

„Gibt es noch jemanden, der beichten möchte?“ – Zur inhärenten Störanfälligkeit und zeitlichen Problematik von Hausaufgabenbesprechung und Hausaufgabenvergabe

13

Britta Kohler

1. Einführung

In der letzten Sequenz der videographierten Deutschstunde steht eine Hausaufgabe der vorigen Woche im Zentrum, deren Besprechung am Ende der Stunde zu einer neuen Hausaufgabe führt. Die didaktische Funktion der zu besprechenden Aufgabe besteht darin, vorbereitende Lerngelegenheiten innerhalb eines klaren didaktischen Aufbaus für einen später zu schreibenden Unfallbericht zu bieten. Darauf weist die Lehrerin immer wieder hin und die Schüler*innen beteiligen sich teilweise rege am Unterricht, greifen die Hinweise der Lehrkraft auf und stellen auch selbst Fragen.

Der im Arbeitsheft für das Fach Deutsch vorgegebene und von der Lehrerin aufgegriffene klare Aufbau verliert in der Sequenz jedoch an Kontur, weil ein Teil der Klasse in häuslicher Arbeit bereits den für das Ende der Einheit geplanten Unfallbericht geschrieben hat, während andere Lernende genau die geforderte Vorarbeit zum Bericht und wieder andere weder Bericht noch Vorarbeit vorweisen können. Letzteres legen zunächst jedoch nur zwei Schüler offen. Nach dem unabsichtlichen Aufdecken weiterer fehlender Hausaufgaben, welches die Lehrkraft unter anderem zu der Frage „Gibt es noch jemanden, der beichten möchte?“ führt, ist die Zeit schon weit vorangeschritten und am Ende bleiben für die Vergabe der nachfolgenden Hausaufgabe noch dreißig Sekunden. Es stellt sich die Frage, ob diese zeitliche Spanne den Lernenden ausreicht, um die Aufgabenstellung korrekt aufzufassen oder ob es in der

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75388>



nachfolgenden Stunde eventuell wieder zu abweichenden Lösungen oder fehlenden Aufgaben kommt. Weiterhin lohnt sich bei der Analyse der Sequenz ein Blick auf die vielen Verzögerungen bei der Hausaufgabenbesprechung, welche die inhärente Störanfälligkeit dieser Phase vor Augen führen. Am Ende bleibt zu diskutieren, ob beziehungsweise inwiefern sich der Aufwand an Zeit und Kraft bei der Hausaufgabenbesprechung gelohnt hat.

2. Forschungsstand

Hausaufgaben werden, wie Befragungen zeigen, seit Jahrzehnten von Lehrkräften, Eltern und auch Schüler*innen für wichtig oder gar unverzichtbar erachtet. Zuschrieben werden ihnen im Wesentlichen zwei Funktionen, nämlich eine didaktische (z. B. Übung oder Vertiefung) und eine erzieherische (z. B. Förderung von Selbstständigkeit), welche beide seit vielen Dekaden kontrovers diskutiert werden (Kohler, 2017). Für die Beantwortung der Frage, ob sich die den Hausaufgaben zugeschriebenen Funktionen auch in messbaren Effekten niederschlagen, sei hier auf die Literatur verwiesen, welche sich allerdings vorwiegend auf Mathematik bezieht (Cooper, 2015; Fan et al., 2017, Fernández-Alonso et al., 2015; Kaufmann et al., 2018; Rosario et al., 2015). Implizit mitgedacht oder explizit formuliert wird von Befürwortenden der Hausaufgaben immer wieder, diese stellten in Anbetracht zu knapper Unterrichtszeiten zusätzliche Lerngelegenheiten bereit. Gleichwohl gibt es zahlreiche Stimmen, die Hausaufgaben entweder grundsätzlich wegen eventuell fehlender Effekte oder problematischer Nebenwirkungen ablehnen oder aber auf spezifische Schwierigkeiten beispielsweise infolge unklar gestellter Hausaufgaben aufmerksam machen (z. B. Himmelrath, 2015).

Die Frage, welche Art und Gestaltung von Hausaufgabenvergabe und Hausaufgabenbesprechung beziehungsweise -auswertung mit hohem Lernerfolg oder zumindest mit intensiver Bearbeitung assoziiert ist, wurde bislang nur in Ansätzen erforscht. Dabei liegen aber auch insgesamt nur wenige Daten zur Frage vor, wie Lehrende und Lernende im Unterricht mit Hausaufgaben umgehen. Die meisten der wenigen Studien beziehen sich auf das Fach Mathematik (vgl. Kohler, 2017).

Zur Ausgestaltung der Hausaufgabenvergabe liegen inzwischen neuere Daten aus der Primar- und Sekundarstufe vor (Kohler & Schneider, 2021). In einer Studie an Gymnasien wurde die Hausaufgabenvergabe in 185 Unterrichtsstunden unterschiedlicher Fächer und Klassenstufen beobachtet und dokumentiert (Kohler, 2015). Es wurde deutlich, dass Hausaufgaben vorwiegend am und auch nach dem Stundenende erteilt

werden, die Situation im Mittel nur wenige Minuten in Anspruch nimmt und weniger als eine Schülerfrage enthält. Notiert werden die Aufgaben vornehmlich in den unteren Klassenstufen.

Hausaufgaben im Mathematikunterricht werden laut Befunden der BIQUA-Studie häufig kontrolliert, diese Kontrolle spielt jedoch für den Leistungszuwachs keine Rolle (Lipowsky et al., 2004). Entscheidend für einen leistungssteigernden Effekt ist die Möglichkeit für die Schüler*innen, ihre Hausaufgaben auf Richtigkeit zu prüfen. Anders gesagt: Ein prozessorientierter Umgang, bei dem sich die Lehrkraft für die Lösungen der Klasse interessiert, ist ein Schlüssel zum Erfolg, scheint aber selten vorzukommen. Auch aus anderen Kontexten ist bekannt, dass Aufgabenbesprechungen, vor allem an nicht gymnasialen Schulformen, häufig nicht auf ein tiefes Verständnis zielen (z. B. Bohl et al., 2012). Dabei gilt, dass Lehrkräfte durch ein ernsthaftes Eingehen auf die Lösungsvorschläge der Lernenden auch die Lehrer-Schüler-Beziehung stärken können (Ledergerber, 2015). In der qualitativen Studie von Geßner (2015) schließlich wurde herausgearbeitet, dass in Hausaufgabenbesprechungen am Gymnasium vergleichsweise wenig erzieherische Praktiken zu finden sind. Hier stehen, anders als beispielsweise an der Gesamtschule, zumeist die Inhalte im Vordergrund und Störungen werden oftmals ignoriert.

3. Beschreibung

Eine knappe Viertelstunde vor Schulschluss leitet die Lehrerin mit der Formulierung „Also, holt mal eure Hausaufgaben heraus“ zur Besprechung der Hausaufgabe über. Die Aufgabe bestand darin, als Vorarbeit für einen Unfallbericht sieben so genannte W-Fragen im Arbeitsheft in Stichworten schriftlich zu beantworten. Da die Lehrerin in der Stunde zuvor krank gewesen ist, entstammt die Hausaufgabe noch der vorigen Woche. Laut ursprünglicher Planung sollte die Klassenarbeit, ein Unfallbericht, am heutigen Freitag geschrieben werden.

Zu Beginn der Hausaufgabenbesprechung stellt die Lehrerin fest, einige hätten mehr als gefordert gearbeitet, indem sie den eigentlich erst im Anschluss zu erstellenden Unfallbericht schon verfasst hätten. Im Folgenden konturiert die Lehrerin den didaktischen Stellenwert der Hausaufgabe und fordert die Klasse auf, das Arbeitsheft aufzuschlagen. Nun melden sich zwei Schüler und geben an, die Hausaufgabe nicht angefertigt zu haben. Die Lehrerin fordert beide auf, ihr die Aufgaben in der nächsten Stunde zu zeigen, und bittet eine Schülerin, ihre Lösungen vorzulesen, was diese nicht tut. Die Lehrerin lässt ihr Zeit, interagiert mit der Klasse und fordert schließlich die

Schülerin ein viertes Mal auf vorzulesen. Es zeigt sich, dass diese die Hausaufgabe nicht angefertigt hat. Im Folgenden wird offenkundig, dass weitere Lernende ihre Hausaufgaben ebenfalls nicht erledigt haben, was die Lehrerin dazu veranlasst, dieses Verhalten zu thematisieren. Dabei kommt sie auch zu dem Schluss, dass sie jenen, die die aufgegebenen W-Fragen nicht beantwortet, aber den nicht geforderten Unfallbericht geschrieben haben, keine fehlenden Hausaufgaben attestieren wird.

Im weiteren Verlauf arbeitet sich die Lehrerin mit der Klasse im Detail durch die aufgegebenen W-Fragen, bewegt die Lernenden immer wieder zum Zuhören und zur Mitarbeit, erklärt, begründet, präzisiert, lobt vielfach und verweist auch auf die anstehende Klassenarbeit. Dreißig Sekunden vor Stundenende erteilt die Lehrerin jenen, die den Unfallbericht bereits geschrieben haben, mündlich eine zuvor nicht angekündigte Hausaufgabe, während die Klasse ihre Schulsachen bereits einpackt. Die Schüler*innen ohne vorab geschriebenen Bericht werden nicht angesprochen.

4. Fallanalyse

Die folgende Analyse fokussiert zunächst den Umgang der Lehrkraft mit sehr heterogen, nämlich mit korrekt, nicht oder nicht intentionsgemäß angefertigten Hausaufgaben bei deren Besprechung im Unterricht. Deutlich wird dabei insbesondere die inhärente Störanfälligkeit dieser unterrichtlichen Phase, welche der Lehrkraft viele Anstrengungen abverlangt und die zeitliche Planung hinfällig werden lässt.

Die Lehrerin beginnt die Hausaufgabenbesprechung, indem sie die Äußerungen von etwa drei Lernenden aufgreift, welche bereits den später zu schreibenden Unfallbericht verfasst haben. Sie formuliert:

© (Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 76:50–77:24)

L: Und zwar hatte ich ja sozusagen nur die Vorarbeit zum Unfallbericht aufgegeben.

S: Oh!

L: Und einige haben schon einen Unfallbericht geschrieben (.) Das ist super.

S: Ich hab schon zehn geschrieben!

L: Sehr gut (.) ähm (.) genau (.) ich würde jetzt gerne (.) erst mal sozusagen die Vorarbeit überprüfen (.) ähm diejenigen, die es schon gemacht haben, is ja nicht schlimm, dann habt ihr einfach eine Übung mehr (.) die kriegen dann später anderes Material noch von mir und die, die es noch nicht gemacht haben, müssen natürlich diesen Unfallbericht schreiben.

Die Lehrerin lobt damit explizit jene Lernenden, die mit ihrer Hausaufgabe schon den nächsten Schritt vollzogen und dadurch ihren Plan gewissermaßen abgekürzt haben. Sie ignoriert eine Störung, den Einwurf eines Schülers und stellt dann kurz Überlegungen zur nun notwendig gewordenen Binnendifferenzierung an, um im weiteren Verlauf der Stunde alle in der Klasse beschäftigen zu können. Anschließend klärt sie freundlich das weitere Vorgehen und es melden sich zwei Schüler.

© (Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 78:08–78:30)

L: Benjamin?

S: Ich hab ähm die Hausaufgaben vergessen.

L: Du hascht's nicht gemacht?

S: Nein.

L: Ah, dann musst du gleich besonders gut zuhören und doppelt so viel als Hausaufgabe jetzt machen. – Mathéo?

S: Ich hab ... (unverständlich)

L: (lacht) Dann ähm (.) ja ist gut, musst es mir das nächste Mal zeigen.

S: Ja.

L: Ja, ich schreib's gleich auf.

Mit dem letzten Teil der Äußerung Benjamin gegenüber zitiert die Lehrerin eine vielfach zu hörende Reaktionsweise auf fehlende Hausaufgaben. Einerseits distanziert sie sich damit von einer möglichen disziplinierenden Antwort, indem sie diese ein Stück weit karikiert, andererseits lässt sie, bezieht man den ersten Teil der Antwort mit ein, zunächst offen, ob sie sich jeglicher Disziplinierung, auch einer im didaktischen Kleide, enthalten wird. Als sich ein weiterer Schüler offenbart, nimmt die Lehrerin jedoch jegliche Schärfe aus ihrer Antwort. Sie verfolgt die Möglichkeit weiterer fehlender Hausaufgaben in der Klasse nicht. Es bleibt offen, ob sie mit solchen schlicht nicht rechnet oder ob sie sich mit dieser Möglichkeit nicht befassen möchte. Sie ruft nun, den roten Faden ihres Unterrichts wieder aufgreifend, Alicia auf und betont auf diese Weise ein weiteres Mal die didaktische Funktion der Hausaufgabe. Als die Schülerin, die sich nicht gemeldet hat, nicht sofort antwortet, wiederholt die Lehrkraft die Seite im Arbeitsheft, legt dieses unter die Dokumentenkamera, lässt der Schülerin Zeit und zeigt sich ruhig und freundlich abwartend. Diese Phase nutzt ein Schüler für eine längere Frage zum Unfallbericht, welche die Lehrerin, vermutlich mit Blick auf die weiter verstreichende Unterrichtszeit, nur widerstrebend formulieren lässt, dann aber ausführlich beantwortet. Sie nimmt das Anliegen des Schülers damit ernst, bleibt nicht an der Oberfläche und stärkt auch die

Beziehung (Bohl et al., 2012; Ledergerber, 2015). Schließlich spricht sie Alicia zum vierten Mal an und fragt diese, nachdem sie auch nach einer weiteren Erläuterung nicht antwortet, direkt:

⊙ (Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 81:25–81:27)

L: Hast du die Hausaufgaben gemacht?

⊙ Als die Schülerin verneint, ist die Lehrerin überrascht:

(Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 81:29–81:32)

L: Ah (.) Dann äh sag das doch bitte (.) vorher.

⊙ Es stellt sich, ohne dass die Lehrkraft danach fragen würde, heraus, dass noch weitere Lernende die Hausaufgabe nicht angefertigt haben, und so fragt die Lehrerin:

(Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 81:58–82:03)

L: Gibt's noch jemand, der beichten möchte, bevor ich ihn aufrufe und er's mir dann irgendwie sagen muss?

⊙ Schließlich formuliert sie:

(Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 82:07–82:26)

L: Was isch'n mit euch los? (.) Warum habt ihr des alle nich? (.) Also ich mein, wir hätten ja vor allem, wir hätten ja jetzt Klassenarbeit geschrieben, das heißt, ihr hättet das doch üben ...

S: (unv.) zehn Minuten (unv.) über diese zwei Seiten ...

L: Ja, Ich weiß, ich hab das doch lang und breit erklärt. Und wir hätten da ne Klassenarbeit drüber geschrieben, das ist doch ne Übung fürs, also ich versteh das jetzt nicht, ich bin völlig geplättet, was isch da los?

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Lehrerin zwar das Phänomen fehlender Hausaufgaben kennt, aber nicht mit so vielen fehlenden Hausaufgaben gerechnet hat. Ob dies daran liegt, dass die Lernenden die Hausaufgaben in der Regel verlässlich bearbeiten oder ob die Lehrerin diesen Punkt schlicht noch nie genau überprüft hat, bleibt offen. In dieser Stunde gibt es jedenfalls keine Form der Hausaufgabenkontrolle, was laut vorliegenden Untersuchungsergebnissen (Lipowsky et al., 2004) nicht die Regel ist, am Gymnasium aber durchaus vorkommt (Geßner, 2015). Auch scheint es in der Klasse kein etabliertes Verfahren zu geben, was im Falle fehlender Hausaufgaben zu tun ist. Die Lehrkraft bleibt nun zurückhaltend mit Vorwürfen und wechselt, wie schon zuvor bei Benjamin, auch gleich zu Beginn ihrer Ansprache

in den Dialekt, womit sie ihre Reaktion leicht abmildert und die Distanz etwas verringert. Insgesamt erscheint ihr sanktionsfreier, dialogorientierter Umgang mit der Normverletzung bemerkenswert. Zufriedenstellende Antworten auf ihre Fragen bekommt sie dennoch nicht. Deutlich wird aber, dass für die Lehrerin die didaktische Notwendigkeit der Hausaufgabe mit Blick auf die kommende Klassenarbeit nicht hinterfragbar ist und sie vermutlich von einer sofortigen Anfertigung der Hausaufgabe direkt nach der Vergabe ausgegangen ist. Damit unterscheidet sich ihre Perspektive vermutlich von jener vieler Schüler*innen: Diese schoben die nur wenige Minuten benötigende Hausaufgabe vielleicht vor sich her, verloren sie dann aus den Augen oder erledigten sie aufgrund der Vorstellung, eine Klassenarbeit zu schreiben, eben gerade nicht. Die Erfahrung dürfte sie gelehrt haben, dass in Stunden mit Klassenarbeiten Hausaufgaben kaum einmal kontrolliert werden. Weitaus sinnvoller kann es da aus Schülerperspektive sein, sich noch einmal die Notizen im Heft durchzulesen oder gleich, wie es einige Lernende taten, den später zu verfassenden Bericht zu üben. Hausaufgaben können, in der Logik der Schüler*innen, durchaus vom individuellen Lernen für eine Klassenarbeit abhalten, und so könnte gelten: Wer der einen Norm (Hausaufgaben anfertigen) nicht folgt, erfüllt vielleicht die andere (sich auf die Klassenarbeit vorbereiten) umso mehr. Möglich ist aber auch, dass Lehrende und Lernende unausgesprochen ein Ziel einte: Mit der fehlenden Thematisierung nicht angefertigter Hausaufgaben konnten sich alle Beteiligten zunächst mögliche Konflikte und weitere Verzögerungen im Unterrichtsverlauf ersparen, auch wenn bei Alicia diese Möglichkeit nicht nur nicht aufging, sondern sogar ins Gegenteil umschlug. Allgemein kann eine ausbleibende Thematisierung eines Fehlverhaltens jedoch durchaus funktional sein. Die innerhalb des geltenden Regelsystems als notwendig erachtete Reaktion oder gar Sanktion kann entfallen und überdies gilt: Würden alle Normbrüche in Schule und Unterricht bekannt, so würde die Legitimität dieser Normen unterhöhlt und es würde zukünftig schwer, sich auf diese zu berufen (Diekmann et al., 2011).

Im Folgenden muss sich die Lehrerin erneut mit der Frage befassen, ob mit dem vorab erfolgten Schreiben eines Unfallberichts, der eigentlich anschließend für alle anstünde, auch die Vorarbeit und damit die Hausaufgabe als erledigt gilt. Sie ringt um eine didaktisch und erzieherisch sinnvolle und der Klasse vermittelbare Lösung und unterstellt den Lernenden eine eventuell nicht explizit gewordene, aber implizit doch geleistete Erledigung aller Aufgaben. In ihrer Logik kann ein Unfallbericht gar nicht anders geschrieben worden sein als auf der Basis der Vorarbeit, während die Lernenden selbst das offenkundig anders sehen.

© (Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 82:40–83:00)

L: Aber wenn ihr den Bericht geschrieben habt, dann müsst ihr doch die Vorarbeit, dann müsst ihr doch die W-Fragen sowieso ausgefüllt haben.

S: (unv.)

L: Ah okay, aber du hast den Bericht geschrieben, das heißt, du hast die Vorarbeit ja gemacht, okay, alles klar, also genau, wenn jemand den Bericht geschrieben hat, dann habt ihr die Leistung ja sozusagen vollbracht, des is okay, ja, dann gilt das nicht als fehlende Hausaufgaben.

Am Ende scheint für die Lehrerin klar zu sein, dass sie nicht aus erzieherischen Gründen eine Aufgabe einfordern kann oder will, die sich aus didaktischer Perspektive bereits erledigt hat. Mit dieser Entscheidung, die didaktische Funktion von Hausaufgaben über ihre erzieherische Funktion zu stellen, setzt sie ihren bisherigen Duktus fort (Geßner, 2015). Allerdings ist sie nun skeptisch bezüglich der Hausaufgabenerledigung geworden und so fragt sie wenig später einen stockend sprechenden Schüler entsprechend kritisch.

Nach der insgesamt dreizehnminütigen Hausaufgabenbesprechung kann die Klasse nicht mehr mit dem Schreiben des Unfallberichts beginnen. Trotz ihres klaren roten Fadens hat die Lehrerin in dieser Sequenz viel Zeit verloren. An vielen Stellen zeigte sich eine hohe Störanfälligkeit der Hausaufgabenbesprechung, die als inhärent begriffen werden kann: Da die Lehrkraft keinen Zugriff auf die häusliche Arbeit der Schüler*innen hat, sind heterogene (Nicht-)Bearbeitungen unausweichlich, und diese provozieren Fragen, Widersprüche und Unklarheiten.

Dreißig Sekunden vor Stundenende beginnt die Lehrerin schließlich mit dem Erteilen der neuen Hausaufgaben, wobei sie nur jene Lernenden anspricht, die den Unfallbericht bereits geschrieben haben:

© (Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 89:32–89:58)

L: Ich muss jetzt wissen: Äh wer von euch hat denn schon einen Bericht geschrieben?

S: Ich.

S: Ähm, Frau Bauer, kann ich eigentlich die Seite noch mal machen?

L: Ja, natürlich.

S: (unv.) dann noch nen neuen Bericht schreiben (unv.)

L: Ja, ja, okay, die einen Bericht schon geschrieben haben, die überarbeiten ihren Bericht bitte nur bzw. füllen noch mal die Seiten im Arbeitsheft aus, die machen es quasi umgekehrt, ansonsten habt ihr nichts auf.

Damit widerspricht sich die Lehrerin am Ende der Stunde selbst: Nun gilt die Vorarbeit zum Bericht nicht mehr als inbegriffen; jetzt muss sie doch nachgeliefert werden. Auf diese Weise bezieht sie sich erstmals eindeutig auf die erzieherische Funktion der Hausaufgabe, die auch dann zu erledigen ist, wenn sich ihr didaktischer Sinn erübrigt hat (Katenbrink & Kohler, 2021). Um vielleicht doch noch eine didaktische Komponente einzuführen oder auch nur spontan die Idee einer Schülerin aufgreifend, fordert sie zu einer Überarbeitung des Berichts auf, für die sie aber keinerlei Kriterien nennt. Etwaiger Kritik versucht sie mit ihrer abschließenden Äußerung zu begegnen. Problematisch erscheint die Vergabe der Hausaufgaben aber nicht nur wegen dieser Verschiebung von der didaktischen zur erzieherischen Funktion und der unklar bleibenden Kriterien, sondern vor allem wegen ihrer zeitlichen Platzierung am Stundenende und der damit einhergehenden Kürze und Hast. Diese ist für die Hausaufgabenvergabe am Gymnasium nicht untypisch, erscheint hier aber sehr augenfällig (Kohler, 2015): Der Klasse bleibt innerhalb der verbleibenden dreißig Sekunden nicht einmal Zeit, um die Hausaufgaben in Ruhe zu notieren; viele Lernenden haben mit Blick auf die Uhr auch schon begonnen einzupacken. Besonders problematisch ist, dass der Mehrheit der Klasse die vermutlich geplante Hausaufgabe, nämlich der Unfallbericht, nicht mehr genannt wird. Insofern entsteht mit Blick auf die Hausaufgabenvergabe eine Vorstellung, warum die Hausaufgabe für diese Stunde in so unterschiedlicher Weise erledigt worden ist.

Bei der Frage nach Handlungsalternativen kommen verschiedene Perspektiven und Möglichkeiten in den Blick:

1. Mit einer im Unterrichtsverlauf frühzeitigen Hausaufgabenvergabe bliebe den Lernenden Zeit für Rückfragen und sie könnten die Aufgabe in Ruhe notieren. Damit stiegen die Chancen für eine intentionsgemäße Bearbeitung an.
2. Mit Hilfe etablierter Verfahren beim Umgang mit fehlenden Hausaufgaben könnten Störungen und Verzögerungen bei der Hausaufgabenbesprechung verringert werden.
3. Mittels regelmäßiger Anerkennung erledigter Hausaufgaben würden diese vermutlich häufiger angefertigt werden.
4. Beim Einsatz freiwilliger Hausaufgaben entfielen der gesamte Komplex um fehlende oder in falscher Reihenfolge bearbeitete Aufgaben und es könnte mit den vorhandenen Lösungen gearbeitet werden. Allerdings bliebe die Sequenz zeitlich schwer planbar.
5. Bei einem Verzicht auf Hausaufgaben könnte mit der gesamten Klasse direkt im Unterricht gelernt werden: Statt fast eine Viertelstunde auf eine störungsanfällige

Aufgabenbesprechung zu verwenden, könnten die im Zentrum stehenden sieben W-Fragen in dieser Zeit von allen Lernenden im Unterricht bearbeitet und eventuell auftretende Unklarheiten sofort besprochen werden.

Nicht überlegt wird an dieser Stelle, wie im Rahmen der analysierten Hausaufgabenbesprechung alternativ gehandelt werden könnte. Diese Unterrichtsphase zeichnet sich durch eine inhärente Störanfälligkeit aus, die in hohem Maße persönliche und zeitliche Ressourcen beansprucht. Um hier eine Änderung herbeizuführen, ist es unumgänglich, die den sichtbaren Phänomenen zugrundeliegenden Ursachen in Augenschein zu nehmen und zu verändern.

5. Fazit

Die analysierte knapp fünfzehnminütige Sequenz zur Hausaufgabenbesprechung mit anschließender Hausaufgabevergabe stellt zunächst einmal eine sehr alltägliche unterrichtliche Sequenz dar. Die Lehrkraft arbeitet sich fokussiert und stets freundlich an ihrem ausgelegten roten Faden entlang, und sie gewinnt die Schüler*innen noch am Freitag in den letzten Minuten der Schulwoche immer wieder aufs Neue für ihre Ziele. Dennoch wird die Lehrkraft durch zahlreiche Fragen und Verzögerungen in Anbetracht heterogener und fehlender Aufgabenlösungen stark beansprucht, welche sie unabsichtlich zu einem früheren Zeitpunkt in gewisser Weise selbst (mit-) verursacht hat und die die Hausaufgabenbesprechung zu einer Phase inhärenter Störanfälligkeit werden lassen. Daraus resultiert unter anderem, dass für die abschließende Hausaufgabenvergabe noch genau dreißig Sekunden bleiben und nur ein kleiner Teil der Klasse die Hausaufgabe überhaupt explizit gestellt bekommt.

Bei der Frage nach Lösungen beziehungsweise Handlungsalternativen ergeben sich verschiedene Möglichkeiten, die beispielsweise von einer sinnvollen Ausgestaltung der Hausaufgabenvergabe bis zur Frage des Umgangs mit fehlenden Hausaufgaben reichen und das eine Mal mehr die didaktische und das andere Mal mehr die erzieherische Funktion berühren. Mindestens im hier analysierten Fall erscheint aber die radikalste Änderung als die überzeugendste: Wer hier auf Hausaufgaben verzichtet, erspart nicht nur den Lernenden häusliche Arbeit, sondern gewinnt kostbare Zeit im Unterricht und schont weitere Ressourcen. Ob die Einsicht, dass Hausaufgaben oftmals keinen Netto-Zeitgewinn bedeuten, das so häufig bemühte Argument der Zeitersparnis durch Hausaufgaben also nicht unbedingt trägt, sich mittel- oder langfristig im Handeln von Lehrkräften niederschlagen wird, bleibt allerdings offen.

Literatur

- Bohl, T., Kleinknecht, M., Batzel, A. & Richey, P. (2012). *Aufgabenkultur in der Schule*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Cooper, H. (2015). *The battle over homework: common ground for administrators, teachers and parents*. Carrel Books.
- Diekmann, A., Przepiorka, W. & Rauhut, H. (2011). Die Präventivwirkung des Nichtwissens im Experiment. *Zeitschrift für Soziologie*, 40(1), 74–84.
- Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J. M., & Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986–2015. *Educational Research Review*, 20, 35–54.
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. & Muñiz, J. (2015). Adolescents' Homework Performance in Mathematics and Science: Personal Factors and Teaching Practices. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1075–1085.
- Gefßner, J. (2015). Hausaufgabenkontrolle im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 141–164). Beltz Juventa.
- Himmelrath, A. (2015). *Hausaufgaben – Nein danke!*. hep.
- Katenbrink, N. & Kohler, B. (2021). Personales Defizit oder funktionale Praxis? Das Abschreiben von Hausaufgaben aus praxistheoretischer Sicht. *Bildungsforschung*, 1, 1–12. <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/327/729>.
- Kaufmann, N., Schwabe, F., McElvany, N. & Trendtel, M. (2018). Zum Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz von Grundschulkindern und dem Umfang des Unterrichts für Sprache und Lesen sowie der Leseaufgaben. In F. Schwabe, N. McElvany, W. Bos & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 20* (S. 82–103). Beltz Juventa.
- Kohler, B. (2015). Die Vergabe von Hausaufgaben im Unterricht: Erste Daten zu einer vernachlässigten Schlüsselsituation. *Empirische Pädagogik*, 29(2), 189–210.
- Kohler, B. (2017). *Hausaufgaben. Überblick und Praxishilfen*. Beltz.
- Kohler, B. & Schneider, J. (2021). Merkmale der Hausaufgabenvergabe: Erste Erkenntnisse zu schulartenspezifischen Betrachtungen in der Literatur. *Empirische Pädagogik*, 35(4), 441–466.
- Ledgergerber, C. (2015). *Unterrichtskommunikation und motivational-emotionale Aspekte des Lernens*. Waxmann.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Klieme, E., Reusser, K. & Pauli, C. (2004). Hausaufgabenpraxis im Mathematikunterricht. Ein Thema für die Unterrichtsqualitätsforschung? In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule* (S. 250–266). Waxmann.
- Rosario, P., Nunez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J. & Nunes, T. (2015). Does homework design matter? The role of homework's purpose in student mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 43, 10–24.