

**DJI** Deutsches Jugendinstitut e. V.  
Projekt „Lebenswelten als Lernwelten“

Ilse Nilshon

## **Hausaufgaben und selbständiges Lernen**

Projektheft 1/99

Impressum:

Das EU-Socrates Projekt „Raising the quality of learning beyond the classroom“ wird unter dem Titel 97-01-3PE-0473-00 von der Europäischen Kommission, Generaldirektion XXII: Education, Training and Youth, gefördert.

Das Projekt „Lebenswelten als Lernwelten“ wird vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Technologie (BMBF) gefördert.

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut, Projekt „Lebenswelten als Lernwelten“  
Nockherstraße 2, 81541 München  
Tel.: 089/62306-206, Fax 089/62306-162  
e-mail: [lipski@dji.de](mailto:lipski@dji.de)

Verantwortlich  
für den Inhalt: Dr. Ilse Nilshon

Grafiken: Christof Gießler

1999 Deutsches Jugendinstitut, München

Die vorliegende Arbeit wurde als Gutachten im Rahmen des EU Socrates Projekts „Raising the quality of learning beyond the classroom“, das wiederum in das DJI Forschungsprojekt „Lebenswelten als Lernwelten“ eingebunden ist.

Ziel des Projekts „Lebenswelten als Lernwelten“ ist eine genauere Klärung der Entstehung von und Beschäftigung mit Interessen bei Kindern in ihrer Freizeit. Dabei soll die Bedeutung dieser Interessen, d.h. der Beschäftigung mit Themen und der Ausübung von Aktivitäten für Bildungsprozesse (vor allem selbstgesteuertes Lernen und Wissensmanagement) sowie ihr Einfluß auf Lebensführung und Lebensperspektiven untersucht werden. Einen Schwerpunkt stellt dabei auch die bildungspolitisch interessante Frage nach der Verbindung zwischen Themen und Aktivitäten der Lebenswelten von Schule und Freizeit dar.

Langfristiges Ziel des EU Socrates Projekts, an dem sich neben dem DJI auch Partner aus England, Holland, Italien, Griechenland und Spanien beteiligen, ist die Verbesserung der Hausaufgabenpraxis und des selbständigen Lernens. Diesem Ziel sollen Vergleichsuntersuchungen und der Informationsaustausch über die unterschiedliche Hausaufgabenpraxis in den Mitgliedstaaten ebenso dienen wie die allmähliche Herausarbeitung der dem selbständigen Lernen förderlichen bzw. hinderlichen Einflüsse.

Die hier vorliegende Arbeit von Frau Nilshon bietet nicht nur eine gute Übersicht über die deutschen Forschungsergebnisse zum Thema Hausaufgaben. Sie zeigt darüberhinaus, daß die oft fraglos vorgenommene Gleichsetzung von Hausaufgabenerledigungen und Entwicklung selbständigen Lernens nicht nur nicht zwingend ist, sondern daß Hausaufgabenpraxis und selbständiges Lernen in der Regel einander widersprechen. Denn es ist ein Illusion zu glauben, daß mangelnde Möglichkeit für selbständiges Handeln der Schüler und Schülerinnen im Unterricht einfach durch Vergabe von Hausaufgaben kompensiert werden könne. Vielmehr bedarf es zunächst und vor allem der Entwicklung einer anderen Lernkultur in der Schule, bei der Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Kinder und Jugendlichen bei der Gestaltung des Unterrichts selbst zum Tragen kommen.

# INHALT

## Hausaufgaben und selbständiges Lernen - ein Paradoxon

### Vorbemerkung

- 1. Zur Geschichte der Hausaufgabendiskussion**
- 2. Bestimmungsgrößen des Problemfeldes „Hausaufgaben“**
  - 2.1 Begriffsklärung
  - 2.2 Funktionen von Hausaufgaben
    - 2.1 Didaktisch-methodische Funktion
    - 2.2 Erzieherische Funktion
- 3. Überblick über die Forschungslage**
  - 3.1 Hausaufgaben im Urteil von Schülern, Eltern und Lehrern
    - 3.1.1 Hausaufgaben im Urteil der Schüler
    - 3.1.2 Hausaufgaben im Urteil von Eltern und Lehrern
  - 3.2 Empirische Untersuchungen zum Wert der Hausaufgaben
    - 3.2.1 Forschungsschwerpunkte
    - 3.2.2 Die Frage nach dem leistungssteigernden Effekt von Hausaufgaben
  - 3.3 Hausaufgabenforschung im Rahmen eines mehrdimensionalen Schulerfolgskonzepts
  - 3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick
- 4. Alternative Lösungsansätze im Umgang mit den Hausaufgaben**
  - 4.1 Der Ruf nach einer veränderten Hausaufgabenpraxis
  - 4.2 Integration der Hausaufgaben: Modelle und empirische Ergebnisse
    - 4.2.1 Additive Lösungsform: Integration der Hausaufgaben in Schule und Unterricht
    - 4.2.2 Qualitative Lösungsform: Integration der Hausaufgaben-Funktionen in den Unterricht

## **5. Selbständigkeitserziehung und Wissensvermittlung: ein Grundwiderspruch der Hausaufgabenpraxis**

- 5.1 Hausaufgaben sind integraler Bestandteil schulischen Lernens
- 5.2 Hausaufgaben sind an den Lerntyp des geschlossenen Lernens gebunden
- 5.3 Wo und wie entsteht die Schlüsselqualifikation "selbstgesteuert lernen können"?
- 5.4 Lernen lernen im Bezugssystem der Persönlichkeitsentwicklung
- 5.5 Die Etablierung des "neuen Lerntyps" setzt die Integration der Hausaufgabenfunktionen in den Unterricht voraus

## **6. Fazit**

## **7. Literatur**

## **Hausaufgaben und selbständiges Lernen - ein Paradoxon**

### **Vorbemerkung**

Die vorliegende Studie bezieht sich primär auf Erfahrungen und Untersuchungen im Umgang mit den Hausaufgaben in Klassenstufe eins bis zehn. Einerseits liegen hier die meisten empirischen Studien vor. Andererseits beginnt mit der ersten Klasse Grundschule auch die Auseinandersetzung darüber, welchen Stellenwert dem Lernen des Lernens im Unterricht eingeräumt werden soll, welche Schlüsselqualifikationen im Hinblick auf das Lernen von Arbeitstechniken und Metastrategien des selbständigen Lernens und Arbeitens den SchülerInnen zu vermitteln sind und wie methodisch-didaktisch dabei vorzugehen ist.

Die Diskussion um die Hausaufgaben beziehe ich auf diesen Aspekt, da die theoretischen wie empirischen Arbeiten auf Modelle und Konzepte zurückgreifen, die die Aneignung des selbständigen Lernens und Arbeitens genuin betreffen, auch wenn darauf selten explizit Bezug genommen wird. Sie thematisieren, welche Rolle die von schulischer Seite geforderten, selbständigen, außerunterrichtlichen Tätigkeiten der SchülerInnen für die Entwicklung der Fähigkeit, selbständig zu lernen, wie für die Leistungsentwicklung der SchülerInnen im allgemeinen haben sollten und haben.

**Freudenstein** (1996) weist auf eine für den Unterrichtenden zunehmend schwieriger zu handhabende Hausaufgabenpraxis in der Oberstufe hin. Er geht davon aus, dass es für den Lehrenden keinen vernünftigen Grund gibt, ab Jahrgangsstufe 11 noch mit obligatorischen Hausaufgaben zu arbeiten, und diese zu kontrollieren. Die SchülerInnen seien oft 18 Jahre alt und älter. Sie hätten als junge Erwachsene im außerschulischen Alltag eine Fülle von selbständigen Entscheidungen zu treffen, für die sie verantwortlich sein wollen und im innerschulischen Bereich könnten sie sich für ihr Fernbleiben vom Unterricht selbst entschuldigen. In diesem Alter wüßten die SchülerInnen, daß man ihnen nichts mehr befehlen kann, weder innerhalb, noch außerhalb der Schule. Es sei für den Lehrenden deshalb nicht nur pädagogisch ratsam, sondern auch geboten, sich auf diese Situation einzustellen und Hausaufgaben nicht mehr zwingend zu verordnen.

## 1. Zur Geschichte der Hausaufgabendiskussion

Die Frage, wann Hausaufgaben das erste Mal als eine systematisch zur Schule gehörende Einrichtung entstanden sind, kann bisher nicht mit letzter Sicherheit beantwortet werden.

Hausaufgaben müssen - so wird vermutet - als eine Begleiterscheinung angesehen werden, die die Einführung der Schule als „öffentliche Anstalt“ mit sich brachte (vgl. **Michael**, 1961). Dieser Typ Schule, der die Hauslehrerverhältnisse und Klosterschulen ablöste, beendete das Lehr-/ Lernverhältnis als Lebensgemeinschaft und entließ als öffentliche Einrichtung den Schüler nach dem Unterricht in das Elternhaus.

Erwähnt wird das Phänomen „Hausaufgaben“ bereits 1465 in der Bayreuther Schulordnung mit einem Verweis darauf, dass Hausaufgaben von Alters her Gewohnheit waren. Die Nördlinger Schulordnung schreibt 1512 als eine der ersten das Erteilen von Hausaufgaben vor (vgl. **Israel/ Müller**, 1985/86 zit. nach **Geissler/ Schneider** 1982, 10ff).

Auf die Hausaufgaben als Problem, das in übermäßigen häuslichen Arbeiten für den Schüler zum Ausdruck kommt, wird in einer Ministerialverfügung für das preußische Schulwesen vom 29.3.1829 hingewiesen (vgl. **Wiese-Kübler** 1886, zit. nach Geissler/ Schneider 1982, 11).

Während im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts noch die Notwendigkeit einer Normierung des Hausaufgaben-Umgangs im Vordergrund der veröffentlichten Diskussion stand, werden in den vierziger Jahren zunehmend Stimmen von Eltern, Ärzten und Erziehern laut, die auf die Missstände hinweisen, die auf überladene Unterrichtspläne und auf ein Überbürden der Schüler mit Hausaufgaben zurückzuführen sind. **Scheibert** (1849, 61) schrieb dazu:

*„Die Schulen haben von ihrem Einfluß und ihrer Anerkennung sehr verloren und an Misliebigkeit beim Publicum sehr zugenommen, seit sie so viel Gewicht auf häusliche Aufgaben gegeben und so ihr Lehrgeschäft fast ganz und gar in das elterliche Haus gelegt haben.“*

Bis in die Mitte der siebziger Jahre wurden - so heben **Geissler/ Schneider** (vgl. 1982, 13) hervor -, keine nennenswerte Versuche unternommen, theoretische oder praktische Lösungen für die zu großen Belastungen der SchülerInnen durch häusliche Arbeiten zu finden. Erst ab 1875 entwickelten sich zwei Positionen: Die einen wollten Hausaufgaben mehr Priorität einräumen als dem Unterricht selbst. Das mit den Hausaufgaben angestrebte Ziel lag für die Vertreter dieser Position im, „Vorrang der Selbsttätigkeit, die durch die häusliche Arbeit der Schüler gewährleistet war (vgl. **Benke** 1876, 460).

Vertreter der zweiten Position wollten mit Hilfe der Hausaufgaben den Unterricht um die Übungs- und Einprägungsfunktion verlängern. Von den Herbartianern wurde den

Hausaufgaben ein fester Platz im Rahmen ihrer Universalmethode und der Formalstufen von Unterricht zugewiesen. Gemäß den „Reinschen Stufenaufteilung“: Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung und Anwendung sollen Hausaufgaben bevorzugt der Verlängerung und Weiterführung des Unterrichts dienen. Bezogen auf die letzte Stufe „Anwendung“, erhalten sie die Funktion den im Unterricht behandelten Stoff durch mechanische Übungen und durch das Einprägen zu sichern.

Um die Jahrhundertwende entbrannte ein Kampf um die Hausaufgaben, der als Stoßrichtung die tägliche Hausaufgabenpraxis der SchülerInnen von durchschnittlich 2-3 Stunden hatte (vgl. **Dittes**, 1892/93 zit. nach Geissler/ Schneider 1982, 16f). Die in den Erlassen für das preußische Schulwesen geforderten Zeitspannen, die für unterschiedliche Klassenstufen differieren, stellten selbst schon eine Kritik der gängigen Hausaufgabenpraxis dar. Diese Vorgaben hatten zwar die Akzeptanz der Eltern und Ärzte gefunden, konnten sich aber in der Schulpraxis nicht durchsetzen. 1904 spricht **Gaudig** (55) vom „*Kampflärm, der sich um die Überbürdung erhoben hat.*“

Um 1890 melden sich in Leipzig, Hamburg, Kassel und in Österreich Hausaufgabengegner mit fast gleichen Argumenten zu Wort. Das Erscheinen der deutschen Ausgabe des Buches von **Axel Key** „Hygienische Untersuchungen“ im Jahre 1889, in dem er u.a. die Forderung aufstellte, dass 14jährige Schüler neun, 15jährige achteinhalb und 16jährige acht Stunden Schlafzeit benötigten, lieferten der Gruppe der Hausaufgabengegner weitere Argumente, da die Realität diesen Schlafenzeiten nicht gerecht wurde und die Hausaufgaben diesen unhaltbaren Zustand mit verursachten.

Auf der Basis von sogen. Erfahrungsdaten kam **Jäger** (1904) zu dem Schluß, daß eine „Gehirnarbeit“ für einen 15jährigen Jungen von einer acht bis zehn Stunden-Dauer eine Überforderung darstelle und forderte die Abschaffung der Hausaufgaben: „*Darnach müßten (...) die zwangsmäßigen Hausarbeiten im ganzen und überhaupt abgeschafft, ihr Pensum in die Schulstunden aufgeteilt und so eine reinliche Scheidung von Schule und Heim vorgenommen werden (...)*“ (a.a.O., 291).

Er beklagte, dass für die „Entwicklung individueller Anlagen“ bei den Schülern neben den Hausaufgaben keine Zeit bliebe, und der Schüler wegen der Hausaufgaben unter einem kontinuierlichen seelischen Druck stünden.

Die pädagogischen Argumente für die Ablehnung der Hausaufgaben steuerte **Schanze** (1907) bei. Dem auf den Unterricht bezogenen Argument der Hausaufgabenbefürworter, dass Hausaufgaben Unterrichtsergebnisse festigen würden, hält er entgegen, dass die Übung wegen ihrer hohen Bedeutung „aus den unmethodischen Händen der häuslichen Berater in die methodische Hand des Lehrers“ (295) gebracht werden müssen. Der dadurch bedingte Zeitverlust müsse durch Stoffreduktion kompensiert

werden. Gegen das die erzieherische Hausaufgabenfunktion betreffende Argument der Hausaufgabenbefürworter, dass Hausaufgaben der Vermittlung von Selbständigkeit beim Arbeiten dienen, stellte er das Argument gegenüber, dass in Folge der Hausaufgaben Betrug, Fälschung und Täuschung auftreten würde.

Der pädagogischen Bewegung um die Jahrhundertwende lag ein anthropologischer Perspektivenwechsel - vom Kinde auszugehen- zugrunde, gepaart mit einem neuen erkenntnistheoretischen Zugang, der die Bedeutung der Eigentätigkeit für die Welterkenntnis herausstellte. Einige Vertreter dieser Bewegung, der „Pädagogik vom Kinde aus“ (Key, Otto, Montessori) und der „Arbeitsschulbewegung (Kerschensteiner, Gaudig, Parkhurst) lehnten Hausaufgaben als „Zwangsinstrument der Schule“ ab, was jedoch nicht in jedem Fall zum Verzicht auf die häuslichen Arbeiten der Schüler führen sollte. Die Reformpädagogen Otto, Montessori und Kerschensteiner versuchten, zwischen Hausaufgaben als Pflichtaufgaben und Hausaufgaben als freiwillige Leistungen der Schüler zu unterscheiden.

**Gaudig** (vgl. 1904, 55) sah den Hauptwert der Hausaufgaben darin, dass sie der regulierenden Aufsicht und Einwirkung des Lehrers entzogen geschehen könnten, u.z. als „freitätige Arbeit“ und unter der Voraussetzung, dass die dazu notwendigen Arbeitsformen und -techniken in der Schule eingeübt und reproduzierende Aufgaben selbständigen Leistungen nachgeordnet würden (a.a.O., 99).

Die radikalste Verneinung findet sich bei **Parkhurst** (1922) im Dalton-Plan. Hier ging er davon aus, dass im Zuge der Individualisierung des Unterrichts und im Rahmen der Laboratoriumsmethode („Freedom is the first principle of the Dalton Laboratory Plan“) auf jegliche häusliche Tätigkeit verzichten zu können (vgl. **Geissler/ Schneider** 1982, 26).

**Gaudigs** Position bezüglich der Hausaufgaben müssen nach **Geissler/ Schneider** (1982, 24f) nicht nur in ihrer Wirkung auf das erste Viertel des 20. Jahrhunderts hoch eingeschätzt werden. Ausgehend von der Eigentätigkeit des Schülers und der damit einhergehenden Funktionsbestimmung der Hausaufgaben als unentbehrliches Bildungsmittel beeinflussen sie nicht nur die weitere Hausaufgabenliteratur, sondern sie bestimmen auch die amtlichen Richtlinien. War die Diskussion um die Hausaufgaben 25 Jahre lang kontrovers und kämpferisch geführt worden, haben sich am Ende der 20er Jahre die unterschiedlichen Positionen aufeinander zubewegt, was Zielsetzung, Funktion, methodische Anforderungen und Art der Hausaufgaben anbelangt: Hausaufgaben werden als ein organischer Bestandteil des Unterrichts angesehen und es wird von einer relativen Befürwortung einer qualitativen Hausaufgabe ausgegangen.

Die Beiträge nach dem zweiten Weltkrieg greifen diese Position Ende der 40er und Anfang der 50er Jahre sowohl in der DDR als auch in der BRD wieder auf (vgl. **Geissler/ Schneider**, 1982, 26). Während sich die Autoren der DDR in den nächsten Jahren und Jahrzehnten auch im Rahmen empirischer Arbeiten vorwiegend mit der Qualität von Hausaufgaben, ihren unterschiedlichen Arten und Formen sowie der Funktionsbestimmung von Hausaufgaben im Unterricht beschäftigten, ging die Auseinandersetzung um das Für und Wider der Hausaufgaben in der BRD weiter und erreichte in den 70er Jahren ihren Höhepunkt, als **Speichert** (1972) in einem Aufsatz „Schluß mit den Hausaufgaben!“ forderte (siehe dazu auch Abschnitt 3.3 und 3.4).

## 2. Bestimmungsgrößen des Problemfeldes Hausaufgaben

### 2.1 Begriffsklärung

Die Definition von Hausaufgaben, so wie sie **Eigler/Krumm** (1972, 46) vornehmen, umfaßt einen betont engen Bedeutungshof des Begriffs:

*„Mit den Begriffen „Hausaufgaben“ oder „Schularbeiten“ werden jene Tätigkeiten bezeichnet, welche den Schülern von der Schule zur Erledigung außerhalb der Unterrichtszeit übertragen werden“.*

Demgegenüber geht **von Derschau** (1979, 15f) ein paar Jahre später von einer besonders weiten Bestimmung dessen aus, was“ er unter Hausaufgaben“ fassen möchte, nämlich „jedes mit der Schule verbundene Lernen außerhalb des Unterrichts“:

*„Sie umfassen alle Aktivitäten, die mit den im Unterricht bearbeiteten oder auch zu bearbeitenden Inhalten in sinnvoller Beziehung stehen, durch sie angeregt werden, oder für sie wichtig werden können. Hausaufgaben sind damit nicht nur von Lehrern aufgrund ihrer Fachkompetenz didaktisch und methodisch mehr oder weniger sinnvoll gestellte Aufgaben, die zu Hause bearbeitet werden, sondern jedes mit der Schule verbundene Lernen außerhalb des Unterrichts.“*

**Wudke** spricht in seiner Definition den Selektionscharakter von Hausaufgaben an, ebenso wie das mit Hausaufgaben verbundene Problem der ungleichen schulischen Chancen von Kindern und Jugendlichen. „Hausaufgaben“ stellen für ihn die direkten und indirekten Anforderungen der Schule dar, die vom Schüler zu erfüllen sind, und deren Lernergebnis beim Schüler in Form von schriftlichen und mündlichen Tests in der Schule überprüft, d.h. auch benotet wird.

Der Schulerfolg des einzelnen Schülers ist abhängig von seiner Bereitschaft, die Hausaufgaben ordentlich und gewissenhaft auszuführen. Die reine Fleißarbeit reicht jedoch offensichtlich nicht aus, sondern die Schülerleistung muß im Rahmen einer schulischen Überprüfung in Form von Tests und Abfragen auch inhaltlichen Kriterien

genügen. Eine weitere Hürde kommt für die SchülerInnen und damit auch auf seine Eltern zu. Die an die Hausaufgaben gebundenen Anforderungen der Schule haben sowohl expliziten als auch impliziten Charakter. Schüler und Eltern sind deshalb aufgefordert, sich um ein Verständnis der gesamten Aufgabenanforderung zu bemühen.

*„Unter Hausaufgaben werden hier alle von der Schule direkt und indirekt eingeforderten Lern- und Übungstätigkeiten der Schüler in der Familie, im Hort oder in Silentien verstanden, die auf den fortlaufenden Unterricht und die andauernden Test- und Prüfungssituationen bezogen sind. Diese Definition schließt nachbereitende und vorbereitende Aufgaben ein wie auch jene, die Eltern oder Schüler hinzufügen, um die täglichen Tests zu bestehen: Nachhilfen, Vorhilfen, Zusatzübungen, freiwillige Arbeitsaufträge“* **Wudke** (1985, 333).

Mit Wudke (a.a.O., 333) gehe ich davon aus, daß die deutsche Halbtagschule „definitiv auf der Komplementarität von Haus- und Schularbeit beruht“ und, „erst Unterricht und Hausarbeit die tägliche Schularbeit komplementieren“. Hausaufgaben sind darüber hinaus als ein Instrument anzusehen sind, das zwingend zum Schulalltag gehört, weil es nicht in der Macht des einzelnen Lehrers oder der Schule liegt, sich der Hausaufgabenpflicht zu entledigen. Der Umgang mit diesem Instrument ist in Erlassen, Richtlinien und Empfehlungen der Länder-Kultusministerien geregelt. Hausaufgaben stellen damit einen Teil der institutionalisierten und föderativ gesetzlich geregelten Schulwirklichkeit dar.

Noch ein weiterer Gesichtspunkt ist zu beachten. Obwohl Kinder und Jugendliche die ersten Adressaten sind, wenn es um Hausaufgaben geht, sitzen auch - schulrechtlich gesehen -, ihre Eltern mit im Boot, da ihnen die letzte Verantwortung zukommt. Zumindest bis die SchülerInnen volljährig sind und ihre Entschuldigungen selbst schreiben können, bleiben ihre Eltern der eigentliche Adressat, da sie angehalten sind, für den „regelmäßigen Schulbesuch“ ihrer Kinder und die Erfüllung des Schulverhältnisses durch ihre Kinder zu sorgen, was in §7, Abs. 1 des Grundgesetzes<sup>1</sup> niedergelegt ist. Dies soll in der nachfolgenden Hausaufgaben-Definition, die für diese Arbeit gilt,

---

<sup>1</sup> Heckel (1977, 86) verweist auf diesen Sachverhalt, wenn er schreibt: *“Durch Art. 7 Abs. 1 GG ist das Schulwesen aus der Sphäre des Elternhauses herausgenommen und, der kulturellen und rechtlichen Entwicklung der letzten Jahrhunderte entsprechend, in die Hand des Staates gelegt. Dieses Recht des Staates umfaßt nur den auf die Schule beschränkten Teilbereich der Erziehung, aber in diesem Teilbereich ist der Staat selbständiger und bestimmender Erziehungsträger...Die Eltern sind an Schulorganisation und Schulgesetzgebung des Staates, an Unterrichtsgestaltung und Erziehungsanordnungen der Schule gebunden... Die Eltern sind ferner an die Ordnungen der Schulpflicht gebunden; mit der Sorge um die Schulpflichterfüllung erfüllen sie ihre eigenen Mindestpflichten hinsichtlich der Ausbildung ihrer Kinder. Darüber hinaus ist zu beachten, daß das Schulverhältnis den Eltern eine Reihe von Pflichten auferlegt, insbesondere die Pflicht, für regelmäßigen Schulbesuch und Erfüllung des Schulverhältnisses durch ihr Kind (den Schüler) zu sorgen, die Schule in der Erfüllung ihrer Aufgaben zu unterstützen und ihr Kind zu einer entsprechenden Haltung anzuleiten.“*

deutlich werden. Sie nimmt im ersten Teil die Gedanken von Wudke auf und ergänzt sie im oben dargestellten Sinne.

*Hausaufgaben umfassen direkt und indirekt von Lehrenden eingeforderte Lern- und Übungstätigkeiten, die von den Schülern in der Familie, im Hort oder in der Schule (Silentien) erbracht werden und die auf den fortlaufenden Unterricht und die andauernden Test- und Prüfungssituationen bezogen sind. Damit sind die den Unterricht vor- und nachbereitenden Aufgaben ebenso eingeschlossen, wie alle jene Aktivitäten, die Schüler außerhalb des Unterrichts erbringen, um die täglichen Testsituationen zu bestehen: Nachhilfen, Vorhilfen, Zusatzarbeiten.*

*Hausaufgaben sind entsprechend den kultusministeriellen Erlassen und Verordnungen der Länder von den Lehrenden als Dienstauftrag zu behandeln. Sie stellen ein Element der Beurteilungs- Sanktions- und Selektionsmacht der Institution Schule dar, die durch die Lehrenden ausgeübt wird und über die SchülerInnen auch an deren Eltern adressiert ist.*

Im folgenden werde ich immer dann von der „**Institution Hausaufgaben**“ sprechen, wenn ich auf der Ebene dieses umfassenden Bedeutungsgehalts dieser Definition „Hausaufgaben“ argumentiere.

## **2.2 Funktionen von Hausaufgaben**

Es gibt jeweils länderspezifische Erlasse, Verordnungen und Empfehlungen, die die Praxis der Hausaufgaben regeln. Obwohl Schwemmers Analyse der Richtlinien und Erlasse auf die Hausaufgabenpraxis der Länder der Bundesrepublik im Jahr 1978 zurückgeht, hat sich bis heute an dieser Praxis nichts Wesentliches verändert.

**Schwemmer** (1980, 24ff) kommt dabei zu zwei Hauptfunktionsgruppen: die didaktisch-methodische Funktion und die erzieherische Funktion.

### **2.2.1 Didaktisch-methodische Funktion**

Den beiden Hausaufgaben-Funktionen „Unterstützung des Unterrichts“ und „Übung“ wird von nahezu allen Kultusministerien eine Schlüsselbedeutung zugewiesen, wobei in Frage steht, in wieweit Hausaufgaben auch in der Schulpraxis überwiegend diese Funktion erfüllen.

Vorbereitende Funktion <sup>2</sup> (5 Länder)	Unterrichtsvorbereitung
<b><i>Unterrichtsunterstützende Funktion</i></b> (10 Länder)	Vertiefung und Fortsetzung von Lernprozessen
<b><i>Übende Funktion</i></b> (10 Länder)	Einübung Festigung Aneignung
Anwendende Funktion <sup>3</sup> (8 Länder)	Anwendung Übertragung
Motivierende Funktion (2 Länder)	Anregung, Anleitung
Informierende Funktion (2 Länder)	Information

Tab. 1: Einzelfunktionen der didaktisch-methodischen Funktion

Untersuchungen zur Überprüfung der methodisch-didaktischen Einbindung der Hausaufgaben in der Schulpraxis wurden in der DDR begonnen und dort schwerpunktmäßig auch weiter durchgeführt. Obwohl die entsprechenden Studien schon sehr weit zurückliegen und die Vergleichbarkeit der beiden Schulsysteme eine offene Frage bleibt, werden ihre Untersuchungsergebnisse in der Literatur der westdeutschen Hausaufgabenforschung ohne Problematisierung des Kontextbezugs bis heute argumentativ verwandt.

**Wagner** (1956) kam nach seiner Analyse von 106 Ausschnittsprotokollen von Unterrichtsverläufen aus dem fünften bis achten Schuljahr der allgemeinbildenden Schule der DDR zu dem Ergebnis, dass über die Hälfte aller Hausaufgaben Übungsaufgaben waren, und davon drei Viertel lehrbuchgebunden.

**Dietz/ Kurth** (1959) nahmen drei Jahre später den Impuls von Wagner wieder auf und bestätigten dessen Ergebnisse. Die Analyse der Hausaufgaben von 1533 SchülerInnen aus sechs Klassen des neunten bis zwölften Jahrganges führte zu einer Klassifikation in sechs Gruppen.

<sup>2</sup> Während fünf Länder die Funktion der Hausaufgaben als Vorbereitung des Unterrichts so beschreiben, daß sie grundsätzlich unterrichtsvorbereitend eingesetzt werden können, machen vier weitere Länder diese Möglichkeit von altersmäßigen und Voraussetzungen und Befähigungen abhängig.

<sup>3</sup> Wenn acht Bundesländer die anwendende Funktion benennen, so verweisen nur drei darauf, daß damit die Übertragung von Wissen und Fertigkeiten auf neue Situationen, also als echter Transfer gemeint ist. Sie setzen sich explizit von der mechanischen Übertragung ab, auf die fünf weitere Länder bauen.

Am häufigsten kam die Gruppe „einfache Festigung des Wissens und Könnens“ (54%) vor.

In der Praxis selten gefundene Funktionen waren:

- „Systematisierung des Wissens“ (1%) und
- „Hinführung zu neuem Stoff“ 4%.

Die Autoren untersuchten darüber hinaus die Leistungsergebnisse der SchülerInnen in Abhängigkeit vom jeweiligen Hausaufgabentypus. Zwei Typen von Hausaufgaben wiesen den höchsten Lerneffekt auf:

- „Hinführung zu neuem Stoff“ (77%)
- „Anwendung des Wissens an gegebenen Beispielen“ (62%).

Als ein wichtiges Fazit ihrer Untersuchung stellten sie heraus, daß die Hausaufgabenarten, die bei den SchülerInnen zu den größten Lernerfolgen führen, diejenigen sind, die in der Praxis am seltensten vorkamen. Und **Geißler/Plock** (1974, 18) resümieren: *„Eines geht aus der ...Untersuchung mit Sicherheit hervor: monotone, mechanische Aufgabenformen sind gerade bei leistungsschwächeren Schülern ineffektiv.“*

Während die beiden zuerst zitierten Untersuchungen sich auf eine Schülerpopulation in der Sekundarstufe I und II bezogen, analysiert die Studie von **Schmidt** (1984) die Hausaufgabenpraxis in westdeutschen Grundschulen. Er befragte 2091 LehrerInnen an niedersächsischen Grundschulen zu ihren tatsächlich erteilten Hausaufgaben. Nach eigener Einschätzung der Lehrkräfte dienen fast 80% aller Aufgaben der schlichten Übung oder der einfachen Anwendung. Betrachtet man sich die Verteilung auf die verschiedenen vier Grundschuljahre verteilt genauer, so ergibt sich folgendes Bild:

„Reines Üben“ oder „Einfache Anwendung“ kommt in der Abstufung vom ersten zum vierten Schuljahr mit 91%; 84%; 75%; 70% vor. Schmidt bestätigt damit die Ergebnisse von Wagner und Kurth.

Die Unterschiede zwischen den einzelnen Fächern sind hoch signifikant. „Reines Üben“ und „einfache Anwendung“ bestimmen die Hausaufgabenpraxis:

- im Fach Deutsch (zu 51% und 43%) und
- im Fach Mathematik (zu 54% und 26%).

Im Fach Sachunterricht liegen die häufigsten Nennungen bei den Funktionen „Systematisierung“ mit 45% und „Interessenweckung“ mit 22% (vgl. S.274f).

Differenzierung von Hausaufgaben durch die Lehrenden findet in den Fächern Deutsch und Mathematik in weniger als 20% aller Fälle statt und dann meistens auf quantitative und nicht auf qualitative Weise. Die Lösung der Hausaufgaben wird von den SchülerInnen fast immer am Schreibtisch vorgenommen und der überwiegende Teil der Hausaufgaben läßt nur eine Lösung als richtig zu. Rund zwei Drittel aller Hausaufgaben erfordern die Benutzung eines Schulbuchs.

Der Sachunterricht macht hier eine Ausnahme: Schülerinteressen spielen bei der Differenzierung eine nicht ganz so marginale Rolle wie in den Fächern Deutsch und Mathematik, die Aufgaben sind nicht in diesem Umfang schulbuchbezogen, und die geforderten Formulierungen bei der Bearbeitung der Aufgaben haben relativ häufig anspruchsvolleren Charakter, weil öfter eigene Formulierungen der SchülerInnen gefordert sind.

Diese Befunde bestätigen tendenziell in der Praxis der Schulen die Vorgaben, wie sie in den Verordnungen und Erlassen der Länder festgeschrieben sind.

### 2.2.2 Erzieherische Funktion

Gruppe A: Erziehungsziele im Hausaufgabenbereich mit einer erkennbaren Intention zur Entwicklung selbständiger Befähigungen und persönlichkeitsstärkenden Haltungen (Schwemmer 1980, 42):

Hausaufgaben sollen die <u>Selbständigkeit</u> der Schüler entwickeln	11 Länder
Hausaufgaben sollen die Arbeitsfreude und das Interesse für die <u>eigene</u> Beschäftigung mit Gegenständen des Unterrichts wecken,	6 Länder
Hausaufgaben sollen die Befähigung entwickeln, Lernvorgänge <u>selbst</u> zu organisieren;	4 Länder
Hausaufgaben sollen dazu beitragen, daß die Schüler lernen, Arbeitszeit, Arbeitstechniken und Hilfsmittel ( <u>selbständig</u> ) angemessen einzusetzen,	4 Länder
Hausaufgaben sollen zu <u>selbständiger</u> Einteilung der Arbeitszeit anleiten,	3 Länder
Hausaufgaben sollen das <u>Selbstvertrauen</u> der SchülerInnen stärken.	2 Länder
Hausaufgaben sollen Liebe und Achtung zur <u>selbständigen</u> Arbeit wecken,	1 Land

Tab. 2: Auf selbständiges Handeln gerichtete Erziehungsziele

Gruppe B: Sonstige Erziehungsziele im Hausaufgabenbereich (Schwemmer 1980, 42):

Hausaufgaben sollen zu regelmäßiger, gewissenhafter, pünktlicher und vollständiger Erfüllung von Pflichten erziehen,	4 Länder
Hausaufgaben sollen das gemeinschaftliche Handeln fördern,	3 Länder
Hausaufgaben sollen zu sinnvoller Freizeitbetätigung beitragen.	1 Land

Tab. 3: Sonstige Erziehungsziele

**Schwemmer** resümiert, daß die Kultusbehörden der Länder von der Effektivität der Hausaufgaben bei der Entfaltung der Selbständigkeit überzeugt zu sein scheinen, denn anders könne eine Einengung der erzieherischen Absichten vornehmlich auf die Erziehung der Selbständigkeit nicht erklärt werden.

Empirische Befunde zu diesem Teil der Hausaufgabenfunktion liegen bisher nur als Urteile von Lehrern, Schülern und Eltern vor. Empirisch gewonnene Daten, die die These untermauern könnten, daß Hausaufgaben die Selbständigkeit der SchülerInnen fördern, bzw. Untersuchungen, die der Verwerfung dieser These dienen könnten, wurden meines Wissens bisher nicht vorgelegt.

Eine Lehrerbefragung von **Eigler/ Krumm** (1972) ergab, daß 80% der PädagogInnen die Hausaufgaben in „erzieherischer Hinsicht“ für notwendig und nützlich ansahen. Demgegenüber wurde in der Untersuchung von **Schmidt** (1984, 124) die „erziehliche Funktion“ in ihrer Häufigkeit nach „individuelle Förderung des einzelnen Schülers“ und „Entlastung des Unterrichts von zeitraubenden Übungen“ genannt.

**Speichert** (1982), ein Kritiker der allgemein üblichen Hausaufgabenpraxis, kommt zu einer anders gearteten Vermutung. Er bezieht Stellung, nachdem er sich mit schriftlich geäußerten Meinungen von SchülerInnen zum Thema „Hausaufgaben“ auseinandergesetzt hat. Speichert kann sich des Eindrucks nicht erwehren, daß die Unterwerfung des Schülers unter fremdbestimmte Zwänge und Pflichterfüllung das heimliche und eigentliche Curriculum der deutschen hausaufgabenbetonten Halbtagschule sein könnte. In Gegenüberstellung der Schülererfahrungen mit den Anforderungen, wie sie in den Hausaufgabenerlassen festgelegt sind, kommt er zu folgender Einschätzung:

*„...Einige Formulierungen in den Erlassen und Richtlinien wie z. B. ‘an die regelmäßige und gewissenhafte Erfüllung von Pflichten zu gewöhnen’ schließen die Auslegung nicht aus, daß gerade dies beabsichtigt sein könnte: die Schüler zu Tugenden wie Ar-*

*beitshaltung und Fleiß zu 'erziehen' ohne Rücksicht darauf, ob die Schüler sich mit den Inhalten identifizieren, ihren Sinn für sich selbst einsehen und akzeptieren. (a. a. O., 12).“*

### **3. Überblick über die Forschungslage**

#### **3.1 Hausaufgaben im Urteil von Schülern, Eltern und Lehrern**

Schon seit den 20er Jahren sind die Einstellungen der von Hausaufgaben direkt betroffenen Personengruppen: Schüler, ihre Eltern und Lehrer, ein wichtiger Untersuchungsgegenstand im Zusammenhang mit der Diskussion um das Für und Wider der Hausaufgaben. Trotz der vielen emotional geführten Diskussionen in Schulen und dem beträchtlichen Umfang an kritischen Veröffentlichungen zu den durch die Hausaufgaben bedingten Konflikten im Elternhaus (vgl. Ulich 1980; Enders Dragässer 1980; 1996; Hurrelmann 1990a; 1990b), ergibt sich eine nach wie vor hochgradig positive Einstellung zu den Hausaufgaben bei den Befragten. Diese Befragungsergebnisse werden von den Befürwortern der Hausaufgaben häufig als Legitimation der Aufrechterhaltung des status quo angeführt.

##### **3.1.1 Hausaufgaben im Urteil von Schülern**

**Holtorf** (1929) befragte 399 SchülerInnen zu ihren häuslichen Arbeiten im mathematischen Bereich sowie im Fach Deutsch. Er vermochte kein systematisches Ergebnis zu erkennen, denn die Antworten variierten von Schule zu Schule und von Klasse zu Klasse. Der Autor vermutete entwicklungspsychologische Gründe und die Ausstrahlung einzelner Lehrerpersönlichkeiten als ausschlaggebende Variable (vgl. *Wollersheim 1987, 158*).

Diese Studie steht stellvertretend für viele seither erschienene Untersuchungen, die durch kleine Stichproben und/oder methodisch unzureichendes Vorgehen gekennzeichnet sind. Leider verfügen diese Autoren über weniger Selbstkritik im Hinblick auf ihr wissenschaftliches Vorgehen als Holtorf, sodaß in unserem Jahrhundert eine Flut wissenschaftlich wenig solider Untersuchungen veröffentlicht wurden, die in Anspruch nehmen, einen Beitrag zur Hausaufgabenforschung geliefert zu haben.

**Wittmanns** (1970<sup>2</sup>) Unterrichtsexperiment (1958 begonnen und 1964 veröffentlicht) zählt nach wie vor zu den wichtigen Beiträgen der Hausaufgabenforschung. In seiner Untersuchung in 36 Klassen an verschiedenen Duisburger Schulen glauben 80% der befragten Schüler in den Hausaufgaben eine mehr oder weniger große Hilfe zu finden, um das im Unterricht Durchgenommene zu begreifen; 74% gaben an, ihre Hausauf-

gaben gern zu erledigen. Beträchtliche Abweichungen zu den Gesamtwerten zeigen sich, wenn die Antworten nach der Beliebtheit nach Schularten und Schulstufen differenziert werden: Auf die Frage: „Machst Du gerne Hausaufgaben?“ lag der Anteil der Nein-Antworten bei den VolksschülerInnen bei 21%, bei den RealschülerInnen bei 30% und bei den GymnasiastInnen bei 44%. Wittmann hebt zwei Ergebnisse hervor, die auch in aktuelleren Studien bestätigt wurden:

- jüngere Schüler sind den HA gegenüber weniger voreingenommen als ältere (vgl. auch Schmidt 1984, 360);
- Mädchen machen lieber HA als Jungen ( vgl. auch Schmidt, 1984, 249; Nilshon, 1995, 128f).

**Drewelow** (1971) und **Bossmann** (1979) wiesen nach, daß die Beliebtheit der Hausaufgaben vom Fach bzw. von der Art der Hausaufgaben abhängt. SchülerInnen sind mehr an abwechslungsreichen Aufgabenstellungen interessiert als an eintönig reproduktiven.

**Kirn** machte 1978 einen Anteil von 69% der befragten SchülerInnen aus, die der Meinung waren, Hausaufgaben erhöhten den Lernerfolg. Jedoch würden 80% lieber zur Schule gehen, wenn die HA abgeschafft wären (13; 182).

Daß sich an der positiven Einschätzung seither wenig geändert hat, machen die Ergebnisse einer Befragung von deutschen und griechischen 13- bis 19jährigen Schülern (n=859) im Jahre 1993 (**Chatzidimou**, 1994, 17-32) deutlich: 85% der deutschen Schüler meinen, HA sollten erteilt werden, weil sie dem Schüler helfen würden, den vom Lehrer vermittelten Stoff zu behalten.

Neben diesen auf geschlossene Antwortvorgaben basierenden Befragungsergebnissen liegen Untersuchungen vor, die durch einen induktiven Ansatz gekennzeichnet sind. SchülerInnen können sich hier im Rahmen eines Gruppengesprächs, wie bei **Hagstedt** (1980) oder auf der Grundlage von Aufsätzen, wie bei **Schwemmer** (1980) oder **Schmidt** (1984) zu ihren Erfahrungen und Schwierigkeiten mit den Hausaufgaben äußern.

In einer Auswertung von 545 Aufsätzen (aus einer Gesamtstichprobe von 5749) von Dritt- und Viertklässlern, kommt **Schmidt** (1984, S.251f) zu folgendem Zwischenergebnis:

- Die GrundschülerInnen machen im allgemeinen noch gerne HA. Nur 16% der allgemeinen Urteile über HA sind eindeutig negativ.

- In der Tendenz beurteilen die Eltern die Hausaufgabensituation ihrer Kinder positiver als die Kinder selbst.
- Die Beliebtheit von Hausaufgaben ist fachabhängig und sinkt mit zunehmendem Alter der SchülerInnen. „...ihre Beliebtheit (sinkt) deutlich vom 3. zum 4. Schuljahr. Im 4. Schuljahr gibt es fast so viele Negativ- wie Positivvoten...“ ( a.a.O., S. 251).
- Strafen werden in Zusammenhang mit Hausaufgaben mehr von Lehrkräften als von Eltern verhängt.

Vorwiegend negative Einschätzungen zu den Hausaufgaben stammen aus einer Untersuchung von **Schwemmer** (1980). Er ließ sich von 450 SchülerInnen (unterschiedlichen Alters und aus mehreren Bundesländern) ihre negativen Erfahrungen mit HA schriftlich berichten, die sie im Elternhaus oder in der Schule machen und forderte darüber hinaus GymnasiastInnen der oberen Klassen dazu auf, ihre Meinung zum Thema Hausaufgaben schriftlich zu äußern.

Die Untersuchung hat keinen repräsentativen Anspruch, sondern exemplarischen Charakter. Dem Autor gelingt es, mithilfe der anonymisierten, subjektiven Schülerberichte die Hausaufgabendiskussion aufzubrechen, die Hausaufgabennöte vieler SchülerInnen eindrucksvoll zu belegen und über die spezifischen Negativauswirkungen von Hausaufgaben aus der Schülerperspektive zu berichten: Hausaufgaben als Disziplinierungsmaßnahme und Bestrafungsinstrument; Hausaufgabe als Quelle von Angst, Überforderung und Überlastung von SchülerInnen u.a.

Als Ergebnis seiner Studie lenkt Schwemmer die Aufmerksamkeit auf die massiven Konflikte im Elternhaus und in der Schule, die er an den „Konfliktherd“ Hausaufgaben gebunden sieht: Hausaufgaben

- gefährden den Aufbau positiver, den Lern- und Erziehungsprozeß begünstigender Lehrer-Schüler- und Eltern-Kind- Beziehungen;
- beeinträchtigen die Chancengleichheit;
- bilden eine Gefahr für die moralische Entwicklung der Schüler (auf die auch schon Wittmann hinwies, 1970<sup>2</sup>, S. 81);
- eignen sich nicht als didaktisches Verfahren der Schule zur Befestigung von Unterrichtsinhalten und als methodisches Instrument zur Berücksichtigung besonderer Persönlichkeitsmerkmale der Schüler, wie Belastbarkeit, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit und Arbeitstempo (vgl. S. 249).

Schwemmer stellt am Ende seiner Untersuchung die Möglichkeit einer systematischen Einlösung von Hausaufgabenfunktionen in der Schulpraxis, wie sie in den Hausaufgabenverordnungen gepriesenen werden, in Frage, u.z. sowohl die methodisch-didaktischen und als auch die erzieherischen.

Die Mehrzahl der SchülerInnen eines Gymnasiums kritisieren innerhalb einer Fallstudie (**Hagstedt** 1980) die Hausaufgabenpraxis an ihrer Schule. Sie stellen eine Verbindung her zwischen dem langweiligen Unterricht in bestimmten, hausaufgabenorientierten Fächern und den an diesen Unterricht gekoppelten Hausaufgaben. Die SchülerInnen berichten von einem Unterrichtstyp, bei dem die Hausaufgabenbehandlung den Höhepunkt der Stunde darstellt und kennzeichnen diesen als den „Hausaufgaben vor- und nachbereitenden Unterricht“. Die Hauptstoßrichtung dieser Schülerkritik zielt dabei nicht auf die Veränderung, Verringerung oder Abschaffung der „Aufgaben für zu Hause“, „sondern auf die durch permanenten Hausaufgabenbezug hervorgerufene Monotonie und Kanalisierung des Unterrichtsablaufs: Nach der Begrüßung folgen stereotyp mehr oder weniger ausgedehnte Phasen einer retrospektiven und prospektiven Hausaufgabenbesprechung“ (a.a.O., 74).

### 3.1.2 Hausaufgaben im Urteil von Eltern und Lehrern

Eine Erklärung für die hohe Akzeptanz der Hausaufgabenpraxis, insbesondere bei jüngeren SchülerInnen ist vermutlich auch in der tendenziell noch stabileren Zustimmung im Urteil der Erwachsenen begründet.

95% der befragten Lehrkräfte (n=1020) und 98 % der Eltern zeigten sich in der Untersuchung von **Wittmann** (1964, S.53) überzeugt von dem erzieherischen Wert bzw. von der leistungssteigernden Wirkung der Hausaufgaben auf das Arbeitsverhalten und die Arbeitsergebnisse der SchülerInnen bzw. ihrer Kinder.

In der Untersuchung von **Eigler/Krumm** (1972) schätzen 97% der Eltern Hausaufgaben als „sehr nützlich“ oder „nützlich für ihr Kind“ ein und bei **Kirn** (1978, 13; 182) sind es immerhin noch 75%.

Auch **Schmidt** (1984, 202, 360f) bestätigt aufgrund seiner Studie, daß „*die Lehrer die von ihnen gestellten Aufgaben durchweg für sinnvoll und notwendig (halten), und die Eltern wie Schüler die Aufgaben so, wie sie gestellt werden (akzeptieren)*“ (a.a.O., 360).

Seine Ergebnisse basieren auf einer - im Vergleich zu den meisten anderen Untersuchungen -, relativ großen Untersuchungsstichprobe auf Seiten der Lehrer (n=1148; Rücklauf von 73%) und Eltern (3427; Rücklauf von 63%) im niedersächsischen Raum und einer Analyse von 547 Aufsätzen von GrundschülerInnen.

Indessen, so schreibt Schmidt, vermag er - trotz dieser an sich positiven Untersuchungsergebnisse -, „*die allgemeine Zufriedenheit mit der Hausaufgabensituation in der Grundschule nicht zu teilen*“ (360) und kritisiert auf der Grundlage seiner eigenen

Untersuchungsergebnisse die Unterrichtskultur, die zu dieser allgemeinen Zufriedenheit geführt hat:

Der überwiegende Teil der häuslichen Aufgaben (im ersten Schuljahr 90%; im vierten Schuljahr 70%) diene der „reinen Übung und der einfachen Anwendung“ und den „Lernwert“ für die SchülerInnen schätzt der Autor als äußerst gering ein. Fast alle Aufgaben sollten nachbereitend absichern helfen, was den Kindern in der Schule beigebracht wurde. Die SchülerInnen würden häufig an Arbeitstugenden (Regelmäßigkeit, Sorgfalt, Ausdauer, Pflichtbewußtsein) gewöhnt, ohne daß nach dem Zweck, dem die Pflichterfüllung dient, gefragt wird. Schmidt spricht davon, daß die GrundschülerInnen auf diese Weise lernen, entfremdet zu arbeiten. Und auf einen kurzen Nenner gebracht formuliert der Autor:

*„So wie sich die Grundschulhausaufgaben in den vorstehenden Untersuchungen darstellen, haben sie die Funktion, die traditionelle Schreib-Lese-Rechenübungsschule zu stabilisieren...“* (361).

Nicht nur Schmidt hinterfragt seine Untersuchungsergebnisse kritisch. Auch andere Autoren haben Schwierigkeiten, mit den Befragungsergebnissen, die immer wieder auf eine große Zufriedenheit mit der Hausaufgabensituation bei den drei Zielgruppen hinweisen. Angesichts der großen Nachfrage an Nachhilfestunden, die schon in der Grundschule beginnt (vgl. Behr 1990; Hurrelmann 1992; Bauer 1996), dem Ausmaß an physischen und psychischen Streß und den dadurch bedingten Krankheiten von Kindern und Jugendlichen (vgl. Hurrelmann 1990a und b) sowie den Konflikten in den Familien, an denen die schulischen Schwierigkeiten der Kinder nicht unerheblich beteiligt sind (Ulich 1989), stimmt es die Autoren nachdenklich, wenn andere mithilfe ihrer Befragungsergebnisse das allseits runde Bild der Zufriedenheit mit der Schule und den - in die Familie hineinreichenden verlängerten Arm - „Hausaufgaben“ malen.

In einer Studie über die Einstellungen von Frauen in den alten und neuen Bundesländern (n=800), die die **Zeitschrift „Brigitte“** in den neunziger Jahren in Auftrag gab, plädieren drei von vier Frauen dafür, daß die Hausaufgaben in der Schule gemacht werden sollen. 77% der Frauen fordern Ganztagschulen und nur jede fünfte Mutter (21%) sagt, daß sie die Vormittagsschule generell besser findet als eine ganztägig organisierte Schule (Brigitte-Studie 1992, 141).

## **3.2 Empirische Untersuchungen zum Wert der Hausaufgaben**

### **3.2.1 Forschungsschwerpunkte**

Die empirische Hausaufgabenforschung setzte sich schon vor und insbesondere nach dem zweiten Weltkrieg mit der Frage auseinander, ob der Lernerfolg der SchülerInnen in dem Maße steigt, wie sie sich nach der Schule zuhause mit Hausaufgaben beschäftigen. Die Frage nach dem leistungssteigernden Effekt der Hausaufgaben bezog sich bis zur Wende in Westdeutschland bevorzugt auf den Schultyp: „Halbtagschule mit externem Hausaufgabenmodus“ und in der DDR auf das Modell „Schule mit Hort“.

Die Hausaufgabenforscher der DDR beschäftigten sich vorwiegend mit der Hausaufgabenpraxis der Schule, der Klassifikation der darin vorherrschenden Aufgabenstellungen und der Qualität der unterschiedlichen Aufgabenarten, die jüngere SchülerInnen als Hausaufgaben im Hort erledigen mußten und ältere zuhause. Die Auseinandersetzung mit dem Thema „Hausaufgaben“ ging im Prinzip von einer Hausaufgabenbejahenden-Einstellung aus und konzentrierte sich im Wesentlichen auf die angegebenen Fragestellungen. Eine grundlegende und umfassende erziehungswissenschaftliche Erörterung der Hausaufgabenproblematik wurde in der DDR nicht geleistet.

In Westdeutschland beschäftigten sich Hausaufgabenforscher mit ähnlichen Themen wie die Forscher der DDR. Gleichzeitig löste die Frage, nach dem Sinn von Hausaufgaben, immer wieder Kontroversen aus. Die Hausaufgabenfrage spielte auch eine Rolle im Rahmen von Schulsystemvergleichen (Gesamtschule oder dreigliedriges Schulsystem) und im Rahmen der Diskussion über unterschiedliche Schularten (Halbtagschule, additive oder integrierte Ganztagschule). Dabei wurden folgende Differenzierungen diskutiert:

- Hausaufgaben, die außerhalb der Schule, zuhause bewältigt werden.
- Hausaufgaben, die in speziell dafür vorgesehenen und beaufsichtigten Stunden (Silentien) innerhalb der Schule absolviert werden;
- Hausaufgaben, die im Rahmen eines verlängerten Schultages in den Unterricht integriert sind.

### **3.2.2 Die Frage nach dem leistungssteigernden Effekt von Hausaufgaben**

Eine der ersten Untersuchungen zu diesem Thema wurde von **Schmidt** (1904) vorgelegt. Obwohl die Untersuchung nur den Charakter eines Unterrichtsversuchs beanspruchen kann, soll sie hier wegen ihrer historischen Bedeutung gewürdigt werden.

Schmidt stellte das Fehlen eines „*zuverlässigen Nachweises hinsichtlich der Qualität der Hausaufgaben (fest), die doch allein ihren Wert begründen könnte*“ (35). Der Autor untersuchte, ob sich Anzahl und Qualität von Fehlern in Schülerarbeiten unterscheiden, wenn man den Kontext, in dem die Arbeiten angefertigt werden, variiert:

SchülerInnen aus zwei Volksschulklassen arbeiten an den gleichen Aufgaben im Bereich „Rechnen“ und „Aufsatz schreiben“ zuhause oder in der Schule.

Schmid konnte kein eindeutiges Ergebnis ausmachen: Während die Rechen- und Abschreibearbeiten bei der Mehrzahl der SchülerInnen weniger Fehler aufwiesen, wenn sie in der Schule angefertigt wurden, beurteilte Schmid die Güte (Inhalt und Form) von Aufsätzen höher, wenn sie zuhause erstellt worden waren (126).

Nachfolgende Untersuchungen orientierten sich an der klassischen These, die von einem systematischen und positiven Zusammenhang zwischen der individuellen schulischen Schülerleistung und dem regelmäßigen und gewissenhaften Anfertigen von Hausaufgaben ausgeht.

**Wittmann** (1964), den viele Schulforscher als Meilenstein und zugleich Prototyp der deutschen empirischen Hausaufgabenforschung hervorheben, ordnet sich in diese Tradition ein. Seine Fragestellung lautete: Ergeben sich Leistungsunterschiede im Rechnen und Rechtschreiben in Klassen mit Hausaufgaben gegenüber den Kontrollklassen ohne Hausaufgaben? Seine Stichprobe umfasste drei dritte und drei siebte Klassen (n=362). Während Wittmann die Untersuchung der siebten Jahrgangsklassen ohne ein klares Ergebnis beendete, kam er für die Teilstichprobe der drei dritten Jahrgangsklassen zu einem klaren Resultat und schrieb:

*„Zusammengefaßt ergibt sich, daß bei der Messung der Rechen- und Rechtschreibleistungen am Ende der viermonatigen Experimentalperiode keine signifikanten Unterschiede vorliegen, also auch keine Wirksamkeit der Hausaufgaben behauptet werden kann“* ((1972<sup>2</sup>, 37).

Wittmann erregte mit diesem Untersuchungsergebnis Aufsehen. Als Erster hatte er im Rahmen einer empirischen Untersuchung, mit Hilfe eines ausgewiesenen wissenschaftlichen Designs Zweifel an der Effektivität der Hausaufgaben genährt. Sein methodisches Vorgehen und die Ergebnisse seiner Studie regten einerseits Folgeuntersuchungen (vgl. z.B. Ferdinand/ Klüter 1968) an. Andererseits wurden die forschungsmethodischen Implikationen seines Experimental- und Kontrollgruppendesigns, das gleiche Voraussetzungen in Experimental- und Kontrollgruppe unterstellt, von späteren Unterrichtsforschern angezweifelt, die damit auch Zweifel an der Güte des Teils seiner Forschung hegten, der mit so viel Aufsehen verbunden war.

Auch **Ferdinand/ Klüter** (1968) untersuchten mit einem Kontrollgruppendesign (n=90) die Fragestellung, ob Hausaufgaben für Kinder der zweiten Volksschulklasse im Lesen einen leistungssteigernden Wert besitzen. Während die Versuchsgruppe (n=46) sechs Monate keine Hausaufgaben erhielten, waren für die Kontrollgruppe (n=

44) in dieser Zeit Leseübungen als Hausaufgaben vorgesehen. Die Autoren konnten ihre Nullhypothese, Hausaufgaben hätten keinen leistungssteigernden Wert, während dieses Zeitraums und unter den genannten Versuchsbedingungen bestätigen.

**Henze** (1978) verglich nach einem Jahr die Leistungen im Fach Mathematik von SchülerInnen der zwölften Klasse Halbtagschule plus Hausaufgaben mit denen von SchülerInnen einer Ganztagschule, die die Hausaufgaben mit einer Unterrichtsstunde Mathematik pro Woche kompensierten. Nach einem Jahr konnte er keinen Leistungsunterschied zwischen den beiden Versuchsgruppen nachweisen.

Henzes Experiment sprengt die bisher genannten Untersuchungsbedingungen, da seine Untersuchung den Vergleich von zwei Schulformen und damit auch von zwei Hausaufgabenmodellen einschließt: den externen Hausaufgabenmodus der Halbtagschule (Modell 1) und eine Form der Hausaufgabenintegration im Kontext der Ganztagschule, die Integration der Hausaufgaben in den Unterricht (Modell 2).

**Knörzer** (1976) untersuchte u.a. im Rahmen eines Schulsystemvergleichs die Effizienz von Hausaufgaben. 3750 SchülerInnen aus neunten und zehnten Jahrgangsklassen in Haupt- und Realschulen sowie in Gymnasien und Gesamtschulen machten Angaben zu ihrem Hausaufgabenverhalten. Die Hypothese lautete, daß statistisch eine positive Korrelation zwischen Hausaufgabenengagement - gemessen in Zeit - und guten Schulnoten besteht. Knörzer konnte zwischen diesen beiden Variablen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht keinen Zusammenhang und im Bereich der Fremdsprachen nur einen geringen nachweisen.

Hingegen fand **Schenke** (1978) einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Variable „längere Hausaufgaben-Zeit“ (in Relation zur Untersuchungsstichprobe) und schwächere Schulleistungen der SchülerInnen.

Daß eine jahrelang vorausgegangene Hausaufgabenpraxis von SchülerInnen keine Prognose einer besonders guten zukünftigen Schulleistung dieser Gruppe zuläßt, im Vergleich zu einer Kontrollgruppe von SchülerInnen ohne Hausaufgabenpraxis, zeigt die nachfolgende Untersuchung.

Ob SchülerInnen einer Grundschule ohne Hausaufgaben ( $n = 53$ ) an weiterführenden Schulen leistungsmäßig besser oder schlechter abschneiden als ihre MitschülerInnen von Grundschulen mit Hausaufgaben ( $n = 500$ ), untersuchte **Nilshon** (1995). Gleichzeitig wollte die Autorin wissen, ob SchülerInnen, die eine hausaufgabenlose Grundschulzeit hinter sich gebracht haben, ihre ehemalige Grundschule positiver beurteilen als SchülerInnen von „hausaufgabenbetonten“ Grundschulen.

Um die Leistungsentwicklung beider Schülergruppen im ersten Jahr nach dem Wechsel von der Grund- zur Oberschule vergleichen zu können, wurde die Veränderung des Zensuredurchschnitts im Längsschnitt, d.h. über drei Zeugnisse hinweg, für die Stichprobe und die Kontrollgruppe vergleichend berechnet.

Ergebnis der Untersuchung: Die AbsolventInnen der sechsten Klasse einer Berliner Ganztagschule (ohne Hausaufgaben), die als Schülerjahrgang zu den weiterführenden Schulformen: Gesamtschule, Realschule, Gymnasium wechselten, unterscheiden sich im ersten Jahr an der Oberschule in ihrer Leistungsentwicklung - beurteilt aufgrund der Zensurenentwicklung - nicht von ihren MitschülerInnen. Gleichzeitig beurteilen die ehemaligen GanztagschülerInnen ihre ehemalige Grundschule (ohne Hausaufgaben) mittels der Methode des Semantischen Differentials signifikant positiver als ihre Oberschul-MitschülerInnen deren ehemalige Grundschule.

Auch eine Schweizer Studie (n= 43 Klassen) kann den leistungssteigernden Effekt von Hausaufgaben nicht bestätigen. **Bischof** (1996) wollte herausfinden, ob die unterschiedliche Hausaufgabenpraxis in den Kantonen Schwyz (integrierte Hausaufgaben) und Zug (traditionelle Hausaufgabenpraxis) einen Einfluß auf die Leistung und andere Faktoren, z.B. die Belastung der Kinder, hat.

Dazu verglich Bischof vierte und sechste Klassen der Primarschulstufe im Kanton Schwyz, in dem seit dem Schuljahr 1993/94 die Hausaufgaben in das schulische Geschehen integriert sind, mit Klassen im Kanton Zug, in dem nach wie vor das traditionelle Hausaufgaben-system existiert. Alle SchülerInnen lösten zu zwei Messzeitpunkten im Abstand von vier Monaten einen Mathematikleistungstest. Zusätzlich füllten die Kinder zum zweiten Meßzeitpunkt einen Fragebogen zu ihrer Hausaufgabenpraxis aus. Abschließend formuliert Bischof:

*„Die Ergebnisse legen nahe, die Integration der Hausaufgaben in den Unterricht zu befürworten, da sich im Leistungsbereich keine Auswirkungen ergaben, die Schwyzer Schülerinnen und Schüler aber deutlich lieber zur Schule gehen, als die gleichaltrigen im Vergleichskanton“ (Bischof 1996, 15).*

### **3.3 Hausaufgabenforschung im Rahmen eines mehrdimensionalen Schulerfolgskonzepts**

Die Schulleistungsforschung ab den achtziger Jahren weist ein neues Profil auf. Die Forscher sehen Schulerfolg als ein Konstrukt an, das sowohl durch den Schüler selbst bedingt ist, aber auch abhängig ist von den Einflüssen des Elternhauses sowie denen der Schule. Der Anspruch der Forscher liegt darin, Schulerfolg in seiner Mehrdimensionalität theoretisch abzubilden, und ihn statistisch mit multiplen Korrelationsverfahren

ren empirisch zu belegen, wobei schulische, kindbezogene und familiäre Merkmale zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Das Hausaufgabenengagement des einzelnen Schülers (operationalisiert in der zeitlichen Bearbeitungsdauer) wird dabei als ein von mehreren leistungsbezogenen Merkmalen der Schülerpersönlichkeit angesehen oder als ein Merkmal der häuslichen Lernumgebung erfaßt.

**Garbe** et. al. (1981) untersuchten mit multiplen Korrelationsverfahren den Zusammenhang zwischen Schulnoten (in Mathematik, Deutsch, Sachkunde), leistungsbezogene Merkmale der Schülerpersönlichkeit (Lernmoral, Selbstbild und Leistungsmotivation) und mütterliche Erziehungsmerkmale. Sie konnten ebenfalls keinen Zusammenhang zwischen Hausaufgaben-Zeit und Schulnoten nachweisen (wenn man von einer geringfügigen Ausprägung bei der Rechennote absieht). Stärker ausgeprägt war der Zusammenhang zwischen hoher Erfolgsmotivierung bzw. hohem schulischen Anspruchsniveau und guten Schulnoten; als wichtigste Variable stellte sich das negative Verstärkungsverhalten der Mutter heraus, das am häufigsten mit schlechten Schulnoten zusammen auftrat.

Das Fazit dieser Studie lautet: *„Die Häufigkeit häuslichen Lernens hat sich nicht als adäquates Mittel herausgestellt, um schlechten Schulleistungen zu begegnen. Vielmehr müßten hier qualitative Veränderungen vorgenommen werden, damit diese Maßnahme effizient wird“* ( a.a.O., 65).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt **Kühn** (1983) in einer groß angelegten Querschnittstudie zu Bedingungen, die Schulerfolg prognostizieren lassen.

Die Querschnittsanalyse bezieht 708 Schüler der vierten Jahrgangsstufe aus 18 Grundschulen aus vier Bundesländern ein und basiert auf den Ergebnissen eines Intelligenztests, einem Verfahren zur Erfassung der Leistungsmotivation und einem Fragebogen zur Erfassung der häuslichen Umwelt.

Neben der „Allgemeinen Intelligenz“, die sich durchgehend als bedeutsamer Prädiktor der Schulleistung herausstellte, erwies sich der Faktor „Hilfe bei Hausaufgaben“ (definiert u.a. durch Items wie „Abhören bei mündlichen Hausaufgaben“, „Überprüfen der schriftlichen Hausaufgaben“, „Abgeben von Erklärungen und Beantwortung von Fragen zu Hausaufgaben, Zeitdauer der Hilfe“) von insgesamt zwölf Faktoren als vorhersagerelevant; allerdings stets als ein negativer Zusammenhang mit den Schulnoten, vor allem mit den Deutsch-Zensuren.

Das mütterliche Verhalten bei der Hausaufgabenerledigung durch das Kind hat sich als eine von vielen Faktoren ergeben, die die Varianz der Schulnoten aufklären. Dabei führte eine zeitlich längere Hilfe der Mutter bei den Hausaufgaben zu eher schlechte-

ren Schulnoten, denn es ergab sich stets ein negativer Zusammenhang zwischen dem mütterlichen Verhalten bei der Hausaufgabenbetreuung und den Schulnoten und dies insbesondere im Fach Deutsch.

Kühn interpretiert dieses Untersuchungsergebnis in zwei Richtungen: Leistungsschwache SchülerInnen bekommen von vornherein mehr Hilfe wäre eine Erklärung. Eine andere geht davon aus, dass die mütterliche Hilfe in einen Teufelskreis eingebunden ist und zur Unselbständigkeit des Schülers beiträgt: Die Mutter setzt bei schlechten Noten mehr Druck und Strafen ein. Dadurch erfährt der Schüler eine ungünstige Unterstützung, die bei ihm emotionale Belastung, Unlust und Unselbständigkeit auslöst, was wiederum zu noch schlechteren schulischen Leistungen führen kann.

**Tietze u.a. (1987)** untersuchten die Hausaufgabensituation von SchülerInnen (n=950) im zweiten und vierten Schuljahr aus 26 nordrheinwestfälischen Grundschulklassen.

Die Hausaufgabensituation wird in diesem Untersuchungsdesign als ein mehrdimensionales Konstrukt aufgefaßt, das durch die individuellen Schülermerkmale (Schulnoten, Lehrereinschätzungen zum Sozial- und Arbeitsverhalten der SchülerInnen sowie unterschiedliche Testdaten, wie Intelligenz- und Schulleistungstests) und durch familiäre sowie klassen- und lehrerbezogene Bedingungen erklärt werden kann. Die beiden ersten Variablen (der individuellen Schülermerkmale und die familialen Bedingungen) erklären zusammen 45% der Varianz. Die Daten zur Hausaufgabenpraxis sowie zu den familialen Bedingungen wurden über eine schriftliche Elternbefragung erhoben. Die dritte Varianzquelle (klassen- und lehrerbezogene Bedingungen) wurde nicht berücksichtigt.

Als ein Ergebnis der Studie wurde bei knapp der Hälfte der SchülerInnen „eine z.T. ausgeprägte Problemsituation“ im familialen Kontext festgestellt, die unabhängig vom individuellen Leistungsstand der SchülerInnen auftrat. Die Hausaufgaben wurden von beiden untersuchten Jahrgangsgruppen kaum ohne fremde Hilfe erledigt, die bevorzugt die Mutter einlöste. Den Angaben der Eltern zufolge arbeiteten die Kinder des zweiten Jahrgangs durchschnittlich etwa eineinhalbmal so lange als es in der nordrheinwestfälischen Hausaufgabenverordnung vorgesehen ist (max. 30 Min.) und nur einige wenige Minuten weniger als die Viertklässler.

Diese Untersuchungsergebnisse weisen ein hohes Maß an Übereinstimmung mit Befunden früherer Untersuchungen auf (vgl. Wittmann 1972; Rolff/ Hansen/ Klemm & Tillmann 1984; Schmidt 1984).

Die gemessene Schülerintelligenz hatte keinen bedeutsamen eigenständigen und konsistenten Einfluß auf die verschiedenen Aspekte der „Hausaufgabensituation“. Die Dauer der Hausaufgaben ist kaum (die erklärten Varianzanteile sind niedrig) von der Schulleistung beeinflusst (worauf auch schon Eigler/ Krumm 1972 hinwiesen).

Aber je schlechter die Schulleistungen sind, desto länger wird einem Schüler geholfen und, desto eher bekommt er Erklärungen und zusätzliche Übungsaufgaben und desto häufiger werden seine Hausaufgaben von den Eltern überprüft.

Zusammenfassend stellen die Autoren fest, daß auf der Basis der in ihrer Analyse berücksichtigten Variablen die „individuellen Schülerbedingungen“ und die „familialen Bedingungen“ in etwa einen gleich großen Einfluß auf die Hausaufgabensituation der Grundschüler haben (318). Die Variablen „elterlicher Leistungsdruck“ und „emotionale Zuwendung“ erweisen sich als die zentralen Prädiktoren für den Umfang der Hausaufgabenhilfe.

Aufgrund ihrer Befunde, die sich auf die Elternangaben beziehen, halten die Autoren die Hausaufgabensituation für die Eltern nur bei etwa der Hälfte der SchülerInnen für pädagogisch zumutbar und pädagogisch befriedigend. Eine pädagogisch äußerst belastende Hausaufgabensituation für Kinder und Eltern ist bei 10 bis 15% der SchülerInnen gegeben.

Und die Schulforscher ziehen das Fazit: *„Die Ergebnisse deuten damit besonders bei den jüngeren SchülerInnen auf eine in pädagogischer, psychologischer und potentiell auch medizinischer Sicht problematische Belastungssituation hin ...Es ist damit fraglich, ob die Hausaufgabensituation bei Grundschulern der pädagogisch vernünftigen und schulpolitisch vorgegebenen Forderung nach selbständiger Erledigung der Hausaufgaben entspricht (313)...“* *„Es hat den Anschein, daß die intensiven Reformbemühungen im Grundschulbereich während der letzten 10 bis 15 Jahre an der Hausaufgabensituation der Kinder weitgehend vorbeigegangen sind“ (315).*

Während sich die referierte Untersuchung mit der Beschreibung der Hausaufgabensituation und der Analyse von individuellen Schülerbedingungen und familialen Einflußgrößen beschäftigt, liegt der Schwerpunkt der nun folgenden Untersuchung auf der Bedeutung der Hausaufgaben für die Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen, insbesondere für die Entwicklung ihres Leistungsmotivs.

**Trudewind/Husarek** (1979) haben gezeigt, daß mißerfolgsängstlich gewordene Kinder oft Mütter haben, die einen strengen Gütemaßstab bei der Beurteilung der Hausaufgaben anlegen, weniger die Selbständigkeit anregen, mehr Kontrollen ausüben, gute Leistungen nicht würdigen, schlechte Leistungen aber scharf tadeln. Sie halten ihre Kinder für weniger begabt, was deren Selbstbild prägen wird, und sind fixiert auf den Leistungsdurchschnitt der Klasse.

Die Folgeuntersuchung nimmt diesen inhaltlichen Faden wieder auf, wobei **Trudewind u.a.** versuchen, bezogen auf die Thematik „Elternbeteiligung an Hausaufgaben“

die Folgen für die Kompetenz- und Leistungsmotivgenese des Kindes empirisch etwas genauer auszuleuchten.

**Trudewind/Wegge** (1989) unterscheiden im Hinblick auf die „ökologischen Bedingungen der Leistungsmotivgenese“ drei Formen der Einflußnahme durch die Eltern:

Erste Form: Im Mittelpunkt dieser Form elterlicher Einwirkung steht die „Strukturierung und Vermittlung des schulischen Lernstoffs“ während der täglichen Hausaufgaben. Die direkte Einflußnahme wird als „Instruktion“ gekennzeichnet. Die Eltern schalten sich selbst in die Aufgabenwältigung ihrer Kinder ein, geben Erklärungen, lassen Aufgaben wiederholen, zeigen Lösungswege und Lösungen.

Zweite Form: Sie ist vornehmlich auf die Beaufsichtigung und Regulation des Lern- und Leistungsverhaltens in der Hausaufgaben-situation und/oder auf die Kontrolle, Prüfung und Bewertung der Aufgaben gerichtet.

Dritte Form: Sie kann als eine allgemein verstandene „intellektuelle und leistungsthematische Anregung“ angesehen werden, die sich in der frühen Grundschulzeit als Interesse an den kindlichen Lernaktivitäten, durch emotionales Engagement, die Bereitstellung der Hilfsmittel und die Abschirmung von Störungen, sowie durch Ermutigung zur selbständigen Bewältigung der Aufgaben konkretisiert.

Die nachfolgenden Ergebnisse beziehen sich auf Daten einer Erhebung, die SchülerInnen eines gesamten Einschulungsjahrgangs der Stadt Bochum im Schuljahr 1974/75 umfaßte, und sie bis zum Ende des vierten Schuljahres erhebungsmäßig begleitete.

Die Eltern dieser Kinder äußerten sich im Rahmen einer schriftlichen Vorab-Befragung zu ihren zukünftigen Plänen im Umgang mit den Hausaufgaben ihrer Kinder. Die Befragung, die 1974 noch vor Einschulung der Kinder durchgeführt wurde, ergab, daß die Eltern eine hohe Bereitschaft besaßen, sich an den Hausaufgaben zu beteiligen, wobei alle drei Formen vertreten waren.

Um die Bedeutung der verschiedenen Formen der elterlichen Einflußnahme auf die Entwicklung der kindlichen Schulleistung einschätzen zu können, wurden aus dem ersten Elternfragebogen 26 Variablen gebildet. Die eine Hälfte kennzeichnete die intellektuelle Anregung durch die Eltern in der Vorschulzeit und die zweite das Ausmaß der vorab beabsichtigten und geplanten Form der Elternbeteiligung bei den Hausaufgaben im ersten Schuljahr. Mit diesen Variablen wurde eine schrittweise Regressionsanalyse zur Vorhersage der Durchschnittsnoten des Halbjahreszeugnisses im 2. Schuljahr durchgeführt.

Ergebnis: Die Kinder wiesen umso bessere Durchschnittsnoten auf, je mehr intellektuelle Anregungen sie schon in der Vorschulzeit durch Ausflüge, Besichtigungen, Vor-

lesen, Erzählen, Lernen durch Lieder, Gedichte und Gebete sowie eine auf Selbständigkeit ausgerichtete Erziehung erhalten hatten. Je intensiver die Eltern jedoch beabsichtigten, ihre Kinder im ersten Schuljahr bei der Hausaufgaben erledigung zu beaufsichtigen, desto schlechter waren die Schulnoten im zweiten Schuljahr (Vgl. **Trudewind/ Windel 1991**).

Daß intensive Elternhilfe und -kontrolle bei den Hausaufgaben zu schlechteren Schulleistungen führt, gilt auch dann, wenn statt der beabsichtigten die tatsächliche elterliche Beteiligung an den Hausaufgaben im ersten Schuljahr berücksichtigt wird, u.z. über alle drei Stufen der Schulreifegruppen hinweg. Die intellektuelle Anregung im Elternhaus wirkt sich auch hier positiv auf die Schulleistung der Kinder aus. Jedoch nehmen für alle drei Schulreifegruppen die Notenmittelwerte ab, wenn die Intensität der Elternhilfe zunimmt. Dieser Effekt kann bis am Ende des dritten Schuljahres beobachtet werden (vgl. Trudewind/Wegge 1989).

**Trudewind** (o.J., S.13/14) schlußfolgert: *„Die hohe Bereitschaft der Eltern, sich bei den Hausaufgaben des Kindes zu engagieren, hat in der Bochumer Längsschnittstudie in den ersten Grundschuljahren nicht zu den von den Eltern mehrheitlich vermuteten günstigen Auswirkungen geführt. Vor allem die intensive Beaufsichtigung bei den Hausaufgaben und die regelmäßige Kontrolle und Prüfung der Ergebnisse führen im Durchschnitt zu schlechteren Schulleistungen. Als Vermittlungsmechanismus konnte eine Beeinträchtigung der aktuellen Lernmotivierung in der Hausaufgabensituation und eine längerfristige ungünstige Entwicklung des Leistungsmotivs als Folge einer chronischen Behinderung der eigenständigen Auseinandersetzung mit Leistungsanforderungen in einer negativ getönten emotionalen Atmosphäre plausibel gemacht werden.*

*Andererseits zeigte sich aber auch, daß es Formen der elterlichen Einflußnahme auf die kindliche Kompetenzentwicklung gibt, die einen positiven Zusammenhang mit den kindlichen Schulleistungen aufweisen. Die Formen der intellektuellen und leistungsthematischen Anregung, die sich in der Vorschulzeit u.a. in gemeinsamen Unternehmungen, Ausflügen und Besichtigungen oder Vorlesen und Erzählen äußern, lassen sich auch für schulische Lerninhalte nutzbar machen.“*

### **3. 4 Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick**

Zusammenfassend machen die bisher referierten Studien deutlich, daß von einem systematischen und statistisch signifikanten positiven Zusammenhang zwischen einer kontinuierlichen Hausaufgabenpraxis einer Schülerpopulation, und deren im Vergleich zur Kontrollgruppe ohne Hausaufgabenpraxis (in einem Kanton mit Schulen ohne

Hausaufgaben, in Schulen mit in den Unterricht integrierten Hausaufgaben oder in einem zeitlich begrenzten hausaufgabenlosen Unterrichtskontext) günstigeren Schulleistungen bzw. Schulleistungsentwicklung über einen längeren Zeitraum (gemessen in Zensuren) nicht ausgegangen werden kann.

Auch für die These, dass mehr in Hausaufgaben investierte Zeit zu besseren Schulnoten führt, wie es amerikanische Untersuchungen (vgl. **Cooper**, 1989) nahe legen bzw. die **Rutter-Studie** (1980) prognostiziert, finden sich im deutschsprachigen Raum in dieser eindimensionalen Zuordnung von Ursache und Wirkung keine hinreichenden Untersuchungsergebnisse.

Trotzdem erfreuen sich Hausaufgaben nach wie vor einer hohen Wertschätzung in der Bevölkerung, und die Einschätzung der Notwendigkeit von Hausaufgaben findet sich weitgehend ungebrochen bei allen drei Zielgruppen, Schülern, Lehrern und Eltern, zumindest wenn sie mit Hilfe der Methode des geschlossenen Fragebogens erhoben wird.

Äußern sich hingegen betroffene SchülerInnen im Gespräch oder durch schriftliche Kommunikation dann wird die Vielfalt der negativen subjektiven Erfahrungen aufgeblättert, die mit Hausaufgaben verbunden sind.

Und die SchülerInnen, die eine Schule ohne Hausaufgaben kennengelernt haben, bewerten diesen Schulkontext positiver als ihre MitschülerInnen ihren an Hausaufgaben gebundenen Schulkontext.

Eigentlich spricht unter diesen Bedingungen alles dafür, das Schulmodell: „Halbtagschule und Hausaufgaben“ und den schulischen und unterrichtlichen Lernzusammenhang, aus dem heraus Hausaufgaben entstehen, sehr kritisch zu beleuchten. Von wenigen Ausnahmen abgesehen wird aber am Ende ihrer Studie oder ihres Forschungsberichts von den Autoren argumentiert, daß obwohl der leistungssteigernde Wert der Hausaufgaben empirisch nicht nachgewiesen werden konnte, trotzdem auf sie nicht verzichten sollte, weil man die erzieherische Seite der Hausaufgaben berücksichtigen müsse.

Studien, die die häusliche Hausaufgaben-situation mit beleuchten, zeigen, daß bei SchülerInnen aller Leistungsgruppen ein gegenteiliger Effekt, - was die Entwicklung der Selbständigkeit und ihrer Leistungsmotivgenese betrifft -, erreicht wird, wenn die Eltern sich bei der inhaltlichen Durchdringung der (Haus-) Aufgaben einmischen und diese kontinuierlich kontrollieren. Die Einübung und die Entwicklung des selbständigen Arbeitens der Kinder gerät also in Gefahr, wenn die Eltern sich nicht professionell angemessen verhalten.

Nun könnte man das Ganze auf die Spitze treiben, indem man fordert, die Eltern in die Schule gehen zu lassen, damit sie lernen, ihre Kinder pädagogisch angemessen bei der Bearbeitung ihrer Hausaufgaben zu betreuen, sodass die Kinder im Elternhaus nicht davon abgehalten werden, selbständig zu arbeiten (vgl. z.B. **Roßbach**, 1995). Oder den Eltern könnte sogar beigebracht werden, wie sie ihren Kindern das selbständige Arbeiten, sprich das Lernen zu lernen, professionell lehren können.

Wäre es da nicht einfacher und dem Auftrag der Schule angemessener, den Schülern das selbständige Arbeiten, das Lernen lernen, d.h. die zentralen Schlüsselqualifikation, in der Schule beizubringen und die häusliche Lern- und Arbeitssituation von diesen Hausaufgaben zu entlasten, damit die negativen Auswirkungen sich dort nicht etablieren können, da man ja die Größe „Elternhilfe“ nicht kontrollieren kann oder will?

#### **4. Alternative Lösungsansätze im Umgang mit den Hausaufgaben**

##### **4.1 Der Ruf nach einer veränderten Hausaufgabenpraxis**

Viele Autoren, die sich entweder nur theoretisch oder auch empirisch mit der Hausaufgabenpraxis auseinandergesetzt haben, kommen am Ende ihrer Betrachtung dazu, das Hausaufgaben dilemma auf pragmatischem Weg einer Lösung führen zu wollen. Sie definieren Anforderungen an die Gestaltung der unterrichtlichen Situation, in der die Hausaufgaben thematisiert werden, an die Art der Aufgaben, die Kontrollformen u.a.

Beispielgebend hierfür stehen die praktischen Vorschläge von **Seitz** (1987, 59), die er aus mehreren Untersuchungen zusammengestellt hat.

Es sollen vermehrt produktive und vorbereitende Hausaufgaben eingesetzt werden.
Rein mechanische, wiederholende und nachbereitende Hausaufgaben sollen reduziert werden.
Der Umfang der Hausaufgaben soll generell vermindert werden.
Hausaufgaben sollen nach Leistungsstand und Interessenlage der Schüler differenziert werden.
Möglichkeiten der Selbstkontrolle der Hausaufgaben durch die Schüler sollen beachtet werden.
Hausaufgaben sollen nicht nur den Stoff der letzten Stunde einbeziehen, sondern einen breiten Sinnzusammenhang.

Lehrer sollen

- sich mehr Zeit für die Erteilung und Kontrolle der Hausaufgaben nehmen.
- die Leistung, die sie von den Schülerinnen verlangen, genauer erläutern.
- Aufgaben erteilen, die den im Unterricht begonnenen Lernprozesse der SchülerInnen fortsetzen und dem Transfer dienen.

Tab. 4: Aspekte einer veränderten Hausaufgabenpraxis

## 4.2 Integration der Hausaufgaben: Modelle und empirische Ergebnisse

Die bisher referierten Untersuchungen bezogen sich schwerpunktmäßig auf das Modell: Halbtagsschule mit externem Hausaufgabenmodus.



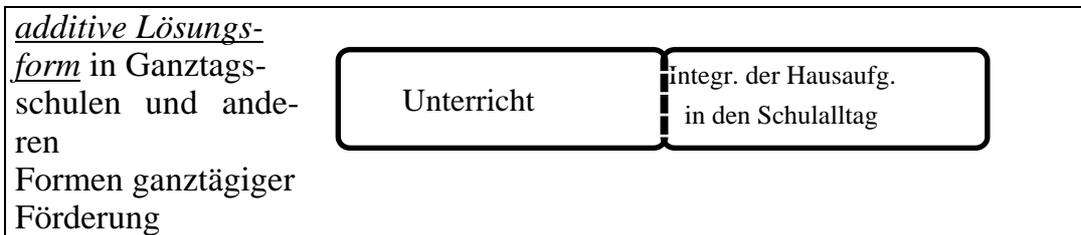
Nach knapp 100 Jahren lassen sich m.E. zwei grundlegende Aussagen treffen, wenn man die veröffentlichten Erfahrungen im Umgang mit Hausaufgaben zugrundelegt, ebenso wie die entsprechenden theoretischen Diskussionen der Hausaufgabenfrage und die systematisch angelegten empirischen Studien zum „Wert“ von Hausaufgaben, zumindest was die Schulen im deutschsprachigen Raum betrifft:

Einmal konnte von den Hausaufgabenbefürwortern kein - über einen längeren Zeitraum und über mehrere Untersuchungen hinweg - Nachweis darüber erbracht werden, dass die Praxis des externen Hausaufgabenmodells zu einer systematischen Steigerung der Schulleistung bei den SchülerInnen führt.

Zweitens haben Evaluationsstudien, die die Praxis der Hausaufgaben im schulischen wie im häuslichen Kontext untersuchten, bzw. Schulerfolg als ein multidimensionales Konstrukt untersuchten, deutlich gemacht, wie unzureichend diese Hausaufgabenpraxis zu bewerten ist, wenn es den Verantwortlichen in der Schule ernsthaft um die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen geht: um selbständiges Lernen, um kooperatives Lernen, um Lernen lernen; wenn es darum geht, persönlichkeitsbildende Selbstkonzepte durch das Lernen und Arbeiten in der Schule beim Schüler grundzulegen und die Selbstwirksamkeitserfahrung des einzelnen Kindes kontinuierlich zu fördern.

### 4.2.1 Additive Lösungsform: Integration der Hausaufgaben in Schule und Unterricht

Im Kontext der Ganztagschule und anderen Formen ganztägiger Förderung wird über Möglichkeiten nachgedacht, wie Hausaufgaben organisatorisch in den Schulalltag bzw. in den Unterricht integriert werden können.



Bei der organisatorischen Lösungsform - „Hausaufgaben-Integration in die Schule“ - bleiben die Hausaufgaben in ihrer althergebrachten Struktur erhalten, wie sie sich auch im externen Hausaufgabenmodus wiederfindet. Der Schüler hat den Vorteil, sie nicht zuhause, sondern im Kontext der Schule, z.B. in "Schülerarbeitsstunden" anfertigen zu können und erhält u.U. Hilfestellung von fachlich und pädagogisch mehr oder weniger kompetenten BetreuerInnen.

Hausaufgaben in der althergebrachten Struktur bleiben auch bei ihrer organisatorischen Integration in den Unterricht erhalten - „Hausaufgabenintegration in den Unterricht“ -, z.B. in Form einer um 15 Minuten verlängerten Unterrichtsstunde. In dieser Lösungsform wird die Anfertigung der HA nicht nur zu einer organisatorischen, sondern auch zu einer inhaltlichen Aufgabe der Schule: Schüler erhalten Unterstützung von ihrem Fachlehrer, und die Bearbeitung der Aufgaben findet im Kontext der Klasse statt.

Bei beiden Lösungsformen handelt es sich um additive Varianten (vgl. **Keck**, 1975, 22-23). Die additiven Lösungsformen der Hausaufgabenintegration sind durch zwei Merkmale gekennzeichnet:

Zum einen trennen sie Unterricht von einer Phase ab, in der Schüler in Einzel- und Stillarbeit vorwiegend üben und vertiefen. Zum anderen werden die dem Unterricht zugrundeliegenden Vorstellungen von Lehren und Lernen von diesen integrativen Modellen nicht tangiert, weil die an die Grundstruktur "Unterricht mit HA" gebundenen negativen Auswirkungen des externen HA-Modus weiter bestehen bleiben (vgl. **Ipfling**, 1981, S. 83-84).

Diese Varianten der Hausaufgaben-Praxis führen zwar zu einer quantitativen Reduzierung der Hausaufgabenprobleme von Kindern und Eltern, jedoch nicht zu einer qualitativen Problemlösung des Hausaufgabendilemmas.

Wie Erfahrungen zeigen, ist der Lösungsweg - additive Integration von Hausaufgaben in Schule und Unterricht - nur bedingt erfolgreich, weil insbesondere die leistungs-

schwächeren Schüler einen Teil der sogen. Schulaufgaben als Restaufgaben mit nach Hause nehmen (Nilshon, 1995, 121ff). Zuhause reproduzieren sich für diese Schüler und Eltern die gleichen Probleme, wie sie für den externen Hausaufgabenmodus oben diskutiert wurden.

Ebenso konnte der Anspruch, nicht nur den methodisch-didaktischen sondern auch den erzieherischen Funktionen der Hausaufgaben gerecht zu werden, nicht eingelöst werden. Die Entwicklung der Schüler zu mehr Selbständigkeit und Selbstverantwortung wurden aufgrund der formalen Vorgaben dieser additiven Integrationsformen nicht im notwendigen Ausmaß verwirklicht, das zeigen die Ergebnisse einer Untersuchung von unterschiedlichen Hausaufgabenintegrationsmodellen im Kontext einer Ganztagschule.



#### **4.2.2 Qualitative Lösungsform: Integration der Hausaufgaben-Funktionen in den Unterricht**

**Keck** (1975, 22) weist schon in den 70er Jahren darauf hin, daß die Autoren, die versucht sind, das Problem der Hausaufgaben im Rahmen der Ganztagschule mit der additiven Variante lösen zu wollen (vgl. Muth, 1967, 47-49; Rutz, 1968, 14-15; Brokerhoff, 1971, 38), ausschließlich Fragen der Effektivität und der Schulorganisation

zum Maßstab ihrer Reformvorstellungen machen. Insbesondere **Keck** (1978) und **Freese** (1978) wenden sich gegen eine weitere Optimierung der Institution Hausaufgaben in formaler Hinsicht und fordern eine qualitative Lösung.

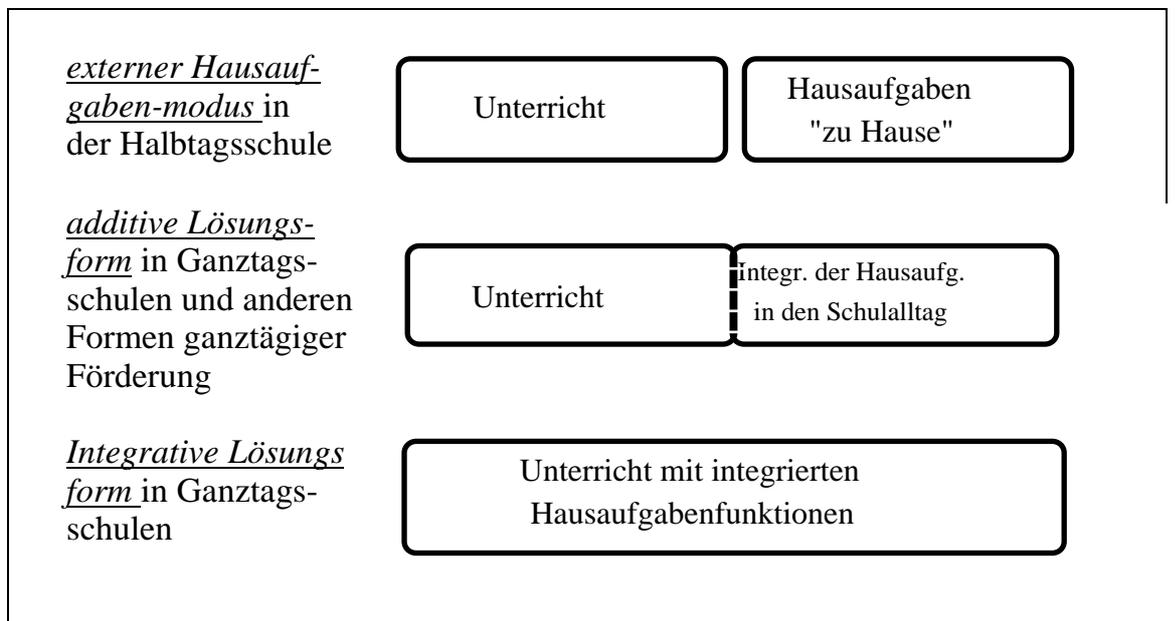


Abb.1: Drei Ausprägungsformen des Verhältnisses von Unterricht u. Hausaufgaben (aus: Nilshon 1995, 41)

Lag der erste Schritt zur Veränderung dieses Problems darin, aus HA Schulaufgaben zu machen, so wurde von diesen Autoren als weiterer Schritt die „Integration der HA-Funktionen in den Unterricht“ eingefordert. Damit war die Reintegration der methodisch-didaktischen und der erzieherischen HA-Funktionen in den inhaltlichen und zeitlichen Bedeutungszusammenhang gemeint, aus dem sie entstanden waren. Erst wenn durch die "Integration aller Arbeitsphasen am Lerngegenstand in den Unterricht" das Gelingen der Lernvollzüge in die Verantwortung des Lehrers gegeben sei, würde das zur Schule ohne HA und zu einem qualitativ besseren Unterricht führen, wurde argumentiert, zu einem Unterricht, der durch innerer Differenzierung, Auflockerung, Methodenwechsel und Schülerzentriertheit gekennzeichnet sei (Freese, 1978, 55).

Besonderen Wert wurde von den Autoren auf die Reintegration der Übung in den unterrichtlichen Lernzusammenhang gelegt, damit eine wechselseitige Beziehung des Wahrnehmens des Lerngegenstands, seines Verstehens, Übens und Anwendens gewährleistet wäre, und die Übung in sich selbst wieder alle Stufen des Lernprozesses enthalten könne. In diesem Sinne weist auch **Bauersfeld** (1996, 58) darauf hin, daß die Übung - soll sie der "Erweiterung und Differenzierung des Deutens und Sinnverknüpfens dienen", einer ebenso großen Sorgfalt und Aufmerksamkeit von Seiten des Lehrenden bedarf, wie die Einführungsphase.

**Keck** (1978, 56) betonte, daß die integrative Einplanung der didaktischen Hausaufgabenfunktionen in den Unterricht nicht nur eine Abkehr vom Frontalunterricht möglich

macht, sondern diese voraussetzt. Seine Einschätzung wird von Ipfling (1981) bestätigt. Mit einer Metastudie über Berichte aus 34 Modellversuchen konnte er aufzeigen, daß die Integration der HA-Funktionen in den Unterricht tatsächlich zur "Wiederbesinnung auf die Methodik der Übung" und zu qualitativen positiven Veränderungen des Unterrichts insgesamt geführt hatte.

**Nilshon** (1995, 150-153) argumentiert auf der Grundlage einer empirischen Studie in die gleiche Richtung: Die Integration der HA-Funktionen in Unterricht und Schule setzt die Abkehr vom gruppenbezogenen, frontalen Fachunterricht im 45-Minuten-Takt voraus. Die Autorin kommt zu dem Ergebnis, daß die zentrale erzieherische HA-Funktion "Selbständigkeit" zusammen mit Kooperation zum Strukturierungsprinzip des Unterrichts und Schultages werden muß, wenn Schülern in Schule ein fragegeleitetes, selbstgesteuertes und selbst Ziele setzendes Handeln ermöglicht werden soll. Nur auf diese Weise können die (erzieherischen) Anforderungen, wie sie in den HA-Verordnungen niedergelegt sind, eingelöst werden, vorausgesetzt man interpretiert diese im Sinne des Strukturplans (1970) als auf Lernen lernen und lebenslanges Lernen ausgerichtet.

Obwohl die Integrationsdebatte historisch gesehen als ein ganztagsschulspezifisches Thema behandelt wurde, hat die Diskussion um die Integration der Hausaufgabenfunktionen in den Unterricht gezeigt, wie bedeutsam sie für Schulentwicklung im Bereich der Halbtagsschule und der "ganzen" Halbtagsschule ist. Auch hier geht es um die Entscheidung zwischen dem externen Hausaufgabenmodus und der Integration der Hausaufgabenfunktionen, und auch hier werden mit der Entscheidung über den Umgang mit den Hausaufgaben entscheidende Weichen für die Gestaltung der Lern- und Schulkultur gestellt.

## **5. Selbständigkeitserziehung und Wissensvermittlung: ein Grundwiderspruch der Hausaufgabenpraxis**

### **5.1 Hausaufgaben sind integraler Bestandteil schulischen Lernens**

Hausaufgaben sind ein integraler Teil des Lernens und damit Teil der Gesamtheit des schulischen Lernprozesses. Sie bestimmen sich aus dem Verständnis von Lernen, das der Praxis der Hausaufgaben zugrunde liegt. Im Mittelpunkt steht dabei die Mißach-

tung der Schüler als Lernsubjekt, weil die Institution Hausaufgaben an ein Lehrer-/Schülerverhältnis gebunden ist, das die Motive und Interessen der SchülerInnen negiert, das einen hierarchischen Charakter mit wenig kooperativen Anteilen hat und den Schüler in der Regel zwingt, fremdbestimmte Aufträge auszuführen. Insofern sind Hausaufgaben ein Instrument schulischen Lernens, das auf äußere Produkte abzielt, um damit ein Lernergebnis zu dokumentieren, statt sich auf den Prozeß der Entwicklung von Lernfähigkeiten des einzelnen Schülers zu orientieren.

Prozeßorientierung würde auf die Ausbildung von Lernhaltungen und -techniken fokussieren, die die lernende Schülerin als Struktur des eigenen Tuns zu verallgemeinern lernt. Während dessen stellt die produktorientierte Haltung des Lehrenden, die sich auch in der Form Hausaufgaben manifestiert - vorschnell auf externe Zwischenergebnisse ab, ohne die Entwicklung der zu ihrer Herstellung notwendigen subjektiven Voraussetzungen und Fertigkeiten genügend wichtig zu nehmen. Die in dem Hausaufgabenenergebnis erbrachten Leistungen werden vom Lehrenden selten auf das Zustandekommen hin befragt und in der Regel auf das Konto der SchülerInnen verbucht. Die Ursachen der erfolgreichen Lernergebnisse auf Seiten der SchülerInnen im Elternhaus werden ignoriert und die vielfach notwendige fachliche und emotionale Unterstützung durch die Mütter oder bezahlte Nachhilfekräfte negiert. Die Privatisierung eines Teils des schulischen Auftrags in Form der Hausaufgaben liefert die systematische Förderung des einzelnen Schülers den sozioökonomischen Bedingungen des Elternhauses aus. Hausaufgaben stellen ein schulisches Instrument dar, das systematisch Ungerechtigkeiten produziert und Bildungschancen entweder von der Qualität der Mutter-Kind-Beziehung oder vom Geldbeutel für den Nachhilfeunterricht oder von der außerhalb der Schule bzw. vor Schuleintritt hergestellten selbständigen Lernfähigkeit der SchülerInnen abhängig macht.

Die Delegation von Hausaufgaben ermöglicht es den Lehrenden zudem, einen nicht unbeträchtlichen Teil der Verantwortung für die Lernvollzüge ihrer Schüler je nach Bedarf ins Elternhaus zu verlagern. Das Ausmaß dieser Delegation ist von der pädagogischen Kompetenz der Lehrenden abhängig, d.h. je mehr Verantwortung für die schulische Lernentwicklung an die Eltern weiter gegeben wird, desto geringer ist m. E. die fachliche und pädagogische Kompetenz des Lehrenden einzuschätzen.

Für Außenstehende ist dieses Ausmaß nicht durchschaubar, weil bei guten Leistungen der einzelnen Schülerin nicht mehr erkennbar ist, ob sie auf Anstrengungen der Mutter oder des Pädagogen in der Schule zurückzuführen sind. Eine Transparenz der Leistungen des Lehrens in der Schule wird damit verhindert.

Zusammenfassend gilt: Als Instrument, das vorgibt, der Selektion von guten und schlechten SchülerInnen zu dienen, verhindern Hausaufgaben de facto die Selektion von guten und schlechten LehrerInnen. Willkür und Inkompetenz wird in Schule auf diese Weise Tür und Tor geöffnet.

## **5.2 Hausaufgaben sind an den Lerntyp des geschlossenen Lernens gebunden**

Will man den Stellenwert der Hausaufgaben in ihrem pädagogischen Sinn verstehen, so ist es wichtig, das Lernen zu verstehen, das in der Schule praktiziert wird. Hausaufgaben als das bekannte Instrument schulischen Lernens - so meine These - sind an einen Lerntyp gebunden, den ich den "Lerntyp des geschlossenen Lernens" nenne (vgl. **Nilshon**, 1995, S.20ff). Dem "Lerntyp des geschlossenen Lernens" liegt eine geschlossene Vermittlungs- und Aneignungsstruktur zugrunde. Er ist gekennzeichnet durch einen Unterricht, der - um es mit den Worten von **Wittmann** (1989) zu sagen - nach den Prinzipien der kleinen und kleinsten Schritte, des linearen Aufbaus, der methodischen Stufung sowie der Isolierung der Lernschwierigkeiten zu kennzeichnen ist. Den einem solchen Unterricht zugrundeliegende lerntheoretische Ansatz bezeichnet **Klaus Holzkamp** (1993) als "Lehr- Lernkurzschluß". Dabei wird davon ausgegangen, daß das, was von den Lehrenden gelehrt wird, auch das ist, was von den Schülern gelernt wird. Unterrichten vollzieht sich dabei als die Weitergabe von verfügbaren Wissensbeständen an die Lernenden, und Lernen erschöpft sich weitgehend in der Reproduktion des bereits vorhandenen Wissens. Das Schaffen von Neuem durch die SchülerInnen, d. h. Kreativität, hat in diesem Lerntyp keine nennenswerte Bedeutung.

Wie reduziert sich die Anforderungen an den Lernenden gestalten, vermittelt **Wittmann** (1989, S. 446) in folgendem Bild: "Der Lernende setzt nur seine Sinne ein, öffnet Augen und Ohren und versucht nachzuahmen, was ihm vorgemacht wird, bleibt aber ansonsten passiv. Er läßt sich gewissermaßen wie ein Schiff beladen."

Der frontal ausgerichtete Unterricht mit Lehrervortrag sowie die fragend-entwickelnde Methode finden sich noch immer als dominierende Arbeits- und Sozialform in der Unterrichtswirklichkeit der Grundschule wieder. Aufmerksam sein, zuhören, stillsitzen und sich konzentrieren sind demnach immer noch Verhaltensweisen, die die LehrerInnen in der Regel für ihren Unterricht voraussetzen und die sie nach wie vor im Anfangsunterricht "sehr gezielt" einführen und einüben (vgl. **Fölling-Albers**, 1992, S.45f). Dieser Lerntyp ist nicht nur an den Unterricht gebunden, sondern realisiert sich in gleicher Weise beim nachmittäglichen Lernen der SchülerInnen im Rahmen der Hausaufgabensituation.

### **5.3 Wo und wie entsteht die Schlüsselqualifikation "selbstgesteuert lernen können"?**

In besonderer Weise sind Mütter und Väter gefordert, wenn es um die Einlösung der "erzieherischen Hausaufgabenfunktionen" geht, wie sie in den Verordnungen der Bundesländer sinngemäß genannt werden: Hausaufgaben sollen die Selbständigkeit der Schüler entwickeln; sie sind gedacht, die Arbeitsfreude und das Interesse für die eigene Beschäftigung des Schülers mit Gegenständen des Unterrichts zu wecken; seine Befähigung entwickeln helfen, Lernvorgänge selbst zu organisieren und zu regelmäßiger, gewissenhafter, pünktlicher und vollständiger Erfüllung von Pflichten zu erziehen.

Das Dilemma wird deutlich: Einerseits können SchülerInnen selbständiges, eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten nur beherrschen, wenn der schulische Kontext Bedingungen vorgibt, die das einzelne Kind anregen, sich selbständig und eigenverantwortlich Lernproblematiken vorzunehmen und zu verfolgen. Die dafür notwendigen Verfahren und Methoden müssen ebenso bereitgestellt werden wie die entsprechenden Lernhaltungen und -strategien der SchülerInnen einzuüben sind.

Andererseits hat das eigenständige Lernen oder das Lernen lernen in der Grundschule in der Regel weder den angemessenen Kontext noch den Raum, der notwendig wäre, um die mit den Hausaufgaben verknüpften "erzieherischen" Funktionen ausreichend zum Gegenstand des Unterrichts werden zu lassen. Denn die Praxis der Reproduktion vorhandener Wissensbestände schließt zwangsläufig eine Praxis der Lernenden als selbständig aneignender Subjekte aus. Zu wenige PädagogInnen fühlen sich dafür verantwortlich, den Lernkontext der SchülerInnen so zu gestalten, daß sich individuelle Interessen und Lernwege der Kinder entwickeln und durch die Zusammenarbeit mit MitschülerInnen sowie die Unterstützung von PädagogInnen weiter ausprägen können. Im allgemeinen wird von den Lehrenden darauf gebaut, daß die Kinder das notwendige Maß an Selbständigkeit schon von zuhause mitbringen oder aber - falls dies nicht der Fall ist - es durch unterstützendes Zuarbeiten der Eltern sozusagen während der Grundschulzeit noch nachgeliefert wird.

Nicht vergessen darf man in diesem Zusammenhang, was diese Entwicklung für die Lernenden bedeutet: In der Schule werden sie mit dem geschlossenen Lerntyp und mit der Anforderung der permanenten Reproduktion der bereits verfügbaren Wissensbestände konfrontiert. Im Elternhaus dagegen, wo die Lernenden entweder mit der Unterstützung der Eltern, oder aber auch im Alleingang ihre Selbständigkeitsentwicklung unter Beweis zu stellen haben, ist mehr als nur die wiederholende Reproduktion der in Schule vermittelten Wissensbestände gefordert. Dies führt bei vielen Lernenden zu einem eigenartigen Widerspruch zwischen Über- und Unterforderung, der als eine der

Ursachen für die in beiden Lebensbereichen diagnostizierte Zunahme an Aggressionen gelten kann: Im Elternhaus findet eine Überforderung durch die an die Hausaufgaben geknüpften Anforderungen statt, verbunden mit den Erwartungen der Eltern in bezug auf die schulischen Abschlüsse, in der Schule ist eine Unterforderung zu verzeichnen, weil die Kompetenzen zum selbständigen und eigenverantwortlichen Handeln, über die die Kinder schon verfügen, nicht angemessen aufgegriffen und in selbständige und selbstbestimmte Gestaltungsmöglichkeiten umgesetzt und weiterentwickelt werden. Die Formalisierung des Systems Schule auf der einen Seite und die Offenheit der außerschulischen Lebenswelt auf der anderen (vgl. **Preuss-Lausitz**, 1990) verstärken den Mechanismus der gleichzeitigen Über- und Unterforderung der Kinder und Jugendlichen und verweisen auf die Notwendigkeit, die Institution Grundschule, was das Verständnis von Lernen betrifft, den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen anzupassen.

#### **5.4 Lernen lernen im Bezugssystem der Persönlichkeitsentwicklung**

Kritik an Hausaufgaben heißt vor allem Kritik am Modell des geschlossenen Lernens. Hausaufgaben verlieren ihre Berechtigung, wenn ein anderes Lernverständnis zugrunde gelegt wird. Kurz gesagt geht es um ein Verständnis von Entwicklung und Lernen, das sich in den letzten 30 Jahren in den Sozialwissenschaften herausgebildet hat. Ausgangspunkt bildet die Diskussion um Begabung und Lernen und das Konzept des Lernen lernen (vgl. Strukturplan, 1970) am Ende der sechziger Jahre. Wieder aufgenommen wird diese Diskussion in der Auseinandersetzung um die Schlüsselqualifikationen und ihrem schulischen Pendant, den fachübergreifenden Lernzielen in den achtziger Jahren, um dann in Form des von Beck thematisierten Individualisierungsschubs und der sich daraus notwendig ergebenden Konstituierung der sozialen Identität durch den Einzelnen in den neunziger Jahren weitergeführt zu werden. Weitere Meilensteine sind das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung, die Kritik an traditionellen Lerntheorien aus subjektwissenschaftlicher Perspektive und die Auseinandersetzung um autonome Schulentwicklung. Lernen lernen im zeitgemäßen Verständnis der neunziger Jahre bezeichne ich als den "neuen Lerntyp". Entscheidende Überlegungen dazu wurden gerade in der Denkschrift der Bildungskommission NRW (1995, S.56ff) publiziert.

Waren die Lernenden im Paradigma des geschlossenen Lerntyps lediglich Träger des bereits vorhandenen Wissens, so werden sie im Kontext des neuen Lerntyps zu Personen, die selbst die Zielstrategie des Lernens vorgeben und für die die selbständige Aneignung, Modifikation und Neuentwicklung von Wissen durch Lernende im Mittelpunkt steht. Waren die SchülerInnen bisher Objekte des Lernarrangements so sollen sie jetzt zu Subjekten ihrer eigenen Lernentwicklung werden. Ging es früher um die

Sicherung verfügbarer Wissenbestände, so geht es jetzt um die selbständige Weiterentwicklung dieser Bestände durch die SchülerInnen selbst; Aneignung und kreative Weiterentwicklung sind dabei nicht zu trennen.

Persönlichkeitsentwicklung als gesellschaftlicher Auftrag an Schule korrespondiert mit der Entwicklung einer innovativen Lernkultur als zentralen schulinternen Herausforderung. Die Hausaufgabenpraxis ist ein wichtiges Indiz für die Verfahrensstrategien, mit denen die Schule diesen Auftrag annimmt.

### **5.5 Die Etablierung des "neuen Lerntyps" setzt die Integration der Hausaufgabenfunktionen in den Unterricht voraus**

Im Kontext des neuen Lerntyps fallen Hausaufgaben äußerlich zwar weg. Die in den Hausaufgaben enthaltenen didaktisch-methodischen (z.B. Übung und Wiederholung) und erzieherischen Funktionen (Ziele, die die Selbständigkeit entwickeln) werden aber in den Unterricht des Schulvormittags bzw. des gesamten Tages integriert. Diese Integration ermöglicht es auch, den Teil des schulischen Auftrags, der mit Hilfe der "Hausaufgabenhausarbeit" (vgl. **Enders-Drägässer** 1980) der Mütter privatisiert wurde, in einer qualitativen Weise in den Schulkontext zurückzuführen.

Das Vorgehen setzt sich aber von all den Modellen ab, die die Hausaufgaben nur formal in den Schulalltag oder den Unterricht zurückführen wollen, und die Hausaufgaben nach wie vor von den unterrichtlichen Prozessen, aus denen sie erwachsen, absetzen: Ausgeschlossen sind damit nicht nur alle schulinternen Hausaufgabenzirkel, sondern auch solche Formen sogenannter Hausaufgabenintegration, die Unterricht lehrerzentriert, fachbezogen, im 45-Minutentakt erfüllen und davon abgetrennte Übungsphasen anschließen, die ein Hausaufgabenpendant darstellen sollen (vgl. **Nilshon** 1995, S141ff).

Die Integration der Hausaufgabenfunktionen im Sinne des neuen Lerntyps macht die Erziehung zur Selbständigkeit und Kooperation zum strukturierenden Prinzip nicht nur des Unterrichts sondern des gesamten Schultages. Der Schultag wird gleichsam nach diesem Prinzip rhythmisiert. Die Bedeutung des Lernens erschließt sich jeweils aus dem individuellen Prozeß, und zwar durch die selbstbestimmte Aktivität des Einzelnen. Der einzelne Schüler erhält im differenzierenden Unterricht die Zeit und Hilfen, die er benötigt, um sich entsprechend seiner Entwicklungsdynamik an die Arbeit und innere Disziplin zu gewöhnen. Ausdauer entwickeln, die Angst vor Fehlern und vor dem Scheitern überwinden, sich der eigenen Lernproblematik stellen, neugierig sein und ausprobieren dürfen, Neues erschließen, Lernpartnerschaften eingehen, von anderen und mit anderen lernen sind wichtige Schritte zu einer eigenständigen Lernent-

wicklung ebenso wie Fragen stellen, eigene Lösungen suchen, sie mit denen anderer SchülerInnen zu konfrontieren und auf Vor- und Nachteile hin abzuwägen.

**Michael Butler** (1995), Leiter einer amerikanischen Schule, sagt dazu: "Wenn wir wollen, daß unsere Kinder neues Wissen schaffen oder finden, dann müssen wir auch wollen, daß sie lernen, mehr zweite Gedanken zu denken, und daß ihnen dieses Denken mehr und mehr zur Gewohnheit wird...Denkende Menschen - bewußt oder unbewußt - sprechen auf eine bestimmte Art zu sich selber. Indem sie etwas bemerken - die Verwerfung der Rinde eines Baumes -, stellen sie sich Fragen...Das Ziel, Kinder in diesem Sinne Denken zu lehren, läßt sich praktisch umsetzen, indem man sie dieses innere Sprechen lehrt, dessen Ziel ist es, eine vertraute Welt in eine überraschende neue Gestalt zu bringen."

Aufgaben, die der einzelne Schüler in einem solchen Lernkontext übernimmt und die von ihm einzeln oder in Kooperation, schulintern oder schulextern erledigt werden, sind an Prinzipien der Freiwilligkeit und Selbstverantwortung gebunden. Sie haben mit Hausaufgaben in der eingangs dargestellten Bedeutung nichts mehr gemein, selbst wenn sich ihre Bearbeitung nachmittags im Elternhaus vollzieht. Wenn die den Unterricht bestimmenden Merkmale, wie selber Ziele setzen und selbstverantwortlich handeln, zum Maßstab der Lernhandlungen der Schüler werden, dann ist der Ort, an dem die Aufgaben ausgeführt werden, von sekundärer Bedeutung. Das Scheitern bei der Ausführung der eigenen Planung oder das Nichterfüllen von Verabredungen setzt beim Schüler Bewertungs-, Reflexions- und Interaktionsprozesse in Gang, die die individuelle Lernentwicklung zum Gegenstand machen. Auch das sind Elemente des fragegeleiteten, Ziele setzenden und selbstgesteuerten Handelns, das den neuen Lerntyp kennzeichnet.

Das Für und Wider der Argumentation um Hausaufgaben kennzeichnet den Streit um den in Schule realisierten Lerntyp und somit auch den Streit um die innere Schulreform als Problem der Modernisierung des Bildungswesens.

## **6. Fazit**

Der Begriff „Hausaufgaben“ wird als Metapher im politischen Diskurs der Bundesrepublik zumeist im Rahmen von Kontroversen benutzt, bei denen eine Partei oder Gruppierung einer anderen vorwirft, etwas unterlassen zu haben, was notwendig wäre,

oder sich selbst Sachverstand zuspricht, der dem Gegenüber abgesprochen wird. Die Sätze lauten dann z.B. folgendermaßen:

- „Machen Sie doch erst mal Ihre Hausaufgaben!“ oder

- „Wir haben im Gegensatz zu Ihnen unsere Hausaufgaben gemacht.“

Insofern ist der Satz: „Wir haben unsere Hausaufgaben gemacht.“ jenseits des Vorwurfs an den politischen oder institutionellen Gegner, etwas unterlassen zu haben, gar nicht denkbar. Beim Thema „Hausaufgaben“ geht es also im öffentlichen Diskurs primär um wechselseitige Vorwürfe oder Forderungen in bezug auf angemessene Vorbereitung, Sachverstand oder Pflichterfüllung. Die metaphorische Praxis des Begriffs „Hausaufgaben“ verortet das Thema also in einem kontroversen, stark durch negative Zuschreibungen gekennzeichneten Diskurs, in dem sich eine Seite als „Schulmeister“ der anderen aufspielt.

Diese negativen Implikationen des diskursiven Verwendungszusammenhangs des Begriffs „Hausaufgaben“ sind Eltern, Lehrern und Schülern jedoch nicht in dem Maße bewußt, daß davon die Legitimität der Forderung nach Hausaufgaben für Schule tangiert wäre: Die Mehrzahl der direkt betroffenen Eltern, Schüler und Lehrer halten Hausaufgaben für sinnvoll und notwendig. Erst auf den zweiten Blick wird deutlich, daß sich hinter den Untersuchungsergebnissen und der darin zum Ausdruck kommenden „Hausaufgabengläubigkeit“ vermutlich mehr verbirgt als nur die an die Institution Hausaufgaben gebundenen positiven Erwartungen der unterschiedlichen Zielgruppen, nämlich die Unterwerfung von Eltern und Schülern unter tradierte schulische Normen und Regeln.

Wer Hausaufgaben stellt oder einfordert unterwirft den anderen oder sich selbst einer zwar als lästig diagnostizierten aber trotzdem als notwendig erachteten Pflicht. Insofern stehen Hausaufgaben für die unausgesprochene Manifestation von Machtverhältnissen, und das „Über-den-Anderen-legitimerweise-verfügen-Können“ wirkt als fundamentale Konnotation des Begriffs „Hausaufgaben“ in unserem Alltagsbewußtsein.

Die historischen Quellen dieser im professionellen Bewußtsein verankerten Glaubenshaltung zur Institution „Hausaufgaben“ hat **Keck** (1978, 42) herausgearbeitet: Der Hausaufgabendogmatismus der Schule entwickelte sich historisch im 17. Jahrhundert als Instrument der Staatsverwaltung, zur Herstellung und Durchsetzung der Loyalität der Elternhäuser gegenüber der Obrigkeit, mit der Schule als Transmissionsriemen.

*"Rückt man...die Tatsache in den Blickkreis, daß die allgemeine Schulpflicht im 17. Jahrhundert vom Staat gegen die Familie sich durchsetzen mußte, dann wird die HA geradezu zum Garant der gegenseitigen Vergewisserung und Kontrolle der richtigen Obrigkeitsgesinnung".*

Im Rahmen einer europäischen Auseinandersetzung über Modelle von Schulentwicklung, die sich an Zielen wie Demokratisierung Partizipation und Selbstverantwortung orientieren, wird die Diskussion, die in den siebziger Jahren begann (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1973), in den Neunzigern wieder aufgenommen (vgl. Bildungskommission NRW 1995). Das Aufbrechen von verkrusteten Strukturen in Verwaltung, Organisation und Pädagogik des deutschen Bildungswesens wird hier nachdrücklich gefordert. Deregulierung und Dezentralisierung, d.h. für die Schulverwaltung: Abgabe von Funktionen nach unten bei gleichzeitiger Reduzierung der Regelungsdichte, sollen zu einem Mehr an Freiheit und Verantwortung für die einzelne Schule, den einzelnen Lehrer und den einzelnen Schüler und gleichzeitig zu einer größeren Schulvielfalt führen.

Die Diskussion um die Implikationen des Instruments „Institution Hausaufgaben“ entbehrt vor diesem Hintergrund nicht einer gewissen Brisanz und erhält exemplarischen Charakter, da der Umgang der Institution Schule mit dem Instrument „Hausaufgaben“ und damit mit dem vielseitig beschworenen Bindeglied zwischen Elternhaus und Schule, deutlich werden läßt, wie ernst es den Pädagogen als Berufsstand mit der Einlösung der auf Selbstbestimmung und Verantwortung gerichteten Ziele ist.

Da Hausaufgaben eine Gelenkstelle zwischen Elternhaus und Schule bilden, treffen hier der Anspruch auf Selbstbestimmung der Familie und der Regelungsbedarf der Schule als Interessenskonflikt aufeinander. Mit dem Aufgeben des Mittels „Institution Hausaufgabe“ durch die Schulverwaltung wird der Kern des Selbstverständnisses einer „Obrigkeitschule“ berührt. Die Institution Hausaufgaben muß insofern - neben der traditionellen Form der am Klassendurchschnitt orientierten Benotung - als zentrales Instrument der Schulbürokratie angesehen werden, das die Selektions- und Sanktionsmacht der Institution Schule manifestiert. Der Hausaufgabendogmatismus der Institution und die Hausaufgabengläubigkeit der Personen ist von daher auf ein überholtes Verständnis von Lernen zurückzuführen. Als Fazit darf es deshalb nicht heißen: „Schluß mit den Hausaufgaben!“, wie es **Speichert** (1972) provozierend in den siebziger Jahren ausrief, um die Nation aufzurütteln. Vielmehr muß sich die mit der Institution Hausaufgaben verbundene Legitimität der „Schulmeisterei“ oder anders gesprochen, des traditionellen Verständnisses von „Lernen durch Belehrt-werden“ verändern. Selbständiges und selbstverantwortliches Lernen setzt einen institutionellen Kontext voraus, in dem das obrigkeitsstaatliche Prinzip des verordneten Lernens durch Alternativen ersetzt wird, die durch die oben genannten Merkmale gekennzeichnet sind. Das neue Motto müßte deshalb lauten: „Schluß mit einem Lernmodell, in dem Hausaufgaben als Pflichterfüllung von schulmeisterlichen Vorgaben zur Bedingung

schulischen Lernens gemacht werden.“ oder „Schluß mit einem Lerntyp, der den Unterricht unabdingbar an die Institution ‘Hausaufgaben’ bindet.“

## 7. Literatur

- Bauer, B.: Bildung gegen Bares, in: Die Grundschulzeitschrift, 10. Jg., 1996, H. 94, S. 22-23
- Bauersfeld, H.: Keine Hausaufgaben in Mathe, in: Die Grundschulzeitschrift, 10. Jg., 1996, H. 94, S. 56-60
- Beck, E./ Guldemann, T./ Zutavern, M.: Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler, in: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg., 1991, S. 735-768
- Behr, M.: Nachhilfeunterricht. Erhebungen in einer Grauzone pädagogischer Alltagsrealität, Darmstadt 1990
- Beneke, F.E.: Erziehungs- und Unterrichtslehre, Bd 2, Stichwort: Häusliche Arbeiten, Berlin 1876<sup>4</sup>, S. 460-465
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Bildungskommission NRW beim Ministerpräsidenten des Landes NRW, Bonn 1995, zit.: NRW-Denkschrift.
- Bildungsrat, Deutscher: Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970
- Bildungsrat, Deutscher: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Empfehlungen der Bildungskommission, Stuttgart 1973
- Bischof, F.: „Wenn Hausaufgaben in die Schule gehen“, in: Schule und Bildung im Kanton Schwyz, 1996, H. 1, 15-17
- Boßmann, D.: Die verdammten Hausaufgaben, Frankfurt 1979
- Butler, M.: Why teachers ought to be friends of the children (unveröffentlichtes Manuskript), 1994 (übersetzt von Thilo Busse)
- Chatzidimou, D.: Hausaufgaben konkret, Frankfurt 1994
- Cooper, H.: Homework. New York: Longman 1989
- Derschau, v. D.: Hausaufgaben - eine Lernchance? In: Derschau, v. D. (Hg.): Hausaufgabe als Lernchance. Zur Verknüpfung schulischen und außerschulischen Lernens, München, Wien, Baltimore 1971, S. 13-20
- Dietz, B./ Kuhrt, W.: Hausaufgaben - ein Mittel zur Entwicklung der Denkfähigkeit der Schüler und zur Sicherung eines anwendungsbereiten Wissens, in: Pädagogik, 14. Jg, 1959, H. 8, S. 647-666
- Dreweloh, H.: Empirische Untersuchungen zur Hausaufgabengestaltung in der sozialistischen Schule der DDR, in: Wiss. Zeitschrift der Universität Rostock, Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe 20, 1971, H. 1/2
- Eigler, G./ Krumm, V.: Die Problematik der Hausaufgaben, in: betrifft: erziehung, 5. Jg., 1972b, H. 10, S. 19-20
- Eigler, G./ Krumm, V.: Zur Problematik der Hausaufgaben, Weinheim, Basel 1972a
- Enders Dragässer, U.: Die Mütterdressur, Basel 1981

- Enders Dragässer, U.: Alptraum Hausaufgaben, in: Die Grundschulzeitschrift, 10. Jg., 1996, H. 94, S. 52-55
- Ferdinand, W./ Klüter, M.: Hausaufgaben in der Diskussion, in: Schule und Psychologie, 15. Jg., 1968, H. 4, S. 97-105
- Fölling-Albers, M.: Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben, Weinheim und Basel 1992
- Freese, H. L.: Hausaufgaben, Schulaufgaben oder Integration der Aufgaben in den Unterricht, in: DIE GANZTAGSSCHULE, 1978, H. 3/4, S.55-87
- Freudenstein, R.: Hausaufgaben? Ja, aber...Grundsätze für eine neue Hausaufgabenpraxis, in: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, 30. Jg., 1996, H.2, S. 10-14
- Garbe, U./ Lukesch H./ Strasser, E. M.: Die Beziehung zwischen Schulnoten, leistungsbezogenen Merkmalen der Schülerpersönlichkeit und mütterlichen Erziehungsmaßnahmen am Ende der Grundschulzeit, in: Psychol. Erz. Unterr., 1981, H. 28, S. 65-71
- Gaudig, H.: Didaktische Ketzereien, Leipzig-Berlin 1904, S.55
- Geissler E./ Schneider H.: Hausaufgabe, Darmstadt 1982
- Geissler, E. E./ Plock, H.: Hausaufgaben - Hausarbeiten, Bad Heilbrunn 1970; überarbeitete Fassung 1974<sup>2</sup>
- Hagstedt, H.: Hausaufgaben aus der Sicht von Schülern, in: Hagstedt, H./ Hildebrand-Nilshon, M. (Hg.): Schüler beurteilen Schule, Düsseldorf 1980, S. 73-87
- Heckel, H.: Einführung in das Erziehungs- und Schulrecht, Darmstadt 1977
- Henze, G.: Das Konzept der Hausaufgabenintegration, in: Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Hausaufgaben - empirisch untersucht: Ergebnisse aus dem Schulversuch Ganztagschule, Hannover 1978, S. 215- 253
- Holtorf, H.: Die Stellung der Gymnasiasten zu verschiedenen Hausaufgaben, in: Zschr. f. angew. Psychologie, 33. Jg., 1929, S. 61-135
- Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a. Main, New York 1993
- Hurrelmann, K.: Familienstreß, Schulstreß, Freizeitstreß: Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche, Weinheim/Basel 1990a
- Hurrelmann, K.: Plädoyer für mehr Ganztagschulen, in: DIE GANZTAGSSCHULE, 1990b, H.1, S.3-31
- Ingenkamp, K. (Hg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung, Weinheim und Basel 1971
- Ipfling, H.-J.: Modellversuche mit Ganztagschulen und anderen Formen ganztägiger Einrichtungen. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn 1981
- Israel, A./ Müller, J.(Hg.): Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften, Heft 12 und 13, Zschopau 1985/86

- Jäger, M.: Zur Frage der häuslichen Arbeiten an unseren höheren Lehranstalten, in: Bericht über den 1. Internationalen Kongreß für Schulhygiene, Nürnberg 1904
- Keck, R.: Integration der Hausaufgaben als Beitrag der inneren Schulreform - Bilanz aus der Sicht der Ganztagschule, in: TAGESHEIMSCHULE 1975, H. 3/4, S.22-46
- Keck, R. W.: Das Problem der Hausaufgabe in pädagogischer und didaktischer Sicht - ein systematischer Versuch zur Funktionsbeschreibung, in: Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Hausaufgaben empirisch untersucht: Ergebnisse aus dem Schulversuch Ganztagschule, Hannover, Berlin, Dortmund 1978, S. 15-71
- Kirn, R.: Die Hausaufgaben in der Einschätzung der Eltern und Schüler, in: Schulversuche und Schulreform, Bd. 16, Hausaufgaben empirisch untersucht, Hannover 1978
- Knörzer, W.: Orientierungsformen gegenüber Lern- und Leistungsanforderungen, in: Fend, H. u.a.: Sozialisierungseffekte der Schule, Weinheim, Basel 1976
- Kühn, R.: Bedingungen für Schulerfolg, Göttingen 1983
- Michael, B.: Die Hausaufgabe als pädagogisches Problem, in: WPB 1961, S. 374
- Nilshon, I.: Schule ohne Hausaufgaben? Eine empirische Studie zu den Auswirkungen der Integration von Hausaufgabenfunktionen in den Unterricht einer Ganztagschule. Münster, New York 1995
- Nilshon, I.: Aufgaben statt Hausaufgaben, in: Die Grundschulzeitschrift, 10. Jg., 1996, H. 94, S. 8-13
- Parkhurst, H.: Education on the Dalton Plan, London 1922. Vgl.: H. Besuden (Hg.): Pädagogische Pläne des 20. Jahrhunderts, Bochum o.J.
- Preuss-Lausitz, U.: Kinder zwischen Selbständigkeit und Zwang, in: Preuss-Lausitz, U./ T. Rülcker/ H. Zeiher (Hrsg.): Selbständigkeit für Kinder - die große Freiheit?, Weinheim und Basel 1990
- Redaktion Brigitte (Hg.): Kinderbetreuung in Deutschland, Hamburg 1992
- Roßbach, H. G.: Hausaufgaben in der Grundschule - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in: Die Deutsche Schule, 87. Jg., 1995, S. 103-112
- Rutter, M.: Fifteen Thousand Hours, University of London 1979. Übersetzte Fassung: Fünfzehntausend Stunden - Schulen und ihre Wirkung auf Kinder, Weinheim, Basel 1980
- Schanze, G.: Die Hausaufgaben der Schüler, in: Bericht über den 1. Internationalen Kongreß für Schulhygiene, Nürnberg 1904. - Ders.: Hausaufgaben, in: Gesunde Jugend 1907
- Scheibert: Päd. Rev. 1849, S.61
- Schenke, R.: Elterneinstellung zur Hausaufgabe und deren Auswirkungen auf die Schulleistungen, in: PSYCHOLOGIE IN ERZIEHUNG UND UNTERRICHT, 25. Jg., 1978, S. 302-305
- Schmid, F.: Hausaufgaben der Schulkinder, Leipzig 1904
- Schmidt, H.J.: Hausaufgaben in der Grundschule, Lüneburg 1984

- Schulz, W.: Selbständigkeit - Selbstbestimmung - Selbstverantwortung: Lernziele und Lehrziele in Schulen der Demokratie, in: Pädagogik, 42. Jg., 1990, H. 6, S. 34-40
- Schwemmer, H.: Was Hausaufgaben anrichten. Von der Fragwürdigkeit eines durch Jahrhunderte verewigten Tabus in der Hausaufgaben-schule unserer Zeit, Paderborn, München, Wien, Zürich 1980
- Seitz, O.: Empirische Befunde zur Hausaufgabenproblematik, in: unterrichten/erziehen, 3.Jg., 1987, S. 56-60.
- Speichert, H.: Aktion: Schluß mit den Hausaufgaben!, in: betrifft: erziehung 5. Jg. 1972, H. 10, S.21-24
- Speichert, H.: Praxis produktiver Hausaufgaben, Königsstein 1982
- Tietze, W./ Roßbach H.-G./ Mader J.: Zur Hausaufgaben-situation bei Grundschulern, in: Empirische Pädagogik, 1987, H. 1, S.309-329
- Trudewind, C./ Husarek, B.: Mutter-Kind-Interaktion bei der Hausaufgaben-anfertigung und die Leistungsmotiventwicklung im Grundschulalter - Analyse einer ökologischen Schlüsselsituation, in: Walter, H. u.a. (Hg.), Ökologie und Entwicklung, Donauwörth 1979, S. 229-246
- Trudewind, C./ Wegge, J.: Anregung - Instruktion - Kontrolle. Die verschiedenen Rollen der Eltern als Lehrer, in: Unterrichtswissenschaft, 17. Jg., 1989, S. 133-155
- Trudewind, C./ Windel, A.: Elterliche Einflußnahme auf kindliche Kompetenzentwicklung: Schulleistungseffekte und ihre motivationale Vermittlung, in: Pekrun, R. u.a. (Hg.). Schule und Persönlichkeitsentwicklung, Stuttgart 1991, S. 131-148
- Trudewind, C.: Elternbeteiligung an Hausaufgaben: Folgen für die Kompetenz- und Leistungsmotiventwicklung, Manuskript o.J.
- Ulich, K.: Eltern und Schüler: Die Schule als Problem in der Familienerziehung, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 9. Jg., 1989, H. 3, S. 179-194
- Ulich, K.: Schule als Familienproblem? Frankfurt 1989
- Wagner, K.-D.: Zur Methodik der Erteilung von Hausaufgaben, in: PÄDAGOGIK, 11Jg., 1956, S. 844-851, S. 909-929
- Wiese-Kübler (Hg.): Sammlung der Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, Berlin 1986
- Wittmann, B.: Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben. Empirische Untersuchungen über ihre Durchführung und ihren Nutzen, Neuwied, Berlin 1964; zweite Auflage 1970
- Wittmann, E. Ch.: Wider die Flut der „bunten Hunde“ und der „grauen Päckchen“: Die Konzeption des aktiv-entdeckenden Lernens und des produktiven Übens, in: SMP, 17. Jg., 1989, H. 10, S. 445-505
- Wollersheim, H.-W.: Zur historischen Entwicklung und zum gegenwärtigen Stand der empirischen Hausaufgabenforschung, in: Die Realschule, 1987, S. 158-165.
- Wudke, H.: Hausaufgaben, in: Hemmer K. P. u.a.: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 7, Erziehung im Primarbereich, Stuttgart 1985, S. 333-337