

1 Einleitung

Hausaufgaben sind an den meisten Schulen ein selbstverständlicher Bestandteil des Lernkonzeptes. Kinder und Jugendliche sollen den Unterrichtsstoff zu Hause nachbereiten, Aufgaben bearbeiten, üben, Vokabeln lernen, etwas im Internet recherchieren oder fertigstellen, was sie im Unterricht angefangen und nicht zu Ende gebracht haben. Manchmal sollen sie auch schon etwas für das kommende Thema vorbereiten oder von zu Hause mitbringen. Diese Aufgaben werden vielleicht bereitwillig, selbstständig und ohne Probleme erledigt oder machen manchmal sogar Spaß. In vielen Fällen aber herrscht Unlust vor, Aufgaben werden aufgeschoben, nur langsam und mit Mühe oder auch gar nicht bearbeitet. Manchmal gibt es dann Unterstützung von Eltern oder anderen Familienmitgliedern. Gerne werden auch Hausaufgabenportale, Chats mit Klassenkamerad:innen und neuerdings KI genutzt. Viele Eltern kontrollieren – zumindest bis etwa zum 7. Schuljahr – die Hausaufgaben, ob alles bearbeitet und richtig ist. Auf diese Weise kommt jedoch über Hausaufgaben auch einiges an Ärger und Streit in die Familie (Moroni, Dumont & Trautwein, 2016a). Aber auch im Unterricht sind neben den erwünschten Effekten Ärger, negative Sanktionen, manchmal auch Beschämungen Begleiterscheinungen von Hausaufgaben (Fuhrmann, 2022), insbesondere wenn sie nicht gemacht wurden oder wenn den Schüler:innen Abschreiben unterstellt wird. Das Aufgeben, Kontrollieren und Besprechen von Hausaufgaben scheint bisweilen selbst den Lehrer:innen lästig zu sein, kommt nicht immer gelegen und nimmt viel Unterrichtszeit in Anspruch.

Und dennoch: Die Akzeptanz von Hausaufgaben ist bei Lehrer:innen und Eltern und selbst bei den Schüler:innen relativ hoch. Der Nutzen der Verlängerung der (eigenständigen) Lernzeit über den Unterricht hinaus scheint zu groß, sodass die negativen Begleiterscheinungen kaum in Frage gestellt werden. Ob Hausaufgaben aber

wirklich den Lernerfolg verbessern, ist wissenschaftlich durchaus umstritten. Das ist einer der Gründe, warum die Debatten um Hausaufgaben immer wieder aufflammen. Ein anderer ist, dass die Möglichkeiten, zu Hause Unterstützung bei den Hausaufgaben geben zu können, in den Familien sehr unterschiedlich sind und dies als ungerecht empfunden wird. Schließlich gehen Hausaufgaben direkt und indirekt in Leistungsbewertungen ein. Dies ist nicht zuletzt einer der Gründe, die dafürsprechen, das schulische Lernen weitgehend in der Schule zu belassen, und die zur Einrichtung von Angeboten der Hausaufgabenbetreuung an den meisten Ganztagschulen führten.

Hausaufgaben sind also ein Thema, das bewegt und strittig ist. Dieser Band möchte anregen, sich dieser Praxis vielseitig und aus unterschiedlichen Perspektiven anzunähern und jenseits bekannter Sichtweisen und Argumente möglichst unvoreingenommen auf sie zu schauen. Hierfür fassen wir zunächst zusammen, was die Forschung an Wissen um Einstellungen und Wirkungen rund um Hausaufgaben hervorgebracht hat (► Kap. 2). Der Kern des Bandes liegt aber in der Analyse der Praxis, wie sie alltäglich zu beobachten ist und erlebt wird. Dabei legen wir Beschreibungen von Situationen rund um Hausaufgaben vor, die wir analysieren und diskutieren möchten. Die meisten dieser Beispiele sind im Kontext von Forschungsprojekten in unserem Arbeitsumfeld entstanden oder sind protokollierte Beobachtungen von Lehramtsstudierenden. Darüber hinaus haben wir publizierte Fälle von Kolleg:innen einbezogen, um möglichst viele Facetten der Hausaufgabenpraxis in unterschiedlichen Situationen und unter Involvierung der verschiedenen Beteiligten sichtbar zu machen und diskutieren zu können. Die Verweise auf die jeweiligen Publikationen sind direkt unter den entsprechenden Fällen vermerkt. Die Mehrheit der Fälle stammt aus dem Gymnasium oder der Gesamtschule, darüber hinaus werden auch Situationen aus anderen Schulformen einbezogen, z.B. aus Grund- oder Hauptschulen. Wir fragen danach, was in jeder dieser Szenen geschieht, welche Effekte und Konsequenzen die Handlungsweisen haben, welcher Sinn zum Ausdruck gebracht wird und welche nicht beabsichtigten Nebenwirkungen das Geschehen hat. Sind die Szenen Beispiele gelungener

Praxis? Wenn ja, was gefällt uns daran, und wenn nein, welche Alternativen des Handelns gäbe es?

Nach der Beschreibung der jeweiligen Szene(n)¹ möchten wir Sie zunächst durch Fragen anregen, das Geschehen selbst zu betrachten, zu analysieren oder direkt in eine Diskussion mit Kolleg:innen, Schüler:innen und/oder (anderen) Eltern zu starten. Anschließend beleuchten wir die Szene aus unserer Sicht – im Idealfall von mehreren Seiten und unter unterschiedlichen Gesichtspunkten. Dabei werden wir in den einzelnen Kapiteln alle Phasen des Homework-Cycles (Landers, 2013), also vom Aufgeben (► Kap. 3 und ► Kap. 4) über das Bearbeiten (► Kap. 5, ► Kap. 6 und ► Kap. 7) zum Kontrollieren und Besprechen der Aufgaben (► Kap. 8, ► Kap. 9 und ► Kap. 10) betrachten.

Gleichwohl wir keinen Hehl daraus machen möchten, dass wir einiges an der Praxis des Aufgebens, Anfertigens, Kontrollierens, Besprechens und Bewertens von Hausaufgaben kritisch sehen, möchten wir in diesem Band keinen moralischen Zeigefinger erheben und auch keine Ratschläge erteilen. Nein, das ganze Thema ist komplex, die Forschungslage uneindeutig und die Bedingungen an jeder Schule, bei jeder Lehrperson, bei jedem Schüler/jeder Schülerin und in jeder Familie sind so unterschiedlich, dass es gar keine eindeutigen Vorgaben geben kann, wie eine gute Hausaufgabenpraxis aussehen sollte. Stattdessen möchten wir Seiten von Hausaufgaben zeigen, die Sie so vielleicht noch nicht betrachtet haben (vgl. auch Bräu, Fuhrmann & Rother, 2023) und Anregungen zur Reflexion, Diskussion und zum bewussten Umgang mit Hausaufgaben geben.

1 Zum Teil wurden einzelne Passagen der Fälle gekürzt, um die für das jeweilige Kapitel zentralen Aspekte der Situation stärker in den Mittelpunkt zu rücken. Wenn solche Kürzungen vorgenommen wurden, ist dies durch Auslassungszeichen markiert.

2 Was wir aus der Forschung über Hausaufgaben wissen

Unter Hausaufgaben werden im engeren Sinn Aufgaben verstanden, die von Lehrpersonen aufgegeben werden und die in der Regel nach der verbindlichen Unterrichtszeit bearbeitet werden sollen (Hintz, Pöppel & Rekus, 1995, S. 139). In einem weiteren Verständnis werden unter Hausaufgaben alle Aktivitäten zusammengefasst, die Schüler:innen im Zusammenhang mit Unterricht und schulischen Prüfungen außerhalb des Unterrichts vollziehen, was auch freiwilliges Lernen, Nachhilfe, Vor- und Nachbereitung oder Zusatzübungen einschließt (Nilshon, 2001, S. 231). Neben dem namensgebenden häuslichen Umfeld als Erledigungsort ist im Zuge der Ausweitung von Ganztagschulen in Deutschland die Hausaufgabenbetreuung in der Schule bedeutsamer geworden.

Hausaufgaben haben unterschiedliche Funktionen und Ziele: Neben der Funktion, dass Eltern über Hausaufgaben Lerninhalte und -fortschritte ihrer Kinder kontrollieren können (Informationsfunktion), werden meist didaktische von erzieherischen Funktionen unterschieden (Standop, 2013, S. 41–57). Zu den didaktischen bzw. unterrichtlichen Funktionen zählen v.a. die den Unterricht vor- und nachbereitenden Aktivitäten, wohingegen die Hausaufgaben erzieherisch auf die Ausbildung eines eigenverantwortlichen Arbeitsmanagements, die Förderung von damit verbundenen Tugenden sowie auf die Entwicklung von Interesse an Themen und Motivation zu selbstständigem Weiterlernen abzielen.

Inwiefern diese Ansprüche tatsächlich eingelöst werden, zeigt die empirische Forschung nicht ganz widerspruchsfrei.²

2 Für eine ausführlichere Darstellung des Forschungsstandes zu Hausaufgaben siehe Bräu und Fuhrmann (2022) oder Standop (2013).

Einstellungen zu Hausaufgaben und Wirksamkeit

Sowohl ältere (Wittmann, 1964; Petersen, Reinert & Stephan, 1990) als auch neuere Befragungen (Standop, 2013) verweisen darauf, dass alle beteiligten Akteur:innen Hausaufgaben eine relativ hohe Bedeutung zumessen und die Akzeptanz groß ist. Dabei liegt die Zustimmung zu Hausaufgaben bei den Schüler:innen und Eltern sogar noch höher als bei den Lehrkräften (ebd., S. 130f.). Ob Hausaufgaben aber tatsächlich wirksam sind, muss differenziert betrachtet werden. In der bekannten Hattie-Studie (2008) zeigt sich nur ein geringer positiver Effekt von Hausaufgaben, der allerdings sehr stark von Bedingungen wie Alter, Leistungsniveau, Fach, Art der Aufgabe und deren Einbettung in den Unterricht abhängig ist. Im Durchschnitt profitieren v.a. ältere und leistungsstärkere Schüler:innen von Hausaufgaben. Insbesondere die regelmäßige Erteilung von Hausaufgaben fördert die Lernentwicklung (Trautwein, Köller & Baumert, 2001), wohingegen eine große Menge an Aufgaben meist negative Auswirkungen hat (ebd., S. 715; Schnyder et al., 2006).

Eine regelmäßige Hausaufgabenbearbeitung durch die Lernenden hat einen stärkeren positiven Einfluss auf die Leistung als eine lange Bearbeitungszeit (Haag & Mischo, 2002). Auch die Motivation der Schüler:innen bei der Hausaufgabenbearbeitung ist der Leistungssteigerung zuträglich. Gleichzeitig erweisen sich Schüler:innen motivierter für Hausaufgaben, wenn sie sich für die Inhalte interessieren und sie als nützlich empfinden (Trautwein & Lüdtke, 2009; Dettmers, Trautwein & Lüdtke, 2009). Schließlich ist auch die Art der Einbindung in den Unterricht entscheidend für die Wirksamkeit von Hausaufgaben. Während Erledigungskontrollen nur geringe Effekte nachgesagt werden, zeigen Studien einen positiven Einfluss von inhaltlichen Rückmeldungen zu Hausaufgaben auf die Leistungsentwicklung (Lipowsky et al., 2004). Insgesamt ist die Wirksamkeit von Hausaufgaben also sehr voraussetzungsreich.

Studien zur Hausaufgabenvergabe

In Befragungen geben Lehrer:innen an, dass Hausaufgaben didaktisch überdacht sein müssten und dem selbstständigen Lernen dienen sollten, doch stehen diesen Zielsetzungen in der Praxis nicht immer entsprechende Vorüberlegungen gegenüber. Häufig werden Reproduktions- und Nachbereitungsaufgaben gestellt und selten besonders anregende Hausaufgaben ausgewählt, die den Schüler:innen Spielraum zur Entwicklung von eigenen Lösungswegen bieten würden. Ebenfalls selten sind differenzierende Aufgaben (Kohler, 2020; Standop, 2013; Hascher & Hofmann, 2008), obwohl viele Lehrer:innen gegenüber innerer Differenzierung auch im Hausaufgabenkontext positiv eingestellt sind (Petersen, Reinert & Stephan, 1990).

Was die Häufigkeit von Hausaufgaben betrifft, geben die meisten Grundschullehrer:innen eine tägliche Vergabe und viele Fachlehrer:innen der Sekundarstufe das Erteilen von Hausaufgaben in jeder Unterrichtsstunde an (Roßbach, 1995; Standop, 2013). Im Unterricht werden für das Aufgeben der Hausaufgaben – in der Regel am Ende der Stunde – nach Auskunft der Lehrkräfte maximal fünf Minuten verwendet, nur ein kleiner Anteil nimmt sich regelmäßig zehn Minuten oder länger dafür Zeit (Kohler, 2020; Petersen, Reinert & Stephan, 1990). Die Hausaufgabenvergabe stellt damit ein oftmals flüchtiges und endständiges unterrichtliches Ereignis dar, wodurch die erteilten Aufgabenstellungen leicht untergehen und/oder durch andere Tätigkeiten der Schüler:innen überlagert werden können. Die Kontakte zu den Mitschüler:innen erweisen sich dahingehend als entscheidende Ressource, um noch nachträglich in Erfahrung bringen zu können, welche Aufgaben erteilt wurden (Fuhrmann, 2023a).

Studien zur Hausaufgabenbearbeitung

Was die Dauer der Hausaufgabenbearbeitung betrifft, gibt es große Unterschiede zwischen den Schüler:innen. So wird herausgestellt, dass jüngere Kinder weniger Zeit mit Hausaufgaben als Schüler:innen höherer Klassenstufen (Roßbach, 1995; Wagner, 2005), Jungen weni-

ger Zeit als Mädchen (Fölling-Albers, Haider & Meidenbauer, 2010; Xu, 2006) und Schüler:innen an Hauptschulen weniger Zeit als diejenigen an Gymnasien (Rolff et al., 1982) verbringen.

Verbunden ist die Hausaufgabenbearbeitung bei sehr vielen Schüler:innen (zumindest bis etwa zum 7. Schuljahr) mit der Beteiligung von Eltern oder anderen Familienangehörigen (Killus & Paseka, 2014). Angefangen von der Bereitstellung von Arbeitsplätzen (Kesselhut, 2023; Krinninger et al., 2018), was bisweilen auch das Freiräumen des Familientisches umfasst und die Versorgung mit Getränken einschließt (Nieswandt, 2014, S. 182), wird die Bearbeitung auch durch Anregung, Instruktion und Kontrolle begleitet (Trudewind & Wegge, 1989). Daneben gibt es eine ganze Reihe weiterer Beteiligungsformen (Wingard & Forsberg, 2009), etwa Strukturgebung (Grolnick & Pomerantz, 2009) oder langwierige Recherchen für das Kind (Bräu, 2017a, S. 19).

Im Hinblick auf die Qualität der elterlichen Beteiligung unterscheiden Wild und Gerber (2007, S. 368 ff.) funktionale von dysfunktionalen Strategien der Hausaufgabenhilfe. Als dysfunktional werden v. a. stark kontrollierendes Verhalten und die direkte Einmischung in die Bearbeitung von Hausaufgaben verstanden. Dagegen wirke sich eine autonomiebegünstigende, auf indirekte Unterstützung setzende elterliche Haltung langfristig förderlich auf die Leistungsbereitschaft und die Motivation von Schüler:innen aus (Cooper et al., 2000; Dumont et al., 2012). Allerdings ist die gemeinsame Arbeit mit den Eltern bisweilen auch konfliktbehaftet, sodass viele Schüler:innen Einmischungen der Eltern, auch was den Zeitpunkt des Hausaufgabenmachens betrifft, zurückweisen und nur bei Bedarf Eltern hinzuziehen möchten (Budde & Bittner, 2018, S. 336; Dannesboe, 2016).

Inwiefern es einen Zusammenhang zwischen elterlichen Beteiligungsformen und familienstrukturellen sowie sozioökonomischen Merkmalen der Familie gibt, ist unklar. Zwar scheint dies naheliegend, wenn etwa Lange und Thiessen (2018) den Auftrag an Eltern, »Bildungscoaches« ihrer Kinder zu sein, dahingehend kritisch diskutieren, dass die Familie als Bildungswelt soziale Ungleichheit verschärfe. Moroni et al. (2016b) können jedoch keinen Zusammenhang

zwischen den Typen elterlicher Beteiligung und Familienmerkmalen erkennen. Kaufmann und Wach (2010) hingegen zeigen zwar, dass in allen Milieus kontrollierendes Verhalten der Eltern und ein stark an der Produktion richtiger Ergebnisse und guter Noten orientiertes Verhalten zu verzeichnen ist. Allerdings sei eine am Verstehen ausgerichtete Kontrolle im Gegensatz zur ausschließlichen Überprüfung, ob das Kind die Hausaufgaben ordentlich gemacht habe, eher in Familien des mittleren und höheren sozioökonomischen Status zu finden (ebd., S. 130–133). Chandler et al. (1986) sehen einen Unterschied hinsichtlich unterstützender Elternbegleitung eher in der Bildungsaspiration als im Wohlstandsstatus.

Für die Jugendlichen stehen Hausaufgaben oft in einem zeitlichen Konflikt zu Freizeit und Peeraktivitäten. Und egal, wem sie Priorität einräumen, dem Lernen oder den Freizeitaktivitäten, wirkt sich die jeweils nicht gewählte Aktivität beeinträchtigend auf die gewählte aus, sei es durch ein schlechtes Gewissen, nicht für die Schule zu arbeiten, sei es durch schwindende Motivation für schulische Aufgaben, wenn alternativ Freund:innen zum Spielen auf einen warten (Hofer et al., 2008). Das Abschreiben bietet dahingehend eine Möglichkeit, diese Konflikte zu entschärfen (Kohler & Katenbrink, 2023). Die Verbreitung des Abschreibens von Hausaufgaben wird von Kohler et al. (2013) als alters-, geschlechts- und fachabhängig gesehen. Hierfür sind heute neben den klassischen Formen des Abschreibens insbesondere die neuen Medien interessant geworden (Rummler, 2018). WhatsApp-Gruppen sowie einschlägige Portale und Blogs ermöglichen das Verschicken von Hausaufgaben; ob solche Veröffentlichungen auch dem Abschreiben dienen, konnte Rummler allerdings nicht nachweisen (ebd., S. 57). Unabhängig davon stellen neue Medien eine große Hilfe bei der Hausaufgabenbearbeitung dar. Nach der JIM-Studie (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2016) werden nämlich Online-Medien wie Google, Wikipedia, YouTube-Erklärvideos oder eben Hausaufgabenportale je nach Alter und Geschlecht zwischen 30 und 45 Minuten täglich für das Hausaufgabenmachen genutzt (ebd., S. 46). Zur Nutzung von KI (z.B. Chat-GPT)

liegen zum Zeitpunkt dieser Publikation noch keine belastbaren Studien vor.

Studien zur Hausaufgabenkontrolle, -besprechung und -bewertung

Die Mehrheit der Lehrkräfte gibt an, eine Kontrolle und Besprechung der Hausaufgaben in jeder Unterrichtsstunde oder häufig durchzuführen (Hascher & Hofmann, 2008). Allerdings erstreckt sich diese Kontrolle nicht immer auf alle, sondern bisweilen nur auf einzelne Schüler:innen (vgl. auch Roßbach, 1995). Für einen großen Teil der Lehrkräfte steht zwar nach eigenen Angaben der Lösungsweg im Vordergrund, im Verlauf der Besprechung rückt dieser aber gegenüber einer Produktorientierung, also ob eine Lösung im Heft steht oder nicht, in den Hintergrund. Wie oben aufgeführt, hat aber gerade die inhaltliche Besprechung der Hausaufgaben eine förderliche Wirkung auf Leistung und Motivation der Schüler:innen (Haag, 1991; Lipowsky et al., 2004).

Für den Umgang mit fehlenden Hausaufgaben sind Unterschiede zwischen verschiedenen Schulformen auszumachen: Während am Gymnasium eine pragmatische Orientierung bei fehlenden Hausaufgaben dominiert, sind an der Sekundarschule Kontroll-, Disziplinierungs- und Moralisierungspraktiken häufig (Zaborowski & Breidenstein, 2011, S. 155). Ähnliche Unterschiede stellen Budde und Geßner (2017; vgl. auch Geßner, 2015) bei Hausaufgabenbesprechungen an einem Gymnasium, einer Sekundar- und einer Gesamtschule fest. Sie schlussfolgern, dass am Gymnasium die sachlich-inhaltliche Dimension des Unterrichts im Vordergrund stehe (Budde & Geßner, 2017, S. 248f.), während an Sekundar- und Gesamtschulen nicht selten erzieherischen und disziplinarischen Maßnahmen im Zusammenhang mit Hausaufgaben Priorität vor den Inhalten eingeräumt wird (ebd., S. 242 und 245).

»Hausaufgaben an Ganztagsschulen

In gebundenen Ganztagsschulen existieren Hausaufgaben im klassischen Sinn oft nicht mehr, vielmehr sind entsprechende Aufgaben in den Unterricht oder in Selbstlernzeiten integriert. Die meisten offenen Ganztagsschulen bieten eine Hausaufgabenbetreuung an (StEG-Konsortium, 2019, S. 105), die in der Regel vom vorwiegend vormittags stattfindenden Unterricht getrennt abläuft und für viele Eltern das wichtigste Argument ist, sich für eine Ganztagsschule zu entscheiden (Dieckmann et al., 2007, S. 167). Die Eltern haben hohe Erwartungen an Verlässlichkeit und Qualität dieser Betreuung (Höhm & Schaper, 2008, S. 578; Standop, 2013, S. 236), auch insofern, als ausgebildetes pädagogisches Personal die Lernunterstützung bei den Hausaufgaben besser leisten könne als sie selbst (Börner et al., 2010, S. 210; Beher et al., 2007, S. 147).

Gemessen an ihren hohen Erwartungen betrachten Eltern die Realität der Hausaufgabenbetreuung an der offenen Ganztagsschule allerdings eher kritisch. Sie wünschen sich eine bessere personelle Ausstattung und eine intensivere Förderung ihrer Kinder (Nordt, 2013, S. 58f.). Dabei wird auch der fehlende Kontakt der Klassenlehrkräfte zum Nachmittagsbereich einschließlich der Hausaufgabenbetreuung beklagt (Standop, 2013, S. 234f.). Das Konzept der Hausaufgabenbetreuung an Ganztagsschulen wird den damit verbundenen Wünschen und Ansprüchen der Eltern somit nicht voll gerecht.

Fazit

Die empirische Forschung zeigt, was viele Schüler:innen, Lehrer:innen und Eltern auch so wissen: Hausaufgaben können den Lernfortschritt, die Lernmotivation und das selbstständige Arbeiten von Schüler:innen unter guten Bedingungen verbessern. Sie können im Alltag aber auch wirkungslos oder sogar kontraproduktiv sein, wenn solche positiven Effekte von langweiligen oder zeitfressenden Aufgaben, priorisierten Freizeitinteressen, konfliktbehafteten Bearbei-