
Originalbeitrag

Alois Niggli, Ulrich Trautwein und Inge Schnyder

Die Rolle der Lehrpersonen bei den Hausaufgaben

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag untersucht, inwieweit empirische Befunde verfügbar sind, die zur Klärung der Lehrerrolle bei den Hausaufgaben einen Beitrag leisten können. Unter den Determinanten des Hausaufgabenverhaltens werden die Überzeugungen von Lehrpersonen sowie die persönlichen Voraussetzungen der Schüler unterschieden. Forschungslücken werden ausgemacht hinsichtlich der Einflüsse, die von der Lehrerbildung, der Bildungsadministration sowie den Erwartungen der Eltern ausgehen könnten. Das Handeln der Lehrkräfte wird anschließend in quantitative und qualitative Aspekte der Vergabe sowie in Anforderungen zur Nachbetreuung im Unterricht differenziert. Auf Seiten der Schüler interessieren die Motivation, die Erledigung der Hausaufgaben sowie allfällige Zusammenhänge mit der Leistungsentwicklung. Die durchgeführte Analyse verdeutlicht, dass sich die Rolle der Lehrkräfte bei den Hausaufgaben in drei Facetten aufgliedert: In die didaktische (Wirksamkeit), in die erzieherische (Schülerverhalten) und darüber hinaus in diejenige als Kooperationspartner der Eltern.

Schlagwörter: Hausaufgaben – Lehrerbildung – Lehrerrolle – selbstreguliertes Lernen

Teachers' role in the context of homework

Summary: This article examines the availability of empirical findings that cast light on the teacher's role in the context of homework. The determinants of homework behavior are considered in terms of teacher beliefs, on the one hand, and students' individual abilities and characteristics, on the other. Gaps in the research are identified with respect to the potential influences of teacher training, educational administrations, and parental expectations. Teaching practice is considered in terms of quantitative and qualitative aspects of the homework assignments set, on the one hand, and follow up in lesson time, on the other. Variables of interest on the student side are motivation, homework completion, and associations with learning gains. The analysis shows that three aspects of the teacher's role in the homework context can be identified: an instructional role (efficacy), a disciplinary role (student behavior), and a role as the parents' partner in fostering student development.

Key words: homework – self-regulated learning – teacher education – teachers' role

1. Einleitung

„Eigentlich möchte ich keine Hausaufgaben mehr geben“, äußert sich eine erfahrene Grundschullehrerin an einer internen Weiterbildungsveranstaltung ihrer Schule. „Der Aufwand für das Erteilen und Kontrollieren steht in keinem Verhältnis zum Erfolg. Ich gebe nur noch Hausaufgaben, weil die Eltern das so wollen.“ Eine Kollegin entgegnet ihr, es gehe doch vor allem darum, dass die Schüler lernen sollten, selbständig Verantwortung zu übernehmen und dass auch die Eltern Einsicht erhielten, was in der Schule gelernt werde. Die beiden Beispiele zeigen: Die strittige Praxis, die in Lehrerkollegien, aber auch in der pädagogischen

Literatur beobachtet werden kann, erschwert es Lehrern, ihre Rolle im Umgang mit den Hausaufgaben zu klären. Kann die Unterrichtsforschung Argumente beisteuern, die dazu verhelfen können, Divergenzen zu mildern?

Zur Beantwortung dieser Frage wird in Abb. 1 eine Vorstruktur über Bedingungen und Konsequenzen der HA-Praxis von Lehrern als ein heuristisches Rahmenmodell vorgeschlagen. Grau gerasterte Felder besagen, dass zumindest ansatzweise empirische Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen diesen Faktoren verfügbar sind. Weiße Felder weisen auf einen deutlich ausgeprägten Mangel an aussagekräftigen Befunden hin. Diese Feststellung trifft insbesondere auf die außerschulischen Rahmenbedingungen zu (Lehrerbildung, Bildungsadministration, Elternerwartungen). Zu beachten ist, dass unsere nachfolgende Darstellung aus Platzgründen vereinfachend und skizzenhaft ausfallen muss.

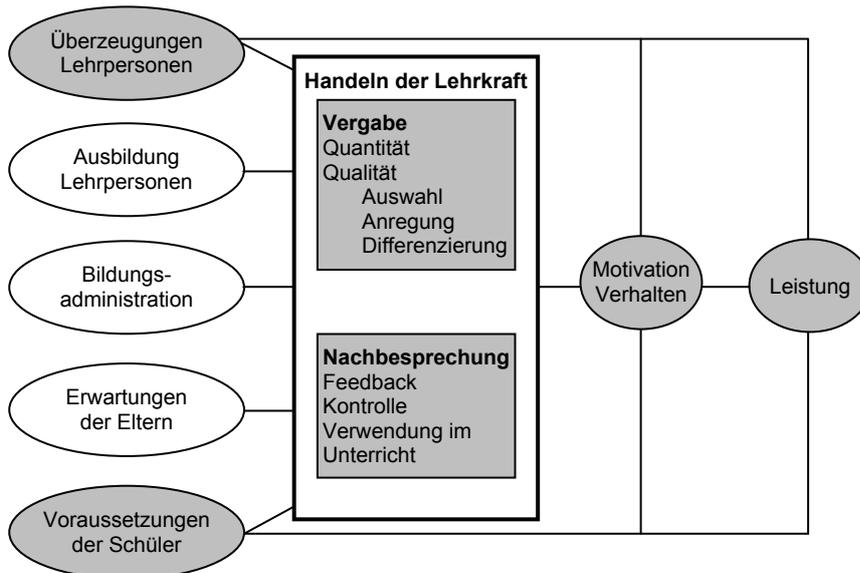


Abbildung 1: Untersuchte Zusammenhänge zur Lehrerrolle bei den Hausaufgaben

Im Folgenden werden die Zusammenhänge erläutert, mit denen sich die Forschung hauptsächlich beschäftigt hat.

2. Determinanten des Hausaufgabenverhaltens von Lehrpersonen sowie ihre Zusammenhänge mit Schülermerkmalen

Gemäß Abb. 1 kann untersucht werden, inwieweit die Überzeugungen der Lehrkräfte ihr Handeln beeinflussen. Diese Vorstellungen können aber auch mit Aspekten des HA-Verhaltens der Schüler in Beziehung gebracht werden. Empirische Befunde liegen vor allem zum letztgenannten Zusammenhang vor. Ob sich die Lehrpersonen im Umgang mit den Hausaufgaben zudem auch von den Voraussetzungen der Schüler leiten lassen, stand weniger im Vordergrund des Forschungsinteresses. Merkmale auf Seiten der Schüler wurden vielmehr mit ihrem eigenen HA-Verhalten in Verbindung gebracht. Bei den genannten Forschungslücken in den weißen Feldern ist erwähnenswert, dass nach wie vor wenig bekannt ist über den Umgang mit Direktiven (Hoover-Dempsey, Bassler & Burow, 1995), die meist von Seiten der Bildungsadministration zur zeitlichen Ausdehnung von Hausaufgaben festgelegt werden, zum Beispiel: 10 Minuten Hausaufgaben pro Tag und Schuljahr (Klaffke, 2007). Wissen über die Handhabung solcher Bestimmungen sowie über ihre Konsequenzen für die Schüler wären auch für die Steuerung des Bildungssystems und die sich daraus ergebenden Rollendefinitionen von Lehrkräften bedeutsam.

2.1 Einflüsse der Überzeugungen von Lehrkräften über Hausaufgaben

Die Wirksamkeit eigener Überzeugungen auf das unterrichtliche Handeln von Lehrpersonen ist ein Grundelement der Lehrerforschung (Staub & Stern, 2002). Für das Erteilen von Hausaufgaben ist es daher bedeutsam, die legitimierenden Funktionen zu kennen, die Lehrpersonen ihren Maßnahmen zuschreiben. Diese Absichten werden oft drei Hauptkategorien zugeordnet (Cooper, 1989; Cooper, Robinson & Patall, 2006; Epstein & Van Voorhis, 2001): Leistungen verbessern, Motivation und Selbständigkeit erhöhen, Verbindungen zwischen Schule und Elternhaus herstellen. Im Hinblick auf die Leistungssteigerung vertraut man in erster Linie darauf, dass der in der vorangegangenen Lektion gelernte Stoff geübt und gefestigt werden kann. Häufig wird zudem beabsichtigt, dass auch Unterschiede zwischen stärkeren und schwächeren Schülern ausgeglichen werden sollen. Begründet wird diese Sichtweise mit dem Argument, dass schwächeren Schülern durch die Hausaufgaben mehr Lernzeit zur Verfügung steht. Dass Hausaufgaben manchmal auch als Strafmaßnahme eingesetzt werden (Epstein & Van Voorhis, 2001), soll an dieser Stelle ebenfalls nicht unerwähnt bleiben. Im Hinblick auf die Steigerung von Motivation und Selbstregulation kann unterschieden werden zwischen der Vergabe von „bereichernden“, spannenden Hausaufgaben, die motivieren sollen, und dem bewussten Einsatz von Hausaufgaben als „Übungsfeld“ für das Erlernen von selbstregulativen Kompetenzen (vgl. Traut-

wein & Lüdtke, 2007). In der Absicht, mit der „Öffentlichkeit“ in Kontakt zu treten, wird Hausaufgaben meist die Funktion zugeschrieben, Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus herzustellen. Sie informieren die Eltern über den gelernten Stoff. Teilweise argumentiert man, dass mit den Hausaufgaben Möglichkeiten gegeben seien, über schulische Angelegenheiten miteinander zu kommunizieren. Auch die Eltern sehen im Übrigen die Hausaufgaben mehrheitlich als notwendig und nützlich an (Haag, 1991). Es ist evident, dass diese Vorstellungen den Umgang von Lehrpersonen mit den Hausaufgaben beeinflussen.

Gute Absichten sind jedoch kein Ersatz für tatsächlich positive Konsequenzen. In einer der ganz wenigen Studien, in der Absichten und Konsequenzen der HA-Vergabe systematisch untersucht wurden, befragten Trautwein, Niggli, Schnyder und Lüdtke (2009) 1 299 Achtklässler und ihre 63 Lehrkräfte im Fach Französisch als Fremdsprache. Praktisch ohne Ausnahme waren den Lehrkräften die potenziellen leistungsförderlichen Aspekte der HA-Vergabe wichtig oder sehr wichtig, es folgten motivationale / selbstregulative Aspekte. Der Verbindung zum Elternhaus sowie die Möglichkeit, Eltern bei der HA-Erledigung einzubeziehen, kam – bei einiger Streuung in den Antworten – ein geringeres Gewicht zu. Allerdings war eine Überbetonung häufigen Übens und Wiederholens mit einer niedrigeren Bereitschaft der Schüler assoziiert, sich bei den Hausaufgaben anzustrengen. Auch die gemessenen Leistungen im Fach Französisch als Fremdsprache entwickelten sich in diesen Schulklassen ungünstiger. Gegenteilige Effekte konnten bei den Lehrpersonen festgestellt werden, die auch motivierende Potenziale von Hausaufgaben nutzen wollten. Lehrkräfte, die im Weiteren darauf Wert gelegt hatten, dass die Schüler ihre Hausaufgaben möglichst autonom erledigen konnten, förderten die Bereitschaft, sich bei den Hausaufgaben anzustrengen. In diesen Klassen waren auch weniger negative Gefühle gegenüber den Hausaufgaben festzustellen. Wurde jedoch erwartet, dass die Eltern die Hausaufgaben kontrollierten, dann sanken sowohl die Anstrengungsbereitschaft als auch die Leistungen. Eine Verbindung zwischen Schule und Elternhaus war bei den befragten Jugendlichen mit negativen Gefühlen gegenüber den Hausaufgaben verbunden, was für das Jugendalter nicht untypisch ist (Patall et al., 2008).

2.2 Voraussetzungen der Schüler

Dass Lehrkräfte auf die Lernvoraussetzungen, die die Schüler mitbringen, mit unterschiedlichen Hausaufgaben reagieren, wird allgemein angenommen. Wie gut sich die Lehrkräfte auf die Schüler einstellen und wie variabel ihre Hausaufgabenvergabe tatsächlich ist, wurde empirisch bislang nicht systematisch untersucht. Eine größere Zahl von Studien beschäftigte sich dagegen mit dem familiären Hintergrund von Schülern sowie überdauernden Persönlichkeitsdispositionen, weshalb wir uns im Folgenden auf diese Arbeiten konzentrieren.

Mit den Hausaufgaben wird die Verwaltung von Lernzeit partiell den Schülern übertragen. Es hängt auch von deren Voraussetzungen ab, ob sie diese Zeit lernwirksam zu nutzen wissen. Als bedeutsam wurde dabei vielfach die häusliche Lernumwelt angesehen. Die soziale Herkunft zeigte jedoch meist einen nur schwach signifikanten Einfluss auf mögliche Outcomes auf Seiten der Lernenden (Lipowsky, Rakoczy, Klieme, Reusser & Pauli, 2004). Für die Befürchtung mancher Kritiker, Schüler aus sozial schwächeren Familien würden durch Hausaufgaben benachteiligt, gibt es nur wenige Belege (vgl. Trautwein, Köller & Baumert, 2001). Bedeutsamer scheint zu sein, wie die Qualität der elterlichen Betreuung ausfällt (Niggli, Trautwein, Schnyder, Lüdtkke & Neumann, 2007).

Eine größerer Rolle als die familiären Bedingungen scheinen Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden zu spielen. Unterschieden werden können stabile Persönlichkeitsfaktoren und Kompetenzen im Umgang mit den Hausaufgaben. Unter den Hauptdimensionen der Persönlichkeit, wie sie mit den „Big Five“ konzipiert worden sind (vgl. John, 1990), dürfte für das selbständige Lernen in erster Linie die Gewissenhaftigkeit bedeutsam sein. Dass ihr Einfluss auf die Motivation und die Bereitschaft, sich bei den Hausaufgaben anzustrengen, signifikant ausfallen kann, belegen die Studien von Trautwein, Lüdtkke, Schnyder und Niggli (2006) sowie von Trautwein und Lüdtkke (2007).

Auf Seiten der für das HA-Verhalten relevanten Kompetenzen sind u. a. Indikatoren der Selbstregulation zu nennen wie das HA-Engagement, die HA-Motivation, kognitive und metakognitive Lernstrategien sowie Strategien zur Regulation von Motivation und Emotion (Trautwein & Köller, 2003a). Auf der Ebene der Erledigung können diese Voraussetzungen in unterschiedlichen Graden von Gründlichkeit und Persistenz zum Ausdruck kommen (Lipowsky, 2007). So waren in der Studie von Trautwein und Köller (2003b) nicht die aufgewendete Lernzeit, wohl aber Merkmale des engagierten HA-Verhaltens positiv mit schulischen Leistungen assoziiert. Zu einem vergleichbaren Ergebnis gelangten Schnyder, Niggli, Cathomas, Trautwein und Lüdtkke (2006), Trautwein et al. (2006) und Trautwein (2007). Zimmermann und Kitsantas (2005) fanden zudem Hinweise, dass eine qualitätsvolle Erledigung der Hausaufgaben auch die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Verantwortungsbewusstsein gegenüber dem eigenen Lernen begünstigen kann. Im Anschluss an diese Befundlage lässt sich eine Brücke zu motivationalen Gegebenheiten des Könnens schlagen, die das HA-Engagement ihrerseits auf bedeutsame Weise beeinflussen. Nach dem Modell von Trautwein et al. (2006) lässt sich die Motivation bei den Hausaufgaben in Anlehnung an Eccles (1983) in eine fachspezifische Erwartungskomponente (Kann ich diese Aufgabe lösen?) und Wertkomponente (Welchen Nutzen habe ich von dieser Aufgabe?) auftrennen. Belege über bedeutsame Zusammenhänge dieser beiden

Komponenten zu einer mehr oder weniger sorgfältigen Erledigung konnten in den Studien von Trautwein et al. (2006) sowie von Trautwein und Lüdtke (2007) ebenfalls beigebracht werden.

3. Maßnahmen der Lehrperson im Umgang mit Hausaufgaben

Die Handlungen der Lehrperson können in Maßnahmen aufgegliedert werden, die der Erledigung vor- bzw. nachgeordnet sind. Es handelt sich dabei um Aspekte der Vergabe sowie der Behandlung, die in Folgelektionen stattfindet.

3.1 Aspekte der Vergabe

Aspekte der Vergabe können nach quantitativen und qualitativen Gesichtspunkten unterschieden werden.

In *quantitativer Hinsicht* lassen jüngere Studien aus dem deutschsprachigen Raum für den Mathematik- und Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I einige vorsichtige Schlussfolgerung zu (vgl. Haag & Mischo, 2002; Lipowsky et al., 2004). Erstens scheint die Häufigkeit der HA-Vergabe positiv mit Leistungszuwachs assoziiert zu sein, während für den Umfang der HA (operationalisiert als durchschnittlich benötigte HA-Zeit in einer Klasse) ein nur unwesentlicher Zusammenhang mit dem Leistungszuwachs resultiert. Nach Kontrolle der auf Klassenebene wirksamen Faktoren ist die von den Schülern berichtete HA-Zeit tendenziell negativ mit dem Leistungszuwachs assoziiert, auch bei Kontrolle von Vorwissen und Intelligenz. Schwächere Schüler weisen darüber hinaus eine eher unregelmäßige HA-Bearbeitung auf („Saisonarbeiter“). Allerdings resultierten diese Zusammenhänge in nicht-experimentellen Feldstudien. Nicht auszuschließen ist deshalb, dass Drittvariablen dokumentierte Effekte (mit-)bedingen und damit die originären HA-Effekte anders (u. a. vermutlich eher kleiner) ausfallen als berichtet. Zudem ist zu beachten, dass die aufzufindenden Effekte von der natürlichen Variation der Variablen in der jeweiligen Untersuchungsgruppe abhängen. Variationen im Zusammenhang von HA und Leistungsentwicklung zwischen unterschiedlichen Ländern können damit auch von kulturspezifischen Unterschieden in der Variation von HA-Häufigkeit und HA-Erledigung abhängen. Generell dürfte es jedoch ohnehin ergiebiger sein, weniger die Quantität als vielmehr die Qualität der HA-Vergabe und -Erledigung genauer zu untersuchen.

Die Kritik, die gegenüber den Hausaufgaben *in qualitativer Hinsicht* immer wieder geäußert worden ist, bemängelte vor allem einseitig ausgerichtete Lernaufgaben. Dominant sei wenig herausforderndes, mechanisch-reproduktives Lernen, das nur selten den Bedürfnissen der Schüler entgegenkomme (Bennett & Kalish, 2006; Rossbach, 1995). Angesichts dieser deutlich formulierten Vorbehalte mag es verwundern, wie spärlich die empirische Befundlage zu diesem Thema

lange Zeit ausgefallen ist. In der Metaanalyse von Cooper et al. (2006) vermisst man unter den Kriterien zur HA-Vergabe nach wie vor Hinweise zur Qualität.

Auch in empirischen Studien schätzten Schüler und Experten die Qualität der Hausaufgaben im Allgemeinen als eher mäßig ein (Schnyder, Niggli & Trautwein, 2008; Trautwein & Köller, 2003b). Gründe für diese Beurteilung liegen mit großer Wahrscheinlichkeit in den bereits von der Hausaufgabenkritik bemängelten Aufgabentypen. Auf der Basis einer Lehrerbefragung konnten Petersen, Reiert und Stephan (1990) beispielsweise zeigen, dass die Hälfte der Hausaufgaben dem Üben dienten und die restlichen Aufgaben als Ziel das Zusammenfassen, Übertragen, Vorbereiten und Wiederholen verfolgten. Mittels niedrig inferenter Ratings konnte Schnyder (2006) darlegen, dass im Fremdsprachenunterricht sogar 87 % der Lernaktivitäten einfachen Übungsaufgaben gleichkamen. Polloway, Epstein, Bursuck und Jayanthi (1994) forderten Lehrpersonen dagegen auf, ihre Hausaufgaben selbst zu typisieren. Nahezu 51 % gaben das Fertigstellen unvollständiger Arbeiten des Unterrichts an, 22 % das Üben, je 3.5 % Vorbereitungsarbeiten für den kommenden Unterricht sowie die Vorbereitung auf Prüfungen. Spiel (2002) konnte ihrerseits feststellen, dass 12-jährige Sekundarschüler die meiste Zeit mit Prüfungsvorbereitungen beschäftigt waren (50 % Anteil). Der zeitliche Umfang für übliche Hausaufgaben betrug 30 %.

Im Hinblick auf Zusammenhänge zwischen der HA-Qualität und möglichen Outcomes gingen Lipowsky et al. (2004) der Frage nach, wie sich die aus Schülersicht wahrgenommene HA-Praxis im Mathematikunterricht auf die Leistung auswirkt. Eine positive Leistungsentwicklung war in denjenigen Klassen zu beobachten, in denen die Lehrpersonen Hausaufgaben stellten, die die Schüler über etwas Neues nachdenken ließen. Die Autoren schlossen daraus, dass die Frage nach der Qualität der Hausaufgaben wichtiger ist als die Frage, ob überhaupt Hausaufgaben gestellt werden. Nach dem von Trautwein et al. (2006) postulierten Modell hat die HA-Qualität einen direkten Effekt auf die HA-Motivation sowie einen teilweise medierten Effekt auf die HA-Erledigung und damit auf die Schulleistung. In empirischen Studien zur Prüfung des Modells zeigte sich sowohl auf Klassen-, wie auch auf Individualebene, dass die Schüler bzw. Schulklassen ein höheres HA-Engagement berichteten, wenn sie eine höhere HA-Qualität annahmen, als Schüler in Klassen, in denen die Hausaufgaben insgesamt kritischer eingeschätzt wurden. Auf intraindividuelle Ebene fand sich, dass die meisten Schüler für solche Fächer über mehr Sorgfalt bei den Hausaufgaben berichteten, bei denen sie eine im Vergleich mit anderen Fächern hohe HA-Qualität wahrnehmen.

Betrachtet man Zusammenhänge zwischen operationalisierten Qualitätsmerkmalen und der Leistung, dann ist der Befund von Cooper (1989) erwähnenswert, dass repetitive, wenig herausfordernde Aufgaben mit negativen Schülerleistungen

assoziiert sind. Im Anschluss an Schnyder et al. (2008) können im Folgenden vor allem zwei Aspekte der HA-Qualität hervorgehoben werden. Zum einen handelt es sich dabei um *kognitive Anforderungen*, bzw. das *Anspruchsniveau* (Dettmers, Trautwein, Lüdtke, Kunter & Baumert, 2009b) der jeweiligen Aufgaben. Eingeschätzt wird in diesem Fall das kognitive Aktivierungspotenzial, das – je nach gewählter Operationalisierung – zwischen den Polen leicht und schwierig bzw. zwischen angemessen und unangemessen variieren kann. Eine weitere Facette betrifft den *Anregungsgehalt*, welcher die Variabilität und Interessantheit von Hausaufgaben betrifft. So wurde in der Arbeit von Schnyder, Niggli und Trautwein (2008) die Qualität der Hausaufgaben, die von Lehrpersonen in drei auf das Schuljahr verteilten Wochen protokolliert worden waren, durch Expertinnen eingeschätzt. Die Autoren konnten zeigen, dass jedes der drei voneinander unabhängig erhobenen Schätzurteile (Gesamtbeurteilung, Kognitive Anforderungen, Anregungsgehalt) gleichermaßen die HA-Sorgfalt, den wahrgenommenen Nutzen und die Leistung im Fach Französisch vorhersagte. Auch Dettmers et al. (2009b) konnten in ihrer längsschnittlich angelegten Studie zeigen, dass Schüler in Klassen, in denen der Anregungsgehalt der Hausaufgaben vergleichsweise hoch eingeschätzt worden war, mehr lernten als Schüler anderer Klassen. Hinsichtlich des Anspruchsniveaus weisen die Autoren jedoch auf einen gegensätzlichen Zusammenhang des Konstruktes auf der Individual- und Klassenebene hin. Ein über alle Schüler der Klasse gemitteltes hohes Anspruchsniveau war mit guter Leistung assoziiert. Auf der Schülerebene wurde jedoch ein negativer Effekt beobachtet. Eine Erklärung dafür ist, dass die Leistung von schwächeren Schülern sinkt, weil sie sich überfordert fühlen können.

Hausaufgaben werden oftmals auch mit der Forderung verbunden, dass mit ihnen Gelegenheiten zur Individualisierung gegeben sein sollen (Kohler, 2008). Nach Hascher und Hofmann (2008) scheinen Lehrkräfte diesem Anspruch nicht grundsätzlich ablehnend gegenüber zu stehen. Klieme et al. (2008) konnten für den Deutschunterricht jedoch zeigen, dass das Leistungsniveau einer Klasse bei der Erteilung von Hausaufgaben keine Rolle spielt. In der Arbeit von Schnyder et al. (2008) hatte sich gezeigt, dass alle 59 untersuchten Lehrpersonen bei den Hausaufgaben auf adaptive Maßnahmen für bestimmte Leistungsgruppen von Schülern verzichtet hatten. Dettmers, Trautwein und Lüdtke (2009a) konnten auf Schülerebene sogar eine negative Beziehung zwischen der bei den Lehrkräften erhobenen HA-Individualisierung und der Leistung im Fach Mathematik beobachten.

3.2 Aspekte der Besprechung von Hausaufgaben

Hausaufgaben, die lediglich aufgegeben, aber im Unterricht nicht besprochen bzw. kontrolliert werden, sind vermutlich wertlos und dürften die Arbeitsmoral der Schüler untergraben. Es ist deshalb nicht weiter erstaunlich, dass sich Studien

finden lassen, die von positiven Effekten von HA-Kontrolle berichten (Paschal, Weinstein & Walberg, 1984). Doch wie hat diese Kontrolle zu erfolgen? Für eine Kontrolle jedenfalls, die sich darauf beschränkt, regelmäßig die Erledigung der Hausaufgaben zu überwachen, fanden sich relativ geringe Effekte, selbst wenn sich diese als statistisch signifikant erwiesen hatten (Trautwein et al. 2006; Lüdtke, Trautwein, Schnyder & Niggli, 2007). Ein ausgeprägt kontrollierender Betreuungsstil kann das HA-Engagement sogar in statistisch bedeutsamer Weise beeinträchtigen (Trautwein et al., 2006, 2009). Negative Effekte sind zu erwarten, wenn durch die Fremdregulation der Lehrkraft das Autonomieerleben der Schüler untergraben wird (Dettmers et al., 2009a).

Damit wirkliches HA-Engagement gefördert werden kann, scheint es wichtig zu sein, dass Lehrpersonen reflektieren, welche Rolle (Kontrolle, Fehlerbesprechung, Vertiefung, Motivierung) sie der Nachbereitung zusprechen. So ändert sich die Befundlage, wenn wie bei Lipowsky et al. (2004) zwischen Erledigungskontrolle, Lösungskontrolle und dem prozessorientierten Umgang mit Hausaufgaben unterschieden wird. Es zeigte sich, dass nicht die Erledigungskontrolle, sondern eine prozessorientierte Besprechung der Hausaufgaben für die Lernentwicklung förderlich ist. Dieser Effekt war nahezu doppelt so hoch wie derjenige für die Vergabehäufigkeit. Unterstützend können dabei auch konstruktive schriftliche Feedbacks sein (Elawar & Corno, 1985). Lehrkräfte wurden von den beiden Autorinnen mit dem folgenden vierschrittigen Algorithmus zur Formulierung schriftlicher HA-Feedbacks vertraut gemacht: Schlüsselfehler identifizieren – Gründe für den Fehler suchen – Hinweise zur künftigen Vermeidung anbringen – Positive Aspekte der Schülerleistung würdigen. Bei der Treatmentgruppe konnten in der Folge bessere Mathematikleistungen und auch positivere Einstellungen zum Fach gemessen werden. Je mehr Lehrpersonen aufgekommene Fragen und Probleme aufgreifen und weiterbehandeln, desto günstiger scheint offensichtlich die Leistungsentwicklung zu verlaufen.

4. Fazit und Ausblick

In der einleitenden Kontroverse und in der Forschungsliteratur zu den Einflüssen der Überzeugungen von Lehrkräften wurden drei Funktionen von Hausaufgaben kontrastiert, für die sich Lehrkräfte als verantwortlich erachten: Lernwirksamkeit, Förderung der Selbständigkeit und Kontakt mit dem Elternhaus. Für Lehrkräfte ist es wichtig, dass sie dazu eine reflektierte Position einnehmen können. Dabei gilt:

- Angesichts einer oftmals problematischen Vergabepaxis ist es wahrscheinlich, dass die bisherigen empirischen Studien das Potenzial von Hausaufgaben unterschätzen. Ein *didaktisches Rollenverständnis*, das den *Lernerfolg* der Hausaufgaben ins Zentrum rückt, hat deshalb die Bedingungen zu klären, un-

ter denen Hausaufgaben zum Lernen anregen. Vermutlich wird dies nicht gehen, ohne auch den nächsten Aspekt, die Rolle der Hausaufgabenvergabe in Hinblick auf Selbstregulation und Motivation, zu berücksichtigen.

- Die *Rolle* der Hausaufgaben bei der *Erziehung zur Selbständigkeit* wird evident, wenn auf Seiten der Schüler motivationale und selbstregulative Defizite auftreten.
- Schließlich ist auch *die informierende Rolle, die zur Kooperation mit den Eltern* zu spielen ist, insbesondere bei älteren Schülern, kritisch zu prüfen.

Eine Klärung dieser anspruchsvollen Dreifachrolle verlangt weniger ein Beharren auf pointierten Gegensätzen als vielmehr eine differenzierte, reflektierte Auseinandersetzung mit Erfordernissen zur Praxisgestaltung. Hierzu kann die Wissenschaft schon heute wichtige Argumente beisteuern, die in die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung Eingang finden sollten. In praktischer Hinsicht ist insbesondere eine verbesserte Lehrerbildung zum Umgang mit der HA-Vergabe, der Einbindung der HA in den Unterricht sowie der Rolle von Eltern bei den HA vordringlich; ein Schwerpunkt sollte dabei auf anspruchsvolle, sinnhafte HA gelegt werden, die durchaus auch im Rahmen projektartiger Anforderungen gestellt und bearbeitet werden können, die Selbstorganisation und Selbstregulation der Schüler fördern und eine Individualisierung von Aufgabenschwierigkeit und -menge erlauben.

Gleichzeitig scheint es auch für die Zukunft wichtig, theoretisch fundierte Forschungsarbeiten voranzutreiben, die dabei helfen, die Chancen der HA besser zu nutzen und die Risiken zu minimieren. Uns scheinen gezielte Interventionsstudien (im Überblick siehe Landmann & Schmitz, 2007) dabei eine besonders wichtige und erfolgversprechende Rolle zu spielen. Daneben ist eine Begleitforschung der Implementation von HA in der verstärkt eingerichteten Ganztagschule von hoher Priorität. Darüber hinaus dürften in zukünftiger Forschung u. a. das Alter der Schüler sowie das jeweilige Schulfach mit seinen besonderen Anforderungen als Moderatorvariablen eine bedeutsame Rolle spielen.

Literatur

- Bennett, S. & Kalish, N. (2006). *The case against homework: How homework is hurting our children and what we can do about it*. New York: Crown.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, NY: Longman.
- Cooper, H., Robinson, J. C. & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76, 1-62.
- Dettmers, S., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2009a). Eine Frage der Qualität? Die Rolle der Hausaufgabenqualität für Hausaufgabenverhalten und Leistung. Manuskript eingereicht.

- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M. & Baumert, J. (2009b). Homework works if homework quality is high: Using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. Manuscript submitted for publication.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic choice: Origins and changes. In J. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 87-143). San Francisco: W. H. Freeman.
- Elawar, M. C. & Corno, L. (1985). A factorial experiment in teachers' written feedback on student homework: Changing teacher behaviour a little rather than a lot. *Journal of Educational Psychology*, 77, 162-173.
- Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36, 181-193.
- Haag, L. (1991). *Hausaufgaben am Gymnasium. Eine empirische Studie*. Weinheim: Beltz.
- Haag, L. & Mischo, C. (2002). Saisonarbeiter in der Schule – einem Phänomen auf der Spur. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 109-115.
- Hascher, T. & Hofmann, F. (2008). Kompetenzbereich Hausaufgaben. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise – Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 145-166). Münster: Waxmann.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Parameters of reported strategy and practice. *Elementary School Journal*, 95, 435-450.
- John, O. P. (1990). The "Big Five" factor taxonomy: Dimensions of personality in natural language and in questionnaires. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 66-100). New York: Guilford Press.
- Klaffke, T. (2007). Vereinbarungen für eine gute Hausaufgaben-Praxis unserer Schule. *Lernende Schule: Schulleitungsbeilage*, 10.
- Klieme, E., Jude, N., Rauch, D., Ehlers, H., Helmke, A., Eichler, W., Thomé, G. & Willenberg, H. (2008). Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch* (S. 319-344). Weinheim: Beltz.
- Kohler, B. (2008). Differenzierte Hausaufgaben. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 119-124). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Landmann, M. & Schmitz, B. (Hrsg.). (2007). *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lipowsky, F. (2004). Dauerbrenner Hausaufgaben. *Pädagogik*, 56, 40-44.
- Lipowsky, F. (2007). Hausaufgaben: auf die Qualität kommt es an! *Lernende Schule*, 39, 7-9.

- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Klieme, E., Reusser, K. & Pauli, C. (2004). Hausaufgaben im Mathematikunterricht – ein Thema für die Unterrichtsqualitätsforschung? In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 250-266). Münster: Waxmann.
- Lütke, O., Trautwein, U., Schnyder, I. & Niggli, A. (2007). Simultane Analysen auf Schüler- und Klassenebene: Eine Demonstration der konfirmatorischen Mehrebenen-Faktorenanalyse zur Analyse der Schülerwahrnehmungen am Beispiel der Hausaufgaben. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 1-11.
- Niggli, A., Trautwein, U., Schnyder, I., Lütke, O. & Neumann, M. (2007). Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliches Hausaufgabenengagement und Leistungsentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 1-14.
- Paschal, R., Weinstein, T. & Walberg, H. J. (1984). The effects of homework on learning: A quantitative synthesis. *Journal of Educational Research*, 78, 97-104.
- Patall, E. A., Cooper, H. & Robinson, J. C. (2008). Parental involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78, 1039-1101.
- Petersen, J., Reinert, G. B. & Stephan, E. (1990). *Betrifft Hausaufgaben: Ein Überblick über die didaktische Diskussion für Elternhaus und Schule*. Frankfurt/M: Peter Lang.
- Polloway, E. A., Epstein, M. H. & Bursuk, W. D. (1994). Homework practices of general education teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 500-509.
- Rosbach, H. G. (1995). Hausaufgaben in der Grundschule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Die deutsche Schule*, 87, 103-112.
- Schnyder, I. (2006). Charakteristika der Hausaufgabenvergabe. Vortrag auf der 68. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF). München, Ludwigs-Maximilians-Universität.
- Schnyder, I., Niggli, A. & Trautwein, U. (2008). Hausaufgabenqualität im Französischunterricht aus der Sicht von Schülern, Lehrkräften und Experten und die Entwicklung von Leistung, Hausaufgabenorgfalt und Bewertung der Hausaufgaben. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22, 233-246.
- Schnyder, I., Niggli, A., Cathomas, R., Trautwein, U. & Lütke, O. (2006). Wer lange lernt, lernt noch lange nicht viel mehr: Korrelate der Hausaufgabenzeit im Fach Französisch und Effekte auf die Leistungsentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, 107-121.
- Spiel, C. (2002). Wie lange arbeiten Kinder zu Hause für die Schule? Eine Analyse in Gymnasium und Grundschule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34, 125-135.

- Staub, F. C. & Stern, E. (2002). The nature of teacher's pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 344-355.
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17, 372-388.
- Trautwein, U. & Köller, O. (2003a). Was lange währt, wird nicht immer gut: Zur Rolle selbstregulativer Strategien bei der Hausaufgabenerledigung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 199-209.
- Trautwein, U. & Köller, O. (2003b). The relationship between homework and achievement: Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 14, 115-144.
- Trautwein, U., Köller, O. & Baumert, J. (2001). Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 703-723.
- Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2007). Students' self-reported effort and time on homework in six school subjects: Between students differences and within-student variation. *Journal of Educational Psychology*, 99, 432-444.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I. & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98, 438-456.
- Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I. & Lüdtke, O. (2009). Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101, 176-189.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Alois Niggli, Pädagogische Hochschule Fribourg, Murtengasse 36, CH-1700 Fribourg, Tel.: 0263057255, E-Mail: NiggliA@eduf.ch

Prof. Dr. Ulrich Trautwein, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Tübingen, Münzgasse 11, 72070 Tübingen, Tel.: 07071/29-73931, E-Mail: ulrich.trautwein@uni-tuebingen.de

Inge Schnyder, lic. phil., Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Ausbildung Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, CH-1700 Fribourg, Tel.: 0263007590, E-Mail: inge.schnyder@unifr.ch