

Beziehungen zwischen dem Hausaufgabenverhalten von Schülern und der besuchten Schulform HTS vs. GTS

Betrachtet man die Beziehungen zwischen dem Hausaufgabenverhalten und den Schulformen Halbtags- bzw. Ganztagschule¹ so steckt darin eine implizite Priorisierung: Man kann Hausaufgaben thematisieren, ohne dies auf die Ganztagschule zu fokussieren, man kann aber über Ganztagschule nicht adäquat referieren, ohne ‚Hausaufgaben‘ (oder wie immer diese dort bezeichnet und gehandhabt werden) aufzugreifen und ohne für die damit verbundenen Probleme Lösungen zu suchen.

Man kann im Zusammenhang mit Schule und Unterricht das Problemfeld Hausaufgaben nicht ausklammern, gleichgültig auf welche Schulart oder -form es sich bezieht, unabhängig davon, ob der Rahmen Halbtags- oder Ganztagschule heißt.

Dieser ‚natürlichen‘ Schwerpunktsetzung entspricht in der Praxis nicht gebundener (also für alle Schüler² einer Schule gleichermaßen obligatorischer) Ganztagschulen – unabhängig von deren Organisationsform – der besondere Stellenwert des Aspekts Hausaufgaben.

Die Lösung der damit verbundenen Probleme ist oft genug eine *conditio sine qua non* für die Akzeptanz des gesamten Systems, wie die Befragung Erziehungsberechtigter, die ihr Kind in einer rheinland-pfälzischen ‚Ganztagschule in Angebotsform‘ angemeldet haben, eindrucksvoll dokumentiert (vgl. polis, 2004; N = 1557): 72% nannten als ihr wichtigstes Motiv *„Es gibt Hilfen bei den Hausaufgaben“*. Dessen Bedeutung wird dadurch unterstrichen, dass sich auch heute noch erstaunlich viele Eltern (und erst recht Lehrer!) eine hausaufgabenfreie Schule nicht vorstellen können (oder wollen?) – auch nicht im Ganztagsbetrieb (vgl. entsprechende neueste Studienergebnisse bei Wolf, 2006/2007).

Dies tangiert gleichermaßen das (hier nicht weiter zu verfolgende) Problem der sog. Restaufgaben wie auch, spiegelbildlich, die Rückmelde- und Bindegliedfunktion von Hausaufgaben.

Von der Einlösung dieser ‚Bringschuld‘ seitens der Schule *„hängt die Akzeptanz der GTS in hohem Maße“* ab (Ipfling, 2002). Schon Rudolf Keck sah in der Bewältigung der Hausaufgabenfrage eine Hürde, die er als *„Phase der Effizienzlegitimation“* bezeichnete. Er glaubte, das Problem müsse gelöst werden, *„um der Ganztagschule erst ihren Raum für andere Erziehungsinnovationen freizulegen“* (Keck, 1978).

Insofern gilt ohne Abstriche die Einschätzung Iris Heyers: *„Die Hausaufgabenfrage ist ein ‚generelles‘ Problem für die Schule und ein ‚spezielles‘ für die Ganztagschule. Der Kern der Frage ist nicht, ob Hausaufgaben, Schulaufgaben gestellt werden, sondern die Frage lautet: wie Aufgaben gestellt, bearbeitet und begleitet werden. Es geht also um die Frage nach der didaktischen Qualität und die Antwort darauf wird für die Qualität der Ganztagschule Bedeutung haben“* (2002).

Als logisches ‚Opfer‘ des Föderalismus firmieren hier zu Lande unter dem Etikett ‚Ganztagschule‘ viele z. T. sehr unterschiedliche Konstrukte mit bisweilen poesievollen Bezeichnungen (‚Zeit für dich‘ [Bayern], ‚Pädagogische Mittagsbetreuung‘ und ‚Ganztagsprogramm nach Maß‘ [Hessen], ‚Schule Plus‘ [Meck.-Vorp.] oder ‚Dreizehn plus‘ [NRW]), wobei man mitunter geneigt sein kann, sich Ulrich Rothers spöttische Bemerkung von der *„verlängerten Halbtagschule mit Suppenausgabe“* (2003) zu

Eigen zu machen. Der quantitative Schwerpunkt liegt dabei eindeutig auf sog. offenen sowie teilgebundenen Systemen, Formen, die zwar vom Deutschen Bildungsrat (1969) so nicht projiziert worden waren, aber von 86 Prozent der erwachsenen Deutschen (vgl. Thimm, 2003) bevorzugt werden.

Offene Systeme setzen die Freiwilligkeit der Teilnahme voraus und sind von daher zumeist additiv, als ‚Huckepacklösung‘ konzipiert; die Einrichtung von Ganztagsklassen tritt demgegenüber zahlenmäßig deutlich zurück.

Die nachmittäglichen Angebote liegen mithin ganz oder überwiegend in den Händen außerschulischer Kräfte, die in vielen Fällen keine formellen pädagogischen Qualifikationen mitbringen, zudem oft nur punktuell zum Einsatz kommen, was eine koordinierende Planung erschwert; die Erarbeitung, Umsetzung und begleitende formative Evaluierung einer in sich geschlossenen und mit dem Vormittagsunterricht verzahnten Konzeption ist so in der Praxis kaum realisierbar.

Der Einsatz von Kooperationspartnern kann der Schule in *„ihren Unterrichts-, Erziehungs- und Betreuungsfunktionen neue Impulse geben, sie aber auch in unvorhergesehener Richtung verändern“* (Schmidt, 1993), ungünstigstenfalls wird dadurch die Verantwortung der betroffenen Lehrer für eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler in Frage gestellt.

Auch aus der Perspektive der Schüler wird leicht übersehen, *„dass Personal-, Lern- und Gruppenkontinuität wichtige Kriterien darstellen. Kinder brauchen Orte, wo sie kontinuierliche Zuwendung und Lernhilfe sowie stabile und integrierende Gruppenbezüge vorfinden. Andernfalls würden die ohnehin bedrohlichen Tendenzen der Verinselung von Kindheit noch verstärkt“* (Holtappels, 2002), ein Verwaspekt droht dabei in den Vordergrund zu geraten.

Bei der Hausaufgabenintegration in die Schule *„bleiben die Hausaufgaben in ihrer althergebrachten Struktur erhalten“*, ihre Integration in den Unterricht dagegen *„beabsichtigt, die Anfertigung der Hausaufgaben nicht nur zu einer organisatorischen, sondern auch zu einer inhaltlichen Aufgabe der Schule zu machen“* (Nilshon, 2001), denn *„pädagogische Probleme lassen sich nicht allein und in erster Linie durch organisatorische Vorgaben lösen“* (Heyer, 2002).

Kehrt demnach die ‚Haus‘-Aufgabe im letztgenannten Fall *„an ihren Entstehungsort zurück, dort, wo sie konzipiert und kontrolliert wird“*, so dass sie als ‚Schul‘-Aufgabe zu *„einem durch Lehrkräfte geleiteten Lernverfahren [wird], das kindgemäß, situationsgerecht und lehrstoffadäquat eingesetzt werden kann“* (Appel & Rutz, 1998), so ist sie in additiven Systemen, die zwangsläufig als offene Ganztagschulen geführt werden, im Regelfall lediglich vom häuslichen Umfeld in die Räumlichkeiten der Schule verlagert; für Wolfgang Fischer wäre dies vermutlich ein Paradebeispiel ‚pseudoreformerischer Versuchsarbeit‘ (vgl. Fischer, 1975).

Die Elternzufriedenheit mit dieser Organisationsform liegt aber bei 79 Prozent (*„finde ich gut“*), im Falle der – nicht ganz unproblematischen – Bildung von Ganztagsklassen sogar bei 88 Prozent (polis, 2004), Werte, die sicher stark mit dem sehr hohen Stellenwert korrespondieren, den die Eltern dem Angebot der Hausaufgabenbetreuung beimessen; es wäre nicht abwegig, hier eine unidirektional-kausale Beziehung zu vermuten.

Dietrich von Derschau (1979) wies darauf hin, die Ganztagschule laufe Gefahr dazu beizutragen, dass eine unbefriedigende Hausaufgabenpraxis durch Kaschieren zementiert werde. Bei dieser additiven Form der Problemlösung stehen nicht pädagogisch-didaktische Zielstellungen Pate, hier werden, wie bereits in entsprechenden Ansätzen um 1970 herum zu erkennen war, „*Fragen der Effektivität und der Schulorganisation zum Maßstab*“ gemacht (Nilshon, 2001) außerdem hat man die Entlastungsfunktion bezüglich des Elternhauses im Blick.

Zugespitzt-generalisierend formuliert: Das additive Modell von Ganztagschule ist hinsichtlich des zentralen Bereichs der Hausaufgaben nicht in erster Linie vom Schüler, seiner Situation, seinen Bedürfnissen und (Zukunfts-)Interessen her gedacht, auch nicht von den Prämissen einer ganzheitlichen pädagogischen Entwicklung der einzelnen Schule, sondern von (zu Recht) vermuteten Elternintentionen und, indirekt, gesellschaftspolitischen Paradigmen her – bei enger werdenden finanziellen Spielräumen.

Dies darf, auch in solch dezidierter Eindeutigkeit, so als Ergebnis einer Durchsicht der einschlägigen Literatur sowie der selbst gesammelten diesbezüglichen Praxiserfahrungen zusammengefasst werden.

Demnach wird das additive Modell betreuter Hausaufgabenerarbeitung bestenfalls als Vorstufe, als erster Schritt zum eigentlichen Ziel angesehen, nämlich einer (Re-) Integration der didaktisch-methodischen wie der erzieherischen Funktionen von Hausaufgaben in ihren unterrichtlichen Ursprungszusammenhang (vgl. Heyer, 2002).

Davon erwartete man bereits Ende der 1970er Jahre vielfältige positive Effekte, sei es hinsichtlich einer Steigerung der Schulleistung (vgl. Henze, 1978), sei es als Voraussetzung sowohl einer Abkehr vom Frontalunterricht (vgl. Keck, 1978) als auch der konsequenten Umsetzung rhythmisierender Maßnahmen.

Keck (1978) hebt ferner hervor, die Hausaufgabenintegration lasse „*mehr Raum für selbstbestimmte Interessen und Freizeitaktivitäten*“, Appel und Rutz (1998) erwarten davon „*die Förderung von Eigeninitiative und Selbstorganisation*“, Nilshon sieht darin die Chance zu „*einer Verbesserung der Lernkultur im Schulkontext*“ (Nilshon, 2001); schlüssig-überzeugende Begründungen für diese Mutmaßungen geben die Forscher allerdings nicht immer.

Bischof und Hascher (2000) referieren als empirischen Befund, Hausaufgabenintegration generiere eine höhere schulische Motivation und eine insgesamt positivere Einstellung gegenüber der Schule.

Bereits Mitte der 1960er Jahre ging Ingrid Döhrmann, die in ihrer „*Untersuchung zur hausaufgabenfreien Unterrichtsgestaltung*“ (N = 30 Viertklässler einer Ost-Berliner Tagesschule) vom „*Einschmelzen der Schulaufgaben in den Unterricht*“ spricht, der Frage nach, unter welchen Bedingungen es

möglich sei, „im einheitlichen ganztägigen Bildungs- und Erziehungsprozess das Schulaufgabenproblem so zu lösen, dass eine noch bessere Verbindung des Unterrichts mit der außerunterrichtlichen Tätigkeit der Schüler gewährleistet“ sei (Döhrmann, 1966).

Sie fand ihre – bemerkenswerte – Arbeitshypothese bestätigt, wonach es „durch intensive und rationale Gestaltung des Unterrichts sowie durch organische Verbindung des unterrichtlichen mit dem außerunterrichtlichen Lernen [...] möglich [sei], die traditionellen Schulaufgaben in den ganztägigen Bildungs- und Erziehungsprozess einzuordnen und dabei das erreichte Leistungsniveau der Schüler zu halten und sogar zu erhöhen. Dazu ist es notwendig, dass die selbständige Schülertätigkeit in den Vordergrund tritt; das Niveau der geistigen Tätigkeit systematisch erhöht wird; die Schüler mit Methoden und Techniken der geistigen Arbeit vertraut gemacht werden; der Festigung und Anwendung des erworbenen Wissens und Könnens mehr Zeit gewidmet wird; der Unterricht durch entsprechende Tätigkeiten der Schüler außerhalb des Unterrichts unterstützt wird; das direkte Lernen in der außerunterrichtlichen Bildung und Erziehung mit den ihr wesenseigenen Methoden ihren Platz findet“ (ebd.).

Die gewonnenen Erkenntnisse sind aus schwer wiegenden Gründen nicht übertragbar; für denkwürdig halte ich es, innerhalb der klaren ideologischen Rahmenbedingungen des politisch-gesellschaftlichen DDR-Systems die „selbständige Schülertätigkeit“ (s. o.) befördern und dies methodisch absichern zu wollen.

Zweifellos richtig ist die Schlussfolgerung, bei Integration der Hausaufgaben der Übung, Vertiefung und Festigung des neuen Lernstoffs innerhalb des Unterrichts mehr Raum schaffen zu müssen.

Einen umfassenden Effektivitätsvergleich führte Godehard Henze Mitte der 1970er Jahre an elf fünften Klassen zweier Wolfsburger Ganztagschulen und einer gleich großen randomisierten Kontrollgruppe mit Halbtagschülern durch (N = 580). Die Ganztagschüler erhielten in Deutsch, Mathematik, Englisch sowie Welt- und Umweltkunde wöchentlich jeweils eine Mehrstunde mit integrierten (Übungs-) Aufgaben. Mit Ausnahme längerfristiger Arbeitsaufträge gab es keine schriftlichen Hausaufgaben (vgl. Henze, 1978). Die Vergleichsuntersuchung beschränkte sich aus ökonomischen Gründen auf das Fach Mathematik.

Zunächst bestätigte sich die Nullhypothese nicht – zu Ungunsten der Halbtagschüler. „Eliminierte man sozialspezifisch unterschiedliche Voraussetzungen des Leistungsverhaltens, reduzierte sich der Vorsprung der Ganztagschüler. Nach zusätzlichem rechnerischen Ausschalten der Größe ‚Intelligenz‘ [...] gab es keinen statistisch gesicherten Unterschied mehr zwischen der Leistung von Halb- und Ganztagschülern“ (Henze, 1978). Heinz-Werner Wollersheim (1987) interpretiert das Ergebnis dahingehend, „dass es bei geringfügiger Erhöhung der Unterrichtsdauer [...] möglich ist, Hausaufgaben durch Integration in einer Ganztagschule im Hinblick auf die Lernleistung von Schülern überflüssig zu machen.“

Zum gleichen Resultat bei gleichen Bedingungen im selben Schulfach kamen Tina Hascher und Franziska Bischof (2000) in der bereits erwähnten Untersuchung in den Schweizer Kantonen Schwyz und Zug an 43 vierten und sechsten Klassen (N = 867) sowie Ilse Nilshon (1995) nach einer experimentel-

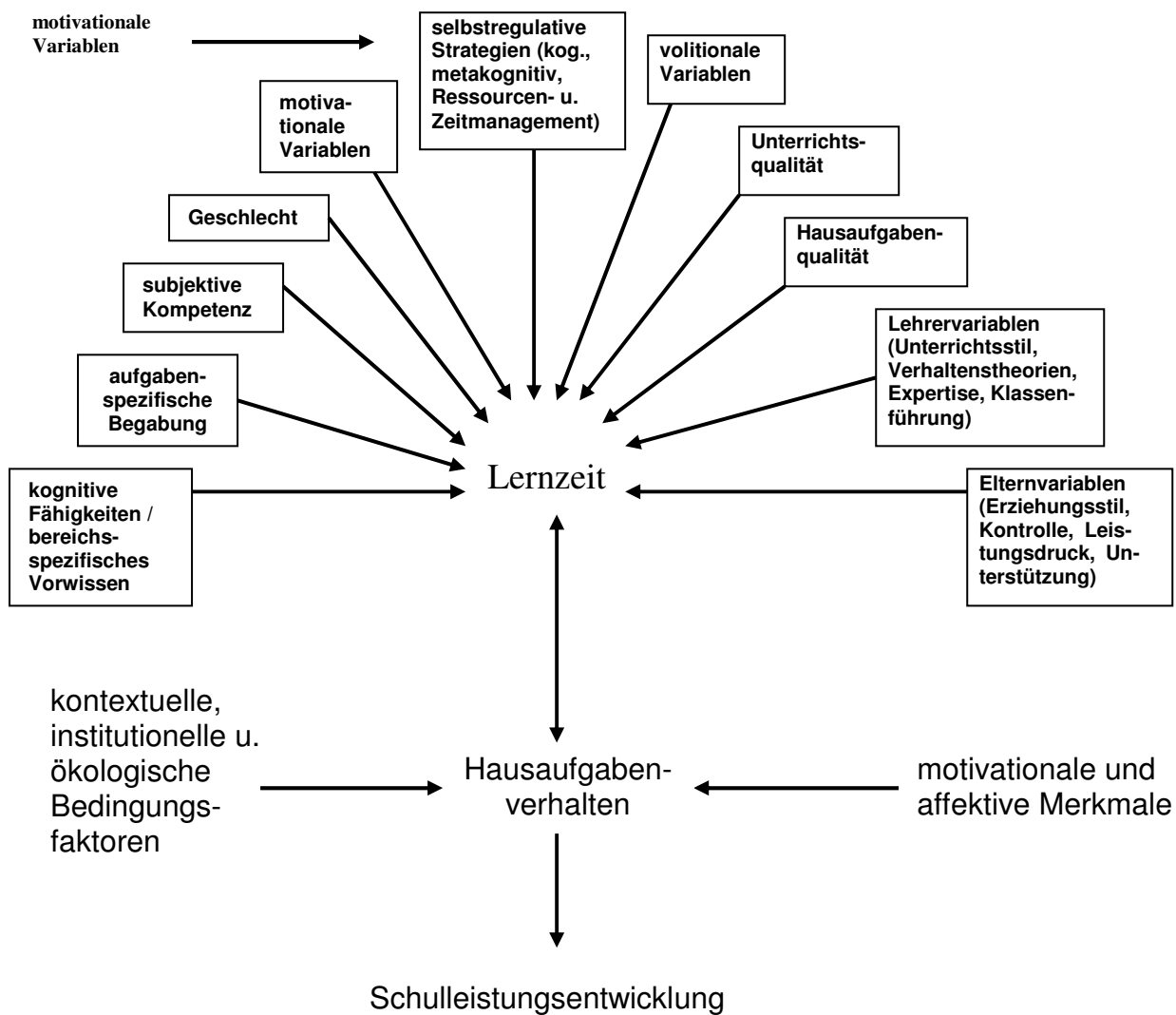
len Vergleichsstudie mit Schülern der Berliner Amsel-Ganztagsgrundschule (N = 53). Sie konnte nachweisen, dass diese Schüler, die ebenfalls anstelle von Mathematikhausaufgaben eine zusätzliche Fachstunde als Übungseinheit pro Woche erhalten hatten, in den im Anschlussjahr besuchten 7. Ober- schulklassen an Gymnasien, Realschulen und Gesamtschulen hinsichtlich der Fachleistung (gemessen in Zeugnisnoten) nicht schlechter abschnitten als Mitschüler, die zuvor Halbtagsgrundschulen besucht hatten (Kontrollgruppe N = 500 an neun weiterführenden Berliner [Ober-] Schulen; vgl. Nilshon, 1995) und *„ebenso gelernt haben, selbständig ihre schulexternen schulischen Verpflichtungen zu erfüllen, wie die anderen Kinder, die von Grundschulen mit externem Hausaufgabenmodus kommen“* (ebd.).

Dies setzt nach Ansicht Nilshons *„die Abkehr vom gruppenbezogenen, frontalen Fachunterricht im 45-Minuten-Takt“* voraus; stattdessen müsse *„die zentrale erzieherische HA-Funktion ‚Selbständigkeit‘ zusammen mit Kooperation zum Strukturprinzip des Unterrichts und Schultages werden“* (Nilshon, 1999).

Leider sagen die Autoren wenig bis gar nichts über die konkreten Modalitäten der Substitution/Kompensation von Hausaufgaben durch Integration. In den Studien ist gewöhnlich von einer zusätzlichen Fachstunde (Nilshon, 2001: *„eine um 10 bis 15 Minuten verlängerte Unterrichtsstunde“*) als nicht näher beschriebene Übungsstunde die Rede. Iris Heyer (2002) empfiehlt *„insbesondere die reintegrierte Übung und Anwendung in einer wechselseitigen Beziehung mit anderen Stufen des Lernprozesses.“* Hier besteht m. E. insgesamt Bedarf an substanziellen inhaltlichen Ausgestaltungen sowie, weitaus wesentlicher, an schlüssigen und belegbaren Aussagen dazu, welche Schüler unter welchen Bedingungen in welcher Weise von Hausaufgabenintegration profitieren können. Oder eben nicht: Denn sowohl die integrative als auch die additive Lösung implizieren stillschweigend, dass allen Schülern der gleiche Zeitrahmen gerecht wird – eine bedenkliche Illusion. So überzeugend die Argumente dafür sein mögen, ‚Haus‘-Aufgaben zurück in die Schule, in die Mitverantwortung der Lehrenden zu holen, besteht im Zeitfaktor ein systemimmanentes Problem, das strukturell nur durch Flexibilisierung zu lösen ist, hinsichtlich der zu bewältigenden Aufgaben, ihres Umfangs und Schwierigkeitsgrades, der Sozialform oder/und der dazu zur Verfügung stehenden Zeit.

Das Hausaufgabenverhalten als ein Baustein in der Schulleistungsentwicklung eines Schülers unterliegt vielfältigen, unmittelbar und mittelbar wirksamen, zum Teil untereinander interagierenden Einflussfaktoren, die – nach Helmkes und Weinerts (1997) *„Komplexen Schema der Schulleistungsdeterminanten“* – kompensierbar sind bzw. additiv zusammenwirken.

Ich versuche, dies in der folgenden Übersicht abzubilden – wobei aufgrund der Eindimensionalität der Darstellung weder Interaktionsrichtungen noch die Wirkintensität der einzelnen Merkmale gezeigt werden können; auffallend ist, dass motivationale Variablen sowohl direkt als auch indirekt (über die Lernzeit sowie über diese beeinflussende selbstregulative Strategien) auf das HA-Verhalten einwirken:



Was die Hausaufgabenforschung insgesamt anbelangt, gilt dabei das ernüchternde Fazit von zwei der profiliertesten einschlägig arbeitenden Wissenschaftler: „*Despite the long history of homework and homework research, the role that homework plays in enhancing student achievement is, at best, only partly understood*“ (Trautwein & Köller, 2003a).

Dies trifft erst recht für das bislang nur sehr vereinzelt mit sozialwissenschaftlich-empirischen Methoden untersuchte Verhältnis zwischen dem Hausaufgabenverhalten und der Schulform (im Bezug auf Schulleistung, Motivation usw.) zu: ein weitgehend blinder Fleck der pädagogischen Forschung. Für die Entwicklungsplanung der Schulform GTS ist aber unzweifelhaft die Frage bedeutsam, ob Schüler durch betreute Hausaufgabenbearbeitung in einer Ganztagschule, deren vollständiger Ersatz durch integrativ-kompensatorische Maßnahmen bislang eher die Ausnahme ist (s. o.), gegenüber ihren Mitschülern mit traditioneller (häuslicher) Erledigung der Hausarbeiten einen Vorteil erfahren, der sich letztlich in messbar besseren Schulleistungen ausdrückt.

Als Zusammenfassung der bisherigen Forschung³ lässt sich dazu feststellen, dass bis heute keine Befunde vorliegen, die „*Kausalschlüsse im Sinne der Gleichung Ganztagschule = bessere Schülerleistungen*“ erlauben würden (Holtappels, 2003 – aber auch das Gegenteil kann nicht ernsthaft behauptet werden!) Aktuell und nicht immer eindeutig sind Ergebnisse einzelner Teilstudien des Projekts INGA (Innovation Ganztagschule)⁴, die deshalb hier etwas eingehender behandelt werden.

In ihrem Aufsatz „*Welche Merkmale zeichnen Schülerinnen und Schüler aus, die die Ganztagschule besuchen?*“ stellen Andrea Stuck und Reinhold S. Jäger (2005) eine vergleichende Analyse mit Halbtagschülern an, wobei sie „*aus der Fülle der erhobenen Merkmale nur diejenigen [herausgreifen], in denen die Unterschiede zwischen beiden SchülerInnengruppen statistisch signifikant sind*“ (ebd.). Hierbei beziehen die beiden Autoren sich auf vier bei der Projektentwicklung gebildete und per Faktorenanalyse auf ausreichende Reliabilität geprüfte Skalen mit insgesamt 33 Items zu den Merkmalen „*Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten*“, „*Angst vor Überprüfungen*“, „*Anstrengungsbereitschaft und fachspezifische Anforderungen*“ sowie „*Strategisches Arbeiten*“.

Sie machen eine Reihe signifikanter Unterschiede zwischen Halbtags- und Ganztagschülern aus (leider ohne Angaben zum Korrelationskoeffizienten [Pearsons r] und dem Signifikanzniveau), die hier kurz aufgezählt werden sollen:

- Im Unterschied zu Halbtagschülern kontrollieren Ganztagschüler ihre Hausaufgaben nach deren Erledigung;
- sie „*arbeiten eher auch dann für die Schule, wenn sie keine Hausaufgaben aufhaben und*
- *sie stellen sich eher einen Zeitplan für das Üben und Lernen zusammen als die Schülerinnen und Schüler, welche die Ganztagschule nicht besuchen*“.
- Sie geben ferner an, konzentrierter arbeiten zu können als die Halbtagschüler
- und mehr Hilfe bei der Erledigung ihrer Aufgaben zu benötigen.
- Sie „*haben im Durchschnitt etwas schlechtere Noten in Mathematik, Deutsch und Biologie*“ (ohne dass gesagt wird, ob es sich hier um Leistungstests, Klassenarbeiten oder Zeugnisnoten handelt). Für Deutsch und Mathematik werden die Notendurchschnitte gleichermaßen mit 2,9 (HTS) zu 3,1 (GTS) dargestellt.
- Aus ihrer Befragung ergibt sich, dass sie „*deutlich mehr Nachhilfe [...] bekommen als ihre Klassenkameraden, die die GTS nicht besuchen*“ (es wurde dabei aber nicht abgeklärt, ob die Ganztagschüler die Teilnahme an der schulinternen Hausaufgabenbetreuung und/oder am Förderunterricht dem Bereich ‚Nachhilfe‘ zurechnen).

Jürgen Wiechmann vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Landau, im INGA-Konsortium federführend bei der wissenschaftlichen Begleitung der rheinland-pfälzischen Ganztagschulen, ermittelte für die Schülerseite drei Faktoren, die „*in der Arbeitsgestaltung den deutlichsten Einfluss auf die vollständige Erledigung der Hausaufgaben haben*“ (Wiechmann, 2004), nämlich:

- die selbstbestimmte Aktivität,
- die formale Unterstützung durch die Betreuungsperson und
- das Geschlecht („*Mädchen beenden ihre Arbeiten seltener als Jungen*“ [ebd.] in der vorgesehenen Zeitspanne).

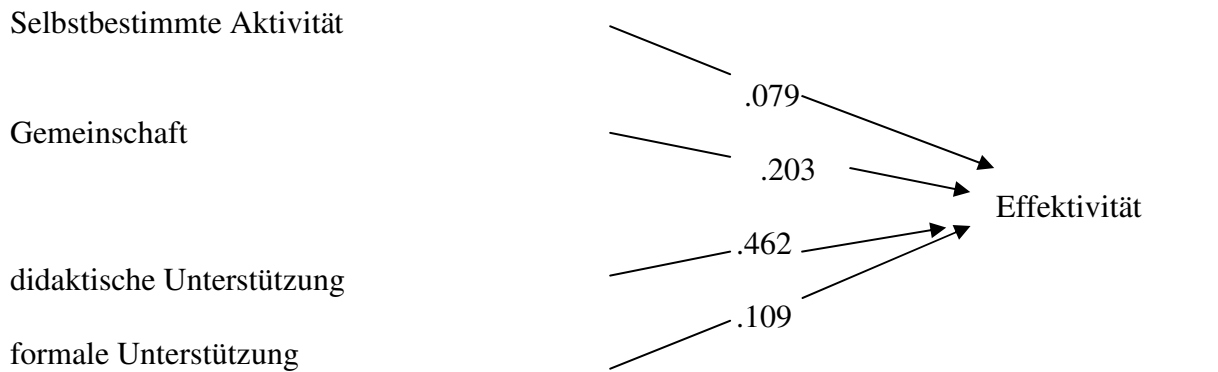
Schüler, die ihre Arbeitsabläufe planen, die im Unterricht, mitunter auch in der Hausaufgabenbetreuung selbst (vgl. Wiechmann, 2006), gelernt haben Zeitmanagement zu praktizieren und Arbeitstechniken sowie –strategien anzuwenden (vgl. v. Derschau, 1979; Haag, 1991; Kohler, 2000; Nilshon, 2001; Trautwein & Köller, 2003b), sind am ehesten in der Lage, ihre Arbeiten – ohne Fremdevaluation – in der zur Verfügung stehenden Zeit erfolgreich abzuschließen (vgl. Ständebach, 2002).

Von der Lehrerseite wird „*die Unterstützung und Förderung autonomen selbstgesteuerten Handelns*“ als ein vorrangiges Ziel der Hausaufgabenbetreuung postuliert, wie Wiechmann (2006) als ein Ergebnis der Auswertung von Interviews mit betroffenen Pädagogen berichtet. Dies korrespondiert hervorragend mit dem, was Clemens Trudewind und Kollegen (vgl. Trudewind & Husarek, 1979; Trudewind & Wegge, 1989 anhand der Daten eines kompletten Einschulungsjahrgangs der Stadt Bochum) als *Anregungsfunktion* in der elterlichen Unterstützung des kindlichen HA-Verhaltens bezeichnen. Sie schließt emotionales Engagement, die Bereitstellung von Hilfsmitteln und die Abschirmung von Störungen ein, vermeidet aber Formen direkter Instruktion.

Helmke, Schrader und Lehneis-Klepper (1991) sprechen in diesem Zusammenhang von einer Prozessorientierung im elterlichen Verhalten. Diese fokussiert nicht auf Ergebnisse, sie impliziert den Wunsch nach Kompetenzerweiterung und tieferem Gegenstandsverständnis beim Kind und zielt darauf ab, die Fähigkeit zu selbstreguliertem Lernen weiterzuentwickeln. Von daher ist Prozessorientierung, im Anklang an Erkenntnisse von Deci und Ryan (1985, 1993), autonomieunterstützend und motivationsaufbauend. Für Maßnahmen, für die dieses Kriterium gilt, konnte nachgewiesen werden, dass sie „*die Selbständigkeit der Kinder im Rahmen ihrer Schularbeiten*“ (Wiechmann, 2006) förderten.

Was eine strukturelle Verbesserung bzw. Stärkung des Hausaufgabenverhaltens anbetrifft, liegt hier eine Kernaufgabe der Schule, unabhängig von der besuchten Schulform, aber in der Praxis einer Ganztagschule sicher systematischer und einheitlicher zu realisieren.

Bezüglich der Frage nach den Faktoren, die aus Sicht der Schüler die Effektivität der während der Hausaufgabenbetreuung in der GTS geleisteten Arbeit beeinflussen, wurden Probanden der INGA-Studie (hier: N = 1377 Schülern der Klassenstufen 3 bis 10 aus Grund-, Haupt- und Realschulen, Gymnasien und einer Regionalen Schule) fünf Items vorgelegt. Eine Regressionsanalyse brachte (mit 54% Varianzaufklärung) das folgende Bild ...



Einflüsse auf die Wahrnehmung von Arbeitseffektivität (nach Wiechmann, 2004)

... und zeigte, dass „*der weitaus stärkste Einfluss [...] von dem Erleben einer didaktischen Unterstützung*“ (Wiechmann, 2004) ausgeht.

Das Erleben sozialer Nähe spielt ebenfalls eine nennenswerte Rolle, was sich sowohl auf die Lerngruppe als auch auf die durch den Betreuer ausgestalteten Rahmenbedingungen beziehen mag. Ein positives Lernklima und die Aufrechterhaltung einer ‚balancierten Ruhe‘ (vgl. Wiechmann, 2006) werden dies begünstigen.

Auffallend ist, dass aus Schülersicht die Selbstbestimmtheit des Vorgehens zwar Arbeitstempo und –disziplin befördert, nicht aber für die Effektivität dieser Arbeit verantwortlich zeichnet.

Auch der formalen Unterstützung, die sich eher an Äußerlichkeiten, evtl. auch an einer Bestätigung der Richtigkeit des Ergebnisses orientiert, wird wenig Bedeutung beigemessen – was sich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen deckt (vgl. Trudewind & Wegge, 1989; Weinert & Helmke, 1997).

In der Gruppe der Grundschüler konnten „*keine Unterschiede in der wöchentlichen Hausaufgabenzeit zwischen den GTS-Kindern und den Nicht-GTS-Kindern aufgefunden werden*“ (Jäger et al., 2005), bei den Sekundarstufenschülern war der Zeiteinsatz schulfachabhängig.

Die Autoren halten das Ergebnis für „*vieldeutig*“ und bieten als Erklärung für die zwischen den Gruppen ausgemachten Unterschiede einerseits ungünstigere Arbeitsbedingungen mit mehr Störungen und damit verbundenem größeren Ablenkungspotenzial (GTS) an, andererseits die Vermutung, das betreute Arbeiten bringe eine höhere Intensität mit sich, was längere Arbeitszeiten generiere – „*beide Aspekte sind als paradoxe Reaktion aufzufassen*“ (Jäger et al., 2005).

Der Autor des vorliegenden Aufsatzes ging der zentralen Frage nach dem Zusammenhang zwischen dem Hausaufgabenverhalten und der Schulform in einer eigenen Studie⁵ unter einer zweigeteilten Fragestellung nach:

- *Unterscheiden sich Halbtagschüler von Ganztagschülern in zentralen Ausgangsvariablen wie Intelligenz, Leistungsmaßen, Hausaufgabenverhalten, Interesse sowie motivationalen Variablen?*

- *Ergeben sich bei den gleichen Variablen (ausgenommen der hier nicht wiederum untersuchten Intelligenz) bei längsschnittlicher Betrachtung über mehrere Messzeitpunkte signifikante Unterschiede?*

Die im Folgenden knapp referierten Ergebnisse greifen diese zweigeteilte Fragestellung auf und beziehen sich auf etwaige Unterschiede zwischen Halbtags- und Ganztagschülern.

Wichtigstes Ergebnis für die Querschnitt- wie die Längsschnittuntersuchung: Weder die absoluten Hausaufgabenzeiten noch die Streuungen bei der aufgewandten Zeit unterscheiden sich zu beiden Messzeitpunkten zwischen den beiden Gruppen der Halbtags- und Ganztagschüler/innen.

Klammert man den Aspekt ‚Interesse‘ aus⁶, so replizieren die hier ermittelten Ergebnisse mithin die wenigen zum Vergleich von Halbtags- und Ganztagschülern vorliegenden Befunde weitgehend und bestätigen die Nullhypothese: Bezüglich der kognitiven Eingangsvoraussetzungen, beim Hausaufgabenverhalten, hinsichtlich der gemessenen motivationalen Variablen (s. Fußn. 5) und im Nachhilfebedarf bestehen keine signifikanten schulformabhängigen Unterschiede.

Eine eindeutige Bestätigung fand – für beide Gruppen gleichermaßen – eine von Schmitz und Skinner (1993), Trautwein, Köller und Baumert (2001) sowie Trautwein und Köller (2002) ermittelte negative Korrelation zwischen investierter Lernzeit und Schulleistung: Je mehr Zeit für Hausaufgaben aufgewandt wurde und je größer dieses Zeitinvestment über die beobachteten Zeiträume hinweg streute, desto schlechter fiel die Schulleistung, gemessen in (Zeugnis-)Noten aus; absolutes Zeitmaß und insbesondere die Konstanz im Arbeiten bestätigten sich so als zuverlässige Vorhersagewerte (Prädiktoren) für eine Leistungsentwicklung.

Einschränkend muss festgehalten werden, dass weder das Design der Studie noch die tendenziell singular-ideographische Ausprägung des hier untersuchten Modells von Ganztagschule (rpl. ‚GTS in Angebotsform‘; teilweise gebunden; additiv organisiert) übertragbare Aussagen oder gar verallgemeinernde Schlussfolgerungen erlauben.

Dies berührt ein basales Kernproblem im Themenspektrum Ganztagschule, welches in der Vielfalt der Modelle und Organisationsformen steckt, was kumulativ zu der schwer überschaubaren Fülle an Schularten betrachtet eine Vergleichbarkeit von Befunden und damit deren Transfer oder gar eine Generalisierbarkeit von vorneherein nahezu unmöglich macht. Zumindest gilt dies für die verschiedenartigen offenen und teilweise gebundenen Systeme. So können außerhalb der voll gebundenen, für alle Schüler der betreffenden Einrichtung obligatorischen Ganztagschulen über den Einzelfall hinausgehend weder Leistungseffekte noch bspw. Wirkungen ganztägiger Schulformen auf sozialintegrative Merkmale und das Schulklima gemessen werden; die vorliegenden Ergebnisse machen deutlich, dass dies – leider – auch für das Hausaufgabenverhalten gilt.

Dr. Lothar Zepp, Bitburg
lothar.zepp@gmx.de

Literatur:

- Appel, S. & Rutz, G. (1998). Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation. Schwalbach/Ts.
- Bischof, F. & Hascher, T. (2000). Integrierte und traditionelle Hausaufgaben in der Primarschule – ein Vergleich bezüglich Leistung, Belastung und Einstellungen zur Schule. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47 (4), 252-265
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238
- Derschau, D. v. (1979). Die Problematik von Hausaufgaben. Überblick über den Forschungs- und Diskussionsstand und Überlegungen zur sinnvollen Gestaltung von Hausaufgaben. In: Ders., *Hausaufgaben als Lernchance. Zur Verknüpfung schulischen und außerschulischen Lernens* (S. 20–59). München/Wien/Baltimore
- Döhrmann, I. (1966). Untersuchung zur hausaufgabenfreien Unterrichtsgestaltung. In: *Pädagogik (DDR)*, 24, 2. Beiheft, 10–25
- Enders-Drägässer, U. (1980). *Die schulische Sozialisation der Mütter und ihre Folgen, am Beispiel der Hausaufgaben* (Dissertationsschrift). Universität Gießen
- Fischer, W. (1975). Bildung trotz Schule? In: *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 327-343
- Haag, L. (1991). *Hausaufgaben am Gymnasium. Eine empirische Studie*. Weinheim
- Helmke, A., Schrader, F.-W. & Lehneis-Klepper, G. (1991). Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23, 1–22
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F.E. Weinert (Hg.). *Enzyklopädie der Psychologie*. Bd. 3: *Psychologie der Schule und des Unterrichts* (S. 71–176). Göttingen
- Henze, G. (1978). Das Konzept der Hausaufgabenintegration im Effektivitätsvergleich mit der traditionellen Hausaufgabenpraxis. In: *Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Hausaufgaben – empirisch untersucht: Ergebnisse aus dem Schulversuch Ganztagschule (Schulversuche und Schulreform Bd. 16, S. 215-253)*. Hannover
- Heyer, I. (2002). Die Hausaufgabenfrage in der Ganztagschule. *PZ-Information Pädagogik 2/2002*. Bad Kreuznach
- Holtappels, H.G. (2002). Ganztagschule: Schule als Lern- und Lebensraum – Modelle, pädagogische Praxis und Bedarf. In: *Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz (Hg.), Unterwegs zur Ganztagschule. Ein Reader* (S. 90-101). Speyer
- Holtappels, H.G. (2003). Ganztagschule als Antwort auf PISA? Lerndefizite und Strukturprobleme im Schulsystem als Herausforderung für ganztägige Schulkonzepte. In: *Schulverwaltung spezial. Zeitschrift für SchulLeitung, SchulAufsicht und SchulKultur. Sonderausg. 1. Kronach u.a., 10–13*
- Ipfling, H.-J. (1981). *Modellversuche mit Ganztagschulen und anderen Formen ganztägiger Förderung*. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn
- Ipfling, H.-J. (2002). Ganztagschule – Erfahrungen aus einem früheren Modellversuch des Landes Rheinland-Pfalz. In: *Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz (Hg.), Unterwegs zur Ganztagschule. Ein Reader* (S. 109-117). Speyer
- Ipfling, H.-J. & Lorenz, U. (1979). *Schulversuche mit Ganztagschulen. Bericht der Projektgruppe zur Begleitung der Schulversuche mit Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz 1971 – 1977*. Kultusministerium Rheinland-Pfalz. Mainz
- Jäger, R.S., Stuck, A., Lissmann, U. & Wagner, S. (2005). *Hausaufgabenzeit in der Ganztagschule. Ein empirischer Beitrag*. Universität Landau
- Keck, R.W. (1978). Das Problem der Hausaufgaben in pädagogischer und didaktischer Sicht – ein systematischer Versuch zur Funktionsbeschreibung. In: *Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Hausaufgaben – empirisch untersucht: Ergebnisse aus dem Schulversuch Ganztagschule* (S. 15-70). Hannover
- Kohler, B. (2000). Weniger ist oft mehr: Hausaufgaben sinnvoll stellen. In: *Pädagogik*, 52 (2), 25–27
- Lehmann, R. (2002). *Kurze Stellungnahme zur Lernentwicklung an den Ganztagschulen*. Unveröffentlichtes Manuskript. Humboldt-Universität Berlin
- Meyer, H. (2001). *Schulpädagogik. Bd. II.: Für Fortgeschrittene*. 5. Aufl. (1997), Berlin

-
- Nilshon, I. (1995). Schule ohne Hausaufgaben? Eine empirische Studie zu den Auswirkungen der Integration von Hausaufgabenfunktionen in den Unterricht einer Ganztagschule, Münster/New York
- Nilshon, I. (1999). Hausaufgaben und selbständiges Lernen – ein Paradoxon. Herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut e. V. im Rahmen des Projekts „Lebenswelten als Lernwelten“. München
- Nilshon, I. (2001). Hausaufgaben. In: D.H Rost (Hg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 2. neu bearb. u. erw. Aufl. (S. 231-239). Weinheim
- polis Gesellschaft für Politik- und Sozialforschung mbH (2004). Die Ganztagschule in Rheinland-Pfalz aus der Sicht der beteiligten Eltern. Ergebnisse einer Wiederholungsbefragung. München
- Radisch, F. & Klieme E. (2004). Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Bilanz und Perspektiven der Forschung. In: Die Deutsche Schule, 96 (2), 153-169
- Rother, U. (2003). Der Bund beteiligt sich. Investitionsprogramm ‚Zukunft Bildung und Betreuung‘ (IZBB) der Bundesregierung. In: Schulverwaltung spezial. Zeitschrift für SchulLeitung, SchulAufsicht und SchulKultur. Sonderausgabe Nr. 1. Kronach u. a., 4-6
- Schmitz, B. & Skinner, E. (1993). Perceived control, effort, and academic performance: Interindividual, intraindividual, and multivariate time-series analyses. In: Journal of Personality and Social Psychology, 64, 1010-1028
- Ständebach, R. (2002). Auf dem Weg zur Ganztagschule – ein Praxisbeispiel (Grundschule St. Julian). In: Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz (Hg.), Unterwegs zur Ganztagschule. Ein Reader (S. 17-49). Speyer
- Steinert, B., Schweizer, K. & Klieme, E. (2003). Ganztagsbetreuung und Schulqualität aus der Sicht von Lehrkräften. In: E.J. Brunner, P. Noack, G. Scholz & I. Scholl (Hg.), Diagnose und Intervention in schulischen Handlungsfeldern (S. 73-87). Münster
- Stuck, A. & Jäger, R.S. (2005). Welche Merkmale zeichnen Schülerinnen und Schüler aus, die die Ganztagschule besuchen? Universität Landau
- Thimm, K. (2003). Die große Illusion. In: DER SPIEGEL, 8, 54-62
- Trautwein, U. & Köller, O. (2002). Der Einfluss von Hausaufgaben im Englisch-Unterricht auf die Leistungsentwicklung und das Fachinteresse. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 16 (3), 285-310
- Trautwein, U. & Köller, O. (2003a). The Relationship Between Homework and Achievement – Still Much of a Mystery. In: Educational Psychology Review, 15 (2), 115–145
- Trautwein, U. & Köller, O. (2003b). Was lange währt, wird nicht immer gut. Zur Rolle selbstregulativer Strategien bei der Hausaufgabenerledigung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 17 (3/4), 199-209
- 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. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47, 703–724
- Trudewind, C. & Husarek, B. (1979). Mutter-Kind-Interaktion bei der Hausaufgabenanfertigung und die Leistungsmotiventwicklung im Grundschulalter – Analyse einer ökologischen Schlüsselsituation. In: H. Walter & R. Oerter (Hg.), Ökologie und Entwicklung. Mensch-Umwelt-Modelle in entwicklungspsychologischer Sicht (S. 229-246). Donauwörth
- Trudewind, C. & Wegge, J. (1989). Anregung – Instruktion – Kontrolle: Die verschiedenen Rollen der Eltern als Lehrer. In: Unterrichtswissenschaft, 17, 133–155
- Wiechmann, J. (2004). Erste Ergebnisse der Befragung zur Hausaufgabenbetreuung (Stand 30.7.04). www.inga.zepf.uni-landau.de
- Wiechmann, J. (2006). Die methodische Gestaltung der Hausaufgabenbetreuung. In: Pädagogische Rundschau, 60 (3), 297-309
- Wolf, N. (2006a). Ganztagschule ohne Hausaufgaben – Aufgabenorientierter Unterricht (AoU) (Teil 1: Der Schlüssel zur Didaktik ist die Dramaturgie). In: rheinland-pfälzische schule (rps), 57 (7/8), 151-153
- Wolf, N. (2006b). Ganztagschule ohne Hausaufgaben – Aufgabenorientierter Unterricht (AoU) (Teil 2a: Hauptuntersuchung - Lehrer). In: rheinland-pfälzische schule (rps), 57 (12), 243-246
- Wolf, N. (2007a). Ganztagschule ohne Hausaufgaben – Aufgabenorientierter Unterricht (AoU) (Teil 2b: Hauptuntersuchung - Lehrer). In: rheinland-pfälzische schule (rps), 58 (1), 9-11

Wolf, N. (2007b). Ganztagschule ohne Hausaufgaben – Aufgabenorientierter Unterricht (AoU) (Teil 3: Hauptuntersuchung - Schüler). In: rheinland-pfälzische schule (rps), 58 (2), 29-32

Wolf, N. (2007c). Ganztagschule ohne Hausaufgaben – Aufgabenorientierter Unterricht (AoU) (Teil 4: Hauptuntersuchung – Eltern. Zusammenfassung und Perspektive). In: rheinland-pfälzische schule (rps), 58 (3), 53-57

Wollersheim, H.-W. (1987). Zur historischen Entwicklung und zum gegenwärtigen Stand der empirischen Hausaufgabenforschung. In: Die Realschule, 158-165