstehen, warum wenige Lehrpersonen Differenzierungsmassnahmen bei den Hausaufgaben einsetzen und Ansätze für mögliche Lösungen liefern.

Daraus werden die folgenden explorativen Forschungsfragen abgeleitet:

- Welche Emotionen erleben die Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Differenzierung bei den Hausaufgaben und wodurch werden diese ausgelöst?
- Welche Anpassungen würden aus Sicht der Lehrpersonen dazu beitragen, positive Emotionen im Zusammenhang mit der Differenzierung bei den Hausaufgaben zu erleben?

4. Methode

4.1. Stichprobe

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden 23 Sekundarlehrpersonen aus dem deutschsprachigen Teil des Kantons Bern zwischen Februar und Juni 2021 interviewt. Teilnahmevoraussetzungen waren das Unterrichten des Fachs Deutsch sowie mindestens drei Jahre Berufserfahrung. Um Teilnehmende zu gewinnen, wurden entsprechende Schulleiter*innen kontaktiert. Im Kanton Bern gibt es fünf Schulmodelle in der Sekundarstufe I, die sich bezüglich der Durchlässigkeit unterscheiden. In Modell 1 und 2 werden Sekundar- und Realschüler*innen getrennt unterrichtet – in Modell 1 in unterschiedlichen Schulgebäuden und in Modell 2 im selben. In Modell 3a werden die Schüler*innen in den Hauptfächern (Mathematik, Deutsch, Französisch) in Leistungs-

gruppen unterrichtet, während sie in den übrigen Fächern getrennt unterrichtet werden (Real- und Sekundarstufe). In Modell 3b bestehen die Stammklassen aus einer Mischung aus Sekundar- und Realschüler*innen und der Unterricht in den Hauptfächern findet wie beim Modell 3a in Niveaugruppen statt. In Modell 4 findet keine äussere, sondern lediglich eine Differenzierung innerhalb des Unterrichts statt. Um eine proportional ausgewogene Stichprobe sicherzustellen (d. h. wenn 19 % der Lehrpersonen im Schulmodell 3b unterrichten, sollten 19 % der Stichprobe im Schulmodell 3b unterrichten), wurden nach 20 Interviews gezielt Schulen kontaktiert. Tabelle 1 zeigt die Zusammensetzung der Stichprobe.

Tabelle 1

Zusammensetzung der Stichprobe

Geschlecht		Alter		Erfahrung		Schulmodell		
	N	Jahre	N	Jahre	N	Modell	N	Prozentsatz
m	11	<30	1	<5 Jahre	2	1	2	8% / 7.6%
w	12	30–40	11	5–10 Jahre	5	2	3	5.6% / 7.6%
		41–50	8	11–15 Jahre	7	3a	12	56.5% / 60.8%
		>50	3	16–20 Jahre	6	3b	4	24.9% / 19.6%
				>20 Jahre	3	4	2	5% / 4.4%

Anmerkung. Die Prozentzahlen vor dem Schrägstrich stellen die Verteilung des jeweiligen Schulmodells im Kanton Bern dar, die nach dem Schrägstrich die Verteilung des jeweiligen Schulmodells in der vorliegenden Stichprobe.

4.2. Interviews und Vorgehensweise

Da bislang kaum empirische Evidenz zu Lehrer*innenemotionen bezüglich der Hausaufgabendifferenzierung vorliegt, wurde ein qualitativ-explorativer Ansatz gewählt. Dazu wurden halbstrukturierte Interviews persönlich oder über Zoom (aufgrund der COVID-19-Pandemie) auf Grundlage eines Interviewleitfadens geführt, die zwischen 28 und 69 Minuten dauerten. Um die Befragten zu ermutigen, ihre Emotionen und damit verbundenen Erfahrungen offen zu teilen, wurde ein informeller Gesprächsstil gewählt. Alle Lehrpersonen gaben ihr Einverständnis zur Verwendung der erhobenen Daten, wobei ihre persönlichen Daten vertraulich behandelt wurden und sie die Teilnahme jederzeit zurückziehen konnten.

Die Lehrpersonen wurden in den Interviews zu verschiedenen Aspekten ihrer Hausaufgabenpraxis befragt. Für die vorliegende Studie wurden ausschliesslich jene Interviewfragen berücksichtigt, die sich auf die Emotionen der Lehrpersonen im Zusammenhang mit dem Differenzieren von Hausaufgaben beziehen. Dazu erhielten sie die Frage: „Welche Gefühle verbindest du mit dem Differenzieren von Hausaufgaben?“ Um herauszufinden, welche Veränderungen aus ihrer Sicht positive Emotionen fördern könnten, wurden sie zudem gefragt: „Was müsste aus deiner Sicht verändert werden, damit du beim Differenzieren insgesamt ein gutes Gefühl hast?“

4.3. Auswertung der Daten

Die Interviews wurden aufgezeichnet und anschliessend wortwörtlich nach verbindlichen, vorgegebenen Transkriptionsregeln transkribiert (Fuss & Karbach, 2019) und persönliche Angaben anonymisiert. Die Auswertung erfolgte mit MAXQDA (VERBI Software, 2024) nach der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2017).

In einem ersten Schritt wurden deduktive Kategorien auf Grundlage bestehender Messinstrumente, theoretischer Annahmen und empirischer Befunde entwickelt. Für die Hauptkategorie „erlebte Emotionen“ dienten die im *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS; Breyer & Bluemke, 2016) beschriebenen Emotionsdimensionen als Orientierung. Der PANAS erfasst affektive Zustände anhand von je zehn Emotionsadjektiven, die positive und negative Affekte als weitgehend unabhängige Dimensionen abbilden. Die darin enthaltenen Emotionen wurden als deduktive Unterkategorien übernommen, wie beispielsweise schuldig als negativer und freudig erregt als positiver Affekt.

Für die Hauptkategorie „Auslöser für die Emotionen“ wurden theoretische Annahmen zu den Entstehungsbedingungen von Lehrer*innenemotionen herangezogen (Frenzel, 2014; Frenzel et al., 2008). Diese gehen davon aus, dass Lehrer*innenemotionen aus kognitiven Bewertungen (Appraisals) hinsichtlich der Zielerreichung im Unterricht entstehen, wobei kognitive, motivational-affektive und disziplinarische Ziele verfolgt werden (Frenzel et al., 2008). Auf dieser Grundlage wurden Unterkategorien gebildet, die diese Zielbereiche

abbilden, beispielsweise „Lernfortschritte der Schüler*innen“ (kognitive Ziele) oder „Motivation/Interesse der Schüler*innen“ (motivational-affektive Ziele).

Die Hauptkategorie „Anpassungen für positive Emotionen“ wurde hingegen ausschliesslich induktiv gebildet. Zwar gibt es Befunde zum Zusammenhang zwischen der Differenzierung und dem emotionalen Erleben der Lehrpersonen, etwa im Hinblick auf Stress (Pozas et al., 2023), jedoch bleibt bislang offen, welche konkreten Veränderungen aus Sicht der Lehrpersonen dazu beitragen können, diesen Stress zu reduzieren.

Während des Kodierprozesses wurden zusätzlich induktive Kategorien gebildet, wenn die Aussagen nicht eindeutig bestehenden Kategorien zugeordnet werden konnten. Dazu gehörten bei der ersten Hauptkategorie beispielsweise, dass die Lehrpersonen sich entspannt oder unzulänglich fühlen. Bei der zweiten Hauptkategorie wurde beispielsweise der Auslöser „Weiterentwicklung/Neues ausprobieren“ induktiv ergänzt. Diese wurden fortlaufend geprüft, zusammengeführt und im Kategoriensystem präzisiert. Zudem wurde das Kategoriensystem in einem dialogischen Prozess zwischen zwei Forscherinnen diskutiert und kontinuierlich weiterentwickelt.

Für die erste Forschungsfrage ergaben sich daraus zwei Hauptkategorien. Die Hauptkategorie „erlebte Emotionen“ umfasst 24 Unterkategorien, davon acht deduktiv und 14 induktiv gebildete. Neben spezifischen Emotionen wurden auch die Kategorien „positive Emotionen“ bzw. „negative Emotionen“ aufgenommen, um unspezifische emotionale Nennungen der Lehrpersonen abzubilden. Die zweite Hauptkategorie „Auslöser für die Emotionen“ enthält acht Unterkategorien, wovon vier induktiv und vier deduktiv entstanden. Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wurde die Hauptkategorie „Anpassungen für positive Emotionen“ mit insgesamt elf Unterkategorien gebildet, die sämtlich induktiv entwickelt wurden. Ein Ausschnitt des Kategoriensystems ist in Tabelle 2 dargestellt.[1]

Tabelle 2

Ausschnitt aus dem Kategoriensystem

	Kategorie	Unterkategorie	Beschreibung der Kategorie	Ankerbeispiel	Anzahl Kodierungen
FF1	2	33	Die Lehrpersonen berichten,…		
	Erlebte Emotionen	stolz	…dass sie sich in Bezug auf das Differenzieren der Hausaufgaben stolz fühlen.	Stolz. (.) Für das Positive. Auch so ein wenig das Beispiel, das ich vorhin erwähnt habe. (.) Jedes macht quasi seine Schritte und wenn sie eben quasi ihre Schritte machen konnten, dann- dann ist es oft auch stolz, dass man das jetzt eben begriffen hat und dass man jetzt sich wie sicherer fühlt und- und dass man das geschafft hat. (.) (19, Pos. 69)	1
	Auslöser der Emotionen	Emotionen der Schüler*innen	…dass die erlebte Emotion durch die Emotionen der Schüler*innen ausgelöst wird.	Ein positiver Effekt, Freude, also, ja, einfach positiv. Ich erlebe es wirklich positiv. Ich erlebe (.) Freude bei den Kindern. (.) Ein Interesse auch. Eben etwas können zu wollen, das Interesse das zu machen. (14, Pos. 32)	1
FF2	1	11	Die Lehrpersonen sind der Meinung,…		
	Anpassungen für positive Emotionen	Motivation der Schüler*innen	…dass die Motivation der Schüler*innen zu positiven Emotionen beim Differenzieren der Hausaufgaben führt.	Das Schöne wäre wirklich, man könnte sagen, sie haben den Antrieb und sagen: “Hey ich habe es verstanden, ist cool ich mache es zu Hause fertig und probiere dann das- das Niveau zu halten von ich bin ein zuverlässiger Typ.” (23, Pos. 42)	2

[1] Aus Platzgründen kann das vollständige Kategoriensystem (mit Ankerbeispielen und Beschreibungen) nicht dargestellt werden. Es kann bei den Autorinnen angefragt werden.

Das finale Kategoriensystem wurde einer zweiten Forscherin vorgelegt, die fünf zufällig ausgewählte Interviews kodierte. Die Interkoder-Übereinstimmung zwischen den Forscherinnen wurde anhand der Formel des korrigierten Cohen-Kappa mit Excel berechnet, wie von Brennan und Prediger (1981) vorgeschlagen. Die Interkoder-Übereinstimmung bei den doppelt kodierten Interviews ist zwar gemäss Döring (2023) gut ($\kappa = 0.64$), zeigte jedoch, dass diverse Segmente unterschiedlich kodiert wurden. Deshalb wurden die Segmente und Kategorien nochmals diskutiert und nicht übereinstimmende Segmente neu kodiert. Anschliessend wurden vier weitere zufällig ausgewählte Interviews kodiert und die Übereinstimmung erneut berechnet. Dabei ergab sich ein Cohen's Kappa von 0.76, was auf eine substanzielle Übereinstimmung hinweist.

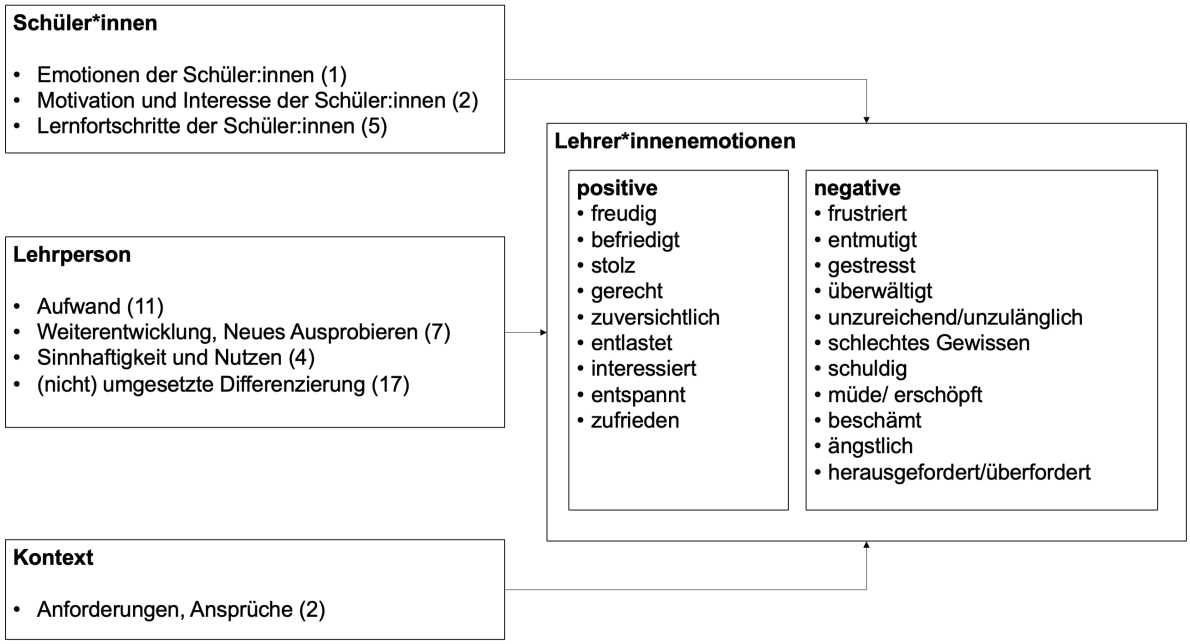
5. Ergebnisse

5.1. Erlebte Emotionen und deren Auslöser

Die erste Forschungsfrage untersucht die erlebten Lehrer*innenemotionen im Zusammenhang mit der Hausaufgabendifferenzierung sowie deren Auslöser. Die Lehrpersonen berichteten von diversen Emotionen, wobei diese durch die Schüler*innen, die Lehrperson selbst oder den Kontext ausgelöst werden (Abbildung 1).

Abbildung 1

*Lehrer*innenemotionen und deren Auslöser im Zusammenhang mit dem Differenzieren der Hausaufgaben; in Klammern ist die Anzahl der Kodierungen pro Kategorie aufgeführt*



Zunächst werden Emotionen berichtet, die durch die Schüler*innen ausgelöst werden. Die **Emotionen der Schüler*innen** können Emotionen bei den Lehrpersonen auslösen. Eine Lehrperson berichtet davon, dass sie positive Emotionen verspürt, wenn die Schüler*innen Freude für die Hausaufgaben zeigen. Aber auch das **Interesse und die Motivation der Schüler*innen** führt zu positiven Emotionen wie Freude. Zudem berichtet eine Lehrperson davon, dass sie entlastet ist, weil sie die Motivation der Schüler*innen per se als hoch erlebt. Ein weiterer Auslöser für Emotionen sind die **Lernfortschritte der Schüler*innen**, die zu Freude, Befriedigung oder Stolz führen können, wenn die Fortschritte ersichtlich sind, oder zu Frustration und Entmutigung, wenn dies nicht der Fall ist.

> Ja, das kommt vor, dass ich entmutigt bin und dass ich finde, was wir hier machen, ist (…)[2]reicht nicht und bringt auch nichts und was wird überhaupt sichtbar und was lernen sie überhaupt und was gewinnen sie überhaupt und wohin bringen wir sie (13, Pos. 24)

Ausserdem beschreiben die Lehrpersonen unterschiedliche Auslöser, die sie bei sich selbst verorten. Der mit der Differenzierung verbundene **Aufwand** führt zu Emotionen bei den Lehrpersonen. Vermehrt erleben die Lehrpersonen Stress oder empfinden die Differenzierung als mühsam. Dies geschieht nicht nur durch den zusätzlichen Aufwand, sondern auch, weil sie etliche andere Arbeiten erledigen sollten oder sie sich vertieft mit dem Thema auseinandersetzen müssten. Eine Lehrperson berichtet von Angst vor der eigenen Frustration oder Unzufriedenheit, weil sie den Schüler*innen zu differenzierten Hausaufgaben auch eine differenzierte Rückmeldung geben sollte. Sie ist unsicher, ob sie dies leisten kann. Demgegenüber erlebt eine Lehrperson Befriedigung, da sie reichhaltige Aufgabenstellungen aufgibt und somit die Differenzierung für sie ohne grossen Aufwand umsetzbar ist. Abschliessend berichtete eine Lehrperson weder von positiven noch von negativen Emotionen, da die Differenzierung aus ihrer Sicht wie von selbst passiert, indem sie den Schüler*innen bei den Hausaufgaben eine zeitliche Limite setzt.

> Also ich finde, (…) Befriedigung vor allem in diesen (.) reichhaltigen, offenen, kreativen Aufgabenstellungen (…) Weil (.) dort wo jedes Kind etwas auf seinem Niveau machen kann und sich wirksam fühlt, das macht Spass. Das ist befriedigend. (.) Und das ist (…) leistbar vom Aufwand her (13, Pos. 30)

Die Lehrpersonen empfinden Emotionen, wenn es um die **Weiterentwicklung** geht oder darum, **Neues auszuprobieren**. Einige Lehrpersonen empfinden das Differenzieren als komplex und sind herausgefordert. Eine Lehrperson gibt an, dass sie überfordert ist, weil sie nicht weiss, wie sie das machen soll. Eine andere Lehrperson empfindet Stress, wenn sie daran denkt, dass sie die Hausaufgaben jetzt auch noch differenzieren sollte.

> Überforderung manchmal ein bisschen. (.) Dass du wirklich einfach nicht- nicht weisst, (…) wie soll ich es machen (…) also ich meine wir haben ja (…) die Grundsätze gelernt, mit- mit über die Menge differenzieren, über die Zeit differenzieren, über die Schwierigkeit differenzieren. Und ich (…) finde es anspruchsvoll ehrlichgesagt (17, Pos. 26)

Demgegenüber sind mehrere Lehrpersonen interessiert, sich an differenzierte Hausaufgaben heranzuwagen, und eine ist zuversichtlich und traut sich das zu. Einige erleben positive Emotionen wie ein Gefühl der Gerechtigkeit, da sie den **Sinn und Nutzen der Differenzierung** sehen und die Schüler*innen spezifisch und differenziert fördern möchten. Eine Lehrperson ist skeptisch hinsichtlich des Mehrwerts von Differenzierung. Zudem berichtet eine Lehrperson davon, dass sie den Sinn und Nutzen der Differenzierung regelmässig hinterfragt:

> ja, macht das Sinn? Ja, diese Sinnfrage stelle ich manchmal schon, (…) wenn ich sehe, was man noch so erreichen kann, dann ist (…) diese Sinnfrage (…) sofort beantwortet und dann weiss ich: „Ja nein es ist gut und es hat sich gelohnt". (14, Pos. 32)

Die Lehrpersonen erleben positive Emotionen, wenn sie die Differenzierung **umgesetzt** haben. So berichten sie von Befriedigung, Freude, Zuversicht, Fairness und davon, dass sie es entspannt empfinden.

> Ja ich bin eigentlich auch entspannt beim Differenzieren. Also es (…) läuft eigentlich (…) wie automatisch. Es ist ja wie- durch das, dass ich mein Unterricht differenziert plane sind auch die Hausaufgaben meistens auch differenziert (15, Pos. 50)

Demgegenüber empfinden sie Stress, haben ein schlechtes Gewissen, erleben eine Unzulänglichkeit und eine Schuld, wenn sie es nicht oder zu wenig oft umsetzen. Eine Lehrperson fühlt sich ertappt und hat ein schlechtes Gewissen, weil sie sich bisher noch nie Gedanken über Differenzierung von Hausaufgaben gemacht hat.

Abschliessend kann der Kontext ebenfalls Lehrer*innenemotionen auslösen. So löst der **Anspruch**, der nicht von der Lehrperson selbst ausgeht, eher negative Emotionen aus. Eine Lehrperson berichtet von negativen Emotionen, weil regelmässige Neuerungen und Weiterentwicklungen von den Lehrpersonen erwartet werden. Eine andere Lehrperson ist müde von den etlichen Themen, mit denen sie sich auseinandersetzen sollte.

> Wir haben schon so viele Neuigkeiten in den letzten 4–5 Jahren erleiden müssen, Weiterbildungen machen und ich glaube man nimmt einfach nicht ganz so gerne, so schnell einfach gerade wieder einen neuen Impuls. Weil man wird bombardiert als Lehrer (…) jede Woche hat man wieder irgendwo einen neuen Impuls und da wäre noch etwas und hier wäre noch etwas und ich muss schon sagen, man muss sich auch etwas schützen und sagen: „Gewisse Sachen, okay ist interessant momentan ist aber der Zeitpunkt noch nicht reif für das." (04, Pos. 32)

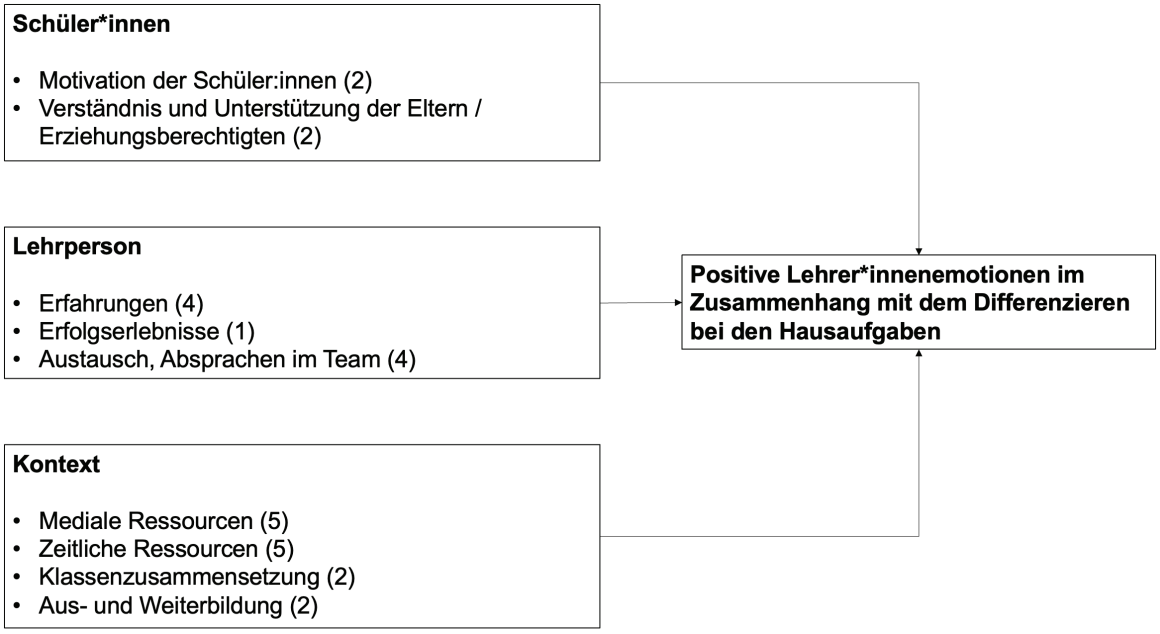
[2] Drei Punkte weisen auf eine Auslassung im Zitat hin. Ein Punkt weist auf eine Pause im Redefluss der Befragten hin.

5.2. Anpassungen für positive Emotionen

Mittels der zweiten Forschungsfrage wird erforscht, welche Anpassungen aus Sicht der Lehrpersonen zu positiven Emotionen beitragen würden. Die Aspekte, die von den Lehrpersonen genannt wurden, können denselben Kategorien, also Schüler*innen, Lehrperson und Kontext zugeordnet werden (Abbildung 2). Lediglich eine Lehrperson gab an, dass keine Anpassungen nötig sind.

Abbildung 2

Aspekte, die aus Sicht der Lehrpersonen zu positiven Emotionen im Zusammenhang mit dem Differenzieren bei den Hausaufgaben führen



Die Lehrpersonen gaben an, dass höhere **Motivation** seitens der Schüler*innen helfen würde, positive Emotionen zu erleben. Darüber hinaus wurde das **Verständnis oder** die **Unterstützung der Eltern / Erziehungsberechtigten** genannt. Eine Lehrperson berichtete, dass egal wie einfach die Hausaufgaben sind, es immer Schüler*innen gibt, die sie nicht erledigen. Ihrer Meinung nach würde es helfen, wenn jemand zu Hause nachfragen und ein Auge darauf werfen würde.

> Es wäre so ein bisschen die Erwartung vielleicht (…) von den Eltern, also, dass sie das auch noch stützen würden, (…) und mitzutragen (…) (03, Pos. 36)

Eine Anpassung, die bei den Lehrpersonen vorgenommen werden könnte, ist das Sammeln von **Erfahrungen**. Eine Lehrperson weist explizit darauf hin, dass dies auch in Praktika in der Lehrer*innenausbildung wichtig wäre.

> (…) irgendwie denke ich gerade mal zurück, als ich Praktika hatte (..) Da habe ich schon viele Sachen von den Lehrpersonen, die ich um mich hatte (…) was Hausaufgaben ist übernommen, zum Beispiel das Voci lernen 5-10 Minuten pro Tag (…) Aber das Differenzieren (…), das habe ich ehrlichgesagt auch noch nie (.) bei einer Lehrperson gesehen irgendwie, und darum ist es mir, es klingt jetzt dumm, auch nie so in den Sinn gekommen. (…) aber vielleicht wenn ich wie jemanden gesehen hätte oder in meinem- das ist ja wie das Zeichen, dass es offenbar nicht so viele Lehrer machen (20, Pos. 32)

Ein weiterer Faktor, der positive Emotionen begünstigen kann, sind **Erfolgserlebnisse**, beispielsweise wenn Lehrpersonen merken, dass die Schüler*innen von der Differenzierung profitieren und Lernerfolg eintritt. Aber auch der **Austausch** und die **Absprachen innerhalb der Lehrpersonenteams** werden von den Lehrpersonen genannt. Sie wünschen sich, dass das Vorhaben breit abgestützt ist, klare Absprachen und eine einheitliche Umsetzung hat. Zudem könnte der Austausch darüber, wie andere Lehrpersonen die Differenzierung bei den Hausaufgaben umsetzen, positive Emotionen hervorrufen. Besonders inspirierend können Pioniere sein, die das Lehrpersonenteam überzeugen und zu einer differenzierten Hausaufgabenpraxis beitragen.

> Ja, vielleicht schon der Austausch mit anderen. Wie s- sie es machen. Also Richtlinien sind ja immer noch schwierig, aber einfach (…) wenn es so ein wenig griffiger werden würde das Ganze (12, Pos. 34)

Von den Lehrpersonen wurden unterschiedliche Aspekte des Kontexts genannt, die das Erleben positiver Emotionen begünstigen. Einige Lehrpersonen verwiesen auf **mediale Ressourcen** und sind der Meinung, dass entsprechende Lehrmittel, die sie bei der Hausaufgabendifferenzierung unterstützen würden, zu mehr positiven Emotionen beitragen könnten. Eine andere Lehrperson spricht die Tablets an, die oftmals nicht funktionieren und somit nicht eingesetzt werden können. Darüber hinaus wurden digitale Tools genannt (z. B. Lehreroffice), die insbesondere bei der Dokumentation des Lernstands und der Lernprozesse der Schüler*innen hilfreich sind und so eine passgenaue Aufgabenerteilung ermöglichen. Zudem gibt es auch digitale Tools, die von den Schüler*innen verwendet werden können und den Lehrpersonen das Differenzieren bei den Hausaufgaben vereinfachen. Dies führt direkt zum nächsten Aspekt, zu den **zeitlichen Ressourcen**. Eine Lehrperson berichtet, dass diese benötigt werden, um differenzierte Hausaufgaben auszuwerten. Eine Lehrperson weist darauf hin, dass auch Zeit für externe Beratung eine wertvolle Ressource wäre, die die Schule in diesem Prozess unterstützen und zu positiven Emotionen beitragen könnte. Ein weiterer Aspekt, der aus Sicht der Lehrpersonen angepasst werden sollte, ist die **Zusammensetzung der Klasse**. Gemäss den Lehrpersonen würden kleinere Klassen und auch Klassen, die in Bezug auf die Leistungen eher homogen sind, helfen, positive Emotionen zu erzeugen. Abschliessend würde gemäss den Lehrpersonen auch die **Thematisierung in der Ausbildung** und ein Angebot an **Weiterbildungen** unterstützend sein, wobei eine Lehrperson noch folgendes äussert:

> ich würde jetzt wie sagen, man könnte, man hätte es mehr anschauen können an der PH aber (lacht) das ist immer so, es stimmt ja auch nicht unbedingt, man schaut so viel an und man macht es ja dann irgendwie dann trotzdem so 1:1 nicht (20, Pos. 32)

6. Diskussion

Das Ziel bestand darin, die Lehrer*innenemotionen im Zusammenhang mit der Hausaufgabendifferenzierung zu untersuchen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrpersonen – analog zu Ergebnissen zum Unterrichten (z. B. Mevarech & Maskit, 2015) – eine Vielzahl an Emotionen erleben und diese durch unterschiedliche Aspekte hervorgerufen werden. Wie im Hausaufgabenprozess (Feiss et al., 2023) lassen sich die Auslöser den Schüler*innen, der Lehrperson selbst oder dem schulischen Kontext zuordnen. Darüber hinaus wurde erfasst, welche Veränderungen aus Sicht der Lehrpersonen notwendig wären, um im Zusammenhang mit der Differenzierung von Hausaufgaben vermehrt positive Emotionen erleben zu können.

Ein Auslöser, den die Lehrpersonen nannten, sind die Schüler*innenemotionen. Dies ist naheliegend, da solche Emotionstransfereffekte mehrfach in Untersuchungen gefunden wurden (z. B. Frenzel et al., 2021). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen frühere Befunde, wonach das Interesse und die Motivation der Schüler*innen (Feiss et al., 2023) sowie deren Lernfortschritte (Sutton, 2005; Wu & Chen, 2018) positive Emotionen bei Lehrpersonen auslösen. Wobei bei den Lernfortschritten neben den Differenzierungsmassnahmen vermutlich auch andere Aspekte (z. B. die Lernumgebung zu Hause) einen Einfluss haben können. Bisherige Untersuchungen zum Unterricht und zum Hausaufgabenprozess (Feiss et al., 2023; Frenzel, 2014) zeigten, dass das Schüler*innenverhalten die meisten Emotionen bei den Lehrpersonen auslöste. In der vorliegenden Studie hingegen wurden am häufigsten Aspekte genannt, die in der Lehrperson selbst liegen, was darauf hinweist, dass Lehrpersonen sich für die Umsetzung von Differenzierungsmassnahmen als primär verantwortlich erleben. Darüber hinaus zeigten bisherige Erkenntnisse mit Bezug zum Unterricht (Frenzel et al., 2008; Keller & Lazarides, 2021), dass Freude die am häufigsten berichtete Emotion der Lehrpersonen ist. Angesichts der Befunde, dass Lehrpersonen differenzierende Massnahmen bei Hausaufgaben nur selten umsetzen (Feiss et al., 2025; Hascher & Hofmann, 2008) und aufgrund der vorhergenannten Selbstzuschreibung von Verantwortung, überrascht es kaum, dass dies in der vorliegenden Studie nicht der Fall ist. Mehrere Lehrpersonen berichteten von Stress, Unzulänglichkeit oder Frustration, was mit bisherigen Ergebnissen zum Differenzieren im Unterricht übereinstimmt (Pozas et al., 2023). Auch der Befund von Pozas et al. (2023) – der Mangel an Zeit für die Umsetzung von Differenzierungsmassnahmen – konnte durch die vorliegende Studie im Kontext der Hausaufgabenpraxis bestätigt werden.

In Bezug auf die Umsetzung von Differenzierungsmassnahmen wurde angenommen, dass der damit verbundene Mehraufwand Lehrpersonen davon abhält, obwohl ihnen die Bedeutung der Differenzierung bewusst ist (Hascher & Hofmann, 2008; Kohler, 2008, 2017). Die Ergebnisse bestätigen diese Annahme, da

mehrere Lehrpersonen angaben, dass der mit der Differenzierung von Hausaufgaben oder deren Auswertung verbundene Mehraufwand negative Emotionen auslöst. Eine von den Lehrpersonen genannte Voraussetzung für ein positives emotionales Erleben bei der Hausaufgabendifferenzierung war die Reduktion der Klassengrösse. Dies ist gut nachvollziehbar, jedoch zeigte sich in der Studie von Brahm (2006), dass die Klassengrösse keinen Einfluss auf die Umsetzung der Differenzierung im Unterricht hat und somit fraglich ist, ob sich dies bei den Hausaufgaben anders verhält. Die Lehrpersonen haben weiterhin angemerkt, dass homogenere Klassen zu mehr positiven Emotionen führen würden. Vor diesem Hintergrund ist zu hinterfragen, ob eine homogenere Klassenzusammensetzung die Differenzierung tatsächlich erleichtert oder ob sie vielmehr das schlechte Gewissen der Lehrpersonen reduziert – in der Annahme, dass eine fehlende Differenzierung in homogenen Klassen weniger problematisch sei als in heterogenen.

Die Weiterentwicklung des eigenen Handelns oder das Ausprobieren neuer Ansätze gehen bei Lehrpersonen mit unterschiedlichen Emotionen einher. Auch wenn sie in Übereinstimmung mit bisherigen Forschungen negative Emotionen wie Stress erleben (Savina & Fulton, 2024), berichten doch mehrere Lehrpersonen positive Emotionen und sind motiviert, Neues auszuprobieren. Dies steht in engem Zusammenhang mit dem von ihnen berichteten hohen Anspruch, den sie mit der Differenzierung verbinden.

6.1. Grenzen und zukünftige Forschung

In der vorliegenden Studie wurden die Lehrer*innenemotionen spezifisch im Zusammenhang mit der Differenzierung von Hausaufgaben untersucht. Bei der Interpretation der Ergebnisse sind einige Limitationen zu beachten. Die Ergebnisse beruhen auf Erfahrungen von Sekundarlehrpersonen aus dem deutschsprachigen Teil des Kantons Bern im Fach Deutsch und sind somit nicht verallgemeinerbar. Zukünftige Studien sollten unterschiedliche Stichproben und Kontexte einbeziehen, um die Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu erhöhen. Weiter wäre es mittels einer grösseren Stichprobe interessant, Unterschiede in den verschiedenen Schulmodellen zu untersuchen, da zu erwarten ist, dass Lehrpersonen je nach Schulmodell unterschiedliche Sichtweisen und Einstellungen bezüglich der Differenzierung einnehmen.

In der vorliegenden Studie wurden die Lehrpersonen ausschliesslich zur Hausaufgabendifferenzierung und nicht zur Aufgabendifferenzierung im Unterricht befragt. Die Differenzierung von Aufgaben im Unterricht sollte zukünftig auch miteinbezogen werden, da Erkenntnisse aus Deutschland (Pozas et al., 2020) zeigen, dass Lehrpersonen auch im Unterricht nur gelegentlich Massnahmen der Differenzierung einsetzen.

Wie auch im Kontext der Hausaufgabenpraxis (Feiss et al., 2023) zeigte sich, dass neben den Kernemotionen des TES (Frenzel et al., 2016) noch weitere Emotionen wie beispielsweise Unsicherheit, Hilflosigkeit, Mitleid oder Schuldgefühle auftreten. In quantitativen Studien sollte dies bei der Entwicklung oder Adaption der Messinstrumente berücksichtigt werden. Darüber hinaus erscheint es vielversprechend, den wechselseitigen Zusammenhang zwischen Lehrer*innenemotionen und der Hausaufgabenqualität empirisch zu überprüfen.

Eine weitere Limitation ist, dass die Lehrer*innenemotionen retrospektiv erhoben wurden, was damit einhergehen kann, dass sie vor allem von intensiven Emotionen berichten (Heuer & Reisberg, 1992). Um diesem Umstand zu begegnen, wäre der ergänzende Einsatz situativer Messungen (z. B. Experience-Sampling-Methoden) hilfreich, da sie eine unmittelbare Erfassung des emotionalen Erlebens ermöglichen. Dass die Ergebnisse auf Selbstauskünften basieren, ist eine weitere Limitation und kann zu gewissen Verzerrungen führen (z. B. soziale Erwünschtheit). Zur Minimierung solcher Verzerrungen wurde auf vollständige Anonymität geachtet und ein vertrauensvolles Umfeld für die Interviews geschaffen. In zukünftigen Studien könnte neben der subjektiven Bewertung, die den affektiven Kern der Emotion erfasst, auch eine physiologische Messung eingesetzt werden (Multikomponenten-Ansatz).

Der Befund, dass die meisten Emotionen von Aspekten ausgelöst werden, die in der Lehrperson selbst liegen, sollte zukünftig differenzierter untersucht werden. Dabei könnten neben den erlebten Emotionen auch die Emotionsregulationsstrategien der Lehrpersonen fokussiert werden.

Ein zentrales Ergebnis der Studie besteht darin, dass Lehrpersonen angeben, sich zunächst intensiver mit dem Thema auseinandersetzen zu müssen, bevor sie Hausaufgaben differenziert gestalten können. Dies weist darauf hin, dass die interviewten Lehrpersonen bislang nur geringe, bis keine Berührungspunkte mit der Hausaufgabendifferenzierung in ihrer Aus- und Weiterbildung hatten. So lässt sich vermuten, dass die Lehrpersonen vermehrt Massnahmen der Differenzierung bei den Hausaufgaben umsetzen, wenn sie diesbezüglich sensibilisiert werden und sie verschiede Varianten der Differenzierung für die Hausaufgaben kennenlernen und in berufspraktischen Phasen erproben können. Allenfalls könnte dies dazu führen, dass sich bereits im Beruf befindende Lehrpersonen diesbezüglich sensibilisiert und angeregt werden. Der Befund ist dennoch erstaunlich, da der kompetente Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft in der Lehrer*innenbildung eine zentrale

Rolle spielt (Franz, 2019). Bis zum jetzigen Zeitpunkt ist jedoch unklar, ob und welches Wissen über Hausaufgaben in der Aus- und Weiterbildung vermittelt wird. Daher erscheint es sinnvoll, die Inhalte bezüglich der Hausaufgaben in der Lehrer*innenbildung sowie das hausaufgabenbezogene Wissen der (angehenden) Lehrpersonen verstärkt in den Blick zu nehmen und systematisch zu untersuchen.

6.2. Schlussfolgerung und Implikationen

Auf theoretischer Ebene können die Ergebnisse der vorliegenden Studie die Forschungsergebnisse zu den Lehrer*innenemotionen erweitern, indem ein spezifischer Aspekt – die Hausaufgabendifferenzierung – fokussiert wurde. Ausgehend von der Erkenntnis, dass Lehrpersonen einen regelmässigen Austausch und klare Absprachen im Team als förderlich für positive Emotionen beim Differenzieren erachten, sollten Schulen entsprechende Rahmenbedingungen schaffen. Dazu gehört insbesondere, verbindliche Zeitgefässe einzuplanen, in denen kollegialer Austausch und gegenseitige Unterstützung möglich sind. Für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen ergeben sich ebenfalls Implikationen: Im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsformaten sollten (angehenden) Lehrpersonen gezielt Lerngelegenheiten eröffnet werden, die konkrete Ansätze zur Umsetzung differenzierter Hausaufgaben vermitteln. Solche Massnahmen können dazu beitragen, dass Lehrpersonen positive Emotionen im Umgang mit der Differenzierung von Hausaufgaben erfahren.

Literaturverzeichnis

Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV.* (S. 29–53). Waxmann.

Becker, G. E., & Kohler, B. (2002). *Hausaufgaben: Kritisch sehen und die Praxis sinnvoll gestalten*. Beltz.

Brahm, G. I. (2006). Klassengrösse: eine wichtige Variable von Schule und Unterricht? *bildungsforschung*, *3*(1). https://doi.org/10.25656/01:4654

Brennan, R. L., & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, *41*(3), 687–699. https://doi.org/10.1177/001316448104100307

Breyer, B., & Bluemke, M. (2016). Deutsche Version der Positive and Negative Affect Schedule PANAS (GESIS Panel). *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. https://doi.org/10.6102/zis242

Burić, I., & Frenzel, A. C. (2020). Teacher emotional labour, instructional strategies, and students' academic engagement: a multilevel analysis. *Teachers and Teaching*, *27*(5), 335–352. https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740194

Burić, I., & Frenzel, A. C. (2023). Teacher emotions are linked with teaching quality: Cross-sectional and longitudinal evidence from two field studies. *Learning and Instruction*, *88*, 101822. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101822

Cooper, H. (1989). *Homework*. Longman.

Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: Using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, *102*(2), 467–482. https://doi.org/10.1037/a0018453

Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (Vol. 6.). Springer.

Feiss, C., Hagenauer, G., & Moroni, S. (2023). "I feel enthusiastic, when the homework is done well": teachers' emotions related to homework and their antecedents. *Frontiers in Education*, *8*, 1239443. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1239443

Feiss, C., Hagenauer, G., & Moroni, S. (2025). What are teachers' reasons for using differentiated homework, and what prevents them from doing so? A qualitative interview study. *Teacher Development*, *29*(5), 985–1004. https://doi.org/10.1080/13664530.2025.2452637

Franz, E.-K. (2019). Adaptive Lehrkompetenz erwerben–Beiträge der Lehrer (innen) bildung zur Professionalisierung von Grundschullehrer (inne) n. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter, & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 188-193). Springer.

Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *International handbook of emotions in education* (S. 494–519). Routledge.

Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, *56*(4), 250–264. https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501

Frenzel, A. C., Fiedler, D., Marx, A. K. G., Reck, C., & Pekrun, R. (2020). Who enjoys teaching, and when? Between- and within-person evidence on teachers' appraisal-emotion links. *Frontiers in psychology*, *11*, 1092. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01092

Frenzel, A. C., Götz, T., & Pekrun, R. (2008). Ursachen und Wirkungen von Lehreremotionen: Ein Modell zur reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lehrerexpertise: Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 187–209). Waxmann.

Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. M. (2016). Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, *46*, 148–163. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003

Fuss, S., & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription: Eine praktische Einführung* (2. Aufl.). Barbara Budrich.

Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2006). The Domain Specificity of Academic Emotional Experiences. *The Journal of Experimental Education*, *75*(1), 5–29. https://doi.org/10.3200/jexe.75.1.5-29

Goetz, T., Frenzel, A. C., Stockinger, K., Lipnevich, A. A., Stempfer, L., & Pekrun, R. (2023). Emotions in education. In R. J.

Tierney, F. Rizvi, & K. Ercikan (Hrsg.), *International encyclopedia of education* (S. 149–161). Elsevier. https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.14032-1
Goetz, T., Nett, U. E., Martiny, S. E., Hall, N. C., Pekrun, R., Dettmers, S., & Trautwein, U. (2012). Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, *22*(2), 225–234. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.006
Hagenauer, G., & Hascher, T. (2018). Bedingungsfaktoren und Funktionen von Emotionen von Lehrpersonen im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, *46*(2), 141–164. https://doi.org/10.1007/s42010-017-0010-8
Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, *30*(4), 385–403. https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0
Hagenauer, G., & Oberwimmer, K. (2019). Zum Zusammenhang zwischen Hausaufgabenpraxis und Leseleistung: Ergebnisse aus PIRLS 2006, 2011 und 2016. In C. Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend. Vertiefende Analysen zu PIRLS* (S. 221–237). Leykam.
Hascher, T., & Hofmann, F. (2008). Kompetenzbereich Hausaufgaben. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise - Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns.* (S. 145–166). Waxmann.
Hascher, T., & Hofmann, F. (2011). Hausaufgaben aus der Sicht von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern. *Die Deutsche Schule*, *102*(3), 219–234.
Heuer, F., & Reisberg, D. (1992). Emotion, arousal, and memory for detail. In S.-Å. Christianson (Hrsg.), *The handbook of emotion and memory: Research and theory* (S. 151–180). Erlbaum.
Kalchgruber, S., Hofer, M., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2021). Offener, schülerorientiert und individualisierter?: Positive Lehreremotionen und Unterrichtsgestaltung. In C. Rubach & R. Lazarides (Hrsg.), *Emotionen in Schule und Unterricht* (S. 88–107). Barbara Budrich.
Keane, G., & Heinz, M. (2019). Differentiated homework: Impact on student engagement. *Journal of Practitioner Research*, *4*(2). https://doi.org/10.5038/2379-9951.4.2.1111
Keller, M. M., & Lazarides, R. (2021). Effekte von Lehreremotionen auf Unterrichtsgestaltung und Schüleremotionen: Eine Tagebuchstudie im Fach Mathematik. In C. Rubach & R. Lazarides (Hrsg.), *Emotionen in Schule und Unterricht: Bedingungen und Auswirkungen von Emotionen bei Lehrkräften und Lernenden.* (S. 108–127). Barbara Budrich.
Kohler, B. (2008). Differenzierte Hausaufgaben. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II.* (S. 119–124). Schneider Verlag Hohengehren.
Kohler, B. (2017). Differenzierung bei den Hausaufgaben in der Grundschule: Anspruch, Realisierung und antizipierte Risiken. In F. Heinzel & K. Koch (Hrsg.), Individualisierung im Grundschulunterricht: Anspruch, Realisierung und Risiken (S. 126-130). https://doi.org/10.1007/978-3-658-15565-0_20
Mayring, P. (2017). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Beltz.
Mevarech, Z. R., & Maskit, D. (2015). The teaching experience and the emotions it evokes. *Social psychology of education*, *18*(2), 241–253. https://doi.org/10.1007/s11218-014-9286-2
Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: The example of parental help with homework. *The Journal of Educational Research*, *108*(5), 417–431. https://doi.org/10.1080/00220671.2014.901283
Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and Learning*, *10*(3), 375–406. https://doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5
Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards.* (S. 215–342). Rüegger.
Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2020). Teachers and differentiated instruction: Exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *20*(3), 217–230. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12481
Pozas, M., Letzel-Alt, V., & Schwab, S. (2023). The effects of differentiated instruction on teachers' stress and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, *122*, 103962. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103962
Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Freire, C., Ferradás, M. D. M., & Rodríguez-Llorente, C. (2019). Relationship between students' prior academic achievement and homework behavioral engagement: The mediating/moderating role of learning motivation. *Frontiers in psychology, 10*, 1047. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01047
Rosário, P., Carlos Núñez, J., Vallejo, G., Nunes, T., Cunha, J., Fuentes, S., & Valle, A. (2018). Homework purposes, homework behaviors, and academic achievement. Examining the mediating role of students' perceived homework quality. *Contemporary Educational Psychology*, *53*, 168–180. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.04.001
Saalfrank, W.-T. (2012). Differenzierung. In E. Kiel (Hrsg.), *Unterricht sehen, analysieren, gestalten* (2. überarb. Aufl., S. 65–97). Klinkhardt.
Savina, E., & Fulton, C. (2024). Students' and teachers' emotions in the classroom: An ecological dynamic systems perspective. *European Journal of Psychology of Education*, *39*(3), 2763–2781. https://doi.org/10.1007/s10212-024-00880-z
Sutton, R. E. (2005). Teachers' emotions and classroom effectiveness: Implications from recent research. *The Clearing House*, *78*(5), 229–234.
Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion in education* (S. 259–274). Academic Press.
Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and Instruction*, *19*(3), 243–258. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.001
VERBI Software. (2024). *MAXQDA 2024* [Computer software]. https://www.maxqda.com

Wittmann, B. (1970). *Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben: Empirische Untersuchungen über ihre Durchführung und ihren Nutzen* (2. Aufl.). Hermann Luchterhand.
Wu, Z., & Chen, J. (2018). Teachers' emotional experience: Insights from Hong Kong primary schools. *Asia Pacific Education Review*, *19*(4), 531–541. https://doi.org/10.1007/s12564-018-9553-6

Schlagworte: Hausaufgaben; Differenzierung; Hausaufgabenqualität; qualitative Inhaltsanalyse; Interviews

Les émotions des enseignant·e·s en lien avec la différenciation des devoirs : Une étude qualitative par entretiens semi-directifs

Résumé

L'adéquation entre les exigences des tâches et les capacités des élèves constitue un critère central de qualité des devoirs à domicile. La différenciation peut contribuer à améliorer cette adéquation dans des groupes d'apprentissage hétérogènes, mais elle semble encore peu mise en œuvre dans la pratique scolaire quotidienne. En s'appuyant sur des approches théoriques qui soulignent l'influence des émotions des enseignant·e·s sur leur action professionnelle, cette étude qualitative examine leurs émotions en lien avec la différenciation des devoirs. À partir d'entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignant·e·s du secondaire, les résultats suggèrent également que des dispositifs de formation ciblés pourraient soutenir la mise en œuvre de pratiques différenciées.

Mots-clefs : devoirs à domicile ; différenciation ; qualité des devoirs ; analyse qualitative de contenu ; entretiens

Le emozioni degli/delle insegnanti in relazione alla differenziazione dei compiti: uno studio qualitativo con interviste semistrutturate

Riassunto

Il rapporto ottimale tra le esigenze dei compiti e le capacità degli alunni e delle alunne è considerato un criterio centrale di qualità dei compiti a casa. La differenziazione può contribuire a raggiungere un'elevata adeguatezza in gruppi di apprendimento eterogenei, ma nella pratica scolastica è ancora raramente applicata. Alla luce di approcci teorici secondo cui le emozioni degli/delle insegnanti influenzano l'azione professionale, questo studio qualitativo analizza le emozioni degli/delle insegnanti in relazione alla differenziazione dei compiti a casa. Sulla base di interviste semi-strutturate con insegnanti della scuola secondaria, i risultati mostrano che tali emozioni svolgono un ruolo significativo e che interventi formativi mirati potrebbero sostenere efficacemente la loro attuazione.

Parole chiave: compiti a casa; differenziazione; qualità dei compiti a casa; analisi qualitativa dei contenuti; interviste

Teachers' emotions when differentiating homework: A qualitative interview study

Abstract

The optimal fit between the requirements of tasks and the abilities of students (fit) is considered a key quality criterion for homework. Differentiation can help to achieve a high level of fit for heterogeneous learning groups. However, it is rarely implemented in everyday school life. Against the backdrop of theoretical assumptions that teachers' emotions influence professional behaviour, this qualitative study examines teachers' emotions in connection with the differentiation of homework. Based on semi-structured interviews with secondary school teachers, it becomes apparent that teachers' emotions are significant for homework differentiation and that targeted learning opportunities could have a supportive effect.

Keywords: homework; differentiation; homework quality; qualitative content analysis; interviews

Christine Feiss ist Dozentin und Postdoktorandin am Institut Schule und Profession der PHSG. Ihre Forschungsgebiete umfassen die Emotionen in der Schule, Hausaufgaben und die Differenzierung von Hausaufgaben.
Pädagogische Hochschule St. Gallen, Müller-Friedbergstrasse 34, CH-9400 Rorschach
E-Mail: christine.feiss@phsg.ch

Sonja Büchel ist Bereichsleiterin Forschung & Entwicklung sowie Themenleiterin für Unterricht und soziale Interaktion am Institut Schule und Profession der PHSG. Ihre Forschungsgebiete umfassen professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen, Motivation und Emotion in Lehr-Lernprozessen sowie Unterrichtsqualität.
Institut Schule und Profession, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Notkerstrasse 27, CH-9000 St. Gallen
E-Mail: sonja.buechel@phsg.ch