



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Die Qualität der Hausaufgabenbetreuung“

Eine empirische Untersuchung zur Hausaufgabenbetreuung von
Volksschülerinnen und Volksschülern im Rahmen schulischer Tagesbetreuung

Verfasserin

Elisabeth Mehofer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuer/Betreuerin:

Univ. - Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit der Frage nach der Qualität der Hausaufgabenbetreuung. Diesbezüglich wurde eine empirische Untersuchung in Form einer Fragebogenerhebung durchgeführt, bei der Schülerinnen und Schüler von (niederösterreichischen) Volksschulen, die mit einem Qualitätsgütesiegel für die schulische Tagesbetreuung ausgezeichnet wurden, befragt wurden. Dabei musste die (Forschungs-)Hypothese, dass sich die Hausaufgabenbetreuung der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung von der Hausaufgabenbetreuung im familiären Umfeld hinsichtlich der Qualität der äußeren Bedingungen unterscheidet, verworfen werden. Lediglich bei der Wahl des Ortes, an dem die Schülerinnen und Schüler ihre Hausaufgaben erledigen, zeigte sich, dass die Kinder, die ihre Hausaufgaben zu Hause erledigen, diesbezüglich freier wählen können.

Abstract

The present diploma thesis focuses on the quality of homework supervision. Therefore an empirical study was carried out, asking students of primary schools in Lower Austria that was given a seal of quality for their day care. The hypothesis, stating that homework supervision done by family members differs from homework supervision at day care at school, had to be abandoned. Anyhow the empirical data show that at home students can decide where they are working on their homework more freely.

INHALTSVERZEICHNIS

ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	5
TABELLENVERZEICHNIS.....	6
VORWORT	8
1 EINLEITUNG	9
2 BEGRIFFSKLÄRUNGEN UND GESETZLICHE BESTIMMUNGEN.....	11
2.1 <i>Begriffsklärungen: Familie und Schule</i>	11
2.1.1 Zum zeitgenössischen Verständnis von Familie	12
2.1.2 Zum Begriff „Schule“	13
2.2 <i>Definitionsansätze des Begriffs Hausaufgaben</i>	14
2.3 <i>Rechtliche Aspekte: Schulgesetze</i>	17
2.4 <i>Zusammenfassung.....</i>	19
3 HAUSAUFGABEN IM SPANNUNGSFELD VON FAMILIE UND SCHULE.....	20
3.1 <i>Zum Verhältnis von Familie und Schule</i>	20
3.1.1 Bildung und Chancen(un)gleichheit.....	23
3.1.2 Nachhilfeunterricht und Förderung	25
3.1.3 Erwerbstätigkeit, Familienstruktur und Kinderbetreuung.....	28
3.2 <i>Zur Problematik der familialen Hausaufgabenbetreuung</i>	29
3.3 <i>Zur Qualität der Hausaufgaben und der Hausaufgabenpraxis</i>	37
3.4 <i>Zusammenfassung.....</i>	43
4 HAUSAUFGABENBETREUUNG IM RAHMEN SCHULISCHER TAGESBETREUUNG	45
4.1 <i>Die Ganztags- und Halbtagschule in Österreich im historischen Überblick.....</i>	45
4.2 <i>Ganztägige schulische Organisationsformen im europäischen Vergleich</i>	47
4.3 <i>Schulische Tagesbetreuung.....</i>	50
4.3.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen für ganztägig geführte Schulformen	51

4.3.2	Qualität in der schulischen Tagesbetreuung.....	56
4.3.2.1	Erwartungen und Wünsche an die schulische Tagesbetreuung.	56
4.3.2.2	Hausaufgabenbetreuung.....	58
4.3.2.3	Aktion „Qualität in der schulischen Tagesbetreuung“	59
4.4	Zusammenfassung.....	62
5	HAUSAUFGABENFORSCHUNG: ERGEBNISSE GEGENWÄRTIGER WISSENSCHAFTLICHER UNTERSUCHUNGEN.....	63
5.1	<i>Zum gegenwärtigen Standpunkt in der Hausaufgabenforschung.....</i>	63
5.2	<i>Perspektiven zukünftiger Hausaufgabenforschung</i>	68
5.3	<i>Zusammenfassung.....</i>	70
6	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....	72
6.1	<i>Problemstellung.....</i>	73
6.2	<i>Hypothesen</i>	74
6.3	<i>Die Methode.....</i>	75
6.3.1	<i>Der Schülerfragebogen.....</i>	75
6.3.2	<i>Die Stichprobe</i>	77
6.4	<i>Organisation und Durchführung der Untersuchung.....</i>	78
6.5	<i>Statistische Auswertung der Fragebögen.....</i>	79
7	PRÄSENTATION DER ERGEBNISSE.....	81
7.1	<i>Allgemeines zur Untersuchungspopulation</i>	81
7.2	<i>Deskriptive Darstellung der Ergebnisse der Schülerbefragung und Diskussion der Ergebnisse</i>	84
7.2.1	<i>Modul 1: Bedeutung der Hausaufgaben</i>	85
7.2.2	<i>Modul 2: Zeit.....</i>	89
7.2.3	<i>Modul 3: Ort/ Raum</i>	92
7.2.4	<i>Modul 4: Hausaufgabenbetreuerinnen und -betreuer</i>	95
7.2.5	<i>Modul 5: Eltern.....</i>	97
7.2.6	<i>Offene Fragen.....</i>	98
7.3	<i>Überprüfung der Hypothesen</i>	100

7.3.1	Dimensionsanalyse (Faktoren-/Hauptkomponentenanalyse und Reliabilitätsanalyse)	100
7.3.2	Signifikanztest: T-Test nach Student (für zwei unabhängige Stichproben)	105
7.4	<i>Kritische Anmerkungen</i>	109
7.5	<i>Zusammenfassung und Konsequenzen</i>	112
8	ZUSAMMENFASSUNG	117
	LITERATURVERZEICHNIS	119
	ANHANG	133

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Verhältnis zwischen Schule und Familie (ULICH 1993: 20)	21
Abbildung 2: Formen ganztägiger Bildung (PRÜß 2009: 34)	48
Abbildung 3: Phasen des Forschungsablaufs (RAITHEL 2006: 25).....	72
Abbildung 4: Berufstätigkeit der Mutter.....	83
Abbildung 5: Berufstätigkeit des Vaters.....	83
Abbildung 6: Ort, an dem die Hausaufgaben überwiegend erledigt werden.....	84
Abbildung 7: Ich erledige meine HA gerne	86
Abbildung 8: Meine HA sind schwierig	87
Abbildung 9: Meine HA sind interessant.....	88
Abbildung 10: Ich werde für meine HA gelobt	89
Abbildung 11: Ich habe genügend Zeit, um meine HA zu erledigen	90
Abbildung 12: Die Menge der HA ist zu viel	91
Abbildung 13: Ich kann meine HA erledigen wann ich will	92
Abbildung 14: Beim Erledigen meiner HA werde ich oft abgelenkt.....	94
Abbildung 15: Ich muss beim Erledigen meiner HA vereinbarte Regeln einhalten	95
Abbildung 16: Ich komme bei den HA ohne Hilfe/ Unterstützung zurecht	96
Abbildung 17: Meine Eltern kontrollieren, ob ich meine HA erledige	97
Abbildung 18: Meine Eltern sind mit meinen HA zufrieden.....	98
Abbildung 19: Ich kann meine HA erledigen wo ich will	108

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Name der Schule * Schulstufe (Kreuztabelle).....	82
Tabelle 2: Schulstufe * Geschlecht (Kreuztabelle)	82
Tabelle 3: Faktor 1	101
Tabelle 4: Faktor 2	102
Tabelle 5: Faktor 3	102
Tabelle 6: Faktor 4	103
Tabelle 7: Faktor 5	103
Tabelle 8: Deskriptive Statistiken der fünf Faktoren	104
Tabelle 9: Gekürzte Ergebnistabelle T-Test.....	106
Tabelle 10: Ergebnistabelle U-Test	107
Tabelle 11: Gekürzte Ergebnistabelle Gruppenstatistiken.....	108
Tabelle 12: Ich erledige HA gerne	134
Tabelle 13: HA sind wichtig	134
Tabelle 14: Ich lerne etwas wenn ich meine HA mache	134
Tabelle 15: Ohne HA wäre die Schule schöner.....	135
Tabelle 16: Meine HA sind schwierig	135
Tabelle 17: Meine HA sind zu einfach für mich	135
Tabelle 18: Meine HA sind interessant.....	136
Tabelle 19: Ich weiß oft nicht, welche HA mir meine Lehrerin aufgegeben hat ...	136
Tabelle 20: Die HA werden von meiner Lehrerin kontrolliert	136
Tabelle 21: Meine Lehrerin erkundigt sich wie es uns bei den HA geht	137
Tabelle 22: Ich werde für meine HA gelobt.....	137
Tabelle 23: Ich habe genügend Zeit, um meine HA zu erledigen	137
Tabelle 24: Ich habe am Nachmittag viel Freizeit.....	138
Tabelle 25: Ich besuche am Nachmittag viele Kurse.....	138
Tabelle 26: Die Menge der HA ist zu viel.....	138
Tabelle 27: HA sind Zeitverschwendung	139
Tabelle 28: Ohne HA hätte ich mehr Zeit zum Lernen und Üben	139
Tabelle 29: Ich kann meine HA erledigen wann ich will.....	139
Tabelle 30: Ich kann meine HA erledigen wo ich will.....	140
Tabelle 31: Der Raum, in dem ich meine HA mache, gefällt mir	140

Tabelle 32: Ich habe beim Erledigen meiner HA zu wenig Platz	140
Tabelle 33: Ich erledige meine HA alleine/ selbständig	141
Tabelle 34: Bei Bedarf stehen mit für meine HA Bücher, Lernhilfen, Lernspiele und/oder der Computer zur Verfügung.....	141
Tabelle 35: Beim Erledigen mehainer Hausaufgaben werde ich oft abgelenkt....	141
Tabelle 36: Ich fühle mich beim Erledigen meiner HA oft gestört	142
Tabelle 37: Wenn mich beim Erledigen meiner HA etwas/jemand stört, kann ich das sagen.....	142
Tabelle 38: Ich muss beim Erledigen meiner HA vereinbarte Regeln einhalten ..	142
Tabelle 39: Ich komme bei den HA ohne Hilfe/ Unterstützung zurecht	143
Tabelle 40: Wenn ich bei meinen HA etwas nicht verstehe, hilft mir jemand.....	143
Tabelle 41: Ich werde für meine HA belohnt.....	143
Tabelle 42: Meine HA werden überprüft, ob sie richtig sind, bevor ich sie in den Unterricht mitbringe	144
Tabelle 43: Ich kann selbst bestimmen, wie sorgfältig ich meine HA erledige.....	144
Tabelle 44: Meine Eltern kontrollieren, ob ich meine HA erledige	144
Tabelle 45: Meine Eltern erkundigen sich nach meinen HA	145
Tabelle 46: Meine Eltern haben keine Zeit, um mir bei den HA zu helfen	145
Tabelle 47: Meine Eltern sind mit meinen HA zufrieden.....	145
Tabelle 48: Analyseergebnisse: Erklärte Gesamtvarianz	147
Tabelle 49: Analyseergebnisse: Rotierte Komponentenmatrix	148
Tabelle 50: Ergebnis der Reliabilitätsanalyse von Faktor 1	148
Tabelle 51: Ergebnis der Reliabilitätsanalyse von Faktor 2.....	149
Tabelle 52: Ergebnis der Reliabilitätsanalyse von Faktor 3.....	149
Tabelle 53: Ergebnis der Reliabilitätsanalyse von Faktor 4.....	149
Tabelle 54: Ergebnis der Reliabilitätsanalyse von Faktor 5.....	149

VORWORT

Hausaufgaben sind ein Thema, mit dem ich mich seit meinem Schuleintritt fast täglich beschäftige, anfangs aus Sicht der Schülerin, später aus Sicht der Studentin, dann aus Sicht der Erzieherin und Lehrerin. Meine persönliche Berufserfahrung¹ führte mir die Bedeutung, die die Hausaufgabenbetreuung für die Eltern hat, bewusst vor Augen. Denn für berufstätige Eltern ist die Hausaufgabenbetreuung mitunter ein entscheidendes Kriterium für die Wahl einer (Privatvolks-) Schule, so meine Erfahrung. Insbesondere dann, wenn die persönliche Betreuung derselben aus verschiedenen Gründen nicht möglich ist, werden an die Qualität der Hausaufgabenbetreuung im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung (in vielen Fällen) hohe Ansprüche gestellt. So werden Hausaufgaben wieder zu Schulaufgaben und die Betreuung derselben, ein wichtiges Thema der Schulentwicklung, das angesichts des derzeitigen Ausbaus der schulischen Tagesbetreuung von aktueller Bedeutung ist.

Ich bin für die bisherigen Erfahrungen, die ich im Zusammenhang mit Hausaufgaben machen durfte, sehr dankbar, denn so konnte ich mich mit dem Thema meiner Diplomarbeit gut identifizieren. Bei O. Univ. - Prof. em. Dr. h. c. Richard Olechowski möchte ich mich für seine Anregungen und professionelle Betreuung in Zusammenhang mit der Ausarbeitung der Problemstellung und des Konzepts meiner Diplomarbeit herzlich bedanken. Ein großer Dank gilt auch Univ. - Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig, die sich sofort bereit erklärt hat, die Betreuung zu übernehmen und mich bei der Ausarbeitung der Arbeit bestmöglich unterstützt, motiviert und begleitet hat. Ein herzliches Dankeschön möchte ich den Schulen bzw. Schulleiterinnen, Lehrerinnen und Kindern aussprechen, die mir die Durchführung meiner Fragebogenerhebung ermöglichten. Meiner Familie, besonders meinem Mann Christoph bin ich für die liebevolle Unterstützung während meines gesamten Studiums und bei der Betreuung unserer fünf Monate alten Tochter Emma sehr dankbar.

¹ Ich war in meinen ersten Dienstjahren als Erzieherin an einer katholischen Privatschule in Wien tätig. Wenngleich mein Aufgabenbereich sehr vielseitig war, war die Hausaufgabenbetreuung aus meiner Sicht eine der wichtigsten Tätigkeiten. Die Hausaufgaben stellten nicht nur einen täglichen Fixpunkt der Nachmittagsbetreuung dar, die „zufriedenstellende“ Erledigung derselben war auch für die Eltern von größtem Interesse.

1 EINLEITUNG

Die vorliegende Diplomarbeit mit dem Titel „Die Qualität der Hausaufgabenbetreuung. Eine empirische Untersuchung zur Hausaufgabenbetreuung von Volksschülerinnen und Volksschülern im Rahmen schulischer Tagesbetreuung.“ setzt sich mit der Frage nach der Qualität der Hausaufgabenbetreuung in der Volksschule auseinander. Hausaufgaben bzw. außerschulisches Lernen sind gemäß TRAUTWEIN und WILD ein bildungspolitisch wichtiges Thema. Beim außerschulischen Lernen sind die Grenzen zwischen Sozialisation, Erziehung und Instruktion fließend, so TRAUTWEIN und WILD, die dafür plädieren, dass schon ab dem Grundschulalter Weichen gestellt werden, damit selbstgesteuertes Lernen auch langfristig engagiert erfolgt und leistungswirksam wird (vgl. TRAUTWEIN & WILD 2009: 194).

Aus den folgenden Erläuterungen zu den Themen Hausaufgaben und Hausaufgabenbetreuung soll einerseits die Bedeutung von Hausaufgaben für die Schule als eine Form der Mitarbeit, zu der die Schülerin und der Schüler verpflichtet sind (Schulunterrichtsgesetz, Leistungsbeurteilungsverordnung) sowie als Möglichkeit, den Lernertrag zu sichern (Lehrplan der Volksschule), hervorgehen (siehe Kap. 2). Andererseits soll die Rolle, die Eltern bei der Hausaufgabenbetreuung spielen und die damit im Zusammenhang stehende Belastung und Überforderung deutlich werden (siehe Kap. 3).

Sowohl diese Gründe, als auch die Ergebnisse der aktuellen Hausaufgabenforschung (siehe Kap. 5) sprechen für eine qualitativ hochwertige Hausaufgabenbetreuung im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung. Untersuchungsergebnissen zufolge sind die Eltern zur Betreuung ihrer Kinder bei den Hausaufgaben nämlich wenig geeignet (vgl. JÄGER, STUCK, JÄGER-FLOR UND RIEBEL 2010). Je qualitativ hochwertiger, desto effektiver ist die Betreuung. Schulen, die mit dem Gütesiegel für die schulische Tagesbetreuung ausgestattet wurden, erfüllen die Qualitätskriterien, die seitens des BUNDESMINISTERIUMS FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR erarbeitet wurden und werden diesem Anspruch somit gerecht (siehe Kap. 4). Sie werden im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit durchgeführten empirischen Erhebung näher betrachtet (siehe Kap. 6). Im Vordergrund der Untersuchung steht der Blick der Volksschülerinnen und Volksschüler auf ihre Betreuung bei den Hausaufgaben. Ausgangspunkt der Arbeit

ist demnach die Konstruktion eines geeigneten Instruments zur Befragung der Schülerinnen und Schüler. Von größtem Interesse ist jedoch die Frage, ob sich die familiäre Hausaufgabenbetreuung von der Hausaufgabenbetreuung im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung hinsichtlich der Qualität der äußeren Bedingungen unterscheidet. Die Überprüfung der Hypothesen lässt jedoch darauf schließen, dass dies nicht der Fall ist.

2 BEGRIFFSKLÄRUNGEN UND GESETZLICHE BESTIMMUNGEN

Bevor auf die zentrale Problematik der „Hausaufgabenbetreuung“ einerseits durch die Familie, andererseits durch die schulische Tagesbetreuung Bezug genommen wird, werden sowohl die Begriffe „Familie“ und „Schule“ geklärt und verschiedene Definitionsansätze des Begriffs „Hausaufgaben“ dargestellt, als auch rechtliche Aspekte von Hausaufgaben erläutert.

Um die Rahmenbedingungen des Verhältnisses von Familie und Schule zu erschließen, werden die beiden Begriffe zu Beginn der Arbeit geklärt. Die verschiedenen Definitionsansätze des Begriffs Hausaufgaben sollen dazu beitragen, den Begriff „Hausaufgaben“ eindeutig zu bestimmen. In den verschiedenen Lexika und pädagogischen Wörterbüchern bzw. Enzyklopädien werden u.a. die Funktionen, der Zweck und die Ziele von Hausaufgaben beschrieben. Zudem werden Argumente von Befürworterinnen und Befürwortern bzw. Gegnerinnen und Gegnern von Hausaufgaben angeführt, ein Bezug zur Hausaufgabenpraxis hergestellt – auch bezugnehmend auf Ganztags- und Halbtagschulen – sowie verschiedene Ergebnisse der Hausaufgabenforschung (siehe auch Kap. 5) berücksichtigt.

Das Schulunterrichtsgesetz von 1986 (SchUG), die Leistungsbeurteilungsverordnung (LbVO) sowie der Lehrplan der Volksschule geben Auskunft über die Rahmenbedingungen zur Erteilung bzw. Erledigung von Hausaufgaben bzw. Hausübungen.

2.1 Begriffsklärungen: Familie und Schule

Familie und Schule sind die wesentlichen Lebenswelten junger Menschen. In beiden Institutionen finden Sozialisation, Erziehung und Lernen statt (vgl. ECARIUS & WAHL 2009). In der Familie findet die primäre, familiäre Sozialisation statt. In diesem privaten Umfeld erlangt das Kind bestimmte Fähigkeiten und Voraussetzungen, mit denen es in Österreich im Alter von etwa sechs Jahren auf die Institution Schule trifft (vgl. SOLZBACHER 2009: 247).

Der Schuleintritt bringt für Kinder und Eltern neue Entwicklungsaufgaben mit sich, die Anpassungsprozesse aller Beteiligten erforderlich machen. Dies gilt auch für andere außerfamiliäre Betreuungseinrichtungen wie den Kindergarten. Die

schulischen Leistungsanforderungen profilieren die Beziehungen und Interaktionen im schulischen Kontext jedoch auf spezifische Art und Weise und konfrontieren die Kinder und in weiterer Folge auch die Eltern mit veränderten Anforderungen (vgl. WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT FÜR FAMILIENFRAGEN 2005: 90).

2.1.1 Zum zeitgenössischen Verständnis von Familie

„*Familie als zumeist lebenslange Beziehung zwischen Kindern und Eltern ist ein Kulturprodukt*“ (RICHTER, MÜNCHNER & ANDRESEN 2008: 49). Nach SOLZBACHER (2009) wird die Familie als eine Gruppe besonderer Art angesehen. Dem aktuellen Stand der Familienforschung zufolge ist das zentrale Kennzeichen einer Familie die „*Generationenfolge*“ (vgl. RICHTER, MÜNCHNER & ANDRESEN 2008; RENDTORFF 2007), d.h. „*(...) die Zusammengehörigkeit von zwei oder mehreren aufeinander bezogenen Generationen, die zueinander in einer Eltern-Kind-Beziehung stehen*“ (SOLZBACHER 2009: 248).

Die „*Ein-Eltern-Familie*“ ist die kleinste Familienform und setzt sich aus einem Kind und einem Elternteil zusammen. Eine Familie mit einem Elternpaar und einem oder mehreren Kindern wird als „*Kernfamilie*“ bezeichnet. Diese Familienform liegt dem modernen oder bürgerlichen Familienmodell zugrunde, das sich in der Mitte des 20. Jahrhunderts mit einer geschlechtsspezifischen Aufgabenzuweisung (vgl. RENDTORFF 2007 zit. nach. RICHTER, MÜNCHNER & ANDRESEN 2008: 49) weitgehend durchsetzt. Neben der Kernfamilie existieren viele weitere Formen, wie z.B. Stiefeltern- bzw. Patchwork-Familien (vgl. SOLZBACHER 2009: 248).

Familiale Lebensformen und die Vorstellung davon sind immer einem sozialen und kulturellen Wandel unterworfen. In der Gegenwart könne, im Zusammenhang mit gravierenden ökonomischen und gesellschaftlichen Veränderungen, ein deutlicher Bruch mit dem so genannten bürgerlichen Familienmodell festgestellt werden. Das Nebeneinander unterschiedlicher Beziehungs- und Lebensformen wird SOLZBACHER zufolge unter dem „*Phänomen der Pluralisierung der Lebens- und Familienformen*“ zusammengefasst (vgl. SOLZBACHER 2009: 248; HUINIK & KONIETZKA 2007).

Nach ECARIUS gehören zur Erziehung das soziale Umfeld, die Interaktionsmuster zwischen Kindern und Eltern, das soziale Milieu, das Geschlecht und gesellschaftliche Voraussetzungen (vgl. ECARIUS 2007). „*Familienerziehung ist*

mehr als ein Stil, der in konkreten Situationen praktiziert wird“ (ECARIUS 2007: 138). Während heutzutage einerseits ein geringerer Zwang zur Konformität mit Blick auf die Ausgestaltung des Familienlebens besteht, nimmt andererseits der gesellschaftliche Druck auf Eltern in Bezug auf Versorgungs-, Bildungs- und Erziehungsverantwortung zu (vgl. RICHTER, MÜNCHNER & ANDRESEN 2008: 50).

2.1.2 Zum Begriff „Schule“

Die Schule stellt neben der Familie einen weiteren zentralen Lebensort für Kinder und Jugendliche dar. Sie kann als die *„klassische Institution öffentlicher Bildung und Erziehung“* bezeichnet werden und hat eine vorgegebene Struktur – z.B. durch ihren Aufbau, ihren Lehrplan, ihre Anforderungen und Abschlüsse – und einen rechtlichen Rahmen – z.B. das Schulrecht. Kinder und Jugendliche sind einerseits zum Besuch der Schule verpflichtet und haben andererseits ein verbürgtes Recht auf Bildung (vgl. SOLZBACHER 2009: 249f).

LENZEN bezeichnet Schulen als *„Einrichtungen für Erziehung und Ausbildung der Kinder und Jugendlichen“* (LENZEN 2001: 1326), die es bereits in der Antike gab, jedoch jahrhundertlang nur einem Teil der Kinder zugänglich waren. In modernen Gesellschaften werde Schule zu einer *„universellen Einrichtung“* für die Gesamtheit der Kinder und Jugendlichen. Eine Generalisierung von Aussagen über Schule sei jedoch aufgrund des geschichtlichen Wandels des Schulwesens sowie der Vielzahl an Schulformen und Schultypen schwierig. Die Mehrdimensionalität schulischer Funktionen erschwere zudem die Definition des Begriffes (vgl. LENZEN 2001: 1326ff). In seinem viel beachteten Buch *„Neue Theorie der Schule“* schreibt FEND der Schule vier Funktionen zu: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration (FEND 2006: 49ff), die in Bezug auf das Verhältnis zwischen Schule und Familie sehr konfliktreich sind.

Die Anfänge des staatlichen Schulwesens in Österreich gehen auf die Schulreform von 1774 unter Maria Theresia zurück. Die Schule ist eine Einrichtung der Verwaltung. Als solche hat sie die von den gesetzgebenden Körperschaften des Bundes und der Länder beschlossenen Gesetze und auch die darauf beruhenden Verordnungen, Bescheide und Weisungen zu vollziehen. Im schulrechtlichen Sinn sind Schulen *„Einrichtungen in denen Schüler gemeinsam nach einem*

umfassenden, festen Lehrplan unterrichtet werden und im Zusammenhang mit der Vermittlung von allgemeinen oder allgemeinen und beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten ein umfassendes erzieherisches Ziel angestrebt wird“ (Artikel 14 (6) B-VG). Im Bundesverfassungsgesetz heißt es weiter: „Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule“ (Artikel 14 (5a) B-VG).

Trotz der Verankerung in Schulgesetzen und Verordnungen gestaltet sich die Zusammenarbeit von Eltern und Erziehungsberechtigten mit der Schule in der Praxis oft schwierig und spannungsreich. Für Eltern und Elternvertreter ist die Kooperation mit der Schule zum Teil mit „Schwellenängsten“ und Vorbehalten verbunden. Zudem wird die Schule vornehmlich als eine „*Institution mit Behördencharakter*“ wahrgenommen, so SOLZBACHER (SOLZBACHER 2009: 254f).

2.2 Definitionsansätze des Begriffs Hausaufgaben

Während in den im Kapitel 2.3. zitierten (österreichischen) Gesetzestexten der Begriff „Hausübungen“ verwendet wird, ist etwa im Lehrplan der Volksschule und (meist auch) in der bildungswissenschaftlichen Literatur der Begriff „Hausaufgaben“ gebräuchlich. In der Schulpraxis und im Alltag werden zudem noch andere Begriffe wie etwa „Aufgaben“ oder „Schulaufgaben“ verwendet, die je nach individueller Vorliebe oder regionaler Gebräuchlichkeit bevorzugt werden. In der Diplomarbeit wird der Begriff Hausaufgaben bevorzugt, jedoch parallel dazu auch der Begriff Hausübungen verwendet.

Um den Begriff „Hausaufgaben“ eindeutig zu bestimmen – zum Begriff „Hausübungen“ finden sich keine Begriffsdefinitionen – und von anderen abzugrenzen, werden nun einige Definitionsversuche aus der Hausaufgabenliteratur angeführt:

Die folgende Begriffsdefinition zeigt u. a. einige wesentliche Bestimmungsmerkmale von Hausaufgaben auf: Hausaufgaben sind *„Schularbeiten in der unterrichtsfreien Zeit. Dabei sollen sich die Schüler im Unterricht behandelte Vorgänge einprägen, am besten durch Variationsübungen, die selbstständiges, verstehendes Anfassen der Aufgabe erfordern, oder auch Unterrichtsvorhaben vorbereiten“* (MEYERS ENZYKLOPÄDISCHES LEXIKON 1981: 519).

Eine sehr ausführliche Erörterung des Begriffes findet sich in der BROCKHAUS-ENZYKLOPÄDIE: Hausaufgaben sind „(...) zur nachbereitenden Vertiefung oder zur Vorbereitung des Unterrichts von den Schülern selbstständig erarbeitete Aneignung des aktuellen Lehrstoffs; in Ganztagschulen werden H. [Hausaufgaben] (z.T. unter Aufsicht) in der Schule ausgeführt“ (BROCKHAUS-ENZYKLOPÄDIE 1989: 537).

Gemäß dieser Begriffsklärung haben Hausaufgaben sowohl didaktische Funktionen (das Einüben, Überdenken und Festigen des Lehrstoffs und dessen Systematisierung in Anwendungen oder das Vorbereiten durch Materialbeschaffung, Erkundigungen u.a.), als auch pädagogische Funktionen (Befähigung zur Zeiteinteilung bei Planung der aufgetragenen Arbeiten, Kontrolle der eigenen Mitarbeit in der Schule, Erlernen einer Arbeitshaltung sowie Erfolgserlebnisse und Arbeitsfreude) (vgl. BROCKHAUS-ENZYKLOPÄDIE 1989: 537).

Im WÖRTERBUCH DER PÄDAGOGIK beinhalten Hausaufgaben „(...) durch Aufgaben im Unterricht veranlaßte [sic!], vom Lehrer nicht unmittelbar gelenkte Lerntätigkeiten, die außerhalb des Unterrichts erledigt (zumeist in der Wohnung des Schülers) und nach Möglichkeit im Unterricht überprüft werden. Sie sind insofern als Fortsetzung des Unterrichts ein wesentliches selbst organisiertes Element des Lernprozesses (ohne Betreuung des Lehrers), ein Bindeglied zwischen unterrichtlichem (Schule) und außerunterrichtlichem (Elternhaus, Hort) Lernen“ (KECK & SANDFUCHS 1994: 147)

Die sehr umfangreiche Begriffsklärung umfasst weiter eine Aufzählung der einzelnen Funktionen und führt im Vergleich zur BROCKHAUS-ENZYKLOPÄDIE auch eine soziale Funktion von Hausaufgaben an, indem Hausaufgaben eine „sozial-kommunikative Brücke zwischen Elternhaus und Schule“ stiften. Diese den Hausaufgaben zugeschriebenen Funktionen, insbesondere die pädagogische, würden jedoch Einschränkungen erfahren, die u.a. aus der zeitlichen Belastung der Schülerinnen und Schüler durch die Hausaufgaben resultieren. Zudem werde angezweifelt, ob durch Hausaufgaben eine adäquate Rückmeldung an das Elternhaus erfolge.

Die Begriffsklärung führt weiter „strukturelle didaktische Mängel“ von Hausaufgaben an, die durch empirische Effektivitätsuntersuchungen untermauert würden (KECK & SANDFUCHS 1994: 147).

Die Begriffsbestimmung von WUDTKE erläutert ein weit gefasstes Begriffsverständnis von Hausaufgaben: *„Unter Hausaufgaben werden hier alle von der Schule direkt oder indirekt eingeforderten Lern- und Übungstätigkeiten der Schüler in der Familie, im Hort oder in den Silentien verstanden, die auf den fortlaufenden Unterricht und die andauernden Test- und Prüfungssituationen bezogen sind. Diese Definition schließt nachbereitende, vorbereitende Aufgaben ein wie auch jene, die Eltern oder Schüler hinzufügen, um die täglichen Tests zu bestehen: Nachhilfen, Vorhilfen, Zusatzübungen, freiwillige Arbeitsaufträge“* (HEMMER & LENZEN 1995: 333).

BOHMS Begriffsklärung im WÖRTERBUCH DER PÄDAGOGIK nimmt u. a. Bezug auf die Forschungssituation, indem diese darauf hinweist, dass *„Hausaufgaben eine mit der Halbtagschule verbundene, aber bis heute umstrittene und erziehungswissenschaftlich nicht ausreichend untersuchte Maßnahme“* sind (BOHM 2005: 275). BOHM unterscheidet folglich zwischen Argumenten von Befürwortern und Argumenten von Gegnern von Hausaufgaben.

Gemäß der im WÖRTERBUCH PÄDAGOGIK (2007) dargestellten Begriffsklärung resultiert als Konsequenz der Erforschung der *„Effektivität der Hausaufgaben“* *„eine Reihe von Empfehlungen zur Gestaltung von Hausaufgaben“* (SCHAUB & ZENKE 2007: 280).

Eine Auflistung von Empfehlungen für die Hausaufgabenpraxis findet sich in der Begriffsklärung von KÖCK im WÖRTERBUCH FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT (2008). KÖCKS Begriffsklärung beinhaltet keine Angaben zum Ort der Bearbeitung von Hausaufgaben, schränkt diese jedoch zeitlich genauso wie SCHAUB und ZENKE (2007) auf die *„unterrichtsfreie Zeit“* ein: *„Hausaufgabe ist ein vom Lehrer erteilter oder vom Schüler selbst wahrgenommener Lernauftrag für die unterrichtsfreie Zeit. Sie steht vor- oder nachbereitend oder Ergebnis sichernd mit dem augenblicklichen Lernziel und Lerninhalt in Zusammenhang und trägt dazu bei, den Schüler in Selbstverantwortung für sein Lernen einzuüben“* (KÖCK 2008: 190). Gemäß der im LEXIKON DER PÄDAGOGIK angeführten Definition von Hausaufgaben sollen Hausaufgaben wie bei KÖCKS Begriffsklärung zum *„selbstständigen Lernen“* beitragen. Im Zusammenhang damit wird aber auch kritisiert, dabei *„Kinder aus*

bildungsfernen Sozialmilieus“ zu benachteiligen (vgl. TENORTH & TIPPELT 2007: 310).

Da der Ort der Bearbeitung von Hausaufgaben in der Begriffsklärung von KÖCK nicht festgelegt ist, kann diese sowohl für die schulische Tagesbetreuung als auch die Familie als gültig betrachtet werden. Aus diesem Grund soll diese Begriffsklärung für die Diplomarbeit gelten. Wenngleich die angeführten Empfehlungen für die Hausaufgabenpraxis an die Eltern gerichtet sind, sind diese auch für die Hausaufgabenbetreuung im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung empfehlenswert.

2.3 Rechtliche Aspekte: Schulgesetze

Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler sowie *Erziehungsberechtigte* wirken gemäß § 2 des Schulunterrichtsgesetzes von 1986 (SchUG) als Schulgemeinschaft zusammen und haben verschiedene Rechte und Pflichten (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/index.xml>, 29.9.2009).

Während die *Lehrerinnen und Lehrer* bzw. *Erzieherinnen und Erzieher* für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit verantwortlich sind (§ 17 Abs. 1 SchUG und § 55a. Abs.1 SchUG), sind die *Schülerinnen und Schüler* u.a. zur Mitarbeit verpflichtet (§ 43 Abs. 1 SchUG), zu der auch die Bearbeitung von Hausübungen (§ 4. Abs.1 LbVO - Leistungsbeurteilungsverordnung) zählt. Die *Erziehungsberechtigten* haben u.a. das Recht und die Pflicht (§ 61. Abs.1 SchUG), die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule zu unterstützen. *Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher* sowie *Erziehungsberechtigte* haben eine möglichst enge Zusammenarbeit in allen Fragen der Erziehung, des Unterrichtes bzw. zum Betreuungsteil der Schüler zu pflegen (§ 62. Abs. 1 und 3 SchUG).

Für Hausübungen gilt zudem: *„Zur Ergänzung der Unterrichtsarbeit können den Schülern auch Hausübungen aufgetragen werden, die jedoch so vorzubereiten sind, daß [sic!] sie von den Schülern ohne Hilfe anderer durchgeführt werden können. Bei der Bestimmung des Ausmaßes der Hausübungen ist auf die*

Belastbarkeit der Schüler, insbesondere auf die Zahl der Unterrichtsstunden an den betreffenden Schultagen, die in den übrigen Unterrichtsgegenständen gestellten Hausübungen und allfällige Schulveranstaltungen Bedacht zu nehmen. Hausübungen, die an Samstagen, Sonntagen oder Feiertagen oder während der Weihnachtsferien, der Semesterferien, der Osterferien, der Pfingstferien oder der Hauptferien erarbeitet werden müssten [sic!], dürfen – ausgenommen an den lehrgangsmäßigen Berufsschulen – nicht aufgetragen werden“ (§ 17 Abs. 2 SchUG).

Im Lehrplan der Volksschule findet sich im dritten Teil unter „Allgemeine didaktische Grundsätze“ unter Punkt 8 „Sicherung und Kontrolle des Unterrichtsertrages“:

„Um die Lern- bzw. Leistungsfreude und -fähigkeit der Kinder zu erhalten und womöglich zu steigern, wird die Lehrerin bzw. der Lehrer versuchen, ihnen Erfolgserlebnisse im Lernen und Leisten zu ermöglichen. Dazu wird sie bzw. er trachten, den Lernertrag zu sichern und zu bewahren, und zwar einerseits durch kontinuierliches, abwechslungsreiches und sinnvolles Zusammenfassen und Üben bzw. Wiederholenlassen des Wesentlichen, andererseits durch das Anwendenlassen des Gelernten in andersartigen Aufgabenstellungen und in verschiedenen Zusammenhängen (auch in mündlichen und schriftlichen nachbereitenden Hausaufgaben, wobei auf die Belastbarkeit des einzelnen Kindes Bedacht zu nehmen ist)“ (LEHRPLAN-SERVICE FÜR DAS ALLGEMEIN BILDENDE SCHULWESEN 2000: 48f).

2.4 Zusammenfassung

Familie und Schule sind die zentralen Lebenswelten der Kinder. Als Gruppe der besonderen Art ist die Familie durch die Generationenfolge gekennzeichnet (vgl. SOLZBACHER 2009). Familiäre Lebensformen unterliegen einem sozialen und kulturellen Wandel. In der Gegenwart treten unterschiedliche Beziehungs- und Lebensformen nebeneinander auf. Dies wird als sogenanntes „Phänomen der Pluralisierung der Lebens- und Familienformen bezeichnet (vgl. SOLZBACHER 2009). Sowohl in der Familie als auch in der Schule finden Sozialisation, Erziehung und Lernen statt.

Kinder haben ein Recht auf Bildung und sind zum Schulbesuch verpflichtet. Die Anfänge des staatlichen Schulwesens in Österreich gehen auf die Schulreform von 1774 unter Maria Theresia zurück. Im schulrechtlichen Sinn sind Schulen *„Einrichtungen in denen Schüler gemeinsam nach einem umfassenden, festen Lehrplan unterrichtet werden und im Zusammenhang mit der Vermittlung von allgemeinen oder allgemeinen und beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten ein umfassendes erzieherisches Ziel angestrebt wird“* (Artikel 14 (6) B-VG). Die Zusammenarbeit von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten mit der Schule gestaltet sich in der Praxis oft schwierig und spannungsreich (vgl. SOLZBACHER 2009).

In der Hausaufgabenliteratur finden sich für den Begriff „Hausaufgaben“ verschiedene Definitionsversuche. Für die vorliegende Diplomarbeit gilt: *„Hausaufgabe ist ein vom Lehrer erteilter oder vom Schüler selbst wahrgenommener Lernauftrag für die unterrichtsfreie Zeit. Sie steht vor- oder nachbereitend oder Ergebnis sichernd mit dem augenblicklichen Lernziel und Lerninhalt in Zusammenhang und trägt dazu bei, den Schüler in Selbstverantwortung für sein Lernen einzuüben“* (Köck 2008: 190).

Gemäß dem Schulunterrichtsgesetz von 1986 (SchUG) sind die Schülerinnen und Schüler zur Mitarbeit, zu der auch die Bearbeitung von Hausaufgaben zählt, verpflichtet (§ 43 Abs. 1 SchUG).

3 HAUSAUFGABEN IM SPANNUNGSFELD VON FAMILIE UND SCHULE

Als Bindeglied zwischen Familie und Schule stehen Hausaufgaben zwischen diesen beiden Lebens- und Lernorten von Schülerinnen und Schülern (siehe Kapitel 3.1) Hausaufgaben – in der Schule gestellte Aufgaben, die von den Schülerinnen und Schülern in der Regel zu Hause bearbeitet werden müssen – sind jedoch in mehrfacher Weise problematisch, so KOHLER (vgl. KOHLER 1996: 251). Dies wird anhand des folgenden Zitats deutlich: *„Hausaufgaben stellen ein schulisches Instrument dar, das systemtisch Ungerechtigkeiten produziert und Bildungschancen entweder von der Qualität der Mutter-Kind-Beziehung oder vom Geldbeutel für den Nachhilfeunterricht oder von der außerhalb der Schule bzw. vor Schuleintritt hergestellten selbstständigen Lernfähigkeit der SchülerInnen abhängig macht“* (NILSHON 1996: 9f). Während in den Kapiteln 3.1.1, 3.1.2 und 3.1.3 zunächst Fragen zur „Bildung und Chancen(un)gleichheit“, zu „Nachhilfeunterricht und Förderung“ sowie „Erwerbstätigkeit, Familienstruktur und Kinderbetreuung“ erörtert werden, wird bei dem Versuch, die Problematik der familialen Hausaufgabenbetreuung aufzuzeigen (siehe Kapitel 3.2.) schließlich deutlich, dass diesbezüglich eine Neuorientierung bzw. Qualitätssteigerung notwendig erscheint. Indem der Blick auf die Qualität der Hausaufgaben sowie auf die qualitativ hochwertige Gestaltung der Hausaufgabenpraxis (siehe Kap. 3.2) gerichtet wird, schließt das Kapitel.

3.1 Zum Verhältnis von Familie und Schule

Das Verhältnis von Familie und öffentlicher Erziehung ist nur schlecht erforscht, so ECARIUS, GROPPE und MALMEDE. Diese Erkenntnis steche seit den Ergebnissen von PISA eklatant hervor (vgl. ECARIUS, GROPPE & MALMEDE 2009: 7). ULICH zufolge ist das Verhältnis von Familie und Schule sehr komplex. Die folgende graphische Darstellung soll dies verdeutlichen (vgl. ULICH 1993: 20).

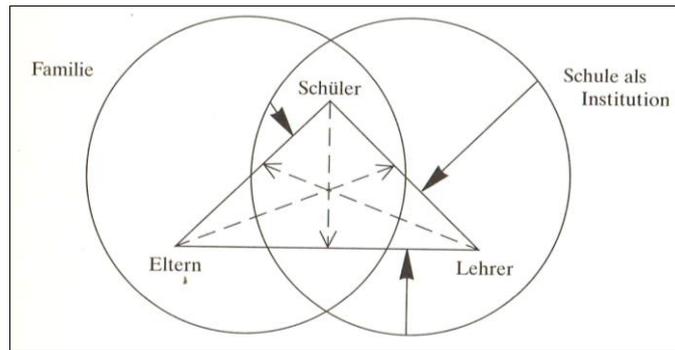


Abbildung 1: Verhältnis zwischen Schule und Familie (ULICH 1993: 20)

Das Dreieck in den Kreisen, welche die Familie und die Institution Schule symbolisieren, bildet die sozialen Beziehungen schematisch ab, die von der Schule als Institution beeinflusst werden (Pfeile). Die gestrichelten Pfeile stellen potentielle Einflüsse (z.B. der Lehrer auf die Eltern-Schüler-Beziehung) dar. Die Schüler befinden sich im Überschneidungsbereich von Familie und Schule. Diese Tatsache habe für die Schülerinnen und Schüler nachhaltige psychische und soziale Folgen (vgl. ULICH 1993: 21).

Nach SCHOLL ist die Abgrenzung der Zuständigkeiten und Leistungen von Familie und Schule schwierig, da sowohl die Familie, als auch die Schule mit der Aufgabe der Erziehung von Kindern und Jugendlichen betraut ist. Aufgrund dieser Gemeinsamkeit stünden beide daher unter einem Erwartungsdruck (SCHOLL 2009: 73ff). Über ihre Funktionen lassen sich Familie und Schule nicht voneinander unterscheiden, so SCHOLL weiter, der die Familie als Institution betrachtet, die Schule im Vergleich dazu als Institution und Organisation (SCHOLL 2009: 80ff)

Die Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Schule an ihre Schülerinnen und Schüler sowie den Haltungen und Voraussetzungen, die Kinder und Jugendliche in die Schule mitbringen, wird spätestens seit den 1970er-Jahren thematisiert, so KOLBE und RABENSTEIN (vgl. KOLBE & RABENSTEIN 2009: 196). Der schulpädagogischen Diskussion um das Verhältnis von Schule und Schülern liegt den Autoren zufolge die These zugrunde, dass „*die Schule die individuellen Bedürfnisse und Gefühle, Wünsche und Interessen der Schüler negiere*“ weshalb eine „*schülerorientierte*“ Schule gefordert werde (vgl. KOLBE & RABENSTEIN 2009: 203).

Als Lernen als Prozess verstanden wurde, den es zwischen Schülern, Lehrern und Eltern auszuhandeln gelte (vgl. ZINNECKER 2000: 675 zit. nach KOLBE & RABENSTEIN 2009: 204), wurde es wichtiger, mehr über die subjektiven Sichtweisen und Bedürfnisse der Schüler sowie ihre im Alltag gemachten Erfahrungen in und außerhalb der Schule zu erfahren. Während zunächst noch das grundsätzliche Fehlen der Schülersicht im schulpädagogischen Diskurs beklagt wurde, werden mittlerweile die subjektiven Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler, ihre Lebenswelt und Subjektivität in den Fokus der empirischen Forschung gerückt und den Schülerinnen und Schülern ein Expertenstatus für das Wirken didaktischer Arrangements aus ihrer Sicht zugesprochen. Die genaue Kenntnis des Schülers, das fallspezifische Verstehen des Schülers, wird mittlerweile auch als Teil der Professionalität von Lehrern verstanden, so KOLBE und RABENSTEIN weiter. Kinder und Jugendliche würden demnach nicht mehr auf die Schülerrolle reduziert werden, sondern (wieder) zum Kind bzw. Jugendlichen, der in der Schule als ganze Person in Erscheinung treten darf bzw. soll (vgl. KOLBE & RABENSTEIN 2009: 204).

Da Familien die Zukunftschancen ihrer Kinder in der Regel nur über deren schulischen Erfolg sicherstellen können, werden HELSPER und HUMMRICH zufolge die Einflussmöglichkeiten und Macht der Schule gegenüber den Familien verstärkt (vgl. HELSPER & HUMMRICH 2008: 371) und es kommt zu einer „*Überanpassung der Familie an die Schule*“ (vgl. TYRELL 1987 zit. nach HELSPER & HUMMRICH 2008: 371). Im deutschsprachigen Raum habe sich, im Unterschied zu den Schulsystemen anderer Länder, eine deutliche Trennung von Familie und Schule entwickelt, insbesondere hinsichtlich der Erziehungszuständigkeiten. An die Schule werde nunmehr zunehmend die Forderung herangetragen, sich an die veränderte Familien- und Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen – die u.a. auf einen Wandel der Familienformen sowie der gewachsenen Erwerbstätigkeit der Frauen zurückzuführen ist – anzupassen. In diesem Zusammenhang sei auch die Forderung der Einführung von Ganztagschulen zu verorten (vgl. HELSPER & HUMMRICH 2008: 371f). Die Begleitstudie zur Umsetzung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen kam zu dem Ergebnis, dass bei den Eltern die verstärkte Betreuung, die Unterstützung bei den Hausaufgaben und die Möglichkeit für eine Berufstätigkeit im Zentrum stehen. Allerdings erwarten auch 60% der Eltern von der Ganztagschule, dass das Kind

selbstständiger und im Lernen gefördert werde sowie sich besser entwickeln könne (vgl. BEHER, HAENISCH, HERMENS, LIEBIG, NORDT & SCHULZ 2005). Diese Untersuchung lässt darauf schließen, dass Eltern der Ganztagschule zunehmend positiver gegenüber stehen.

Gemäß den Ergebnissen eines Schweizer Forschungsprojektes hängt eine höhere Schulzufriedenheit der Kinder, neben einer besseren Einstellung der Eltern gegenüber der Schule sowie geringeren Belastungen von Lehrpersonen in der Schule mit einer gelingenden Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen zusammen (vgl. NEUENSCHWANDER, BALMER, GASSER-DUTOIT, GOLTZ, HIRT, RYSER & WARTENWEILER 2005: 250). WILD plädiert für die Vermittlung von Gesprächsführungskompetenzen, die eine offene und zielgerichtete Kommunikation zwischen Eltern und Lehrerinnen und Lehrern erleichtern (vgl. WILD 2004: 52). Zudem sollte die Lehreraus- und -fortbildung eine Aufklärung über den Beratungsbedarf von Eltern, über lern- und leistungsrelevante familiäre Sozialisationsbedingungen und hier insbesondere Charakteristika einer reformierten Hausaufgabenpraxis, über Fragen der Didaktik häuslichen Lernens sowie Unterschiede in den schulbezogenen Einstellungs- und Verhaltensweisen von Eltern unterschiedlicher Soziallagen und Ethnien einschließen (WILD 2004: 52).

3.1.1 Bildung und Chancen(un)gleichheit

Die Bildung wird zur Hauptfrage für die heranwachsende Generation. *„Die zentrale Frage hinsichtlich der Bildung in unserer Gesellschaft ist die Frage danach, wie alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Biografieentwicklung unterstützt und so begleitet werden können, dass sie mündige, vielseitig entwickelte, tolerante, eigenverantwortlich handelnde und gemeinschaftsfähige Persönlichkeiten werden“* (PRÜB, KORTAS & SCHÖPA 2009a: 16).

Die Schule galt über Jahrhunderte als *die* Bildungsinstitution. Demzufolge erfolgt(e) in der Schule *„formales Lernen“*, d.h. institutionell geprägtes, planmäßig strukturiertes Lernen (vgl. OVERWIEN 2008: 128ff), während die Familie einen Ort informeller Bildung darstellt. Informelle Bildungsprozesse beinhalten das implizite, beiläufige Lernen, das sich ungeplant im Alltag von Kindern realisiert (vgl.

RICHTER, MÜNCHNER & ANDRESEN 2008: 51). Nach SOLZBACHER unterscheiden sich das Lernen selbst, die Formen und Inhalte der geistigen Auseinandersetzung sowie die Arten der Wirklichkeitserfahrung in Elternhaus und Schule, auch wenn sie aufeinander bezogen sind und aufeinander aufbauen. Der Lehrplan, die Unterrichtsfächer, die Methoden, der professionell erteilte Unterricht u.v.m. hätten nur wenig gemein mit dem Lehren und Lernen vor, nach und außerhalb der Schule. Mit der Schule würden Bildung und Erziehung institutionalisiert werden. Kinder und Jugendliche würden während ihrer Schulzeit im Zwiespalt der beiden Lebensbereiche leben und müssten verschiedene Rollenerwartungen, Verhaltensmuster, Abläufe und Rituale bewältigen (vgl. SOLZBACHER 2009: 249f). Die öffentliche Erziehung darf nicht als Gegensatz zur familialen Erziehung verstanden und in der Öffentlichkeit als problematisch dargestellt werden, so PRÜß, KORTAS und SCHÖPA. Die frühe Förderung der Kinder in der Vorschule und die Integration von familialer und öffentlicher Erziehung seien der in vielen Ländern bewährte Weg erfolgreicher Bildung und Erziehung. Alle Kinder bräuchten ein entsprechendes Anregungsmilieu und Bildungsmöglichkeiten (vgl. PRÜß, KORTAS & SCHÖPA 2009a: 18ff).

Die soziale Herkunft entscheidet über Bildungsmöglichkeiten und -zugänge von Kindern (vgl. WIEZOREK & MERTEN 2008). Kindern aus Familien mit höherem Sozial- und Bildungsstatus gelingt es eher, spezifische Fähigkeiten und Wissensvorräte zu entwickeln, die ihnen beim Schuleintritt Vorteile eröffnen, während Kinder mit geringer materieller Ausstattung und Förderung im Elternhaus sozial benachteiligt sind (vgl. RICHTER, MÜNCHNER & ANDRESEN 2008: 51). Die familiäre Herkunft und der schulische Erfolg sind somit eng miteinander verbunden.

Die Schule scheint angesichts der Chancenungleichheit im Bildungssystem verstärkt vor der Herausforderung zu stehen, insbesondere Kinder und Jugendliche aus unterprivilegierten familiären Milieus bei der Bearbeitung schulischer Anforderungen zu unterstützen und ihren Bildungsprozessen zu fördern, so HELSPER und HUMMRICH (vgl. HELSPER & HUMMRICH 2008: 374). Die Tagesbetreuung scheint diesbezüglich eine sinnvolle Einrichtung mit präventivem Charakter zu sein, so BÜRKLER. Durch den zeitlich intensiveren Umgang mit der Schulsprache und die Begleitung bei den Hausaufgaben würden sich die

Bildungschancen der Kinder erhöhen. Demnach könnten ganztägige Bildungssysteme dazu beitragen, dass sich die Schule einer Chancengerechtigkeit annähert (vgl. BÜRKLER 2008: 203).

Gemäß der aktuellen Forschungslage gäbe es jedoch keine eindeutigen Belege für die Stärkung der Chancengleichheit in Ganztagschulen. Nach HELSPER und HUMMRICH gibt es deutliche Kritik an der personellen Ausstattung der Ganztagschulen und an der Qualifikation des pädagogischen Personals, das die außerunterrichtlichen Fördermaßnahmen und die Hausaufgabenbetreuung realisieren soll. Entscheidend für die Verringerung sozialer Ungleichheit dürfe demnach nicht die organisatorische Einführung von Ganztagschulen sein. Vielmehr seien die pädagogische Ausgestaltung, d.h. individuelle Förderung, eine auf die familiären Hintergründe bezogene (Unter-)Stützung sowie die Verknüpfung mit binnendifferenzierenden Förderungen im Unterricht von Bedeutung (vgl. HELSPER & HUMMRICH 2008: 374). PRÜß, KORTAS und SCHÖPA zufolge müssen Unterricht und außerunterrichtliche Lernformen bzw. Angebote eine konzeptionelle *Einheit* bilden und *einer* Bildungsphilosophie des Vormittags *und* des Nachmittags entsprechen (vgl. PRÜß, KORTAS & SCHÖPA 2009a: 24).

3.1.2 Nachhilfeunterricht und Förderung

Um die Chancen ihrer Kinder zu erhöhen, investieren Eltern viel Geld in Nachhilfeunterricht. Gemäß den Ergebnissen einer explorativen Studie von JÜRGENS und DIEKMANN kommt dem Nachhilfeunterricht eine wichtige und erfolgreich wahrgenommene Chancenausgleichsfunktion zu. (vgl. JÜRGENS & DIEKMANN 2007 zit. nach JÜRGENS 2008: 418). Nachhilfeunterricht als Form des außerschulischen Förderunterrichts dient durch die Gewährung zusätzlicher Chancen einerseits der Verbesserung der Bildungschancen und wirkt andererseits Benachteiligungen innerhalb des Schulsystems entgegen, weshalb dieser für Schülerinnen und Schüler sowohl kurz- als auch langfristig große Bedeutung gewinnt, so JÜRGENS (vgl. JÜRGENS 2008: 418).

JÜRGENS konstatiert, dass sich die gegenwärtige Forschungslage zur Praxis des Nachhilfeunterrichts als defizitär zeigt, obwohl der Nachhilfeunterricht als außerschulischer Ergänzungs- und Zusatzunterricht seit langem existiert und die Nachfrage steigt (vgl. JÜRGENS 2008: 412). HAAG und JÄGER hingegen sehen die

Verbreitung von Nachhilfe relativ gut erforscht, jedoch die Frage nach dessen Effizienz in der Literatur „*eher offen* bzw. die Effizienz von Nachhilfestunden für eine förderliche Hausaufgabenbetreuung bislang „*nur unzureichend untersucht*“ (HAAG & JÄGER 2009: 278).

In der (professionellen) Nachhilfe suchen Eltern vermutlich eine Entlastungsfunktion, so JÄGER, STUCK, JÄGER-FLOR und RIEBEL (vgl. JÄGER, STUCK, JÄGER-FLOR & RIEBEL 2010: 69). Denn gemäß den Forschungsergebnissen der Studie „*Hausaufgaben – [die] Sicht der Eltern*“ stellen Hausaufgaben eine Überforderung der Eltern dar. Zudem kommt, dass Eltern keine auf die Bedürfnisse ihrer Kinder abgestimmten individuellen Lernbegleiter sind (HAAG & JÄGER 2010: 3). Dies wird dadurch sichtbar, dass Eltern das Arbeitsverhalten ihres Kindes umso positiver beurteilen, je größer die Anzahl der Nachhilfestunden ist. Umgekehrt gilt jedoch, dass „*die „Bedingungen, die Eltern zuhause realisieren [...] unabhängig von der Tatsache [sind], ob Kinder viel oder wenig Nachhilfestunden erhalten*“ (JÄGER, STUCK, JÄGER-FLOR & RIEBEL 2010: 70).

JÜRGENS zufolge dokumentiert der Erfolg des Nachhilfeunterrichts gleichzeitig den Misserfolg der öffentlichen (Halbtags-)Schule, „*individuelle Ansprüche auf Bildung für alle Kinder und Jugendliche anzuerkennen und durch hinreichende Fördermaßnahmen zu realisieren*“ (JÜRGENS 2008: 419).

Sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch deren Eltern verweisen in der Studie von JÜRGENS und DIEKMANN auf die Bedeutung einer individuellen Betreuung. Ihrer Meinung nach würde eine stärkere Individualisierung bzw. ein höherer Grad an Passung/ Adaptivität des Schulunterrichts Nachhilfeunterricht überflüssig machen (JÜRGENS 2008: 416).

Gemäß HAAG und JÄGER bestehen die Chancen eines individualisierten Nachhilfeunterrichts darin, „*ein individuelles Lerntempo zu berücksichtigen und maßgeschneiderte Lernhilfen anzubieten*“ (HAAG & JÄGER 2009: 280). Die Autoren verweisen auf Studien, die belegen, dass Maßnahmen wie die Einführung täglicher Routinen bei der Hausaufgabenbearbeitung (z.B. feste Zeiten), die Überwachung des Arbeitsverhaltens und dessen gezielte Verstärkung gern angenommen werden (FORGATCH und RAMSEY 1994) und bei strukturierten Hausaufgaben und einer günstigen Arbeitssituation ein erwünschtes Lernverhalten unmittelbar und kontinuierlich verstärkt wird (COOPER und NYE 1994). Eine von

HAAG und JÄGER durchgeführte Längsschnittstudie belegt, dass sich die Schülerinnen und Schüler durch Nachhilfeunterricht einerseits ihre Noten verbessern und sich Nachhilfe andererseits, „im geschützten Raum einer Institution abgehalten“, d.h. „bei günstig vorliegenden Lernbedingungen“, „einer förderlichen Nachhilfelehrer-Schüler-Interaktion“ und „einem geeigneten (Lern-)Arbeitsplatz“ im Arbeitsverhalten positiv auswirkt. Die Ergebnisse dieser Studie würden zudem das Potential einer tutoriellen Nachhilfe zeigen (HAAG & JÄGER 2009: 286f).

Mit Hausaufgaben werde auch die Hoffnung verbunden, dass sie einer leistungsförderlichen Individualisierung des Lernens Vorschub leisten könnten. Allerdings scheinen nur wenige Lehrkräfte von dieser Möglichkeit Gebrauch zu machen (vgl. SCHNYDER, NIGGLI & TRAUTWEIN 2008), und es fehle an empirischen Studien, die untersuchen, ob eine erhöhte Individualisierung tatsächlich mit dem erhofften Lernerfolg einhergehe (vgl. DETTMERS, TRAUTWEIN & LÜDTKE 2009: 196ff).

Durch die sowohl für Deutschland als auch Österreich enttäuschenden Ergebnisse von internationalen Schulleistungsstudien wie TIMSS und PISA ist HÖHMANN und SCHAPER zufolge eine erhöhte Anforderung an die Qualität der Hausaufgabenbetreuung entstanden. Es wird an sie nun stärker der Anspruch der Förderung gerichtet (vgl. HÖHMANN & SCHAPER 2008: 582). Es stellt sich zudem die Frage nach der Einbindung der Hausaufgaben in ein Gesamtkonzept zu Bildung, Lernen und Fördern an der Schule.

Das Programm der schulischen Tagesbetreuung ist stark auf individuelle Förderung ausgerichtet. Eine ganztägige Betreuung ermöglicht zudem eine Förderung von Bereichen, die im schulischen Alltag als sekundär wahrgenommen werden bzw. zu kurz kommen, so HOFMEISTER (vgl. HOFMEISTER 2007: 237). HOFMEISTER unterscheidet vier Bereiche der Förderung im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung: die „Förderung der Basiskompetenzen zum Erbringen schulischer Leistungen“, in dessen Bereich auch die „Hinführung zur Selbstständigkeit beim Lernen und der Erledigung der Hausaufgaben“ fällt, die „Förderung besonderer Fähigkeiten“, die „Förderung durch interessenorientierte

Schwerpunkte“ sowie die *„Förderung sozialer Kompetenz“* (HOFMEISTER 2007: 237-243).

„Positive Rahmenbedingungen, hohe Flexibilität der Lehrer(innen) und der Organisation sowie das persönliche Engagement aller beteiligten Lehrkräfte bilden die Basis einer pädagogisch wertvollen ganztägigen Betreuung“ (HOFMEISTER 2007: 246). Die Qualität einer schulischen Tagesbetreuung hängt HOFMEISTER zufolge einerseits von der Infrastruktur und andererseits vom Betreuungsteam ab. Die Nachmittagsbetreuung sei kein „Anhängsel“ des Vormittagsunterrichts, sondern mitunter ein relevantes Kriterium bei der Schulauswahl und – wenn diese positiv erlebt wird – ein Aushängeschild der Schule (vgl. HOFMEISTER 2007: 245).

Nach PRÜß sollten alle Kinder und Jugendlichen in Formen der ganztägigen Bildung eingebunden werden, jedoch in Art und Form individualbezogen. PRÜß zufolge wird die voll gebundene Ganztagschule diesem Anspruch gerecht, denn folgende Voraussetzungen können dabei erfüllt werden: die individuelle Förderung der Leistungsschwachen, die individuelle Förderung der Leistungsstarken, die optimale Entwicklung eines jeden und die Entwicklung von Eigenverantwortung und Gemeinschaftsfähigkeit durch Partizipation (PRÜß 2007: 41).

3.1.3 Erwerbstätigkeit, Familienstruktur und Kinderbetreuung

Veränderte Erwerbs- und Familienstrukturen (vgl. NAVE-HERZ: 2009) – u.a. zurückzuführen auf eine gestiegene Frauenerwerbsquote, eine veränderte familiäre Arbeitsteilung sowie auf einen hohen Anteil an Alleinerziehenden – begründen einen höheren Bedarf an erzieherischer Betreuung, insbesondere im Grundschulalter. Für die Ermöglichung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf benötigen Mütter und Väter zeitlich geregelte Betreuungsformen. Von der Schule wird erwartet, hierzu einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten (vgl. STANDOP 2008: 529).

Österreich ist jedoch – ähnlich wie Deutschland – ein Land mit einer *„ausgeprägten Halbtagskultur“* (VEIL 2008: 91). Diese ist sowohl im Schulsystem (Halbtagschule), als auch in der Kinderbetreuung (Halbtagsbetreuung) und in den Erwerbsarbeitsmustern von Müttern (Halbtagsarbeitsarbeit) vorherrschend. Horte

etwa sind als eine schulergänzende Einrichtung für Halbtagschulen immer eine Halbtageseinrichtung, so VEIL.

Nach STANDOP entspricht der gegenwärtige Versorgungsgrad an verlässlichen Betreuungsmöglichkeiten für Schulkinder bei weitem nicht den veränderten Erwerbs- und Familienstrukturen und den daraus entstehenden Notwendigkeiten. Bei Ein-Eltern-Familien mit eingeschränkten Verwandtschaftsbeziehungen und Sozialkontakten sei das Betreuungsproblem besonders gravierend, denn hier hätten Kinder oft nur eine Bezugsperson. Das Dilemma alleinerziehender Elternteile zeige sich darin, einerseits die Versorgung und Erziehung ihrer Kinder überwiegend allein organisieren zu müssen, andererseits aufgrund ökonomischer Zwänge erwerbstätig sein zu müssen. Ein beträchtlicher Teil der Kinder von Erwerbstätigen bzw. Alleinerziehenden verbringt daher große Zeitspannen bei Betreuungspersonen, in betreuenden Einrichtungen oder alleine Zuhause, so STANDOP. Vorgegebene Zeitabläufe der Erwachsenen würden somit die Alltagsgestaltung dieser Kinder in beachtlichem Maße determinieren (vgl. STANDOP 2008: 529).

Eltern würden sich zwar einerseits mehr Betreuungsplätze, zusätzliche Betreuungsmöglichkeiten und ein zeitlich ausgedehntes Betreuungsangebot für Kinder wünschen. Andererseits würde die Mehrheit aller nicht erwerbstätigen Mütter auch dann nicht erwerbstätig sein wollen bzw. von Teilzeit in Vollzeit wechseln, wenn bessere Betreuungsmöglichkeiten für ihre Kinder vorhanden wären. Somit liegen in Österreich die Forderungen nach einem Ausbau der Kinderinfrastruktur und das Festhalten an bewährten Halbtagsstrukturen im Widerstreit (vgl. VEIL 2008: 91ff).

Da Betreuungsangebote jedoch in vielen Fällen kostenpflichtig sind, werden sozioökonomisch schlechter gestellte Familien von deren Nutzung mitunter ausgegrenzt.

3.2 Zur Problematik der familialen Hausaufgabenbetreuung

Das Thema Hausaufgaben ist im Verhältnis von Familie und Schule von großer Bedeutung. Kaum ein Thema ist einerseits so eng mit Schule verbunden und gleichzeitig so oft Anlass für Konflikte und Diskussionen wie die Hausaufgaben. In

gegenwärtigen bildungstheoretischen und -politischen Debatten, aber auch vermehrt in der Schulforschung, kommt Bildungs- und Lernprozessen von Kindern in Familien besondere Aufmerksamkeit zu. Der Stellenwert informeller Bildungsprozesse in Familien wurde infolge der PISA-Befunde hervorgehoben. Damit wurde neben der Bedeutung der Schule auch die Bedeutung nicht-schulischer Lernorte für das Aufwachsen von Kindern betont (vgl. BAUMERT, KLIEME, NEUBRAND, PRENZEL, SCHIEFELE, SCHNEIDER, STANAT, TILLMANN & WEIß 2001).

Die (häusliche) Erledigung der Hausaufgaben wird von drei Bedingungsbereichen beeinflusst: von den Anforderungen der Schule, von familialen Merkmalen sowie von individuellen Schülervoraussetzungen (vgl. ROßBACH 1995: 104). Während im Kapitel 3.1. auf die schulischen Anforderungen unter dem Aspekt der „Qualität der Hausaufgaben und Hausaufgabenpraxis“ Bezug genommen wurde, richtet dieses Kapitel den Blick auf die Familiensituation im Zusammenhang mit Hausaufgaben.

„Schulische Anforderungen beeinflussen also das Familienleben ebenso, wie das Familienleben in die Schule hinein wirkt“ (WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT FÜR FAMILIENFRAGEN 2005: 92). Hausaufgaben beeinflussen das Familienleben, den Familienfrieden und das Verhältnis der Eltern zur Schule, so HENDRICKS. Hausaufgaben würden als langer Arm der Schule in das Elternhaus hineinregieren und deshalb als *„Hausfriedensbruch“* bezeichnet werden können (vgl. HENDRICKS 2010: 38ff). ULICH zufolge greifen Hausaufgaben auch ziemlich massiv in den außerschulischen Alltag von Schülerinnen und Schülern ein, sie beschränken die Freizeit und erzeugen am Nachmittag schulischen Stress und Unlustgefühle. Hausaufgaben würden zudem einen der häufigsten Konflikthanlässe in der Beziehung zwischen Eltern und Kindern bilden (vgl. ULICH 1993: 190).

SOLZBACHER zufolge kann es beispielsweise vorkommen, dass sich die Familie *„zu sehr den Anforderungen der Schule anpasst und somit zum verlängerten Arm der Schule“* (SOLZBACHER 2009: 258) wird. In diesem Falle könnten die Schulleistungen das emotionale Gleichgewicht innerhalb des Familiengefüges stören indem z.B. die hohen Erwartungen der Eltern an den Schulerfolg ihrer Kinder einen starken Druck auf die Kinder ausüben (vgl. SOLZBACHER 2009: 258).

Nach RUDOLPH stellen die Hausaufgaben ein wichtiges Bindeglied zwischen Schule und Familie dar. Sie würden Eltern einerseits die Möglichkeit bieten, in die inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts Einblick zu nehmen. Eltern könnten verfolgen, mit welcher Thematik sich die Kinder in der Schule beschäftigen. Die Hausaufgaben ermöglichen den Eltern andererseits, das Arbeitsverhaltens und die Leistungsfortschritte ihrer Kinder zu beobachten (vgl. RUDOLPH 2001: 82 zit. nach SOLZBACHER 2009: 258).

Nach ZEPP wird den Hausaufgaben auf der Ebene „*Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus*“ eine Bindegliedfunktion unterstellt. Eine bereits 1975 durchgeführte Elternbefragung von Eckart KIRN bestätige, dass den Hausaufgaben in der Praxis kein nennenswerter Informationswert für die Erziehungsberechtigten zukomme, da sie kaum etwas für den Kontakt zwischen Schule und Elternhaus leisten würden (vgl. ZEPP 2010: 25f).

JÄGER, STUCK, JÄGER-FLOR und RIEBEL betrachten die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule für die Entwicklung der schulischen Leistungen hingegen als überaus wichtig. Gerade für schwächere Schülerinnen und Schüler sei oftmals eine Unterstützung nötig. Diese müsse wegen fehlender innerschulischer Angebote jedoch oft außerhalb der Schule erfolgen und werde meist von der Familie übernommen. Die Hausaufgabensituation diene dabei als erste Gelegenheit für zusätzliches Üben. Der Erfolg in der Schule hänge somit auch von der Qualität von außerschulischer Stoffvermittlung und außerschulischem Üben ab (JÄGER, STUCK, JÄGER-FLOR & RIEBEL 2010: 57f).

Eltern betrachten es als Ziel und Aufgabe, ihren „(...) *Kindern zu günstigen Leistungsbewertungen sowie einem möglichst hohen Schulabschluss zu verhelfen, um damit eine aussichtsreiche Startposition für nachschulische Ausbildungs- und Berufswege zu schaffen*“ (WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT FÜR FAMILIENFRAGEN 2005: 91). Elterliche Hilfe- und Unterstützungsleistungen beziehen sich daher häufig auf die Hausaufgaben.

Die meisten Eltern sind bereit, ihren Kindern Unterstützung zu bieten. Etwa die Hälfte der Eltern erkläre den Kindern, wie sie die Hausaufgaben zu erledigen hätten, so ROßBACH, der auf die Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt in Nordrhein-Westfalen die Hausaufgabensituation sowie die Effektivität von Hausaufgaben betreffend, verweist (ROßBACH 1996: 60). Es sei eher eine

Ausnahme, dass Hausaufgaben selbstständig, d.h. ohne fremde Hilfe erledigt werden. Ebenso übe jeweils die Hälfte der Eltern zusätzlich mit dem Kind. Hausaufgabenhilfe nehme hier den Charakter eines Privatunterrichts an (vgl. ROßBACH 1996: 60).

Häufig sind es die Mütter, die ihre Kinder bei der Erledigung ihrer Hausaufgaben unterstützen (vgl. DITTON 1987: 100ff). ENDERS-DRAGÄSSER beleuchtet die „*Inanspruchnahme der Mütter durch die Schule*“ im Zusammenhang mit der Diskussion um unbezahlte Frauenarbeit und Kinderbetreuung (vgl. ENDERS-DRAGÄSSER 1996). Mit der Einschulung der Kinder stelle sich die Frage nach der Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Mütter ganz neu. Vor allem mit der Hausaufgabenpraxis beginne ihr Hilfslehrerinnen-Einsatz. ENDERS-DRAGÄSSER sieht die Verantwortung für die Erledigung der Hausaufgaben nicht bei den Schülerinnen und Schülern. Vielmehr sei diese an die Eltern und damit an die Mütter delegiert. Mütter müssten mit den Kindern für die Schule arbeiten und sich für die Lernmotivation ihrer Kinder verantwortlich fühlen. „*Historisch gesehen handelt es sich dabei um eine Ausweitung der unbezahlten Frauenarbeit*“ (ENDERS-DRAGÄSSER 1996: 52). Viele Mütter fänden die Hausaufgabenbetreuung deshalb so wichtig, weil sie sich dadurch einen Leistungs- und Statusvorteil für ihre Kinder erhoffen würden. Mit der Hausaufgabenbetreuung würden Mütter aufwendige und zum Teil hochqualifizierte Arbeitsleistungen für die Schule erbringen, die aber nicht als Arbeit anerkannt werden. Da derartige Arbeitsleistungen jedoch nicht von allen Müttern erbracht werden können, stelle sich die Frage nach der Chancengleichheit. Angesichts des veränderten Erwerbsverhaltens von Müttern habe dies aber auch zu einer Expansion von öffentlich und privat finanzierten Hausaufgabenbetreuungshilfen oder -firmen geführt (vgl. ENDERS-DRAGÄSSER 1996: 52f).

„*Oftmals wissen sie [die Eltern jedoch] nicht, was die Schule eigentlich von den Eltern erwartet und welche Art von Unterstützung ihrem Kind tatsächlich hilft. Sie wissen nur um die hohe Bedeutung der Schulleistungen für das weitere Leben ihres Kindes und wollen sich später keine Vorwürfe machen*“ (KÖHLER 2006: 35). KÖHLER nimmt Bezug auf die Unsicherheit der Eltern in Zusammenhang mit der Hausübungsbetreuung ihres Kindes. Die Lernforschung zeige, dass elterliche Hilfe

bei den Hausaufgaben sehr kritisch gesehen werden müsse. Aus den wenigen vorhandenen Studien könne immer der gleiche Schluss gezogen werden: „*Je mehr die Eltern ihre Kinder bei den Hausaufgaben beaufsichtigen und kontrollieren und je mehr sie mit ihnen üben, desto schlechter fallen die Schulleistungen aus*“ (KÖHLER 2006: 35). Diese Ergebnisse liefern auch die PISA-Studien.

TRUDEWIND verweist auf die Untersuchungsergebnisse der „*Bochumer Längsschnittstudie zur Erforschung der ökologischen Bedingungen der Leistungsmotivgenese*“ (TRUDEWIND 1982a, 1982b), die zeigten, dass die Kinder umso bessere Durchschnittsnoten aufweisen, je mehr intellektuelle Anregungen sie in der Vorschulzeit erhalten hatten, jedoch die Häufigkeit von Hilfen und die Häufigkeit der Kontrolle einen negativen Zusammenhang mit den Schulleistungen aufweisen (vgl. TRUDEWIND 1996: 63).

Aus den Untersuchungsergebnissen des Forschungsprojektes zu „*individuellen und systematischen Bedingungen für Integration/Segregation in der Primarstufe*“ von TIETZE, ROßBACH und MADER (1987) geht diese Erkenntnis ebenfalls hervor. Im Hinblick auf die Praxis in der Grundschule konnten sowohl auf der häuslichen (z.B. zu viel Hilfe, unangemessene Hilfe), als auch auf der schulischen Seite (z.B. teilweise zu großer Umfang, wenig differenzierte Hausaufgaben, Unterschätzung des tatsächlichen Aufwandes bei Schülern) Mängel aufgezeigt werden (vgl. ROßBACH 1995: 110f). Zudem geht aus dieser Studie hervor, dass bei den familialen Variablen die familienstrukturellen Merkmale – mit Ausnahme der Nationalität – kaum von Bedeutung sind. Die Sozialschichtzugehörigkeit und die berufsbedingte Abwesenheit der Mutter würden bei Kontrolle der übrigen Merkmale nur wenig zur Erklärung der Hausaufgabensituation beitragen. Es seien vor allem erziehungsbezogene Charakteristika der Eltern wie der elterliche Leistungsdruck und die emotionale Zuwendung, die die häusliche Hausaufgabensituation beeinflussen würden (vgl. ROßBACH 1995: 108).

Die Erkenntnis, dass es weniger auf die Quantität der elterlichen Betreuung, als auf deren Qualität ankommt, gewinne immer stärker an Bedeutung, so NIGGLI, TRAUTWEIN und SCHNEIDER, die in einer Studie einen Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und Qualität der häuslichen Unterstützung feststellen

konnten (vgl. NIGGLI, TRAUTWEIN & SCHNEIDER 2007). *„Mehr Einmischung, Kontrolle und Streit wurde von männlichen Schülern berichtet, von denjenigen, deren Leistung vergleichsweise schwach ausfiel, sowie von Schülerinnen und Schülern in leistungsschwächeren Bildungsgängen“* (vgl. NIGGLI, TRAUTWEIN & SCHNEIDER 2007:9). Je stärker sich Eltern jedoch in die Hausaufgabenerledigung einmischten, desto schlechter war die Leistungsentwicklung (vgl. NIGGLI, TRAUTWEIN & SCHNEIDER 2007:11).

TRUDEWIND zufolge sollte versucht werden, die Eltern über die Gefahren einer Beeinträchtigung der Leistungsmotiventwicklung bei zu intensiver Beaufsichtigung und Kontrolle der Hausaufgaben aufzuklären (vgl. TRUDEWIND 1996: 64). Denn die ständige Vorgabe elterlicher Gütestandards bei der Aufgabenbewältigung kann die eigenständige, intrinsisch motivierte Auseinandersetzung mit selbstgewählten und entwicklungsangemessenen Gütestandards verhindern, so TRUDEWIND. Wenn außerdem die Leistungsbemühungen der Kinder von ungünstigen Bewertungen oder Attribuierungen begleitet würden und die Entscheidungsmöglichkeiten des Kindes über Zeitpunkt, Ort, Reihenfolge und Herangehensweise der Aufgabenbewältigung eingeengt würden, könne nicht nur die aktuelle Lernmotivierung in der Hausaufgabensituation reduziert werden, sondern auch langfristig das überdauernde Leistungsmotiv zunehmend misserfolgsorientiert werden (vgl. TRUDEWIND 1996: 64).

Hingegen wirkt sich OLECHOWSKI zufolge eine konsequente, d.h. häufige, positive Bekräftigung der Schülerinnen und Schüler im Sinne einer Hervorhebung bzw. Lob, günstig auf das Voranschreiten des Lernprozesses aus (vgl. OLECHOWSKI 2003: 215f). Denn: *„Die tagtägliche Motivierung des Kindes ist für einen kontinuierlichen Aufbau der Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler nötig“* (OLECHOWSKI 2003: 216).

KOHLER rät Eltern, die ihr Kind bei den Hausaufgaben sinnvoll unterstützen möchten, dem Kind einen Rahmen zu bieten, in dem es konzentriert und selbstständig arbeiten kann. Lehrerinnen und Lehrer sollten die Eltern zu Schulbeginn über Hausaufgaben und die elterliche Unterstützung bei den Hausaufgaben informieren, schlägt KOHLER vor, am geeignetsten in Form eines Elternabends. Wichtig sei auch, die Eltern nach Problemen zu fragen. Neue Lernformen und damit in Zusammenhang stehende neue Formen von

Hausaufgaben müssen den Eltern vorgestellt und begründet werden, so KOHLER (vgl. KOHLER 2006: 35f).

NILSHON sieht die Ursache für eine Zunahme an Aggression in den Lebensbereichen Schule und Familie darin begründet, dass die Schülerinnen und Schüler in der Schule aufgrund der fehlenden Selbsttätigkeit unterfordert sind und im Elternhaus aufgrund der Anforderungen, die an die Hausaufgaben geknüpft sind, verbunden mit den Erwartungen der Eltern, überfordert sind (vgl. NILSHON 1996: 11f).

Schulbezogene Probleme stellen eine ernstzunehmende Stressquelle für Kinder und Jugendliche dar, so SEIFFGE-KRENKE (vgl. SEIFFGE-KRENKE 2008: 16). In verschiedenen deutschen und internationalen Studien seien übereinstimmend Schwierigkeiten mit den Gleichaltrigen in der Klasse, Sorgen über die Schulleistung, Überforderung durch die Hausaufgaben und Konflikte mit Eltern oder Lehrerinnen und Lehrern, die sich auf die Schule beziehen, als wichtige schulische Stressoren gefunden worden (vgl. SEIFFGE-KRENKE 2008: 4). Alle Formen von Schulstress sind mit zahlreichen physischen und psychischen Symptomen verbunden, die eindeutig die gesundheitsschädigenden Wirkungen von hohem Schulstress belegen, so SEIFFGE-KRENKE (vgl. SEIFFGE-KRENKE 2008: 6). Die erlebte Stressbelastung und der Umgang mit schulischem Stress seien stark durch den familiären Kontext beeinflusst (vgl. SEIFFGE-KRENKE 2008: 8).

Schülerangst ist weit verbreitet, so HANISCH und KATSCHNIG, die im Zusammenhang mit der Schulangst von Schülerinnen und Schülern vor allem die Eltern, die starken Druck auf ihre Kinder ausüben und diese überfordern als Grund anführen (vgl. HANISCH & KATSCHNIG 1999: 76). Im negativen Sinn sei Angst leistungshemmend und für alle Beteiligten in der Schule schädigend (vgl. HANISCH & KATSCHNIG 1999: 76).

HÖHMANN und SCHAPER verweisen auf mehrere Untersuchungen (Untersuchung von BARGEL und KUTHE, Polis-Untersuchung aus Rheinland-Pfalz, wissenschaftliche Begleitung zur Offenen Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen), die deutlich machen würden, dass die Eltern die Hausaufgabenbetreuung als Belastung empfinden würden, obwohl sie zugleich der Ansicht sind, dass Hausaufgaben den Lernerfolg erhöhen würden. In der

Untersuchung von BARGEL und KUTHE hätten zudem 60% der Eltern von Halbtags Schülerinnen und -schülern angegeben, dass die Hausaufgabenbetreuung das entscheidende Argument für die Ganztagschule sei (vgl. HÖHMANN & SCHAPER 2008: 578).

Eltern würden sich vom Besuch einer „Ganztagschule“ einerseits eine Entlastung des Familienlebens von Hausaufgaben und andererseits eine bessere Förderung ihrer Kinder erwarten. Dafür spricht, dass viele Kinder und Jugendliche eine unzureichende Unterstützung beim Erledigen der Hausaufgaben erfahren (vgl. HÖHMANN & SCHAPER 2008: 576-584).

Die von JÄGER, STUCK, JÄGER-FLOR und RIEBEL 2010 veröffentlichte Forschung zum Thema *„Hausaufgaben: Die andere Seite der Medaille: die Sicht [der] Eltern“* bestätigt den Eindruck, dass Eltern nach einer Entlastung suchen, um unter anderem das familiäre Problem zu lösen, das aus den seitens der Schule übermittelten Hausaufgaben resultiert (JÄGER, STUCK, JÄGER-FLOR & RIEBEL 2010: 57).

KLEINSCHMIDT-BRÄUTIGAM weist darauf hin, dass aufgrund der Unzufriedenheit von Betroffenen mit der traditionellen Hausaufgabenpraxis eine Neuorientierung notwendig erscheint. Mütter würden sich als Hilfslehrerinnen fühlen. Berufstätige Eltern, insbesondere Ein-Eltern-Familien seien zeitlich nicht in der Lage, die notwendige Unterstützung zu geben. Schülerinnen und Schüler seien oftmals mit den Hausaufgaben überfordert. Aus ebendiesen Gründen hält es KLEINSCHMIDT-BRÄUTIGAM für notwendig, die alltägliche Hausaufgabenpraxis unter Berücksichtigung des heutigen Wissens über Lernen, Schulentwicklung und Qualitätssteuerung zu überdenken (vgl. KLEINSCHMIDT-BRÄUTIGAM 2006: 2). Überlegungen zur Qualitätssteigerung stehen, so KLEINSCHMIDT-BRÄUTIGAM, im Zusammenhang mit der Unterrichtsentwicklung. Die Qualitätsentwicklung des Unterrichts vor Ort in die Hand zu nehmen, bedeute eine neue Epoche in der Tradition der Schulentwicklung. Die Autorin plädiert für die Aufnahme des Themas „Hausaufgaben“ in das Schulprogramm, insbesondere in das schulinterne Curriculum, um dort als Entwicklungsschwerpunkt evaluiert werden zu können. Schulen, in denen es bereits Beschlüsse zur Qualitätssteigerung des Unterrichts und damit zur Steigerung der Schülerleistungen gebe, würden den Umgang mit Hausaufgaben darauf beziehen können und dabei konstruktive Ansätze finden:

Steigerung der Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler. Das bedeute, die Hausaufgabenkultur in Verbindung mit neueren Erkenntnissen über das Lernen, dem erweiterten Lernbegriff, der Kompetenzentwicklung jeder Schülerin und Schülers sowie dem schulinternen Curriculum zu sehen (vgl. KLEINSCHMIDT-BRÄUTIGAM 2006: 2f).

3.3 Zur Qualität der Hausaufgaben und der Hausaufgabenpraxis

Hausaufgaben sind ein Thema der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Dazu gehört eine Analyse der Bedingungen, unter denen die Kinder diese erledigen, sowie der Erfahrungen, die die Betroffenen damit machen (KUCHARZ & SCHÖNKNECHT 2010: 37). Die enge Verknüpfung der Hausaufgabenpraxis mit der Unterrichtspraxis wird durch folgendes Zitat ersichtlich: *„Die Qualität der Hausaufgabenpraxis steht und fällt mit der Kooperation und Kommunikation zwischen den Hausaufgaben aufgebenden und Hausaufgaben anleitenden Personen“* (RÜTZ 2004: 31).

Die Lage an Literatur und Forschung ist eher beschränkt. In der Grund- und Sekundarschulpädagogik wird das Thema „Hausaufgaben“ wenig bearbeitet. Im Schulalltag sind diese jedoch ein Thema, mit dem sich Lehrkräfte, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler tagtäglich auseinandersetzen müssen. Zudem gibt es eine große Anzahl an Elternratgebern, die deutlich zeigen, dass die schulische Anforderung „Hausaufgaben“ intensiv und häufig konfliktträchtig in Familien hineinwirkt.

Sowohl die aktuelle Forschungslage (siehe Kapitel 5), als auch die gegenwärtige pädagogische Diskussion zum Thema „Hausaufgaben“ stellt die Frage nach der Qualität der Aufgaben sowie der Gestaltung der Hausaufgabenpraxis in den Mittelpunkt. In den Ausgaben der GRUNDSCHULZEITSCHRIFT (Heft 179/2004 und Heft 234/2010) werden zum Thema „Hausaufgaben“ zahlreiche Vorschläge und Möglichkeiten vorgestellt, die Hausaufgabenpraxis konstruktiver zu gestalten und zugleich eine positivere Einstellung der Eltern sowie der Schülerinnen und Schüler zu den Hausaufgaben zu bewirken.

Es gibt viele Möglichkeiten die Hausaufgabenpraxis zu verändern. Wichtig ist jedoch, dass das Anforderungsniveau der Hausaufgaben den individuellen Entwicklungsstand der Kinder berücksichtigt, so HAGSTEDT, der dafür plädiert, dass Hausaufgaben „*Kindersache*“ bleiben müssen, d.h. von den Kindern selbstständig bearbeiten werden können (vgl. HAGSTEDT 2004: 9).

„*Hausaufgaben sollen den Lernweg des Kindes begleiten*“ (BODENBENDER 2004: 16). BODENBENDER stellt verschiedene Hausaufgabentypen (z.B. differenzierende Angebote, Selbstdifferenzierung der Kinder, Pflicht- und Wahlaufgaben, Wochenhausaufgaben, von Kindern selbst gestellte/gewählte Hausaufgaben, individuelle Aufgaben und offene Aufgabenformate vgl. auch DASCHKE & NIESWANDT 2004) vor, die unterschiedliche Differenzierungsmöglichkeiten beinhalten und dadurch Kindern mit unterschiedlichen Leistungsniveaus und Begabungen gerecht werden. Idealerweise sind Hausaufgaben inhaltlich eng auf den Unterricht bezogen, indem sie daraus hervorgehen und wieder in ihn einbezogen werden. Hausaufgaben erfordern ebenso die Würdigung der Arbeit der Kinder durch die Lehrkräfte u.U. auch durch die Mitschülerinnen und Mitschüler. Dies kann BODENBENDER zufolge im Unterricht oder durch regelmäßige, individuelle Korrektur und Rückmeldung realisiert werden. Im Sinne eines offenen Lehrer-Schüler-Elternverhältnisses bestehe auch die Möglichkeit, dass jede „Partei“ die Hausaufgaben bei Bedarf mit einem Kommentar versehen kann (vgl. BODENBENDER 2004: 16-18). Dadurch würden die Hausaufgaben – entgegen HAGSTEDTS Forderung, dass diese „*Kindersache*“ bleiben müssten – jedoch auch zur Sache der Eltern sowie der Lehrerinnen und Lehrer erklärt.

KLEINSCHMIDT-BRÄUTIGAM fordert zur wirksamen Verbesserung des Umgangs mit Hausaufgaben einerseits eine neue Lehr- und Lernkultur sowie eine Schulentwicklung vor Ort und beschreibt in diesem Zusammenhang eine definierte Schrittfolge für eine wirksame Qualitätsverbesserung von Hausaufgaben (vgl. KLEINSCHMIDT-BRÄUTIGAM 2006a). Sie stellt folgende acht Qualitätsindikatoren für Hausaufgaben vor, verweist jedoch darauf, dass nicht alle Indikatoren für jede Hausaufgabe zutreffen bzw. jede Schule selbst entscheiden muss, wie sie mit „Hausaufgaben“ umgeht (vgl. KLEINSCHMIDT-BRÄUTIGAM 2006b: 7f).

1. Hausaufgaben werden ohne Hilfestellung bzw. eigenaktiv von den Schülerinnen und Schülern erledigt.
2. Die Schülerinnen und Schüler kennen die für Hausaufgaben geltenden Regelungen, ihnen sind die Aufgabenformate aus dem Unterricht bekannt.
3. Die Hausaufgaben setzen durch differenzierte Aufgabenstellungen am Lernstand der Lernenden an.
4. Die Hausaufgaben spiegeln den erweiterten Lernbegriff wieder und zielen auf Kompetenzentwicklung (d.h. Wahlmöglichkeiten eröffnen, Selbstständigkeit ermöglichen und stärken, Lebensbezug herstellen, Üben und Anwenden in Zusammenhänge stellen, Partizipation praktizieren, Präsentationen von Ergebnissen, Prozessorientierung eröffnen, Rückmeldung bezüglich Qualität von Hausaufgaben, Selbsteinschätzung stärken).
5. Über Art, Häufigkeit und Umfang der Hausaufgabenstellung gibt es Vereinbarungen zwischen den Fachbereichen.
6. Hausaufgaben sind Bestandteil der Unterrichtsplanung.
7. Zum Einsatz von Hausaufgaben gehört die Rückmeldung an die Schülerin und den Schüler.
8. Die Eltern sind über Ziele, Inhalte und Arbeitsformen von Hausaufgaben sowie über Beschlüsse der Schule informiert.

(Haus-)Aufgaben sind demnach kompetenzorientiert zu konstruieren. Kompetenzen könnten jedoch nicht gelehrt werden, sondern müssten individuell erworben werden. Ziel sei daher die Kompetenzentwicklung für eigenverantwortliches und selbst gesteuertes Lernen. Überlegungen zur Qualitätssteigerung stehen, so KLEINSCHMIDT-BRÄUTIGAM, im Zusammenhang mit der Unterrichtsentwicklung (vgl. KLEINSCHMIDT-BRÄUTIGAM 2006a: 4f).

Nach GRABOWSKI ist das kognitive Aktivierungspotenzial ein wichtiges Qualitätsmerkmal. *„Damit Hausaufgaben sinnvoll, also lernförderlich sind, sollten sie kognitiv aktivierend und abwechslungsreich gestellt werden“* (GRABOWSKI 2010: 49). Kognitive Aktivierung meint *„die Anregung der Lernenden zu einer fachlich gehaltvollen Auseinandersetzung mit dem Lern- bzw. Unterrichtsgegenstand“* (GRABOWSKI 2010: 47). Eine qualitativ gute Aufgabenstellung zeige sich in

verschiedenen Bereichen: Sie sollte z. B. verständlich gestellt und für die Kinder bedeutsam sein (vgl. GRABOWSKI 2010: 46ff). Nach HÖHMANN tragen folgende Rahmenbedingungen dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler Hausaufgaben als Lernchance verstehen können: „(...) *ein vernünftiger Umgang mit Zeit, herausfordernde und leistbare Aufgaben, qualifizierte Rückmeldung, eine konsequente Einbettung in den Unterricht, sinnvolle Kommunikations- und tragfähige Kooperationsstrukturen sowie der Verzicht darauf, Hausaufgaben als Disziplinierungsmittel einzusetzen*“ (HÖHMANN 2006: 11).

DASCHKE, NIESWANDT und RESCH fordern Lehrerinnen und Lehrer dazu auf, Hausaufgaben mit den Schülern – den „Betroffenen“ aber auch „Expertinnen und Experten“ in Sachen Hausaufgaben – zu thematisieren (vgl. DASCHKE & NIESWANDT 2004, RESCH 2004). Gemäß den Resultaten einer 1990 veröffentlichten Studie von PETERSEN, REINERT und STEPHAN (PETERSEN, REINERT & STEPHAN 1990: S. 138ff zit. nach ULICH 1993: S. 210ff) ist die Mehrzahl der in der Studie befragten Schülerinnen und Schüler mit den Hausaufgaben prinzipiell einverstanden, jedoch kritisieren 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler den Umfang der Hausaufgaben, mehr als die Hälfte hält den Schwierigkeitsgrad für zu hoch. Ebenso sei eine individuelle Erfolgskontrolle in Form einer Rückmeldung durch die Lehrerinnen und Lehrer selten. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die gelegentliche oder regelmäßige Unterstützung bei den Hausaufgaben durch die Mutter oder Geschwister erhalten sei groß, ebenso hätten zwei Drittel von hausaufgabenbedingten Konflikten mit den Eltern berichtet. Diese Ergebnisse fügen sich zu einem problematischen Bild der Schülererfahrungen mit den Hausaufgaben zusammen, so ULICH (ULICH 1993: S. 211).

VON DER GATHEN plädiert zudem dafür, dass Schulen über eine bewusste, fortlaufend überdachte Hausaufgabenpraxis, die im Schulprogramm verankert ist, verfügen (vgl. auch KLEINSCHMIDT-BRÄUTIGAM 2006: 2f). Vor allem für Schulen im „*sozialen Brennpunkt*“ ist seiner Meinung nach eine Integration der Hausaufgaben in die Unterrichtszeit anzustreben, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass Eltern beim Lösen und Betreuen der Hausaufgaben mitwirken können und sollen (vgl. VON DER GATHEN 2010: 43). Zu Hause sind oft nicht die Bedingungen vorhanden, die Lernen sinnvoll ermöglichen. Zudem haben Eltern oft wenig

Erfahrung, wie Hausaufgaben sinnvoll unterstützt werden können (vgl. KOHLER 2002). HÖHMANN begründet die Verlagerung der Hausaufgaben in den Schulalltag – ebenso wie VON DER GATHEN – mit dem Appell nach mehr „Bildungsgerechtigkeit“ (vgl. HÖHMANN 2010: 50). WILD und HOFER plädieren [hingegen] dafür, Eltern im Rahmen einer intensivierten Elternarbeit zielführende Tipps von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer zu geben, um kontraproduktive Formen der Hausaufgabenbetreuung abzubauen und Unterschiede in der Förderung zu kompensieren (vgl. WILD & HOFER 2002: 240).

Ganztagsschulen setzen sich in Schulentwicklungsprozessen besonders mit der Frage auseinander, ob und wie Hausaufgaben konzeptionell eingebunden werden können (vgl. KUCHARZ & SCHÖNKNECHT 2010: 32). Denn in Ganztagsschulen werden Hausaufgaben während der Schulzeit in der Schule angefertigt. (Haus-)Aufgaben werden dabei als die wichtigste Möglichkeit der Verzahnung von „Vor- und Nachmittag“ gesehen, stellt BOßHAMMER fest. Inhalte des Unterrichts am Vormittag und beobachtete Lernschwächen oder -stärken könnten in der (Haus-)Aufgabenzeit zeitnah und individuell aufgegriffen und gefördert werden. Das setzt einen Austausch zwischen den Lehrerinnen und Lehrern, den (Haus-)Aufgabenbegleitern und möglicherweise den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern voraus und stellt eine wichtige organisatorische Verzahnung dar, betont BOßHAMMER (vgl. BOßHAMMER 2006: 15).

Lernen im Ganztage – auch im offenen Ganztage – müsse jedoch zu neuen didaktischen Konzeptionen führen, die Bedingungen wie individuelles Lerntempo, unterschiedliche Anspruchs- und Leistungsniveaus der einzelnen Schülerinnen und Schülern sowie Fragen nach Zeit und Raum berücksichtigen und als Bestandteil des Schulprogramms verbindlich seien (vgl. BOßHAMMER 2006: 15).

Folgende Elemente müssen gemäß BOßHAMMER in einem (Haus-)Aufgabenkonzept enthalten sein (vgl. BOßHAMMER 2006: 15): Ziele und didaktische Prinzipien, Personalausstattung und –kompetenzen, Raumkapazität, -ausstattung, Sachmittel, Gruppenzusammensetzung, Zeitdauer und Platzierung im Tagesablauf sowie Kooperation (zwischen Lehrerinnen und Lehrern, pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Eltern und Schülerinnen und Schülern).

Auch RÜTZ fordert Ganztagschulen jeglicher Prägung auf, sich mit der Hausaufgabenfrage, insbesondere mit der Organisation der Hausaufgabenpraxis (Zeit, Raum, Betreuung, Regeln und Rituale) zu beschäftigen. Diesbezüglich sei zu beachten, dass die Qualität der Betreuung (Gruppengröße, Qualifikation des Personals) ebenso eine Rolle spielt wie die Zusammensetzung der Gruppen (ein/verschiedene Jahrgänge, Arbeitstempo), der zeitliche Rahmen, der Arbeitsplatz sowie die Angebote für Kinder, die vor Ende der Hausaufgabenzeit fertig sind. Da die meisten neuen Ganztagschulen jedoch als additives und nicht integriertes Modell organisiert sind, sei eine sinnvollere Rhythmisierung des Schulalltags für alle Kinder nicht möglich und der Entscheidungsspielraum hinsichtlich der Erteilung von Hausaufgaben begrenzt. Zudem könne aufgrund der häuslichen Arbeitsbedingungen sowie der Organisation des Nachmittags in der Schule nicht jede Aufgabe zur Hausaufgabe werden (vgl. RÜTZ 2004: 30f).

Auch BABBE betrachtet „*Rhythmisierung*“ – mit dem Ziel, unterrichtliche und außerunterrichtliche Bereiche zu verknüpfen, um in umfassenden Bildungsangeboten synergetische Effekte zu erzeugen – als „Zauberwort“ (vgl. BABBE 2010: 45).

WUNDER fragt nach dem Nutzen von Hausaufgaben für die Bildung und steht der Hausaufgabenbearbeitung sehr kritisch gegenüber. Für ihn wäre auch eine Schule ohne Hausaufgaben denkbar, allerdings würde dies grundlegende Einstellungsveränderungen der Gesellschaft voraussetzen (vgl. WUNDER 2006).

3.4 Zusammenfassung

Als Bindeglied zwischen Schule und Familie stehen Hausaufgaben im Spannungsfeld zwischen diesen beiden Lebens- und Lernorten der Schülerinnen und Schüler. Das Verhältnis von Familie und Schule ist jedoch sehr komplex (vgl. Ulich 1993), oftmals konfliktbeladen und nur schlecht erforscht (vgl. ECARIUS, GROPE & MALMEDE 2009). Fest steht, dass sich eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen positiv auf das Verhältnis von Familie und Schule auswirkt (vgl. NEUENSCHWANDER, BALMER, GASSER-DUTOIT, GOLTZ, HIRT, RYSER & WARTENWEILER 2005). Seitens der Schülerinnen und Schüler wird eine schülerorientierte Schule gefordert (vgl. KOLBE & RABENSTEIN 2009).

Die Integration von familialer und öffentlicher Erziehung ist der in vielen Ländern bewährte Weg erfolgreicher Bildung und Erziehung (vgl. PRÜß, KORTAS & SCHÖPA 2009a). Die soziale Herkunft entscheidet jedoch über Bildungsmöglichkeiten und -zugänge von Kindern (vgl. WIEZOREK & MERTEN 2008). Kinder mit geringer materieller Ausstattung und Förderung im Elternhaus sind demnach sozial benachteiligt (vgl. RICHTER, MÜNCHNER & ANDRESEN 2008). Ganztägige Bildungssysteme könnten dazu beitragen, die Bildungschancen der Kinder zu erhöhen (vgl. BÜRKLER 2008). Gemäß der aktuellen Forschungslage gibt es jedoch keine eindeutigen Belege für die Stärkung der Chancengleichheit in Ganztagschulen (vgl. HELSPER & HUMMICH 2008).

Um die Bildungschancen ihrer Kinder zu erhöhen (vgl. JÜRGENS 2008) bzw. eine Entlastung bei der Hausaufgabenbetreuung zu erfahren (vgl. JÄGER, STUCK, JÄGER-FLOR & RIEBEL 2010), investieren Eltern viel Geld in Nachhilfeunterricht. Der Vorteil dieses außerschulischen Ergänzungs- und Zusatzunterrichts liegt in der individuellen Betreuung. Das Programm der schulischen Tagesbetreuung ist ebenfalls stark auf individuelle Förderung ausgerichtet (vgl. HOFMEISTER 2007). Die Qualität der schulischen Tagesbetreuung hängt jedoch von der jeweiligen Infrastruktur und dem Betreuungsteam ab.

Zeitlich geregelte (Kinder-)Betreuungsformen ermöglichen Müttern und Vätern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf (vgl. STANDOP 2008). In Bezug auf die Schulform, Kinderbetreuung und Erwerbstätigkeit ist Österreich jedoch ein Land mit einer „ausgeprägten Halbtagskultur“ (vgl. VEIL 2008). Während also einerseits

der Ausbau der Kinderinfrastruktur gefordert wird, wird andererseits jedoch an bewährten Halbtagsstrukturen festgehalten (vgl. VEIL 2008).

Die (häusliche) Erledigung der Hausaufgaben wird von drei Bedingungsbereichen beeinflusst: von den Anforderungen der Schule, von familialen Merkmalen sowie von individuellen Schülervoraussetzungen (vgl. ROßBACH 1995). Elterliche Hilfe- und Unterstützungsleistungen, insbesondere die der Mütter, beziehen sich häufig auf die Hausaufgaben ihrer Kinder. Die Lernforschung zeigt jedoch, dass die elterliche Hilfe bei den Hausaufgaben sehr kritisch gesehen werden muss (KÖHLER 2006). Diesbezüglich kommt es nämlich weniger auf die Quantität der elterlichen Betreuung, als auf deren Qualität an (vgl. NIGGLI, TRAUTWEIN & SCHNEIDER 2007). Sorgen über die Schulleistung, Überforderung durch die Hausaufgaben und Konflikte mit Eltern oder Lehrerinnen und Lehrern, die sich auf die Schule beziehen, stellen jedoch wichtige schulische Stressoren dar (vgl. SEIFFGE-KRENKE 2008). Für Eltern, die die Hausaufgabenbetreuung als Belastung empfinden, ist die Hausaufgabenbetreuung das entscheidende Argument für die Ganztagschule (vgl. HÖHMANN & SCHAPER 2008). KLEINSCHMIDT-BRÄUTIGAM weist darauf hin, dass aufgrund der Unzufriedenheit von Betroffenen mit der traditionellen Hausaufgabenpraxis eine Neuorientierung notwendig erscheint (vgl. KLEINSCHMIDT-BRÄUTIGAM 2006).

In der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion zum Thema Hausaufgaben ist die Frage nach der Qualität der Aufgaben sowie der Gestaltung der Hausaufgabenpraxis von zentraler Bedeutung, weshalb es diesbezüglich viele Vorschläge bzw. Forderungen für die Praxis gibt (vgl. GRUNDSCHULZEITSCHRIFT Heft 234/ 2010). Für Kritiker wäre auch eine Schule ohne Hausaufgaben denkbar (vgl. WUNDER 2006).

4 HAUSAUFGABENBETREUUNG IM RAHMEN SCHULISCHER TAGESBETREUUNG

Die in Österreich nach wie vor vorherrschende Form der Halbtagschule wirft die Frage nach einer Hausaufgabenbetreuung auf. Das folgende Kapitel setzt sich mit der Frage der Hausaufgabenbetreuung im Rahmen schulischer Tagesbetreuung auseinander. Während eine geschichtliche Betrachtung die Entwicklung von der Ganztags- hin zur Halbtagschule in Österreich zeigt (siehe Kap. 4.1), wird im Vergleich mit anderen europäischen Ländern deutlich, dass dort die Ganztagschule vielfach die Normalform von Schule darstellt (siehe Kap. 4.2). In Österreich finden sich im Gegensatz dazu verschiedene Kinderbetreuungsformen für den Nachmittag, so etwa die „schulische Tagesbetreuung“ (siehe Kap. 4.3), die auch eine schulische Hausaufgabenbetreuung umfasst. Im Kapitel 4.3.1 werden zunächst die gesetzlichen Rahmenbedingungen erläutert. Eltern, die die schulische Tagesbetreuung in Anspruch nehmen, haben verschiedene Erwartungen und Wünsche, wobei die Qualität eine besondere Rolle spielt (siehe Kap. 4.3.2). Die vom ÖSTERREICHISCHEN BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR initiierte Aktion „*Qualität in der schulischen Tagesbetreuung*“ zielt darauf ab, Schulen mit qualitativ hochwertiger Tagesbetreuung und somit auch Hausaufgabenbetreuung auszuzeichnen.

4.1 Die Ganztags- und Halbtagschule in Österreich im historischen Überblick

Eine geschichtliche Betrachtung durch Josef SCHEIPL (1974) zeigt die „*Ganztagschule*“ (GTS) im Sinne eines „*ganztägigen Unterrichts*“ als die bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts traditionelle Schulform in Österreich. Sowohl in der Allgemeinen Schulordnung von 1774 als auch im Schulkodex von 1806 sowie in der Schul- und Unterrichtsordnung von 1870 und 1905 ist ein ganztägiger Unterricht, der als „*geteilter Unterricht*“ am Vor- und Nachmittag erteilt wird, vorgesehen.

Schulbesucherleichterungen und organisatorische Gründe führten in der ländlichen Region jedoch zu einer raschen Ausbreitung der Halbtagschule. Dies

war einerseits auf die Kinderarbeit in der Landwirtschaft, andererseits auf den durch die Vermehrung der Schülerzahl bedingten Platzmangel in den Schulräumlichkeiten zurückzuführen. Während zunächst die Befreiung vom Nachmittagsunterricht in den Sommermonaten gefordert wurde, wurde in der Folge davon ausgehend eine „Entlastung der Nachmittage vom Schulunterricht während des ganzen Schuljahres“ angestrebt. Neben den Volksschulen traf die geteilte Unterrichtszeit auch auf die Mittelschulen, Gymnasien, Realschulen und Mädchenlyzeen zu.

Neben pädagogischen Gründen, etwa der Überbürdung der Schülerinnen und Schüler durch die Schule, waren es vorwiegend medizinische und praktische Gründe, die 1919 für die allgemeine Einführung der Halbtagschule an den allgemeinen Volks- und Bürgerschulen und 1927 an den Mittel- und Hauptschulen sprachen. Einerseits wurde eine ausgleichende körperliche Betätigung am Nachmittag zunehmend als bedeutsam betrachtet, andererseits wurde mit der Einführung der „Kurzstunde“ mit einer Dauer von 45 Minuten schließlich die Möglichkeit geschaffen, den gesamten (wissenschaftlichen) Unterricht auf den Vormittag zu verlegen. Vermehrte frei verfügbare Zeit für Eigeninitiative und Spontaneität sei zudem ein wesentliches Ausgleichsmittel gegen schulische Überlastung (PAULSEN 1897 zit. nach SCHEIPL 1974: 12).

Doch obwohl seit 1964 sowohl der ungeteilte Unterricht an Vormittagen, als auch der geteilte Unterricht an Vor- und Nachmittagen geführt werden kann, ist in Österreich der ungeteilte Vormittagsunterricht gegenwärtig nach wie vor die Regel. (vgl. SCHEIPL 1974: 9-14)

Seit dem Schuljahr 1994/95 können alle öffentlichen, allgemein bildenden Pflichtschulen (Volksschulen, Sonderschulen, Hauptschulen, Polytechnische Schulen) und die Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schulen sowie Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht ganztägig geführt werden (§ 11. Abs.7 SchOG und § 131 Abs. 7 SchOG).

Zuvor wurden (seit 1974) der Schulversuch *„Ganztagsschule als intendiertes, mit einer spezifischen Konzeption versehenes Vorhaben im Sinne der Reformbemühungen um das österreichische Schulwesen“* bzw. ganztägige Schulformen viele Jahre lang als Schulversuche erprobt (WEIDINGER 1981: 3). Die

erste Ganztagschule in Wien war die Ganztagsvolksschule Köhlergasse, die 1990 fertiggestellt wurde.

Derzeit gibt es in Österreich eine intensive politische Debatte darüber, ob die generelle Einführung von Ganztagschulen sinnvoll ist. Eines der vielen pädagogischen Argumente für die Ganztagschule war und ist der Verzicht auf Hausaufgaben oder zumindest deren erhebliche Reduktion, so KOHLER. Damit verbunden seien eine Entlastung der Eltern, eine Entschulung der Eltern-Kind-Beziehung, ein konfliktärmeres Familienleben und auch ein Mehr an Chancengerechtigkeit für Kinder unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft (vgl. KOHLER 2007: 9).

4.2 Ganztägige schulische Organisationsformen im europäischen Vergleich

Die Ganztagschule ist in vielen Industrieländern die historisch gewachsene oder in den letzten Jahrzehnten eingeführte Normalform von Schule, die keiner besonderen Begründung mehr bedarf, so KOLBE (KOLBE 2009: 11). Einige europäische Länder, beispielsweise Frankreich, verfügen über eine lange Tradition öffentlicher Kinderbetreuungseinrichtungen, die bis in das 19. Jahrhundert zurückgeht. Andere, wie die nordischen Länder, begannen erst in den 1960er-Jahren, öffentlich geförderte Kinderbetreuungsplätze zu schaffen. Österreich, Deutschland und die Schweiz sind „*Nachzügler in der öffentlich geförderten Kinderbetreuung*“ und bevorzugen bis heute *familiennahe Betreuungsformen*“ (VEIL 2008: S.82). Dass das österreichische Bildungssystem nicht nur mit seinem gegliederten Sekundarschulsystem eine internationale Ausnahme darstellt, sondern – neben Griechenland und Deutschland sowie mehrheitlich Italien, Dänemark und der Schweiz – auch mit seiner Halbtagschule zu einer Minderheit zählt, wurde seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse deutlich (vgl. OTTO & COELEN 2005: 11).

Nach PRÜß kann ganztägige Bildung als Verzahnung von Lernorten verstanden, aber auch als vor- und nachmittägliche Gestaltung von Bildungsprozessen am Ort Schule gefasst werden. Dementsprechend zeige sich die ganztägige Bildung in

zwei Grundformen mit jeweils weiteren differenzierten Realisierungsmöglichkeiten (vgl. PRÜß 2009: 34).

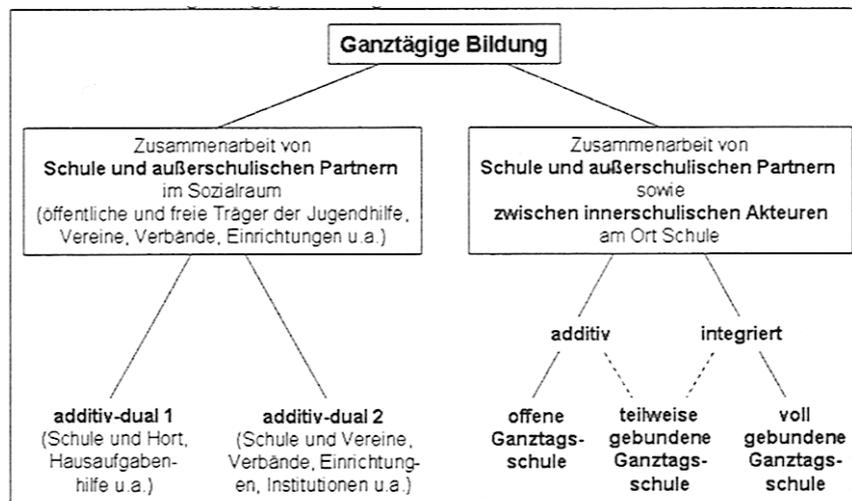


Abbildung 2: Formen ganztägiger Bildung (PRÜß 2009: 34)

Ganztägige Bildung kann sich als additiv-duale Form zeigen, indem die Schule mit außerschulischen Partnern im Sozialraum (öffentliche und freie Träger der Jugendhilfe, Verbände, Vereine, Einrichtungen und Institutionen) zusammenarbeitet und jeder Bereich eigenverantwortlich zeitlich nebeneinander bzw. inhaltlich nebeneinander handelt. Wer dabei erreicht wird und solche Angebote nutzt, liegt in der Entscheidung der Eltern und – je nach Alter, Interesse oder Neigung – auch bei den Kindern und Jugendlichen selbst. Der Nachteil additiver Formen ganztägiger Bildung besteht PRÜß zufolge darin, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler in den Genuss der Nutzung solcher Angebote kommen, die ihrer individuellen Entwicklung besonders förderlich wären. Der Vorzug der additiven Varianten liege in der absolut freien individuellen Auswahl der Angebote durch Schülerinnen und Schüler in der Nutzung regionaler Raum- und Personalressourcen (vgl. Prüß 2009: 34).

Der zweite generelle Weg ganztägiger Bildung ist die Zusammenarbeit der Schule mit außerschulischen Partnern und innerschulischen Akteuren am Ort Schule oder gar durch die gesamte eigene schulische Gestaltung der ganztägigen Bildung. Neben dem vormittäglichen Unterricht werden nachmittägliche Angebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert. Dieses sind Formen der Ganztags-schule, die generell „den Gesichtspunkt der ganztägigen Beschulung als

auch den der Betreuung“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz 2007: 4 zit. nach PRÜß 2009: 35) beinhalten. Dieser zweite Weg ganztägiger Bildung werde unter der Gesamtverantwortung der Schulleitung in drei Varianten realisiert. Zu den Ganztagsschulformen gehören die offene, die teilweise gebundene und die voll gebundene Ganztagschule (vgl. PRÜß 2009: 35).

Für PRÜß ist jedoch nicht der Typ der ganztägigen Bildung entscheidend, sondern dass alle Schülerinnen und Schüler ihren Interessen und ihrem Leistungsstand entsprechend ein ganztägiges Angebot nutzen können (vgl. PRÜß 2009: 38).

Die Einführung von Tagesstrukturen ist eine wichtige Voraussetzung für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. *„Tagesstrukturen können aber auch als Instrument gesehen werden und genutzt werden, um Schulentwicklungsprozesse einzuleiten und die Qualität sowie die Akzeptanz der öffentlichen Schulen langfristig zu sichern“* (LARCHER KLEE & GRUBENMANN 2008: 14).

COELEN weist darauf hin, dass im europäischen Vergleich von Bildungssystemen auffällt, dass Tagesstrukturen in den meisten Ländern systematischer gewährleistet sind als in deutschsprachigen Ländern. Während in fast allen europäischen Ländern verlässliche Tagesstrukturen mehrheitlich durch die Zusammenarbeit verschiedener Bildungs- und Betreuungseinrichtungen gewährleistet werden, würden in den deutschsprachigen Ländern Grundmuster der Addition vorherrschen. Darin verbleibe die Schule größtenteils, wie sie bisher war (sowohl in organisatorischer als auch methodischer Hinsicht), und addiere eine Nachmittagsbetreuung hinzu, deren Personal und Inhalte kaum Berührungspunkte mit dem Unterrichtsgeschehen aufweisen. COELEN zufolge mag dieses Muster in gesellschaftspolitischer Hinsicht als hinreichend zu beurteilen sein, weil es die Vereinbarkeit von Familie und Beruf vereinfacht. Aus pädagogischer Sicht sei die additive Ganztagsbetreuung jedoch unbefriedigend (vgl. COELEN 2008: 137f). Was die schulpädagogische Kritik am additiven Grundmuster betrifft, so verweist COELEN auf KOLBE und REH (2007).

Die Notwendigkeit der Entwicklung der Ganztagschule ergibt sich aus sozialpolitischen, soziologischen, schulpolitischen und schulpädagogischen Gründen und legitimiert sich aus dem Auftrag von Bildung, Erziehung und Betreuung durch die Schule und die Kinder- und Jugendhilfe und damit insgesamt

als gesellschaftlicher Auftrag, so PRÜß, KORTAS und SCHÖPA. Diese konstatieren jedoch, dass die Ganztagschule nicht von vornherein die erfolgreichere Schule ist. Dazu seien entsprechende Rahmenbedingungen erforderlich und Ihr Erfolg hänge davon ab, inwieweit ein pädagogisches *Gesamtkonzept* vorliegt. Nach PRÜß, KORTAS und SCHÖPA muss die Forschung nachweisen, worin die besonderen Leistungen der Ganztagschule bestehen und in welcher Qualität sie in der Lage ist, die Bildungs- und Erziehungsaufgaben zu realisieren. Momentan werde die Ganztagschulforschung in starkem Maße durch einzelne, kaum miteinander abgestimmte Forschungsprojekte und demzufolge in Form von Einzeluntersuchungen realisiert (PRÜß, KORTAS & SCHÖPA 2009b: 355ff). PRÜß verweist zudem darauf, dass genauere und in ihrer Fragestellung gebündelte empirische Forschungen zur Handhabung der Hausaufgabenproblematik nötig wären (vgl. PRÜß 2009: 67).

Ganztägige schulische Organisationsformen werden jedoch sowohl in der Literatur als auch in der Praxis oft verschieden bezeichnet und umgesetzt, so BÜRKLER. Diese große organisatorische und pädagogisch-didaktische Vielfalt ermögliche zwar eine hohe Anpassung an die jeweiligen örtlichen und individuellen Bedürfnisse, verhindere jedoch eine grundsätzliche theoretische Auseinandersetzung (vgl. BÜRKLER 2008: 191).

4.3 Schulische Tagesbetreuung

Nach den seit 1974 durchgeführten Schulversuchen haben sich in Österreich zwei Organisationstypen von ganztägig geführten Schulformen etabliert: die „*Ganztagschule*“ mit einer verschränkten Abfolge von Unterrichts- und Betreuungsteil und die „*Tagesheimschule*“, bei der Regelunterricht und Betreuungsteil getrennt sind.

Den größeren Zuspruch erhalten derzeit die Tagesheimschulen, für die der Terminus „*Nachmittagsbetreuung*“ geläufiger ist, ein Relikt aus der Zeit, in der aufgrund mangelnder institutioneller Betreuungsformen die Betreuung am Nachmittag privat organisiert wurde (vgl. HOFMEISTER 2007: 230).

Eine im Jahre 2006 durchgeführte FESSEL-GfK-Umfrage in Österreich – befragt wurden 500 Eltern - ergab gemäß den Angaben des Ministeriums für Unterricht,

Kunst und Kultur, dass (nur) 12% der Eltern eine verpflichtende Ganztagschule gewollt hätten, während sich 69% der Befragten für eine „freiwillige Nachmittagsbetreuung“ ausgesprochen hätten. 15% haben beide Varianten abgelehnt und 4% keine Präferenz geäußert (vgl. http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pm/pm_archiv/20060816.xml, 2.01.2010). Da die Anmeldung zum kostenpflichtigen Betreuungsteil auf Freiwilligkeit basiert, lässt er den Eltern mehr privaten Freiraum.

Die Begriffe „Tagesheimschule“, „Nachmittagsbetreuung“ und „schulische Tagesbetreuung“ werden für die Organisationsform mit getrennter Abfolge von Unterrichts- und Betreuungsteil häufig synonym verwendet.

4.3.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen für ganztägig geführte Schulformen

„Mit Beginn des Schuljahres 2006/2007 wurde in allen Schulen Österreichs die verpflichtende Tagesbetreuung ab einer Schülerzahl von 15 gesetzlich verankert“ (<http://www.lsr-noe.gv.at/downloads/diverses/index.php>, 2.01.2010).

Folgend wird auf die rechtlichen Aspekte der schulischen Tagesbetreuung eingegangen. Es handelt sich dabei um Auszüge aus dem Schulorganisationsgesetz (SchOG), dem Schulunterrichtsgesetz (SchUG), der Eröffnungs- und Teilungszahlenverordnung (E-Tz-VO), den Lehrplänen der einzelnen Schularten, dem Schulzeitgesetz (SchZG), der Leistungsbeurteilungsverordnung (LbVO) und dem Pflichtschülerhaltungsgrundsatzgesetz (PflSchErh-GG) (vgl. SCHATZL 2009a: 73-78).

Volksschulen können als ganztägige Volksschulen geführt werden (§ 11. Abs.7 SchOG). Ganztägige Schulformen sind Schulen mit Tagesbetreuung, an denen Kinder nicht nur unterrichtet, sondern auch betreut werden, und zwar (zumindest) bis 16.00 Uhr (§ 8 lit. j SchOG und § 9 Abs. 4 SchZG). Schulen mit Tagesbetreuung umfassen sowohl einen Unterrichts- als auch einen Betreuungsteil. Diese können in verschränkter oder getrennter Abfolge geführt werden (§ 8d Abs. 1 SchOG).

HR Hermann Helm, amtsführender Präsident des Landesschulrates für Niederösterreich, betont den schulischen Charakter der ganztägigen Schulformen zum Unterschied z. B. zu Horteinrichtungen, indem er klarstellt, dass die Fach- und Dienstaufsicht über alle in der Tagesbetreuung eingesetzten Personen bei den schulischen Organen (Schulleitung, Schulaufsicht) liegt bzw. dass die Lernbetreuung grundsätzlich von Lehrerinnen und Lehrern, die vom Landesschulrat angestellt sind, übernommen werden soll. Für den Schulerhalter würden daher – unabhängig von allfälligen Schulforumsbeschlüssen – keine Kosten für die Lernbetreuung anfallen (<http://www.lsr-noe.gv.at/downloads/diverses/index.php>, 2.01.2010).

Schulen mit Tagesbetreuung umfassen sowohl einen Unterrichts- als auch einen Betreuungsteil. Diese können in verschränkter oder getrennter Abfolge geführt werden (§ 8d Abs. 1 SchOG).

Verschränkte Abfolge von Unterrichts- und Betreuungsteil bedeutet, dass mehrmals im Laufe eines Tages Unterrichts-, Lern- und Freizeit einander abwechseln. Aus organisatorischen Gründen müssen in diesem Fall alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse am Betreuungsteil teilnehmen. Für die Führung einer Klasse mit verschränkter Abfolge des Unterrichts- und des Betreuungsteiles ist weitgehendes Einverständnis notwendig: Alle Schülerinnen und Schüler der Klasse müssen für den Betreuungsteil während der ganzen Woche angemeldet sein, und die Erziehungsberechtigten von zwei Dritteln der betroffenen Schülerinnen und Schüler sowie mindestens zwei Drittel der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer müssen zustimmen. Diese gilt für die gesamte Dauer des Besuches der betreffenden Schule. In allen anderen Fällen sind Unterrichts- und Betreuungsteil getrennt zu führen.

In ganztägig geführten Schulen mit getrennter Abfolge von Unterrichts- und Betreuungsteil ist es sowohl möglich, den Betreuungsteil an allen Schultagen als auch nur an einzelnen Tagen pro Woche zu besuchen (§ 12a Abs. 1 SchUG). Getrennte Abfolge bedeutet, dass Unterrichts- und Betreuungsteil zeitlich klar voneinander getrennt sind. Konkret: Im Anschluss an den Unterricht (am Vormittag) wird eine Betreuung angeboten. Die Betreuung kann auch nur an

einzelnen Tagen der Woche in Anspruch genommen werden. Für den Betreuungsteil können Schülerinnen und Schüler verschiedener Klassen zu Gruppen zusammengefasst werden.

Die Anmeldung gilt für das betreffende Unterrichtsjahr (§ 12a Abs. 1 SchUG). Während des Unterrichtsjahres ist eine Abmeldung vom Betreuungsteil nur zum Ende des ersten Semesters möglich. Diese Abmeldung hat spätestens drei Wochen vor dem Ende des ersten Semesters zu erfolgen (§ 12a Abs. 2 SchUG).

Die Festlegung, welche öffentlichen Volksschulen, Sonderschulen, Hauptschulen und Polytechnischen Schulen ganztägig geführt werden, ist Sache des jeweiligen Schulerhalters (meist Gemeinde oder Gemeindeverbände, bei manchen Sonderschulen auch das Land) und bedarf der Bewilligung der Landesregierung nach Anhörung des Landesschulrates. Vor dieser Festlegung sind die betroffenen Eltern, Lehrerinnen und Lehrer zu informieren (§ 1 Abs. 2 PflSchErh-GG und § 11 Abs. 1 PflSchErh-GG) und die Zahl der Anmeldungen von Schülerinnen und Schülern zur Tagesbetreuung zu berücksichtigen (§ 8d Abs. 3 SchOG - Grundsatzbestimmung).

Unbeschadet des § 8a Abs. 3 SchOG (Grundsatzbestimmung) sowie unter Bedachtnahme auf die räumlichen Voraussetzungen und auf andere regionale Betreuungsangebote (wie z.B. Horte) ist eine klassen-, schulstufen- oder schulenübergreifende Tagesbetreuung jedenfalls ab 15 angemeldeten Schülerinnen und Schülern zu führen.

Für den Bereich der öffentlichen Pflichtschulen ist es Sache der jeweiligen Bundesländer, einschlägige Ausführungsgesetze zu erlassen. Die einzelnen Regelungen unterscheiden sich daher von Bundesland zu Bundesland (§ 8a Abs. 3 SchOG).

Der Betreuungsteil hat immer drei Bereiche zu umfassen, nämlich die „gegenstandsbezogene Lernzeit“, die sich auf bestimmte Pflichtgegenstände bezieht, und/ oder „individuelle Lernzeit“ sowie jedenfalls „Freizeit“. Es ist daher beispielsweise nicht möglich, dass während der Tagesbetreuung nur gelernt wird (§ 8 lit. j SchOG). Der Betreuungsteil „Freizeit“ umfasst auch die Verpflegung der Schülerinnen und Schüler. Das Mittagessen wird entweder in oder außerhalb der

Schule eingenommen (§ 8 lit. j SchOG). Die Bereitstellung der Verpflegung ist Sache des Schulerhalters (§ 10 PflSchErh-GG).

Die gegenstandsbezogene Lernzeit (definiert in den Lehrplanverordnungen der einzelnen Schularten) dient der Festigung und Förderung des in den einzelnen Pflichtgegenständen vermittelten Lehrstoffs und umfasst auch schriftliche Arbeiten. Dabei ist darauf zu achten, dass die Aufgaben möglichst richtig, vollständig und eigenständig erledigt werden. Neue Lehrstoffe dürfen nicht erarbeitet werden. Die gegenstandsbezogene Lernzeit umfasst drei Wochenstunden (sofern Schulforum bzw. Schulgemeinschaftsausschuss nichts anderes beschließen. An einem Tag sollten nicht mehrere Stunden „gegenstandsbezogene Lernzeit“ vorgesehen werden.

Die individuelle Lernzeit umfasst vier Wochenstunden, sofern Schulgemeinschaftsausschuss bzw. Schulforum nichts anderes festsetzen. Die Schülerinnen und Schüler sollen angehalten werden, die vorhandene Zeit sinnvoll zu nützen und selbstständig zu lernen. Die individuelle Lernzeit dient daher dazu, die Hausübungen zu erledigen, sich auf Prüfungen, Diktate, Tests usw. vorzubereiten, wobei auf den unterschiedlichen Umfang der Hausübungen und das unterschiedliche Tempo der Schülerinnen und Schüler zu achten ist (Lehrpläne der verschiedenen Schularten).

Eltern können durch Elternvertreterinnen und -vertreter im Schulforum bzw. im Schulgemeinschaftsausschuss Einfluss auf die Gestaltung des Betreuungsteiles nehmen. Dies ist in den Lehrplanverordnungen der einzelnen Schularten verankert. Das Schulforum bzw. der Schulgemeinschaftsausschuss kann durch schulautonome Lehrplanbestimmungen das Ausmaß der gegenstandsbezogenen und der individuellen Lernzeit verändern. Um schulautonome Lehrplanbestimmungen zu beschließen, müssen im Schulforum bzw. im Schulgemeinschaftsausschuss zwei Drittel jeder Gruppe (Eltern sowie Lehrervertreterinnen und -vertreter; im Schulgemeinschaftsausschuss auch Schüler/innenvertreterinnen und -vertreter) anwesend sein, und in jeder der Gruppen müssen mindestens zwei Drittel der abgegebenen Stimmen dafür sein (§ 63a Abs. 1 Z 1 lit. h SchUG sowie § 64 Abs. 2 Z 1 lit. j SchUG).

Während der gegenstandsbezogenen Lernzeit, die in enger Verbindung zu bestimmten Pflichtgegenständen steht, erfolgt die Betreuung durch Lehrerinnen und Lehrer. Für die übrigen Bereiche des Betreuungsteiles (individuelle Lernzeit, Freizeit) können Lehrerinnen und Lehrer oder Erzieherinnen und Erzieher eingesetzt werden (§ 13 Abs. 2a SchOG, § 20 Abs. 3 SchOG, § 26 SchOG, § 32 Abs. 3 SchOG, § 42 Abs. 2a SchOG). An Schulen mit Tagesbetreuung werden Schülerinnen und Schüler an allen Schultagen – ausgenommen Samstag – zumindest bis 16.00 Uhr und längstens bis 18.00 Uhr betreut (§ 5 Abs. 6 SchZG sowie § 9 Abs. 7 SchZG).

Schülerinnen und Schüler, die zum Betreuungsteil an Schulen mit Tagesbetreuung angemeldet wurden, sind verpflichtet, den Betreuungsteil, der ja ein Teil der Schulzeit ist, regelmäßig und pünktlich zu besuchen (§ 43 Abs. 1 SchUG). Das Fernbleiben vom Betreuungsteil ist nur zulässig bei gerechtfertigter Verhinderung. In diesem Fall hat der Klassenvorstand oder die Schulleitung umgehend verständigt zu werden (§ 45 Abs. 2 und 3 SchUG). Die Schulleitung oder der Leiter bzw. die Leiterin des Betreuungsteiles kann die Erlaubnis zum Fernbleiben erteilen (§ 45 Abs. 7 SchUG).

Der Ganztagsbetreuungsbeitrag setzt sich aus zwei Beiträgen zusammen, dem Betreuungsbeitrag (für Unterbringung und Betreuung) und Verpflegungsbeitrag (für die Verpflegung). Die Beiträge haben jene Personen zu leisten, die für den Unterhalt der Schülerin oder des Schülers aufzukommen haben.

Für alle öffentlichen Schulen mit Tagesbetreuung gilt, dass die Beiträge für den Betreuungsteil höchstens kostendeckend sein dürfen. Die konkrete Höhe der Beiträge ist für die allgemein bildenden Pflichtschulen, die von einem Land, einer Gemeinde oder einem Gemeindeverband erhalten werden durch Verordnung festzulegen (§ 5 Abs. 3 SchOG). Mit Rücksicht auf die finanzielle Leistungsfähigkeit der Unterhaltspflichtigen sind beim Betreuungsbeitrag (bei Antragstellung) Ermäßigungen vorgesehen (§ 5 Abs. 3 SchOG⁹). Der Verpflegungsbeitrag ist von der jeweiligen Schulleitung festzusetzen und hat die Kosten der Verpflegung einschließlich der Verabreichung zu umfassen. (Verordnung über Beiträge für Schülerheime und ganztägige Schulformen BGBl. 428/1994 bzw. BGBl. II Nr. 301/2001 und BGBl. II Nr. 283/2005)

Wird der Beitrag für den Betreuungsteil trotz Mahnung drei Monate nicht bezahlt, dürfen die betreffenden Schülerinnen und Schüler den Betreuungsteil nicht länger besuchen. In Schulen mit verschränkter Abfolge des Unterrichts- und des Betreuungsteiles dürfen sie auch den Unterrichtsteil nicht länger besuchen, das heißt, sie sind nicht länger Schülerinnen oder Schüler dieser Schule (§ 33 Abs. 7a SchUG).

4.3.2 Qualität in der schulischen Tagesbetreuung

Gemäß dem Lehrplan der Volksschule (vgl. LEHRPLAN-SERVICE FÜR DAS ALLGEMEIN BILDENDE SCHULWESEN 2000: 38-40) sind im Rahmen ganztägiger Schulformen folgende Ziele anzustreben: Lernmotivation und Lernunterstützung, Soziales Lernen (Intensivierung von Kontakten zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Gesellschaftsschichten, Kulturen und Religionen), Kreativität, Anregung zu sinnvoller Freizeitgestaltung (Förderung von Haltungen und Fertigkeiten, die über die Schulzeit hinaus von Bedeutung sind) und Rekreation (Berücksichtigung der Bedürfnisse nach Bewegung, Rückzug und Erholung).

Zur Verwirklichung dieser Ziele sind folgende Grundsätze zu beachten: Die individuelle Betreuung der einzelnen Kinder wird am ehesten durch die Bildung kleiner Gruppen erreicht. Auf die unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ist so einzugehen, dass sowohl lernschwache als auch überdurchschnittlich befähigte Kinder wirkungsvoll gefördert werden. Bei der Abfolge von Lern- und Freizeit ist die biologische Leistungskurve zu berücksichtigen. Besondere Bedeutung kommt der Zusammenarbeit der im Betreuungsteil tätigen Lehrerinnen und Lehrer sowie Erzieherinnen und Erzieher mit den Eltern und mit den Lehrerinnen und Lehrern des Unterrichtsteils zu.

4.3.2.1 Erwartungen und Wünsche an die schulische Tagesbetreuung

In einer vom BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR 2005 in Auftrag gegebenen Studie wurde in sechs ausgewählten österreichischen Modellschulen mit getrennter Abfolge von Unterrichts- und Betreuungsteil das Bildungs- und Freizeitangebot der schulischen Tagesbetreuung untersucht.

Gemäß den Ergebnissen dieser Studie (vgl. HOFMEISTER & POPP 2006 zit. nach HOFMEISTER 2007: 232ff) ist die Berufstätigkeit eines oder beider Elternteile einer der Hauptgründe, warum eine ganztägige schulische Betreuung des Kindes in Betracht gezogen wird, falls Familienmitglieder zur Versorgung des Nachwuchses ausfallen. Eltern, die ihr Kind zur Tagesheimschule anmelden, würden sich vor allem eine Entlastung von ihren Verpflichtungen wie etwa die Kontrolle der Hausaufgaben erwarten und zugleich voraussetzen, dass die Qualität der Betreuung gewährleistet ist. Zentrales Anliegen sei den Eltern eine umfassende Förderung ihres Kindes in Form eines qualitativ hochwertigen Lern- und Freizeitangebotes – und nicht allein die Erledigung der Hausaufgaben oder eine gezielte Vorbereitung auf Schularbeiten (vgl. HOFMEISTER & POPP 2006 zit. nach Hofmeister 2007: 232ff).

Ein typisches Problem der lernbezogenen Nachmittagsbetreuung ist, dass sich Eltern von der Ganztagschule häufig eine ähnlich zeitintensive Lern- und Hausaufgabenbetreuung erwarten, wie sie möglich ist, wenn ein Erwachsener mit ein oder zwei Kindern arbeitet, so ZEPP. Dieses Missverständnis gelte es im Dialog zwischen Schule und Erziehungsberechtigten aufzudecken. Die Verbesserung des Informationsflusses zwischen Schule und Elternhaus sei ein häufig genannter Verbesserungswunsch von Eltern (vgl. ZEPP 2010: 27).

Schülerinnen und Schüler erwarten sich gemäß der Studie primär das Erleben von Gemeinschaft im Freizeitbereich. Je vielfältiger das Freizeitangebot, desto zufriedener seien die Schülerinnen und Schüler (vgl. HOFMEISTER & POPP 2006 zit. nach Hofmeister 2007: 232ff). Betrachtet man die Ausweitung der Ganztagschule auf den Bereich der Freizeit, lässt sich IDEL, REH und FRITZSCHE zufolge die These eines neuen Schubs der Pädagogisierung der Gesellschaft formulieren. Der gesellschaftliche Prozess der „*Verfreizeitung*“ werde in den Lebensphasen der Kindheit und Jugend begleitet durch eine Scholarisierung der Freizeit. Schule und Freizeit würden erneut paradox aufeinander bezogen. Die freie Zeit werde zum Objekt schulpädagogischer Formung, aus freier Zeit außerhalb der Schule werde schulisch-institutionalisierte Freizeit. Mit der Vermittlung von Fähigkeiten zum Management der Freizeit erfülle die Schule aber auch jene Aufgabe, die sie schon immer hatte: auf das Leben vorzubereiten – nun allerdings unter anderen, nämlich erweiterten Bedingungen (IDEL, REH & FRITZSCHE 2009: 191).

Sowohl Eltern, Schülerinnen und Schüler als auch die Schul- und Tagesheimleiterinnen und -leiter würden sich zudem ausreichend finanzielle und räumliche Ressourcen wünschen (vgl. HOFMEISTER & POPP 2006 zit. nach Hofmeister 2007: 232ff).

NIESWANDT rät Eltern, die die Hausaufgabenbetreuung aus der Hand geben (wollen), mit Hilfe einer Checkliste aus den kommerziellen, ehrenamtlichen und schulinternen Betreuungsangeboten jenes Angebot auszuwählen, das für die persönlichen Belange günstig ist, eine „*pädagogisch gewünschte Hausaufgabenbetreuung*“ leistet und damit bestimmte Qualitätskriterien erfüllt (NIESWANDT 2004: 24).

KOHLER weist auf die Tatsache hin, dass viele Ganztagschulen als offene Ganztagschulen geführt werden, was durchaus dazu führen kann, „*(...) dass die vielleicht mühsam erkämpfte Ganztagschule letztlich nicht viel mehr als die vorhandene Halbtagschule mit einem Mittagstisch und nachmittäglicher Betreuung sowie einigen speziellen nachmittäglichen Angeboten ist*“ (KOHLER 2007: 9).

4.3.2.2 Hausaufgabenbetreuung

Das Thema Hausaufgaben ist für ganztägige schulische Betreuungsformen von zentraler Bedeutung. Hausaufgaben erfüllen bestimmte Funktionen bzw. werden unterschiedliche Erwartungen an sie gestellt. Die Hausaufgabenbetreuung im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung bedarf daher einer guten Organisation. Die Organisation der Hausaufgaben kann unter folgenden Aspekten betrachtet werden: Organisationsform, räumliche Gestaltung, zeitliche Gestaltung, personelle Ausstattung und Schülerzusammensetzung (vgl. HÖHMANN & SCHAPER 2008: 579).

Von Seiten des BUNDESMINISTERIUMS FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR gilt: Die Schülerinnen und Schüler sollen durch individuelle Hilfestellung seitens qualifizierter Betreuungspersonen dabei unterstützt werden, ihre Hausaufgaben selbstständig, vollständig und richtig zu erledigen. Die Gruppenzusammensetzung muss eine ruhige und günstige Lernatmosphäre ermöglichen. Ein vertrauter Rahmen und fixe Abläufe erleichtern den Kindern das Lernen. Daher sollten

Hausaufgaben – vor allem im Grundschulbereich – in derselben Gruppe, im selben Raum, zur selben Zeit, bei derselben Betreuungsperson erledigt werden. Klare Regeln sind auch für die Hausaufgabenzeit unabdingbar. Sollte eine Betreuungsperson ausfallen, muss eine Supplierkraft zur Verfügung stehen (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/tb/index.xml>, 29.12.2009).

LSI RegR Ing. Leopold Rötzer weist im Namen der Projektgruppe Tagesbetreuung auf die Bedeutung der Lernbetreuung hin: *„Mein/unser besonderes Anliegen für die Tagesbetreuung ist natürlich die pädagogische und lehrplankonforme Gestaltung der gegenstandsbezogenen Lernzeit (GLZ) einerseits und der individuellen Lernzeit (ILZ) andererseits (...)“* (<http://www.lsr-noe.gv.at/downloads/diverses/index.php>, 2.01.2010).

Die *„Förderung, Hausübungsbetreuung bzw. Lernbetreuung“* ist eines der *„zentralen Herzstücke“* der schulischen Tagesbetreuung. Da jedoch jeder Beteiligte andere Vorstellungen hat, wird diese von den Schulpartnern vielerorts als unbefriedigend empfunden. Während sich die Eltern erwarten, dass ihre Kinder mit erledigten Hausübungen nachhause kommen, dass sie geübt haben und für bevorstehende Leistungsfeststellungen (Tests, Schularbeiten, Prüfungen) gut vorbereitet sind, sind die Betreuungskräfte oftmals mit der Situation konfrontiert, in heterogenen Gruppen ihr Bestes geben zu müssen. Die Schülerinnen und Schüler wiederum, die am Nachmittag lieber ihre freie Zeit genießen möchten, reagieren manchmal widerwillig auf das Lern- und Hausübungsangebot. Somit wird dieser Bereich der schulischen Tagesbetreuung zur pädagogischen Herausforderung, vor allem für die Betreuungskräfte: Qualitativ und quantitativ unterschiedliche Hausübungen, Lern- und Begabungsförderung und Differenzierung der Angebote machen so manche Betreuungsperson zu einem/r *„Bildungsmanager/in“!* (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/tb/index.xml>, 29.12.2009).

4.3.2.3 Aktion „Qualität in der schulischen Tagesbetreuung“

Das österreichische BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR initiierte die Aktion *„Qualität in der schulischen Tagesbetreuung“*, deren Ziel es ist,

„Schulen mit qualitativ hochwertiger Tagesbetreuung ausfindig zu machen und mit einem Gütesiegel auszuzeichnen“.

Auf der Homepage des BUNDESMINISTERIUMS FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR wird diese Aktion wie folgt beschrieben (<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/tb/index.xml>, 29.12.2009):

Schulen, die im gesetzlichen Sinn Tagesbetreuung anbieten, haben die Gelegenheit, die Tagesbetreuung am jeweiligen Standort zu reflektieren und einer freiwilligen Qualitätskontrolle zu unterziehen. Diese Schulen werden für zwei Jahre zertifiziert. Im Schuljahr 2007/08 nahm rund ein Viertel aller österreichischen Schulen, die eine Tagesbetreuung anbieten, teil. Im Herbst 2009 startete ein zweiter Durchgang der Aktion. Durch eine Bundesjury wurden hierbei 196 Schulen unter 261 Einreichungen ermittelt, die das Gütesiegel erhielten. Das sind mehr als doppelt so viele wie zu Beginn der Offensive. Beinahe die Hälfte der Einreichungen (127) erfolgte durch Volksschulen. Im Herbst 2011 soll die Aktion wiederholt werden.

Die mit einem Qualitätsgütesiegel ausgestatteten Schulen dienen als Kompetenzzentren und als „good-practice“-Beispiele für qualitativ hochwertige Tagesbetreuung, auch über die jeweilige Gemeinde- und Landesgrenze hinaus. Ebenso werden mit dieser Aktion Modelle für Veränderungen, die Sinnhaftigkeit von Weiterentwicklungen und viele initiative Fortschritte im Bereich der schulischen Tagesbetreuung aufgezeigt.

Von Seiten des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur wurde ein umfangreicher Kriterienkatalog ausgearbeitet, der auf den „*Empfehlungen für gelungene schulische Tagesbetreuung*“ beruht. Auf Basis des Empfehlungsleitfadens wurden Kriterien erarbeitet, die gute und gelungene schulische Tagesbetreuung beschreiben. Diese wurden in fünf Qualitätsbereiche (schulischer Alltag, Freizeit, Lernzeit, Kommunikation und Verpflegung) gegliedert, wobei der Qualitätsbereich III die Förderung im Bereich der Lernzeit in den Vordergrund stellt und somit auch die Hausaufgabenbetreuung.

Für den Qualitätsbereich III, die Lernzeit, gelten folgende Qualitätskriterien (vgl. SCHATZL 2009b: 10f)

- Festigung und Übung von Lehrinhalten

- Selbstständiges Arbeiten und Lernen, durch gezielte Lernberatung (Lerntipps)
- Rechtzeitiges Erkennen von Lernproblemen und gemeinsames Anstreben einer Lösung mit den Eltern
- Individualisierung und Differenzierung
- Klare Vereinbarungen für den Bereich „Hausübung“
- Räumlichkeiten, die eine angenehme Lernatmosphäre ausstrahlen
- Kein ständiger Wechsel der Bezugspersonen/Betreuungskräfte
- Informationsaustausch zwischen den Lehrkräften am Vormittag und am Nachmittag und auch den Eltern
- Individuell förderliches Klima zur Steigerung der Motivation
- Methodisch abwechslungsreiche Lernunterstützung

Der Begriff „Qualität“ wird von SIGEL wie folgt definiert: *„Qualität bezeichnet traditionell einen Eigenwert: Güte, vortreffliche Beschaffenheit oder ganz allgemein etwas Wertvolles“* (SIGEL 2001: 9). Qualität ist in diesem Sinne produktorientiert. Der produktorientierte Qualitätsbegriff werde in jüngerer Zeit jedoch von einem eher prozessorientierten ergänzt oder gar ersetzt: *„Modernes Qualitätsmanagement wird verstanden als kontinuierlicher Verbesserungs- und damit als Lern-Prozess. Der Staat gibt Vorgaben, aber innerhalb dieser entscheidet eine Schule letztlich selbst, was sie unter Qualität versteht“* (SIGEL 2001: 9).

Schulleiter sind für das Qualitätsmanagement einer Schule verantwortlich (vgl. BECKER 2008: 38). *„Qualitätsarbeit vollzieht sich in einem Prozess, der sich „Schulentwicklung“ nennt. Schulentwicklung ist ein Systemzusammenhang von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“* (SIGEL 2001: 9). Um Schulentwicklung in diesem Sinne zu betreiben, werden SIGEL zufolge Informationen, Daten, Hinweise und Erfahrungswissen über das, was real an der Schule passiert, benötigt. Qualitätsarbeit basiere somit auch auf Evaluation (vgl. SIGEL 2001: 9). Evaluation wird von vielen Lehrerinnen und Lehrern jedoch abgelehnt, denn Evaluation hat Konsequenzen, nämlich Veränderung, so BECKER. Die Qualitätssicherung und Evaluation stelle somit einen hohen Anspruch an eine professionelle Schulleitung (vgl. BECKER 2008: 40).

4.4 Zusammenfassung

Im Sinne eines ganztägigen Unterrichts war in Österreich bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts die Ganztagschule die traditionelle Schulform. Ausgehend von den ländlichen Regionen, in denen die Schülerinnen und Schüler aufgrund der Mithilfe in der Landwirtschaft zunächst Schulbesuchserleichterungen erhielten, wurde zunächst die Befreiung vom Nachmittagsunterricht gefordert und 1919 bzw. 1927 schließlich die Halbtagschule an den allgemeinen Volks- und Bürgerschulen sowie Mittel- und Hauptschulen eingeführt (vgl. SCHEIPL 1974). Nach den seit 1974 durchgeführten Schulversuchen haben sich in Österreich zwei Organisationstypen von ganztägig geführten Schulformen etabliert, die Halbtagschule ist jedoch nach wie vor die Regel.

Der Verzicht bzw. die Reduktion der Hausaufgaben ist eines von vielen Argumenten für die Ganztagschule (vgl. KOHLER 2007), die in vielen europäischen Ländern die „Normalform“ von Schule darstellt (vgl. KOLBE 2009). PRÜß unterscheidet zwei Grundformen ganztägiger Bildung mit jeweils weiteren differenzierten Realisierungsmöglichkeiten (vgl. PRÜß 2009). In den deutschsprachigen Ländern herrschen (jedoch) vorwiegend Grundmuster der Addition vor, die in der Praxis durch eine große organisatorische und pädagogisch-didaktische Vielfalt gekennzeichnet sind (vgl. BÜRKLER 2008).

Mit Beginn des Schuljahres 2006/2007 wurde in allen Schulen Österreichs die verpflichtende Tagesbetreuung ab einer Schülerzahl von 15 gesetzlich verankert (vgl. § 8a Abs. 3 SchOG) und geregelt. Schulen mit Tagesbetreuung umfassen einen Unterrichts- und Betreuungsteil. Der Betreuungsteil umfasst drei Bereiche und beinhaltet auch die Hausaufgabenbetreuung. Im Sinne einer Qualitätssicherung und -steigerung wurde seitens des BUNDESMINISTERIUMS FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR eine Aktion initiiert, die Schulen, die die Qualitätskriterien erfüllen, mit einem Gütesiegel für die qualitativ hochwertige Tagesbetreuung auszeichnet (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/tb/index.xml>, 29.12.2009). Die Schulleiter sind für das Qualitätsmanagement einer Schule verantwortlich (vgl. BECKER 2008). Qualitätsarbeit ist Teil der Schulentwicklung und basiert auf Evaluation (SIGEL 2001).

5 HAUSAUFGABENFORSCHUNG: ERGEBNISSE GEGENWÄRTIGER WISSENSCHAFTLICHER UNTERSUCHUNGEN

„HA [Hausaufgaben] spielen im schulischen Unterricht, oft aber auch im Familienleben eine wichtige Rolle, weshalb der HA-Forschung [Hausaufgaben-Forschung] eine hohe praktische Relevanz zukommt“ (DETTMERS, TRAUTWEIN & LÜDTKE 2009: 208).

Die im Kapitel 5.1 exemplarisch dargestellten Forschungsergebnisse aktueller, empirischer Studien zum Thema Hausaufgaben untermauern die Forderung nach einer qualitativ hochwertigen Hausaufgabenbetreuung. Perspektiven für die zukünftige Hausaufgabenforschung werden im Kapitel 5.2 erörtert.

5.1 Zum gegenwärtigen Standpunkt in der Hausaufgabenforschung

Bis in die 1990er-Jahre dominierten in der Hausaufgabenforschung Untersuchungen zu quantitativen Aspekten. Erforscht wurden vor allem die häusliche Lernzeit und Zusammenhänge zwischen Hausaufgabenmenge, Lernzeit und Leistungssteigerung. Eindeutige Zusammenhänge konnten nicht festgestellt werden. In einer jahrzehntelangen Tradition wurde daher gemäß HAAG und MISCHO im deutschsprachigen Raum der Sinn von Hausaufgaben angezweifelt, da *„(...) kaum positive Korrelationen zwischen Hausaufgabenzeit und Noten bekannt geworden sind“* (HAAG & MISCHO 2002: 311).

Die Frage, ob Hausaufgaben einen leistungssteigernden Effekt haben, war Anfang der 1960er-Jahre mit den Forschungsergebnissen WITTMANN'S (1964) in die Diskussion gelangt. Dieser hatte bei seinen Untersuchungen keinen leistungssteigernden Effekt von Hausaufgaben feststellen können. Heute, da viele Daten, vor allem in den USA, vorliegen, werde die Frage nach dem leistungssteigernden Wert der Hausaufgaben zunehmend differenzierter gestellt (vgl. KOHLER 2007: 11).

Erst jüngere Studien beschäftigen sich – ähnlich wie die Unterrichtsforschung – auch mit der Qualität von Hausaufgaben. Diese untersuchen z.T. Zusammenhänge zwischen der Qualität und den pädagogisch erwünschten

Wirkungen wie Steigerung von Leistung, Interesse und Motivation, Entwicklung von Sorgfalt und Genauigkeit (vgl. SCHNYDER, NIGGLI & TRAUTWEIN 2008: 233f).

KUCHARZ und SCHÖNKNECHT weisen jedoch darauf hin, dass sich die Mehrzahl der empirischen Studien auf den Sekundarbereich und damit auf eine stark fach- bzw. fachlehrerbezogene Hausaufgabengestaltung bezieht und ältere Schülerinnen und Schüler im Blick hat. Dies erschwere eine direkte Übertragung der Ergebnisse auf die Grundschule (vgl. KUCHARZ & SCHÖNKNECHT 2010: 35).

Die folgenden Erläuterungen stützen sich auf empirische Forschungsergebnisse, die 2010 bzw. im Zeitraum 2000 bis 2010 veröffentlicht wurden (vgl. EMPIRISCHE PÄDAGOGIK. ZEITSCHRIFT ZU THEORIE UND PRAXIS ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHER FORSCHUNG 2002 und 2010).

In den letzten Jahren setzte die empirische erziehungswissenschaftliche Forschung bei dem Thema Hausaufgaben auffallend neue inhaltliche und forschungsleitende Akzente, so HAAG und JÄGER (HAAG & JÄGER 2010: 1).

„Ein großer Fortschritt war, die Wirksamkeit des Einsatzes von HA [Hausaufgaben] zur Leistungsverbesserung von einer einfachen Pro-Contra Diskussion auf die Bedeutung, die dem Lehrer und dem Schüler bei den HA [Hausaufgaben] zukommt, zu lenken“ (HAAG & JÄGER 2010: 1).

Diesen Standpunkt vertreten auch GERBER und WILD, indem sie bekräftigen, dass die über Jahrzehnte hinweg stark ideologisch geprägte Debatte über den Nutzen von Hausaufgaben in den letzten Jahren durch eine systematische Erforschung der Bedingungen und Folgen qualitativ unterschiedlicher Formen der Hausaufgabenbearbeitung abgelöst worden ist. Sie betonen, dass insbesondere Studien der Arbeitsgruppe um Ulrich TRAUTWEIN zeigen, dass weniger der zeitliche Umfang als die Qualität der Bearbeitung ausschlaggebend ist. Denn (nur) Schülerinnen und Schüler, die ihre Hausaufgaben konzentriert bearbeiten würden, motiviert wären, über Selbstregulationskompetenzen verfügen (vgl. OBERLEITER 2006) und regelmäßig üben würden, würden in ihrer Leistungsentwicklung profitieren (GERBER & WILD 2009: 213f).

Gemäß GERBER und WILD hängt eine qualitativ hochwertige Hausaufgabenbearbeitung u.a. von den persönlichen Voraussetzungen der Schülerin und des Schüler selbst, speziell von der Konzentration, Motivation, den Selbstregulationskompetenzen und dem regelmäßigen Üben, ab (GERBER & WILD 2009: 213f).

GROSCHKE, HENNEMANN und GRÜNKE untersuchten die Selbstregulationsdefizite bei Jugendlichen mit Verhaltensstörungen und ihre Auswirkungen auf das Hausaufgabenverhalten und stellten dabei fest, dass aggressive Schülerinnen und Schüler massive Probleme bei der Hausaufgabenerledigung aufweisen und damit verbundene Defizite im selbstregulierten Lernen zeigen (GROSCHKE, HENNEMANN & GRÜNKE 2010: 37). Diese Studie verdeutlicht, dass ein Umdenken der herkömmlichen Hausaufgabenvergabe nötig ist. Ausgehend von den aus dieser Studie gewonnen Erkenntnissen empfehlen GROSCHKE, HENNEMANN und GRÜNKE, Selbstregulationskompetenzen im Unterricht direkt zu vermitteln (GROSCHKE, HENNEMANN & GRÜNKE 2010: 39).

TRAUTWEIN und WILD konstatieren ebenfalls, dass aktuelle Forschungsberichte das relative Gewicht von Prozessen der Selbst- und Fremdregulation (bzw. der Eigeninitiative und Kontrolle) thematisieren und die Bedeutung einer multikriterialen Betrachtungsweise von Hausaufgaben unterstreichen (vgl. TRAUTWEIN & WILD 2009: 194ff).

SPIEL & WAGNER beschäftigten sich mit der Frage nach der Arbeitszeit von Schülerinnen und Schülern für die Schule (vgl. SPIEL & WAGNER 2002: 329-355). Ihre Untersuchung kam – wie bereits anderen Studien zuvor – zu dem Ergebnis, dass im Gymnasium mehr Zeit in das Arbeiten für die Schule investiert wird als in der Hauptschule. Die Ergebnisse machen jedoch deutlich, wie groß die Unterschiede zwischen schulischem Unterricht und häuslicher Arbeitszeit in der Zeitverteilung auf die verschiedenen Unterrichtsfächer sind bzw. dass sich häusliche Arbeitszeit ausschließlich auf die Schularbeitsfächer, in denen auch Hausaufgaben zu erledigen sind, beschränken (vgl. SPIEL & WAGNER 2002: 347-351).

WAGNER, HIRTENLEHNER, BACHER und SCHOBER setzten sich ebenfalls mit der zeitlichen Belastung von Schülerinnen und Schülern durch Hausaufgaben

auseinander. Untersucht wurde dabei jedoch nicht die tatsächlich aufgewendeten Hausaufgabenzeiten, sondern die subjektiv wahrgenommene zeitliche Belastung. Ihre Forschungsergebnisse gelangten ebenso wie SPIEL und WAGNER zur Erkenntnis, dass die tatsächlich aufgewendete häusliche Arbeitszeit im Gymnasium höher als in der Hauptschule ist, jedoch die subjektiv wahrgenommene Belastung bei den Hauptschülerinnen und Hauptschülern höher ist. Ebenso dürften Mädchen absolut gesehen länger zu Hause für die Schule arbeiten, sich dadurch jedoch nicht mehr belastet fühlen als Jungen. Tatsächlich konnte – wie in anderen Studien zuvor – kein Zusammenhang zwischen Lernerfolg und zeitlicher Belastung aufgewiesen werden (WAGNER, HIRTENLEHNER, BACHER & SCHÖBER: 2010, S. 6-25).

Aus diesem Grund erscheint es ergiebiger zu sein, Hausaufgaben weniger in quantitativer Hinsicht zu untersuchen, sondern vielmehr die Qualität der Hausaufgabenenerledigung und -vergabe (durch die Lehrpersonen) zu erforschen.

NIGGLI, TRAUTWEIN und SCHNYDER untersuchten die *„Rolle der Lehrperson bei den Hausaufgaben“* (NIGGLI, TRAUTWEIN & SCHNYDER 2010: 42-54). Sie unterschieden unter den Determinanten des Hausaufgabenverhaltens die Überzeugungen von Lehrpersonen sowie die persönlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Die durchgeführte Analyse verdeutlicht nach Ansicht der Autoren, *„(...) dass sich die Rolle der Lehrkräfte bei den Hausaufgaben in drei Facetten auffächert: In die didaktische (Wirksamkeit), in die erzieherische (Schülerverhalten) und darüber hinaus in diejenige als Kooperationspartner der Eltern“* (NIGGLI, TRAUTWEIN & SCHNYDER 2010: 42).

In empirischen Studien hätten Schülerinnen und Schüler sowie Experten die Qualität der Hausaufgaben im Allgemeinen als eher mäßig eingeschätzt, was vermutlich auf den Mangel an Aufgabentypen zurückzuführen sei (NIGGLI, TRAUTWEIN & SCHNYDER 2010: 47f). Die Autoren verweisen in diesem Zusammenhang jedoch auch auf zahlreiche Forschungsarbeiten der letzten Jahre, deren Ergebnisse zu dem Schluss kamen, dass die Qualität der Hausaufgaben Auswirkungen auf die Motivation und das Hausaufgabenengagement von Schülerinnen und Schüler habe. Ebenso ließen sich je nach Art der Hausaufgabenkontrolle bzw. -nachbereitung durch die Lehrperson, Auswirkungen

auf die Leistungsentwicklung feststellen (NIGGLI, TRAUTWEIN & SCHNYDER 2010: 47ff).

Neben der Schülerin und dem Schüler selbst bzw. der Lehrperson, die die Hausaufgaben vergibt, steht eine qualitativ hochwertige Hausaufgabenbetreuung drittens in Zusammenhang mit äußeren Einflussfaktoren (Rahmenbedingungen), etwa dem Ort sowie den Personen, an dem und mit denen die Hausaufgabenbetreuung erfolgt.

Vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse setzen sich empirische Studien vermehrt mit außerschulischem Lernen auseinander und untersuchen dabei insbesondere die Rolle der Familie für die schulische Entwicklung allgemein, aber auch ganz konkret den familiären Einfluss auf den Hausaufgabenprozess (vgl. WILD, 2004). Bedeutend dabei ist gemäß HAAG und JÄGER jedoch nicht (mehr) die Frage, ob familiäre Begleitung des häuslichen Lernens sinnvoll ist, sondern die Frage, welche spezifischen Konsequenzen zu erwarten sind, wenn außerschulische Lernbegleiter spezifische Formen der Lernunterstützung realisieren (HAAG & JÄGER 2010: 2).

Die Bedeutung, die im Augenblick außerschulischer Lernbegleitung zukommt, wird durch die große Anzahl an Forschungsartikeln, die derzeit zu diesem Thema veröffentlicht werden, sichtbar (vgl. HAAG & JÄGER 2010: 2). JÄGER, STUCK, JÄGER-FLOR und RIEBEL erforschten im Zusammenhang mit Hausaufgaben „Die andere Seite der Medaille: die Sicht [der] Eltern“ (vgl. JÄGER, STUCK, JÄGER-FLOR & RIEBEL 2010: 55-77). Dabei stellten sie sich die Frage, was Eltern unternehmen, um ihre Kinder bei den Hausaufgaben zu unterstützen. Wichtige Ergebnisse waren hierbei, dass die Unterstützung der Eltern von der Klassenstufe, auf welcher sich das Kind befindet, abhängig sei und den Eltern die Kontrolle ab der neunten Schulstufe aus den Händen gleite. Das Ergebnis, dass die Eltern ihre Lernbegleitung nicht auf die Bedürfnisse ihrer Kinder abstimmen würden, ist im Zusammenhang mit dieser Diplomarbeit insofern von Bedeutung, als dadurch belegt wird, dass sich die Eltern nicht nur – wie bereits oftmals erwähnt – mit der Hausaufgabenbetreuung überlastet und überfordert fühlen – sondern dafür auch nicht geeignet sind.

Im Zusammenhang mit der Ganztagschule gewinnen Hausaufgaben ein neues Gewicht. GÄNGLER und MARKERT setzten sich mit der Rolle von Hausaufgaben im Rahmen von Ganztagschulen auseinander, insbesondere mit der Frage nach der Notwendigkeit von Hausaufgaben und der Frage nach der Entlastung der Eltern. Ihre Analyse zeigte, dass die einzelnen Ganztagschulen sehr unterschiedliche Hausaufgabenkonzepte hätten und daher auch unterschiedlichste Hausaufgaben-situationen vorliegen würden. *„Bei der bisherigen Gestaltung der ganztägigen Schulkonzepte lag der Schwerpunkt bei den meisten Schulen stärker auf der organisatorischen Seite als auf der Veränderung des Unterrichts“*, stellen GÄNGLER und MARKERT fest (GÄNGLER & MARKERT 2010: 90).

Zugleich konnte gezeigt werden, dass Ganztagschüler weniger Hausaufgaben mit nach Hause nehmen und die Eltern sich der bei der Unterstützung der Aufgabenbearbeitung tatsächlich entlastet sehen würden. Offene Ganztagschulen würden sich – was die Hausaufgabenpraxis betrifft – jedoch wenig von der traditionellen Halbtagschule unterscheiden (GÄNGLER & MARKERT 2010: 90).

5.2 Perspektiven zukünftiger Hausaufgabenforschung

HAAG und JÄGER weisen darauf hin, dass die Ganztagesbetreuung an Schulen unter Bezug auf die Hausaufgabenvergabe und Hausaufgabendurchführung näher zu untersuchen ist, da hier eine Diskussion erst in Gang gesetzt worden ist (vgl. HAAG & JÄGER 2010: 3).

Auch die Art der Hausaufgaben werde immer noch kaum thematisiert, so HAAG und JÄGER. Die traditionelle Hausaufgabenpraxis basiere noch zu sehr auf einem behavioristisch orientierten Lernverständnis, in dem Üben, Wiederholen, Auswendiglernen, überhaupt rezeptives Lernen zentrale Bedeutung hätten. Ausgehend vom Ansatz einer konstruktivistisch orientierten Didaktik sollte über den Platz von Hausaufgaben geforscht werden, der ihnen in einem zeitgemäßen Lernen zukommt, meinen HAAG und JÄGER. *„Im Rahmen eines konstruktivistischen Lernverständnisses, das ein dialogisches Lernen beinhaltet, könnten HA [Hausaufgaben] auch kooperativ bearbeitbar sein.“* (HAAG & JÄGER 2010: 4).

„Durch eine vermeintliche Zusammensetzung homogener Schüler wird einer de facto existierenden Heterogenität ganz konkret im Aufgaben von HA zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt“ (HAAG & JÄGER 2010: 4). Es würden kaum Befunde über eine flexible Differenzierung, was sowohl das Pensum als auch das Schwierigkeitsniveau der Aufgaben und die Interessenlage der Schülerinnen und Schüler betrifft, vorliegen. Dabei ist der Begriff „Heterogenität“ seit „PISA“ ein Schlagwort in der bildungspolitischen Diskussion, der auch im außerschulischen Lernen eine große Rolle spielt.

HAAG und JÄGER betonen, dass die Aufgaben hinsichtlich ihres Bildungswertes stärker thematisiert werden müssen und somit die Lehrerinnen und Lehrer, nicht die Eltern, bei der Vergabe und Betreuung von Hausaufgaben stärker gefordert würden. Über Empfehlungen hinaus würden hierzu jedoch kaum empirische Befunde vorliegen.

Für eine zukünftig detailliertere Untersuchung der Hausaufgabenkontrolle und Hausaufgabenindividualisierung sprechen sich auch DETTMERS, TRAUTWEIN und LÜDTKE aus. Ihrer Meinung nach erscheint es für die zukünftige Forschung erforderlich, „(...) noch genauer diejenigen Aspekte zu identifizieren, die HA [Hausaufgaben] zu einer kognitiv anspruchsvollen und anregenden Ergänzung zum schulischen Unterricht machen“ (DETTMERS, TRAUTWEIN & LÜDTKE 2009: 210). Insbesondere auf die Primarstufe bezogene Arbeiten würden, kaum vorliegen.

TRAUTWEIN konstatiert: „Die empirische Forschung zu HA [Hausaufgaben] steckt noch in den Kinderschuhen“ (TRAUTWEIN 2008: 563).

5.3 Zusammenfassung

Während in der Hausaufgabenforschung lange Zeit vorwiegend die Debatte über den Sinn von Hausaufgaben sowie quantitative Aspekte, v.a. die häusliche Lernzeit im Vordergrund standen, beschäftigen sich jüngere Studien mit der Qualität von Hausaufgaben, insbesondere mit qualitativ unterschiedlichen Formen der Hausaufgabenbearbeitung. Die Mehrzahl der empirischen Studien ist allerdings auf den Sekundarbereich bezogen. Dies erschwert eine direkte Übertragung der Ergebnisse auf die Grundschule.

Eine qualitativ hochwertige Bearbeitung der Hausaufgaben hängt einerseits von den persönlichen Voraussetzungen der Schülerin und des Schülers selbst ab und steht andererseits im Zusammenhang mit der Hausaufgabenvergabe durch die Lehrperson bzw. außerschulischen (Lern-)Bedingungen.

In Bezug auf die Schülerin und den Schüler verweisen aktuelle Forschungsergebnisse insbesondere auf die Bedeutung der Selbstregulationskompetenzen. GROSCHE, HENNEMANN und GRÜNKE empfehlen (sogar), diese im Unterricht direkt zu vermitteln (GROSCHE, HENNEMANN & GRÜNKE 2010). Was die zeitliche Belastung der Schülerinnen und Schüler durch die Hausaufgaben betrifft, so konnte bisher kein Zusammenhang zwischen zeitlicher Belastung und Lernerfolg nachgewiesen werden (vgl. WAGNER, HIRTENLEHNER, BACHER & SCHÖBER 2010). Aktuelle Forschungsergebnisse gelangten jedoch zur Erkenntnis, dass zwar die tatsächlich aufgewendete häusliche Arbeitszeit im Gymnasium höher als in der Hauptschule ist, jedoch die subjektiv wahrgenommene Belastung durch die Hausaufgaben bei den Hauptschülerinnen und Hauptschülern höher ist (vgl. WAGNER, HIRTENLEHNER, BACHER & SCHÖBER 2010).

NIGGLI, TRAUTWEIN und SCHNYDER untersuchten die „*Rolle der Lehrperson bei den Hausaufgaben*“ und stellten dabei fest, dass sich diese diesbezüglich in drei Facetten auffächert (vgl. NIGGLI, TRAUTWEIN & SCHNYDER 2010).

Während jedoch die Schülerinnen, Schüler und Experten die Qualität der von den Lehrerinnen und Lehrern erteilten Hausaufgaben im Allgemeinen als eher mäßig einschätzen, kamen Forschungsarbeiten der letzten Jahre zu dem Schluss, dass die Qualität der Hausaufgaben, Auswirkungen auf die Motivation und das Hausaufgabenengagement der Schülerinnen und Schüler hat. Zudem lassen sich

je nach Art der Hausaufgabenkontrolle bzw. -nachbereitung durch die Lehrperson, Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung feststellen (vgl. NIGGLI, TRAUTWEIN & SCHNYDER 2010).

Außerschulischer Lernbegleitung kommt im Augenblick große Bedeutung zu (vgl. HAAG & JÄGER 2010). Empirische Studien untersuchen insbesondere die Rolle der Familie für die schulische Entwicklung allgemein, aber auch ganz konkret den familiären Einfluss auf den Hausaufgabenprozess (vgl. WILD, 2004). JÄGER, STUCK, JÄGER-FLOR und RIEBEL kamen zu dem Ergebnis, dass die Unterstützung der Eltern von der Klassenstufe, auf welcher sich das Kind befindet, abhängig ist und den Eltern die Kontrolle ab der neunten Schulstufe aus den Händen gleitet. Zudem würden die Eltern ihre Lernbegleitung nicht auf die Bedürfnisse ihrer Kinder abstimmen, d.h. für die Hausaufgabenbetreuung nicht geeignet sein (vgl. JÄGER, STUCK, JÄGER-FLOR & RIEBEL 2010).

In Bezug auf die Ganztagschulen zeigen die Forschungsergebnisse, dass die Hausaufgabenkonzepte sehr unterschiedlich sind und der Schwerpunkt stärker auf der organisatorischen Seite als auf der Veränderung des Unterrichts liegt. Bei offenen Ganztagschulen unterscheidet sich die Hausaufgabenpraxis überdies wenig von der traditionellen Halbtagschule (vgl. GÄGLER & MARKERT 2010).

Die Ganztagesbetreuung an Schulen sollte hinsichtlich der Hausaufgabenvergabe und Hausaufgabendurchführung zukünftig näher untersucht werden, so HAAG und JÄGER (vgl. HAAG & JÄGER 2010), die sich ebenso wie DETTMERS, TRAUTWEIN und LÜDTKE zudem für eine zukünftig detailliertere Untersuchung der Hausaufgabenkontrolle und Hausaufgabenindividualisierung aussprechen (DETTMERS, TRAUTWEIN & LÜDTKE 2009).

6 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Im Anschluss an den „theoretischen Teil“ der Arbeit (siehe Kap. 1 bis 5), in dem – basierend auf dem derzeitigen Informationsstand zu dem Thema – eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema geschah, folgt im „empirischen Teil“ die Darstellung der im Rahmen der Diplomarbeit durchgeführten empirischen Untersuchung einschließlich der Präsentation der Ergebnisse.

Der Forschungsablauf selbst vollzog sich in mehreren Phasen. RAITHEL gliedert den Forschungsablauf in sechs Phasen (RAITHEL 2006: 25).

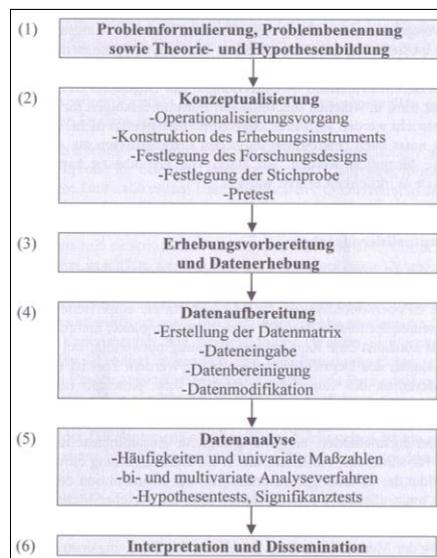


Abbildung 3: Phasen des Forschungsablaufs (RAITHEL 2006: 25)

Basierend auf diesem Modell werden in diesem Kapitel zunächst die Problemstellung (siehe Kap. 6.1) sowie die gebildeten Hypothesen dargelegt (siehe Kap. 6.2). Anschließend wird die Forschungsmethode, einschließlich des Fragebogens und der Stichprobe vorgestellt (siehe Kap. 6.3). Im Anschluss an die Darstellung der Organisation und Durchführung der Untersuchung (Datenerhebung) (siehe Kap. 6.4) folgt schließlich die Beschreibung der statistischen Auswertung der Fragebögen (siehe Kap. 6.5).

6.1 Problemstellung

Mit dem Ausbau der schulischen Tagesbetreuung in Österreich geht zugleich eine Initiative des BUNDESMINISTERIUMS FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR einher, die Betreuung und somit auch die Hausaufgabenbetreuung, qualitativ zu sichern und zu verbessern. Die Schulen wurden aufgefordert, ihre Betreuung zu reflektieren und einer freiwilligen Qualitätskontrolle zu unterziehen mit dem Ziel, als „Kompetenzschule für schulische Tagesbetreuung“ wirksam zu werden (vgl. SCHATZL 2009a).

Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt, bei der Schülerinnen und Schüler, die eine mit dem Qualitätsgütesiegel für die schulische Tagesbetreuung ausgestattete niederösterreichische Volksschule besuchen, zur Betreuung ihrer Hausaufgaben befragt wurden.

Die vorliegende Diplomarbeit kommt somit der Forderung von HAAG und JÄGER (vgl. HAAG & JÄGER 2010: 3) nach, die Hausaufgabendurchführung an Schulen mit ganztägiger Betreuung näher zu untersuchen. Der Fokus der Arbeit lag insbesondere auf der Sicht der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die äußeren Bedingungen (Rahmenbedingungen) der Hausaufgabenbetreuung. Dabei sollte die Frage beantwortet werden, ob es diesbezüglich Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern, die ihre Hausaufgaben zu Hause und jenen, die sie in der schulischen Tagesbetreuung erledigen, gibt.

Die Forschungsergebnisse aktueller Studien zum Thema Hausaufgaben (siehe Kap. 5) untermauern die Forderung nach einer qualitativ hochwertigen Hausaufgabenbetreuung. Nach dem derzeitigen Informationsstand gilt jedoch, dass die Hausaufgabenbetreuung im Zusammenhang mit der schulischen Tagesbetreuung (in Österreich) als noch wenig erforscht gilt. Somit kann die vorliegende Diplomarbeit einen Diskussionsbeitrag liefern bzw. Anregungen für eine weitere Erforschung dieser Thematik bieten.

6.2 Hypothesen

„Im allgemeinen Sinne ist eine Hypothese eine Vermutung über einen bestimmten Sachverhalt“ (RAITHEL 2006: 14).

Die ganztägige schulische Betreuung von Volksschülerinnen und Volksschülern steht in engem Zusammenhang mit der Frage nach der Qualität der Betreuung. Das Interesse an einer qualitativen Hausaufgabenbetreuung im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung führte zur Formulierung der folgenden unspezifischen Forschungshypothese:

Die Hausaufgabenbetreuung im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung unterscheidet sich bei Volksschülerinnen und Volksschülern von der Hausaufgabenbetreuung im familiären Umfeld hinsichtlich der Qualität der äußeren Bedingungen.

Die Nullhypothese steht der Forschungshypothese (auch Alternativhypothese genannt) gegenüber. Sie behauptet, dass in der Population kein Unterschied zwischen den Variablen besteht. Als Nullhypothese gilt:

Die Hausaufgabenbetreuung im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung unterscheidet sich bei Volksschülerinnen und Volksschülern von der Hausaufgabenbetreuung im familiären Umfeld hinsichtlich der Qualität der äußeren Bedingungen *nicht*.

Mittels der Inferenzstatistik wurden die konkurrierende Null- und Forschungshypothese geprüft. Die Inferenzstatistik verfolgt das Ziel, ausgehend von der Stichprobe auf die Verhältnisse in der Population zu schließen. Um eine Entscheidung darüber zu treffen, welche der beiden Hypothesen für „wahr“ gehalten werden kann, wurden statistische Tests (vgl. EDER 2007; MÜLLER 2007) eingesetzt. Sie sind das Mittel, um die Prüfung auf Allgemeinheit vorzunehmen.

6.3 Die Methode

Die Überprüfung der Hypothesen erfolgt mittels einer quantitativen Datenerhebung in Form einer (standardisierten) schriftlichen Befragung (Fragebogen). *„Befragung bedeutet Kommunikation zwischen drei oder mehreren Personen. Durch verbale Stimuli (Fragen) werden verbale Reaktionen (Antworten) hervorgerufen: Dies geschieht in bestimmten Situationen und wird geprägt durch gegenseitige Erwartungen. Die Antworten beziehen sich auf erlebte und erinnerte soziale Ereignisse, stellen Meinungen und Bewertungen dar“* (ATTESLANDER 2008: 101).

6.3.1 Der Schülerfragebogen

Für die Querschnitts-Untersuchung wurde ein eigener Fragebogen entwickelt (vgl. KIRCHHOFF, KUHN, LIPP & SCHLAWIN 2003; MUMMENDEY & GRAU 2008; RAAB-STEINER & BENSCH 2008; KALLUS 2010), der als Forschungsinstrument eingesetzt wurde, um die subjektive Sicht (Einstellungen, Meinungen und Positionen) von Schülerinnen und Schülern der dritten und vierten Klasse Volksschule zur Betreuung ihrer Hausaufgaben zu untersuchen. Wegen der besonderen Bedeutung der schulischen bzw. häuslichen Bedingungen für das Lernen ist folgende Hauptfragestellung von Interesse:

Unter welchen äußeren Bedingungen vollzieht sich die Bearbeitung der Hausaufgaben, welche seitens der Schule auferlegt werden?

Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt dabei auf der Betreuung der Hausaufgaben im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung im Vergleich zur Betreuung der Hausaufgaben im familiären Umfeld.

Die Methode der Schülerbefragung ist mit gewissen Nachteilen verbunden, weist aber auch eine Reihe von Vorzügen auf, meinen DETTMERS, TRAUTWEIN und LÜDTKE. Schülerinnen und Schüler könnten im Vergleich zu Expertinnen und Experten auf einen längeren Erfahrungszeitraum zurückgreifen bzw. hätten Schülerwahrnehmungen einen hohen Erklärungswert für schulische Entwicklungsabläufe (DETTMERS, TRAUTWEIN & LÜDTKE 2009: 210).

Werden Schülerinnen und Schüler nach der Bearbeitung der Hausaufgaben befragt, so können verschiedene Analyseebenen gewählt werden: Die Schülerebene untersucht Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern, die Klassenebene untersucht Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen. In der vorliegenden Arbeit wurde die Schülerebene untersucht.

DETTMERS, TRAUTWEIN und LÜDTKE konstatieren, dass die Befragung von Schülern einen ökonomischen und häufig angewendeten Ansatz zur Erfassung der Lernumwelt darstellt, fordern jedoch, dass in zukünftigen Studien neben den Schülerselbstberichten auch Beobachtungen und Lehrerbefragungen zum Einsatz kommen sollten (DETTMERS, TRAUTWEIN & LÜDTKE 2009: 210).

Der Schülerfragebogen (siehe Anhang) wurde selbst konstruiert (vgl. KIRCHHOFF, KUHN, LIPP & SCHLAWIN 2003; MUMMENDEY & GRAU 2008; RAAB-STEINER & BENSCH 2008; KALLUS 2010). Die Itemsammlung (Itempool) bezieht sich auf die äußeren Bedingungen (Rahmenbedingungen), innerhalb dessen die Schülerinnen und Schüler ihre Hausaufgaben erledigen, um anschließend Schlussfolgerungen hinsichtlich der Qualität der Hausaufgabenbetreuung ableiten zu können. Die äußeren Bedingungen (Rahmenbedingungen) lassen sich in mehrere Bereiche (thematische Blöcke, Module) aufgliedern. Die Fragen des Fragebogens beziehen sich auf folgende Bereiche:

- Schule bzw. Lehrperson
- Zeit
- Ort/ Raum
- Hausaufgabenbetreuerinnen und -betreuer
- Eltern

Der Fragebogen wurde im Rahmen einer Gruppenbefragung im Herbst 2010 an zehn Schülerinnen und Schülern der dritten und vierten Klasse Volksschule vorgetestet. Im Anschluss wurden die Formulierung einiger Fragestellungen, die Reihenfolge der Fragen sowie das Layout des Fragebogens abgeändert. Die Länge des Fragebogens und die Dauer der Untersuchung wurden als geeignet bewertet.

Insgesamt besteht der Schülerfragebogen aus einem Informationsblatt (Deckblatt), acht demografischen Fragen (sozialstatistische Angaben), 35 Aussagen/Statements (Items) und zwei offenen Fragen.

Die zu Beginn gestellten Fragen beziehen sich auf das Geschlecht, das Alter, die Schulstufenzugehörigkeit, Geschwister, Berufstätigkeit der Eltern sowie auf Angaben zum Ort, an dem die Hausaufgabenbetreuung überwiegend (d.h. an drei Tagen pro Woche oder mehr) stattfindet bzw. zu den Personen, die die Hausaufgaben überwiegend (d.h. an drei Tagen pro Woche oder mehr) betreuen.

Die übrigen Statements der Itemsammlung besitzen jeweils vier Antwortkategorien:

	Das trifft voll zu! 😊👍	Das trifft meist zu! 😊	Das trifft wenig zu! ☹️	Das trifft nicht zu! ☹️👎
Ich erledige HAUSAUFGABEN (HA) gerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im Zuge einer Itemrevision wurde die Richtung einiger Statements geändert (negativ), sowie die Reihenfolge der Items sortiert.

6.3.2 Die Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus insgesamt 280 befragten Schülerinnen und Schülern der dritten und vierten Schulstufe (Schuljahr 2010/11) zusammen, die eine niederösterreichische Volksschule besuchen, die Juni 2010 mit dem Qualitätsgütesiegel für qualitativ hochwertige Tagesbetreuung ausgestattet wurde.

Folgende mit dem Gütesiegel ausgezeichnete Volksschulen nahmen an der Untersuchung teil:

- Volksschule Anton-Bruckner-Gasse Klosterneuburg
- Josef-Rucker-Volksschule Langenlois
- Volksschule Amaliendorf-Aalfang
- Volksschule Grafenwörth
- Volksschule Lasseesee

6.4 Organisation und Durchführung der Untersuchung

Insgesamt wurden 2010 sieben niederösterreichische Volksschulen mit einem Qualitätsgütesiegel ausgestattet. Diese wurden im Herbst 2010 kontaktiert und um ihre Teilnahme gebeten (siehe Anhang). Fünf Schulen (siehe Stichprobe) erklärten sich bereit, an der Untersuchung teilzunehmen. Beim Landesschulrat für Niederösterreich wurde im Jänner 2011 ein schriftliches Ansuchen um Erteilung der Bewilligung zur Durchführung der empirischen Untersuchung gestellt, das auch bewilligt wurde (siehe Anhang).

Die einzelnen Schulen bzw. deren Schulleiterinnen und Lehrerinnen waren bei der Durchführung der Untersuchung sehr kooperativ. Die Termine für die Befragung wurden telefonisch vereinbart. Die Fragebogenerhebung fand Ende Jänner und Anfang Februar 2011 im Rahmen des Unterrichts – unter Anwesenheit der Klassenlehrerinnen – statt und dauerte pro Klasse etwa 30 Minuten. Die Untersuchungsleiterin und zugleich Verfasserin dieser Diplomarbeit führte diese in jeder Schule und Klasse in Form einer Gruppenbefragung persönlich durch. Voraussetzung dafür war die freiwillige Teilnahme bzw. das Einverständnis der Eltern (siehe Anhang). Die Einverständniserklärungen wurden den einzelnen Schulen vorab per Post zugesandt und anschließend von den jeweiligen Klassenlehrerinnen dankenswerterweise weitergeleitet und wiederum gesammelt. Erfreulicherweise nahmen fast alle Schülerinnen und Schüler der insgesamt 19 Klassen an der Befragung teil und nur wenige waren aufgrund einer Erkrankung abwesend.

Nach der Vergabe der Fragebögen gab die Untersuchungsleiterin einige mündliche Instruktionen, die u.a. die Motivation der Schülerinnen und Schüler erhöhen und das Antwortverhalten in Richtung sozialer Erwünschtheit reduzieren sollten. Während der schriftlichen Befragung stand die Untersuchungsleiterin den Kindern für Rückfragen zur Verfügung. Die Reaktanz der befragten Schülerinnen und Schüler kann als sehr positiv beurteilt werden. Die Befragten vermittelten einen interessierten Eindruck und schienen auch bemüht, den Fragebogen vollständig und ehrlich auszufüllen. Die Klassenlehrerinnen agierten sehr verständnisvoll, wenngleich sie kritisch anmerkten, dass in jüngster Zeit vermehrt Anfragen für schriftliche Befragungen gestellt werden.

6.5 Statistische Auswertung der Fragebögen

Die Datenaufbereitung und -modifikation erfolgte mit der Software „IBM SPSS Statistics 19“. Um die erhobenen Daten auswerten zu können, wurde zunächst ein Kodeplan erstellt und der Fragebogen kodiert. *„Der Kodeplan ordnet den einzelnen Fragen des Fragebogens jeweilige Variablennamen zu“* und ist zugleich die *„(...) Grundlage für das Anlegen der Datenmatrix (...)“* (RAITHEL 2006: 83). Im Anschluss an die Erstellung der Datenmatrix (SPSS) erfolgte die manuelle Dateneingabe der einzelnen Fragebögen. Zwei Fragebogen mussten aufgrund mangelnder Angaben ausgeschlossen werden (siehe Stichprobe).

Um Eingabefehler bzw. andere Fehlerquellen zu finden, wurde am Rohdatensatz eine Datenbereinigung durchgeführt. Während auf eine Kategorienreduzierung von Variablen bis auf wenige Ausnahmen verzichtet wurde, wurden die negativ formulierten Items (2, 5, 6, 8, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 34) wieder umgepolt.

Im Rahmen der Datenaufbereitung und Datenmodifikation mit SPSS erfolgte anschließend die Indexbildung und Dimensionsanalyse (Fakoren-/Hauptkomponentenanalyse und Reliabilitätsanalyse).

Nachdem die Daten der Untersuchung aufbereitet wurden, mussten sie ausgewertet werden, denn erst durch die Analyse der erhobenen Daten sind Aussagen über die Annahme oder Verwerfung der Hypothesen möglich. Bei der Auswertung der Daten bzw. Überprüfung der Hypothesen wurden univariate (Häufigkeitsverteilungen, univariate Maßzahlen) und bivariate Methoden (Kreuztabellen, Chi-Quadrat-Tests, T-Tests) angewandt. Die Gesamtstichprobe wurde dabei auf zwei unabhängige Stichproben aufgeteilt. Schülerinnen und Schüler, die ihre Hausaufgaben überwiegend (d.h. an drei Tagen pro Woche oder mehr) im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung bearbeiten wurden als eine Gruppe zusammengefasst. Schülerinnen und Schüler, die ihre Hausaufgaben überwiegend (d.h. an drei Tagen pro Woche oder mehr) im familiären Umfeld bearbeiten bildeten die zweite Gruppe. Beide Gruppen wurden hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Unterschiede in ihren Angaben getestet.

Die Untersuchung ging von einem Unterschied zwischen schulischer und familiärer Hausaufgabenbetreuung aus. Vor der Auswertung der Ergebnisse gab es jedoch keine konkrete Vermutung, in welche Richtung die Ergebnisse zeigen

werden. Aufgrund der zweiseitigen Fragestellung der Forschungshypothese erfolgte auch die Testung zweiseitig. Ziel der statistischen Testung (vgl. EDER 2007; MÜLLER 2007) war die Verwerfung der Nullhypothese. Ist dies gelungen, ist das Ergebnis signifikant und die Forschungshypothese wird angenommen. Die Überprüfung der Hypothesen sowie die Präsentation der Ergebnisse werden im Kapitel 7 dargestellt und anschließend diskutiert.

7 PRÄSENTATION DER ERGEBNISSE

Mittels der beschreibenden (deskriptiven) Statistik wird versucht, die in dem Datensatz enthaltenen Informationen möglichst übersichtlich darzustellen. Basierend auf dieser Datenaufbereitung wird zunächst die Untersuchungspopulation selbst (siehe Kap. 7.1) beschrieben. Anschließend erfolgt die deskriptive Darstellung der Ergebnisse der Schülerbefragung einschließlich der Diskussion dieser Ergebnisse (siehe Kap. 7.2).

Während sich diese Beschreibungen in ihrer Geltung auf die Menge der Fälle, für die Daten erhoben wurden, beschränken, sollen die Hypothesen durch Anwendung der schließenden (analytischen bzw. Inferenzstatistik) Statistik überprüft bzw. Schlussfolgerungen von der Stichprobe auf die Grundgesamtheit gezogen werden (siehe Kap. 7.3). Mit der Darstellung der kritischen Anmerkungen sowie einer Zusammenfassung, in der auch die Konsequenzen, die aus der Untersuchung resultieren, dargestellt werden, schließt das Kapitel.

7.1 Allgemeines zur Untersuchungspopulation

Um die Untersuchungsergebnisse hinreichend deuten zu können, wird in diesem Kapitel die resultierende Analysestichprobe gemäß den Angaben im Fragebogen beschrieben.

Fünf niederösterreichische Volksschulen, aus den (Schul-)Bezirken Wien-Umgebung, Krems-Land, Gmünd, Tulln und Gänserndorf, die 2010 mit dem Qualitätsgütesiegel für die schulische Tagesbetreuung ausgezeichnet wurden, nahmen an der Untersuchung teil. Die Befragung führte zu einem Datensatz auf der Basis von $N = 278$ Schülerinnen und Schülern der dritten und vierten Schulstufe (vgl. Tab. 1).

Je nach Größe der Schule (Anzahl der Schülerinnen und Schüler bzw. Klassen) variiert die Anzahl an Schülerinnen und Schülern. Die größte Zahl an Schülerinnen und Schülern, die an der Erhebung teilnahmen, stammt demnach aus der Volksschule Anton-Bruckner-Gasse Klosterneuburg ($N = 79$), gefolgt von der Josef-Rucker-Volksschule Langenlois ($N = 78$). Während je 50 Schülerinnen und

Schüler der Volksschule Grafenwörth und Volksschule Lassee teilnahmen, stellte die Volksschule Amaliendorf-Aalfang die kleinste Zahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

Name der Schule * Schulstufe Kreuztabelle

Anzahl

		Schulstufe		Gesamt
		3	4	
Name der Schule	VS Klosterneuburg	49	30	79
	VS Langenlois	36	42	78
	VS Amaliendorf-Aalfang	17	4	21
	VS Grafenwörth	25	25	50
	VS Lassee	21	29	50
Gesamt		148	130	278

Tabelle 1: Name der Schule * Schulstufe (Kreuztabelle)

Mit Blick auf die Geschlechts- und Schulstufenverteilung resultiert die folgende Stichprobe (vgl. Tab. 2):

Schulstufe * Geschlecht Kreuztabelle

			Geschlecht		Gesamt
			Mädchen	Bub	
Schulstufe	3	Anzahl	76	72	148
		% der Gesamtzahl	27,3%	25,9%	53,2%
	4	Anzahl	71	59	130
		% der Gesamtzahl	25,5%	21,2%	46,8%
Gesamt		Anzahl	147	131	278
		% der Gesamtzahl	52,9%	47,1%	100,0%

Tabelle 2: Schulstufe * Geschlecht (Kreuztabelle)

In der Stichprobe sind die Mädchen mit 52,9% der Gesamtstichprobe häufiger vertreten als die Buben. Ebenso sind die Schülerinnen und Schüler der 3. Schulstufe mit 53,2% häufiger vertreten als die Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe.

Im Durchschnitt sind die befragten Schülerinnen und Schüler 9,01 Jahre alt. 86% der gesamten Stichprobe gaben zudem an, Geschwister zu haben (14% sind Einzelkinder).

Da die Betreuung der Eltern bei den Hausaufgaben u.a. davon abhängig ist, ob diese berufstätig sind, interessiert diese Variable besonders (vgl. Abb. 4 und 5).

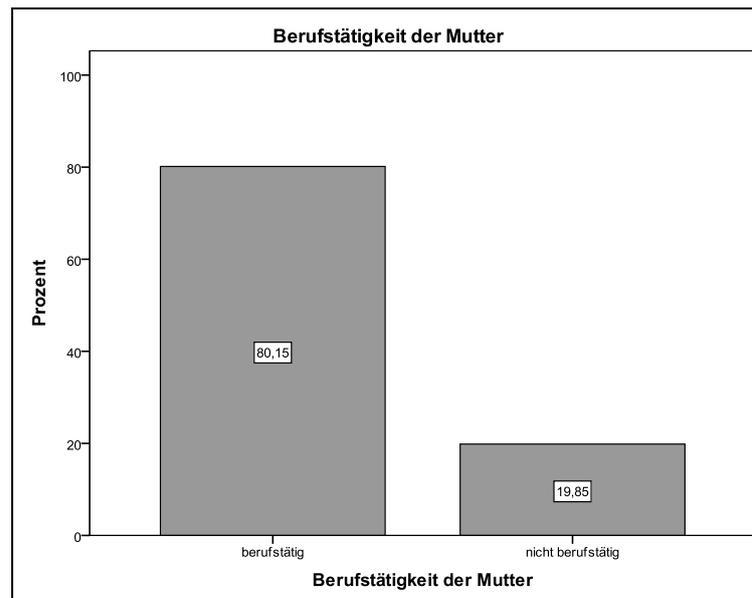


Abbildung 4: Berufstätigkeit der Mutter

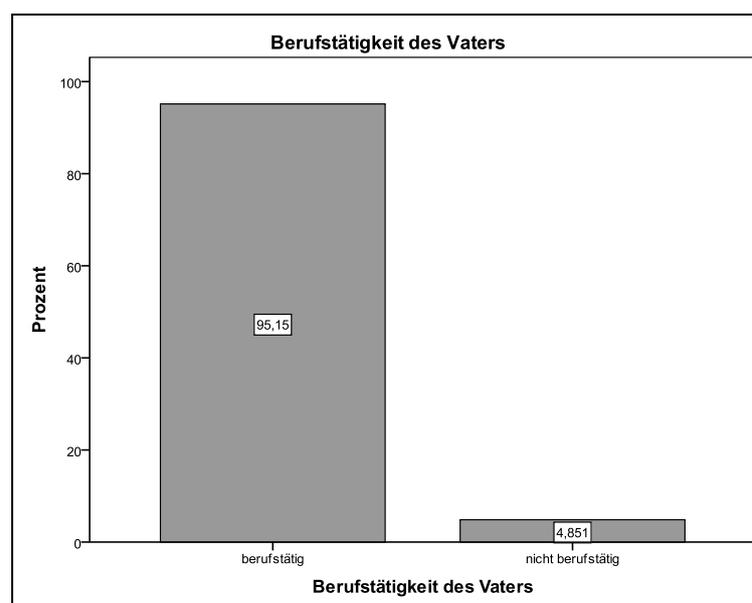


Abbildung 5: Berufstätigkeit des Vaters

Laut Angaben der Schülerinnen und Schüler sind beinahe alle Väter berufstätig (95,15%) und ebenso 80,15% der Mütter. Angaben zur Art der Beschäftigung wurden nicht erhoben, da sie für die Erhebung von sekundärer Bedeutung ist.

Obwohl die Mehrheit der Eltern berufstätig ist, erledigen ca. zwei Drittel der Befragten die Hausaufgaben überwiegend, d.h. an drei (Schul-)Tagen pro Woche oder mehr, zu Hause (67,27%). Rund ein Viertel der Schülerinnen und Schüler erledigt die Hausaufgaben überwiegend in der schulischen Tagesbetreuung (25,54%) und nur wenige bei den Großeltern (5,8%), bei Freunden oder Anderen (1,4%) (vgl. Abb. 7). Die Angaben zum Ort, der nach dem Unterricht aufgesucht wird (z.B. für das Mittagessen) sind mit den soeben beschriebenen Daten nahezu identisch.

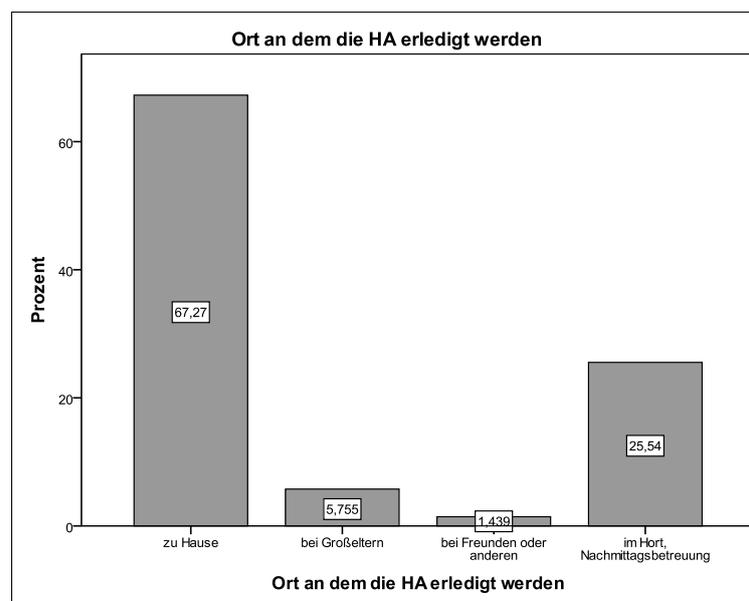


Abbildung 6: Ort, an dem die Hausaufgaben überwiegend erledigt werden

7.2 Deskriptive Darstellung der Ergebnisse der Schülerbefragung und Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die einzelnen Items des Fragebogens deskriptiv dargestellt und daraus Schlussfolgerungen hinsichtlich der Qualität der äußeren Bedingungen der Hausaufgabenbetreuung abgeleitet. „Die beschreibende (deskriptive) Statistik zielt darauf ab, die in einem Datensatz enthaltenen Informationen möglichst

übersichtlich darzustellen, so dass das ‚Wesentliche‘ schnell erkennbar wird‘ (RAITHEL 2006: 119).

Der Fragebogen wurde bei der Erstellung in fünf Module gegliedert. Die deskriptive Darstellung der Ergebnisse erfolgt ebenfalls hinsichtlich dieser Einteilung.

7.2.1 Modul 1: Bedeutung der Hausaufgaben

Die Items 1 bis 10 wurden bei der Erstellung des Fragebogens als Modul 1 zusammengefasst. Indem das Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler diese Aussagen betreffend dargestellt und analysiert wird, können Rückschlüsse auf deren Einstellungen bzw. Sichtweisen gezogen werden. Da die Aussagen die grundsätzliche Einstellung der Schülerinnen und Schüler zu den Hausaufgaben, die von ihrer Lehrerin bzw. ihrem Lehrer gestellt werden, betreffen, wird das Modul 1 als *„Bedeutung der Hausaufgaben“* für die Schülerin und den Schüler bezeichnet. Da die Aussage auf dem Deckblatt *„Ich erledige Hausaufgaben gerne“* ebenfalls von fast allen Befragten beantwortet wurde (fehlend = 9), konnte diese ebenfalls ausgewertet und dem Modul 1 zugeordnet werden.

Die Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, dass für 91,6% der (Volks-)Schülerinnen und (Volks-)Schüler, die Hausaufgaben immer bzw. meist wichtig sind (siehe Anhang: Tab. 4). Drei Viertel aller Befragten (75,8%) erledigen ihre Hausaufgaben immer bzw. meist gerne (siehe auch Anhang: Tab. 3).

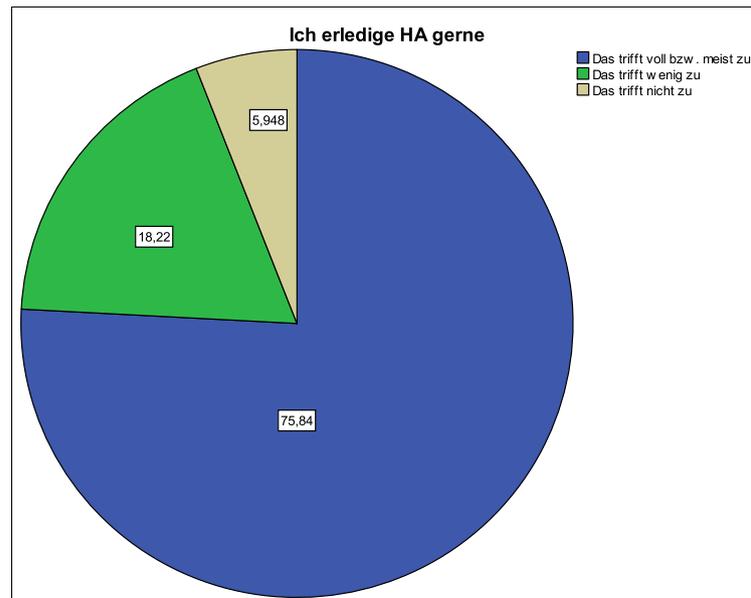


Abbildung 7: Ich erledige meine HA gerne

Zudem sind 89,3% der Stichprobe überzeugt, dass sie immer bzw. meist etwas lernen, wenn sie ihre Hausaufgaben erledigen (siehe Anhang: Tab. 5). Aus diesen Daten geht hervor, dass Volksschülerinnen und Volksschüler den Hausaufgaben generell eine hohe Bedeutung beimessen bzw. diese positiv bewerten.

Zugleich sind jedoch rund 60% (59,9%) der Befragten der Ansicht, dass die Schule ohne Hausaufgaben schöner wäre (siehe Anhang: Tab. 6). Wenngleich also den Schülerinnen und Schülern die Hausaufgaben wichtig sind, können sie sich dennoch eine Schule ohne Hausaufgaben vorstellen. Diese Diskrepanz ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Kinder sowohl von den Lehrerinnen und Lehrern als auch von ihren Eltern eine bestimmte Haltung und Einstellung den Hausaufgaben gegenüber vermittelt bekommen, die sich in den Items 1 und 3 widerspiegelt.

Gemäß den Untersuchungsergebnissen scheint der Schwierigkeitsgrad der Hausaufgaben dem durchschnittlichen Anforderungsniveau der Schülerinnen und Schüler zu entsprechen. Denn für (lediglich) 8,9% der Befragten sind die Hausaufgaben immer schwierig, während für 62,8% dies nie oder selten der Fall ist (siehe auch Anhang: Tab. 7).

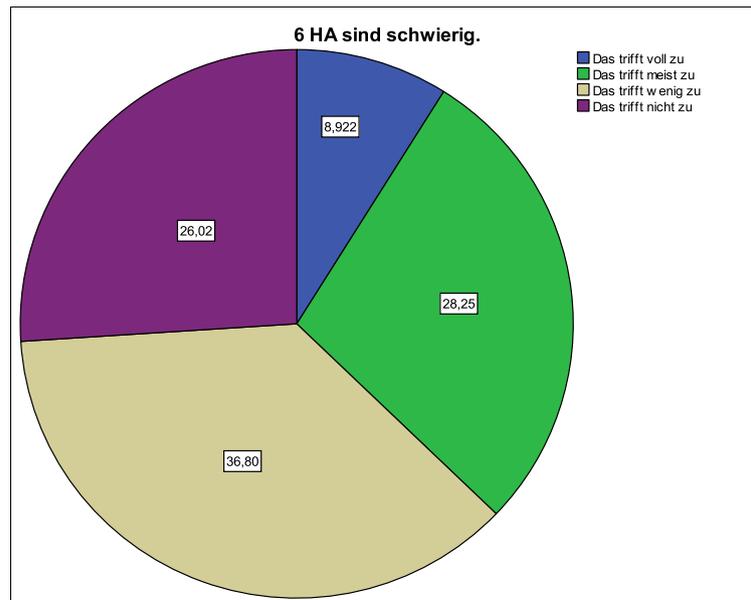


Abbildung 8: Meine HA sind schwierig

Es geben (nur) 13,1% der Schülerinnen und Schüler an, dass die Hausaufgaben immer zu einfach sind (siehe Anhang: Tab. 8).

Anhand der soeben genannten Items wird auch ersichtlich, dass jeweils eine kleine Gruppe an Schülerinnen und Schülern besonderer Förderung – auch bei den Hausaufgaben – bedarf. Diese Randgruppe wird auch dann sichtbar, wenn (wiederum) etwa 10% (10,8%) der Befragten oft nicht wissen, welche Hausaufgaben die Lehrerin bzw. der Lehrer aufgegeben hat, wenngleich dies bei rund der Hälfte der Schülerinnen und Schüler (48,5%) so gut wie nie der Fall ist (siehe Anhang: Tab. 10).

Laut Befragung sind es ein Drittel der Kinder (36,4%), für die Hausaufgaben nie oder selten interessant sind (siehe auch Anhang: Tab. 9). Dies könnte einerseits auf eine Über- oder Unterforderung hindeuten, andererseits aber auch auf eine geringe Abwechslung bzw. auf Routine bei den Aufgabenstellungen.

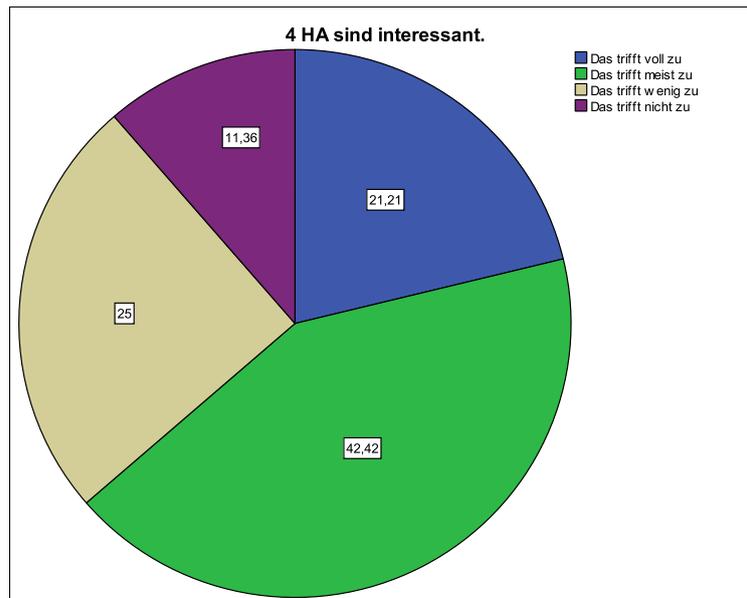


Abbildung 9: Meine HA sind interessant

Die Bedeutung, die die Schülerinnen und Schüler ihren Hausaufgaben geben, lässt Rückschlüsse zu, wie wichtig ihren Lehrerinnen und Lehrern die gestellten Hausaufgaben sind. Die Untersuchung zeigt, dass von 95,3% der Befragten die Hausaufgaben von den Lehrerinnen und Lehrern immer bzw. meist kontrolliert werden (siehe Anhang: Tab. 11).

Während die Zustimmung auf die soeben genannte Frage sehr hoch ist, divergieren die Meinungen jedoch hinsichtlich der Frage, ob sich die Lehrerin bzw. der Lehrer erkundigt, wie es den Kindern bei den Hausaufgaben geht. Jede Antwortkategorie erhielt etwa ein Viertel aller Antworten. Somit ist rund die Hälfte der Schülerinnen und Schüler der Meinung, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer nach den Hausaufgaben erkundigen (52,8%), während die andere Hälfte die gegenteilige Meinung vertritt (47,2%) (siehe Anhang: Tab. 12). Dieses Ergebnis könnte einerseits darauf zurückzuführen sein, dass die Befragten diese Frage sehr unterschiedlich interpretierten bzw. sich die Lehrpersonen diesbezüglich sehr unterschiedlich zu verhalten scheinen.

Ähnliche Ergebnisse liefert die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler für ihre Hausaufgaben gelobt werden. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten (52,7%) ist der Ansicht, immer bzw. meistens Lob zu erhalten. Zugleich sind ein Viertel (25%) der Meinung, selten für die Hausaufgaben gelobt werden, während 22,3%

angeben, für die Hausaufgaben nie gelobt zu werden (siehe auch Anhang: Tab. 13).

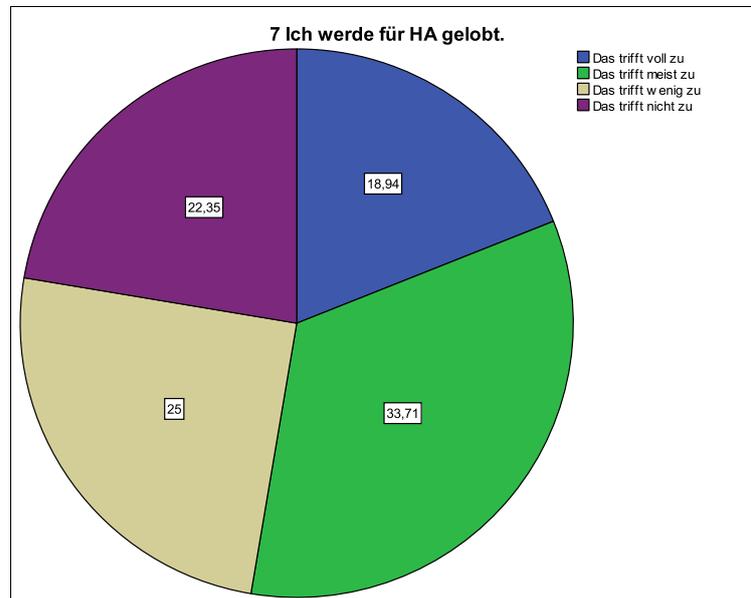


Abbildung 10: Ich werde für meine HA gelobt

Es zeigt sich, dass die Zahl der Kinder, deren Leistungen bei den Hausaufgaben nie in Form von Lob honoriert werden, doch erheblich ist, weshalb an dieser Stelle an die Erwachsenen appelliert wird, diese Tatsache nicht unberücksichtigt zu lassen.

Mittels einer Kreuztabelle kann jedoch aufgezeigt werden, dass diesbezüglich kein signifikanter Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern, die ihre Hausaufgaben zu Hause und denen die sie in der schulischen Tagesbetreuung erledigen, gefunden werden konnte (Chi-Quadrat = 0,875, df = 3, p = 0,831). Lehrerinnen und Lehrer, Eltern sowie Hausaufgabenbetreuerinnen und -betreuer sind also in gleichem Maße aufgefordert, die Kinder nach Möglichkeit auch zu loben und dadurch wiederum zu motivieren.

7.2.2 Modul 2: Zeit

Die Items 11 bis 17 wurden als Modul 2 unter dem Stichwort „Zeit“ zusammengefasst. In Bezug auf die Zeit, die die Schülerinnen und Schüler zum Erledigen ihrer Hausaufgaben zur Verfügung haben bzw. benötigen, liefert die Untersuchung folgende Ergebnisse.

62,2% der Befragten haben immer und 27,9% meistens genügend Zeit, um ihre Hausaufgaben zu erledigen. Bei lediglich 2,3% der Stichprobe ist das Gegenteil der Fall (siehe auch Anhang: Tab. 14).

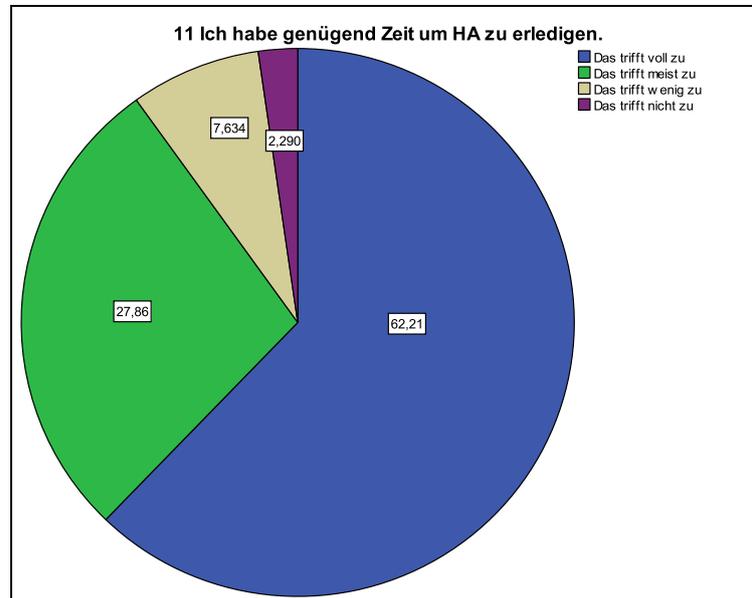


Abbildung 11: Ich habe genügend Zeit, um meine HA zu erledigen

Ebenso haben knapp die Hälfte (48,2%) aller Schülerinnen und Schüler am Nachmittag immer viel Freizeit bzw. insgesamt 83,8% der Kinder immer bzw. meistens viel Freizeit (siehe Anhang: Tab. 15), obwohl rund drei Viertel (71,2%) aller Befragten am Nachmittag einen oder mehrere Kurse, Vereine, Gruppenstunden o.ä. besuchen (siehe Anhang: Tab.16).

Diese Ergebnisse zeigen, dass die Volksschülerinnen und -schüler den Zeitrahmen, der ihnen zur Erledigung ihrer Hausaufgaben zur Verfügung steht bzw. benötigt wird, positiv bewerten. Es kann demnach angenommen werden, dass die Menge der Hausaufgaben von den Schülerinnen und Schülern ebenfalls positiv bewertet wird. Diese Annahme wird anhand der Ergebnisse, die Item 17 liefert, bestätigt. Demnach geben 68,3% der Befragten an, dass die Menge der Hausaufgaben nie oder selten zu viel ist. Allerdings zeigen die Daten auch, dass einer kleineren Gruppe (12,3%) an Schülerinnen und Schülern die Menge an Hausaufgaben immer zu viel ist (siehe auch Anhang: Tab.17).

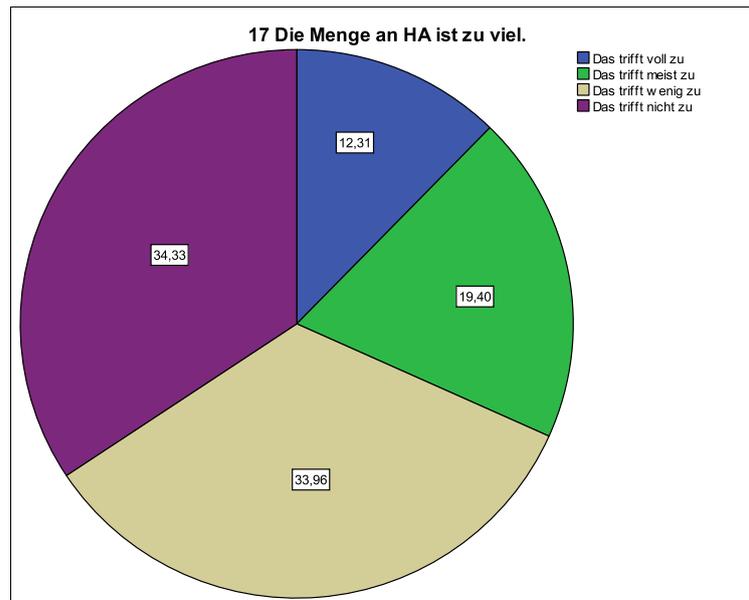


Abbildung 12: Die Menge der HA ist zu viel

Die Zeit, die die Hausaufgaben in Anspruch nehmen, stellt für die Mehrheit der Kinder keine „Zeitverschwendung“ dar (siehe Anhang: Tab.18). Demnach kann davon ausgegangen werden, dass die Schülerinnen und Schüler die Hausaufgaben grundsätzlich als sinnvoll betrachten (siehe Modul 1).

Eine Vielzahl der Hausaufgabenformate zielt darauf ab, die Lerninhalte zu üben und zu festigen. Zusätzliches Lernen und Üben wäre demnach kaum nötig, da dies bereits die Hausaufgaben beinhalten. Nach den Untersuchungsergebnissen stimmte jedoch rund ein Viertel (25,8%) der Aussage des Items 16 („Ohne Hausaufgaben hätte ich mehr Zeit zum Lernen und Üben“) voll zu, wodurch offenbar wird, dass für diese Schülerinnen und Schüler die Hausaufgaben anscheinend keine Möglichkeit darstellen, zu lernen und zu üben (siehe Anhang: Tab. 19).

Allerdings wurde bei der Fragebogenerhebung deutlich, dass dieses Item vereinzelt Verständnisschwierigkeiten hervorrief. Wenngleich die Zahl derer, die sich während der Erhebung zu Wort meldeten nicht groß war, könnten in Wirklichkeit mehr Schülerinnen und Schüler bei der Beantwortung Schwierigkeiten gehabt haben. Aus diesem Grund ist das Ergebnis möglicherweise nicht aussagekräftig.

Fest steht jedoch, dass der Zeitpunkt zur Erledigung der Hausaufgaben nur für 8,9% der Fälle immer frei wählbar ist, während 50,6%, also die Hälfte aller

Schülerinnen und Schüler die Hausaufgaben nie erledigen können, wann sie es möchten (siehe auch Anhang: Tab. 20). Diesbezüglich scheinen die Vorgaben für die Kinder sehr strikt zu sein.

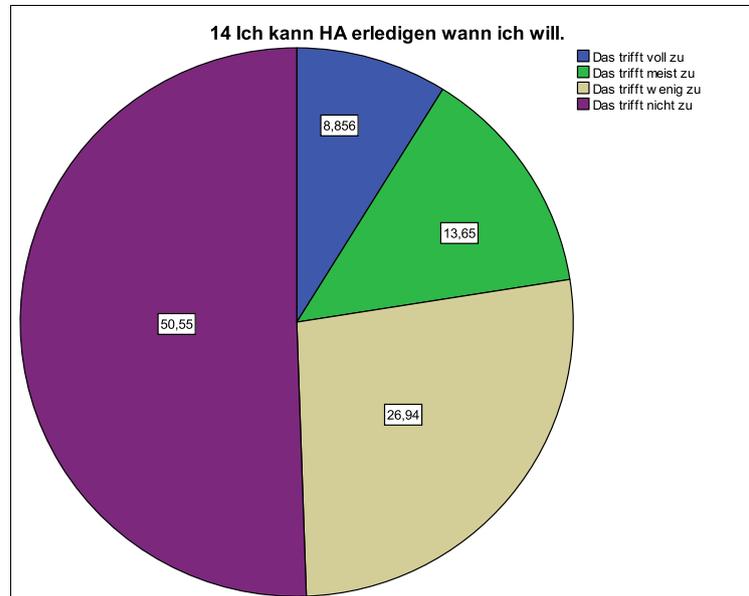


Abbildung 13: Ich kann meine HA erledigen wann ich will

7.2.3 Modul 3: Ort/ Raum

Die Items 18 bis 26 werden als Modul 3 „Ort/ Raum“ zusammengefasst bzw. bezeichnet. In Bezug auf den Ort bzw. den Raum, an und in dem die Schülerinnen und Schüler ihre Hausaufgaben erledigen, liefert die Untersuchung folgende Ergebnisse.

Während die Schülerinnen und Schüler in der Volksschule den Untersuchungsergebnissen zufolge kaum selbst bestimmen können, wann sie ihre Hausaufgaben erledigen, kann jedoch rund die Hälfte (52%) immer bzw. meist selbst entscheiden, wo die Hausaufgaben erledigt werden (siehe Anhang: Tab. 21). Diesbezüglich wird zudem ein signifikanter Unterschied zwischen denen, die zu Hause und denen, die in der schulischen Tagesbetreuung ihre Hausaufgaben erledigen, sichtbar (Chi-Quadrat = 10,019, df = 3, p = 0,018). Anhand einer Kreuztabelle wird ersichtlich, dass die Schülerinnen und Schüler, die überwiegend zu Hause ihre Hausaufgaben erledigen, eher dazu tendieren der Aussage von Item 18 völlig zuzustimmen (Anzahl = 67, erwartete Anzahl = 58,7) bzw. völlig zu

negieren (Anzahl = 46, erwartete Anzahl = 55,1) d.h. angeben, ihre Hausaufgaben erledigen zu können, wo sie es wollen.

Es kann angenommen werden, dass sich die Möglichkeit, den Ort frei wählen zu können, positiv auf alle weiteren damit in Zusammenhang stehenden Aussagen auswirkt. Die Betrachtung der Untersuchungsergebnisse bestätigt dies. Beinahe allen Schülerinnen und Schüler gefällt der Raum, in dem sie die Hausaufgaben erledigen (siehe Anhang: Tab. 22). Der Großteil der Kinder (80,1%) ist auch der Meinung, immer bzw. meist genug Platz für die Bücher, Hefte u.a. zu haben (siehe Anhang: Tab. 23). Zudem geben 81,9% der Befragten an, immer bzw. meist alleine/ selbstständig ihre Hausaufgaben zu erledigen (siehe Anhang: Tab. 24).

Allerdings stehen lediglich knapp einem Viertel der Kinder (24,8%) für die Hausaufgaben immer auch Bücher, Lernhilfe, Lernspiele und/ oder der Computer zur Verfügung, während 28,8% der Stichprobe gemäß den Angaben nie zusätzliche Materialien zur Auswahl stehen (siehe Anhang: Tab. 25). Diese Ergebnisse lassen auf eine oftmals schlecht oder dürftig ausgestattete Lernumgebung schließen. Allerdings liegen hinsichtlich der Frage, ob zusätzliche Lernmaterialien aus Sicht der Schülerinnen und Schüler auch wirklich benötigt bzw. wenn vorhanden, auch verwendet werden, keine Ergebnisse vor.

Während der Raum, in dem die Hausaufgaben erledigt werden, sehr positiv bewertet wird, so dass angenommen werden kann, dass sich die Kinder dort wohl fühlen, zeigen die Ergebnisse, dass rund die Hälfte der Schülerinnen und Schüler beim Erledigen der Hausaufgaben von Spielzeug, anderen Personen, Lärm o.ä. immer bzw. meist abgelenkt (42,4%) und gestört (47,4%) werden (siehe auch Anhang: Tab. 26 und 27), sowohl zu Hause (Chi-Quadrat = 1,406, df = 3, p = 0,704), als auch in der schulischen Tagesbetreuung (Chi-Quadrat = 5,975, df = 3, p = 0,113), denn es konnten bei den Antworten der Schülerinnen und Schüler keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden.

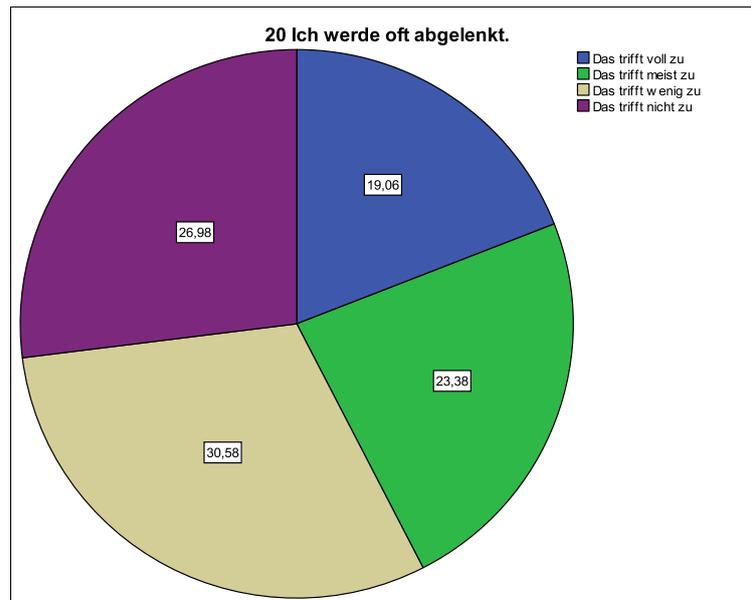


Abbildung 14: Beim Erledigen meiner HA werde ich oft abgelenkt

Umso erfreulicher ist es, dass die meisten Schülerinnen und Schüler, obwohl sich knapp die Hälfte immer bzw. meist gestört und abgelenkt fühlt, dies auch kommunizieren können. 83,6% dürfen immer bzw. meistens sagen, wenn sie jemand oder etwas stört (siehe Anhang: Tab. 28). Dieses Ergebnis deutet auf eine positive Gesprächsbasis hin, sowohl zu Hause als auch in der schulischen Tagesbetreuung.

Die Untersuchung kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, dass sich die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler beim Erledigen ihrer Hausaufgaben an vereinbarte Regeln halten muss. Für 33,3% der Stichprobe gilt dies immer und für 28,9% meistens. Lediglich 21,1% der Kinder müssen den Ergebnissen zufolge keine Regeln einhalten (siehe auch Anhang: Tab. 29). Um welche Regeln es sich dabei handelt, geht aus der Untersuchung nicht hervor.

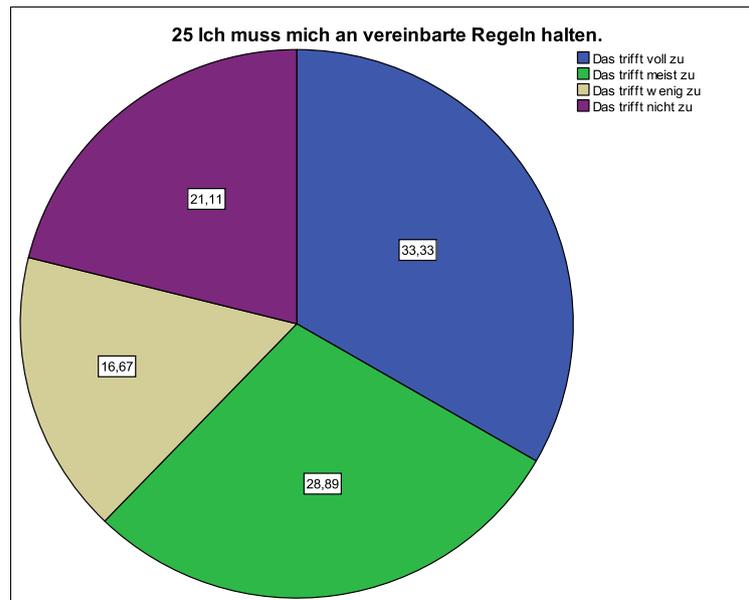


Abbildung 15: Ich muss beim Erledigen meiner HA vereinbarte Regeln einhalten

In den Antworten der Schülerinnen und Schüler, die zu Hause und derer, die in der schulischen Tagesbetreuung ihre Hausaufgaben erledigen, konnte in Bezug auf diesen Item (25) jedoch ein signifikanter Unterschied gefunden werden (Chi-Quadrat = 22,894, df = 3, p = 0, 000). Anhand einer Kreuztabelle wird ersichtlich, dass diejenigen, die zu Hause ihre Hausaufgaben erledigen, weniger dazu tendieren, dieser Aussage völlig zuzustimmen (Anzahl = 49, erwartete Anzahl = 63,4) bzw. diese zu verneinen (Anzahl = 48, erwartete Anzahl = 37,9). Umgekehrt gilt, dass die Schülerinnen und Schüler, die in der schulischen Tagesbetreuung ihre Hausaufgaben erledigen eher dazu tendieren, der Aussage völlig zuzustimmen (Anzahl = 38, erwartete Anzahl = 23,6) bzw. diese völlig zu verneinen (Anzahl = 4, erwartete Anzahl = 14,1). Dieses Item steht bereits in Zusammenhang mit den Personen, die die Kinder bei der Erledigung ihrer Hausaufgaben betreuen.

7.2.4 Modul 4: Hausaufgabenbetreuerinnen und -betreuer

Die Items 27 bis 31 liefern Informationen zu den Personen, die die Schülerinnen und Schüler bei der Erledigung ihrer Hausaufgaben betreuen. Weil damit immer auch die Eltern gemeint sein können, sind diese allgemein gehalten, während sich die Items des Moduls 5 nur auf die Eltern beziehen.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, wie bereits bei den vorangegangenen Modulen, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl die Hausaufgaben selbst, als auch die äußeren Bedingungen, innerhalb derer sie diese erledigen, als positiv bewerten, so dass sich insgesamt ein positives und somit qualitativ hochwertiges Bild der Hausaufgabenbetreuung abzeichnet.

Knapp drei Viertel (72,6%) aller Schülerinnen und Schüler kommen den Ergebnissen zufolge bei den Hausaufgaben immer bzw. meistens ohne Hilfe und Unterstützung zurecht (siehe Anhang: Tab. 30). Wenn die Kinder etwas nicht verstehen, erhalten 96% von ihnen immer bzw. meist Hilfe (siehe Anhang: Tab. 31). Lediglich 6,2% der Stichprobe brauchen nach eigenen Angaben immer Unterstützung bzw. Hilfe (siehe Anhang: Tab. 30). Diese Schülerinnen und Schüler sind auf eine gute Betreuung besonders angewiesen, da sie mit ihren Hausaufgaben alleine nicht zurechtkommen.

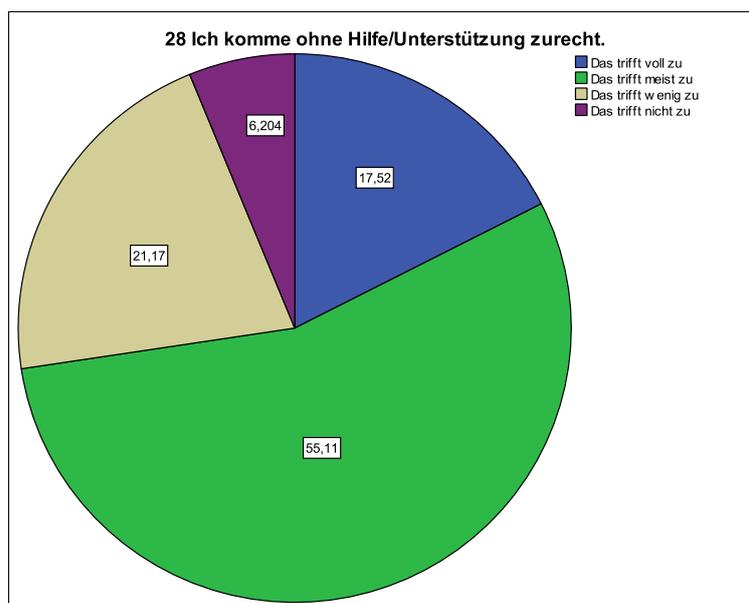


Abbildung 16: Ich komme bei den HA ohne Hilfe/ Unterstützung zurecht

Die Untersuchung kommt ebenso zu dem Ergebnis, dass bei 89,3% der Schülerinnen und Schüler die Hausaufgaben immer bzw. meistens überprüft werden, ob sie richtig sind, bevor sie diese in den Unterricht mitbringen (siehe Anhang: Tab. 33).

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Unterstützung, Hilfe und Kontrolle durch Erwachsene in hohem Maß vorhanden sind, während nach Angaben der Schülerinnen und Schüler mit Lob, Anerkennung und Belohnungen eher „gespart“ wird.

Rund ein Drittel (33,9%) der Kinder werden beispielsweise für die Hausaufgaben nie belohnt (siehe Anhang: Tab. 32). Circa die Hälfte (50,9%) der Kinder kann nicht bzw. nur wenig selbst bestimmen, wie sorgfältig sie ihre Hausaufgaben erledigen (siehe Anhang: Tab. 33).

7.2.5 Modul 5: Eltern

Die Items 32 bis 35 betreffen die Eltern. Bisher lassen die Antworten der Schülerinnen und Schüler auf ein hohes Maß an Unterstützung aber auch Kontrolle bei den Hausaufgaben schließen. Die folgenden Ergebnisse bestätigen dies.

Die Mehrheit der Eltern erkundigt sich nach den Hausaufgaben ihrer Kinder. (siehe Anhang: Tab. 36), zudem kontrollieren die Eltern bei 85,8% der Befragten immer bzw. meistens, ob ihre Kinder die Hausaufgaben erledigen (siehe Anhang: Tab.35).

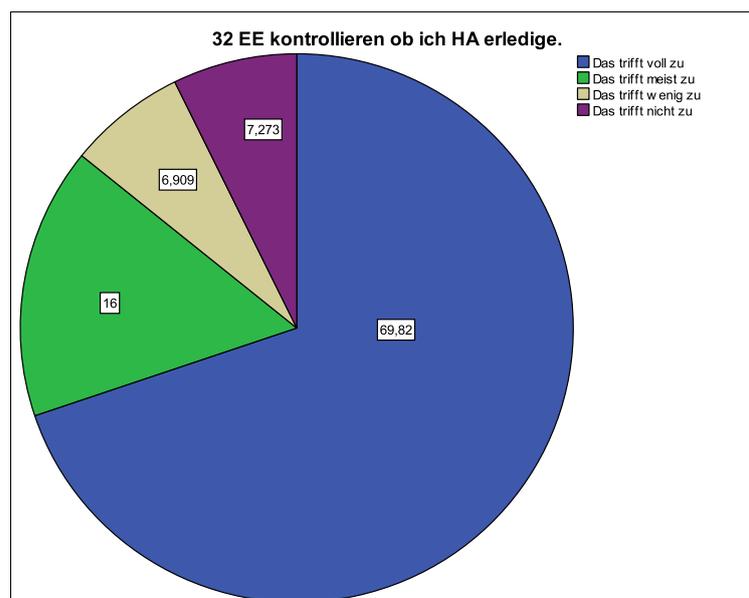


Abbildung 17: Meine Eltern kontrollieren, ob ich meine HA erledige

82,9% der Eltern haben der Untersuchung zufolge meistens bzw. immer Zeit, um ihren Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen (siehe Anhang: Tab. 37) und 93,8% der Eltern sind nach Meinung der Kinder mit den Hausaufgaben immer bzw. meist zufrieden (siehe Anhang: Tab. 38).

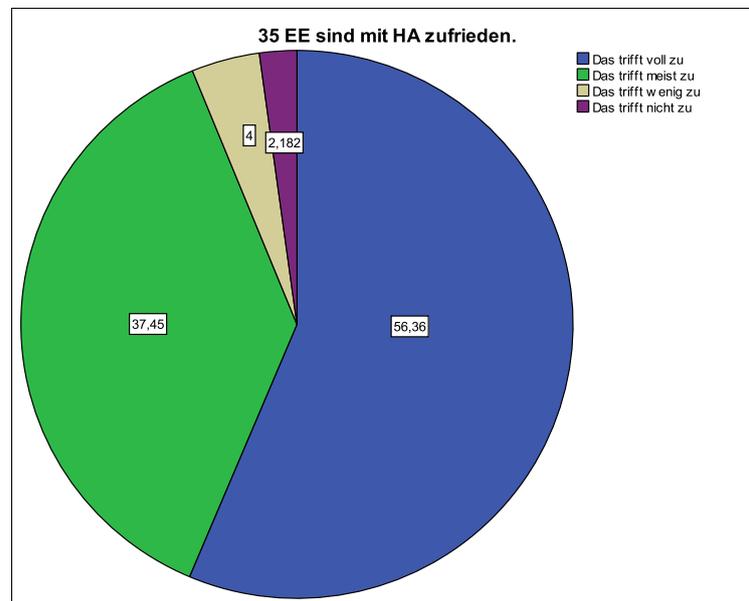


Abbildung 18: Meine Eltern sind mit meinen HA zufrieden

7.2.6 Offene Fragen

Am Ende des Fragebogens wurden die Schülerinnen und Schülern in Form von zwei offenen Fragen gefragt, wo sie am liebsten ihre Hausaufgaben erledigen und gebeten, ihre Wahl zu begründen.

Während die Antworten der Kinder, den Lieblingsort zur Erledigung der Hausaufgaben betreffend, kodiert und ebenfalls in Form einer Variable in die Datenmatrix eingefügt wurden, wurden die Antworten auf die zweite Frage, die zugleich die Begründung der vorangegangenen offenen Frage darstellen, aufgelistet und anschließend entsprechend der Häufigkeit ihrer Nennungen gereiht.

Die Auswertung der Frage „Wo erledigst du deine Hausaufgaben am liebsten?“ kam zu dem eindeutigen Ergebnis, dass rund drei Viertel (76,2%) aller befragten Schülerinnen und Schüler ihre Hausaufgaben am liebsten zu Hause und 13,2%

am liebsten in der schulischen Tagesbetreuung erledigen. An dritter Stelle wurden Großeltern, Freunde u.a. (10,6%) genannt.

Wird dieses Ergebnis mit den Angaben zum tatsächlichen Ort, an dem die Kinder ihre Hausaufgaben überwiegend erledigen, verglichen, zeigt sich, dass 67,3% aller Schülerinnen und Schüler die Hausaufgaben überwiegend zu Hause und 25,5% in der schulischen Tagesbetreuung erledigen. Die schulische Tagesbetreuung wird demnach im Vergleich zur tatsächlichen Frequentierung deutlich weniger als Lieblingssort zur Erledigung der Hausaufgaben genannt.

Die Kinder begründen ihre Wahl für den Lieblingssort am häufigsten damit, dass sie zu Hause Ruhe hätten und es still sei. Am zweithäufigsten wird die Hilfe bzw. Anwesenheit der Mutter bzw. der Eltern angeführt. An dritter Stelle steht eine ungestörte und „schöne“ bzw. vertraute Lernumgebung. Zudem könnten sich die Schülerinnen und Schüler zu Hause besser konzentrieren und würden sich da sehr wohl fühlen. Als weitere Gründe, die jedoch deutlich weniger oft genannt wurden, werden das eigene Zimmer bzw. die Möglichkeit, mehr Zeit zur Verfügung zu haben, aufgezählt. Einzelnennungen werden an dieser Stelle unberücksichtigt gelassen.

Schülerinnen und Schüler, die ihre Hausaufgaben am liebsten in der schulischen Tagesbetreuung erledigen, begründen ihre Wahl am häufigsten damit, dort viel Spaß und Freunde zu haben. An zweiter Stelle steht die Hilfe durch die Hausaufgabenbetreuerinnen und -betreuer. Weitere Gründe sind die Möglichkeit, anschließend miteinander spielen zu können bzw. dass es dort schön sei. Einzelnennungen werden auch hierbei nicht berücksichtigt.

Die Schülerinnen und Schüler, die ihre Hausaufgaben am liebsten bei Freunden o.a. (10,6%) erledigen, begründen ihre Wahl ebenfalls am häufigsten damit, dabei Spaß zu haben.

Werden die Angaben der Schülerinnen und Schüler zum Ort, an dem sie ihre Hausaufgaben überwiegend erledigen mit den Angaben zum Ort, an dem sie die Hausaufgaben am liebsten erledigen, verglichen, fällt auf, dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler gemäß ihrer Gewohnheiten antwortet. Diejenigen, die es gewohnt sind, ihre Hausaufgaben überwiegend zu Hause zu erledigen, fühlen sich – so die Angaben der Schülerinnen und Schüler – dort am wohlsten, können ruhig und ungestört arbeiten und sich dadurch konzentrieren. Bei denjenigen, die

ihre Hausaufgaben für gewöhnlich in der schulischen Tagesbetreuung erledigen, ist dies weniger häufig der Fall.

7.3 Überprüfung der Hypothesen

Mittels der Anwendung von bivariaten Analyseverfahren kann überprüft werden, ob sich ein theoretisch angenommener Zusammenhang auch statistisch bestätigen lässt, systematisch und somit signifikant ist (vgl. RAITHEL 2006: 122).

„Signifikanz ist ein wichtiges Kriterium für die Beurteilung der Gültigkeit von Untersuchungsergebnissen“ (RAITHEL 2006: 122).

„Bei einem statistisch signifikanten Zusammenhang wird die Nullhypothese, derzufolge keine Assoziation zwischen den Variablen besteht, zurückgewiesen und stattdessen wird ein systematischer Zusammenhang – also die Alternativhypothese – angenommen“ (RAITHEL 2006: 122)

Bevor die Hypothesen getestet werden (können), werden die Daten hinsichtlich ihrer Dimension reduziert (Dimensionsanalyse).

7.3.1 Dimensionsanalyse (Faktoren-/Hauptkomponentenanalyse und Reliabilitätsanalyse)

„Das Grundprinzip der Dimensionsreduktion ist eine große Variablenzahl mit tendenzieller Gleichgerichtetheit durch eine weit kleinere Zahl von Faktoren (Dimensionen, Komponenten, ggf. Dispositionen) zu erklären“ (RAITHEL 2006: 107). Faktoren sind demnach Konstrukte, so RAITHEL. Eine bestimmte Anzahl von Faktoren gebe es nicht (vgl. RAITHEL 2006: 107).

Die Faktorenanalyse verfolgt das Ziel, *„Zusammenhänge bzw. die gemeinsame Varianz zwischen Items „ursächlich“ zu erklären. [...] Stattdessen beabsichtigt die Hauptkomponentenanalyse eine Itemzusammenfassung mit dem Ziel, möglichst viele Informationen aus dem ursprünglichen Datensatz zu erhalten“ (RAITHEL 2006: 107).* In SPSS findet sich die Hauptkomponentenanalyse unter der Menüoption „Faktorenanalyse“.

Im Rahmen der statistischen Auswertung der Fragebögen wurde mittels SPSS eine explorative Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt. Dabei wurden fünf Faktoren extrahiert. Alle fünf Faktoren zusammen erklären 36,884% der Gesamtstreuung der beobachteten Variablen (siehe Anhang: Tab. 39). Mit den fünf Faktoren können mit hinreichender Güte die 36 Ausgangsvariablen ersetzt werden. Demnach wurde eine Dimensionsreduzierung von 36 auf 5 Komponenten erreicht (siehe Anhang: Tab. 40). Diese Zahl entspricht auch der Anzahl an Modulen, die bei der Fragebogenerstellung festgelegt wurde.

Die extrahierten Komponenten wurden anschließend gemäß ihrem inhaltlichen Zusammenhang bezeichnet. Alle Faktoren beschreiben äußere Bedingungen (Rahmenbedingungen), innerhalb dessen die Schülerinnen und Schüler ihre Hausaufgaben erledigen. In der nachfolgenden Tabelle 3 bis Tabelle 7 werden die Items, die den fünf Faktoren zugeordnet werden, aufgelistet. Insgesamt 32 Items konnten auf der Grundlage eindeutiger Zuordnung sowie Trennschärfe beibehalten werden.

Faktor 1: Items
Hausaufgaben sind keine Zeitverschwendung.
Ich erledige Hausaufgaben gerne.
Ohne Hausaufgaben wäre die Schule nicht schöner.
Hausaufgaben sind wichtig.
Meine Hausaufgaben sind interessant.
Ich lerne etwas, wenn ich meine Hausaufgaben mache.
Ohne Hausaufgaben hätte ich nicht mehr Zeit zum Lernen und Üben.

Tabelle 3: Faktor 1

Faktor 1 beschreibt die „*Bedeutung von Hausaufgaben*“ für die Schülerin und den Schüler.

Faktor 2: Items
Beim Erledigen meiner Hausaufgaben werde ich selten abgelenkt (von Spielzeug, anderen Personen,...).
Ich fühle mich beim Erledigen meiner Hausaufgaben nicht gestört (von anderen Personen, Lärm,...).
Ich habe beim Erledigen meiner Hausaufgaben genug Platz (für meine Bücher, Hefte,...).
Meine Hausaufgaben sind nicht schwierig.
Die Menge der Hausaufgaben ist nicht zu viel.
Ich weiß oft, welche Hausaufgaben mir meine Lehrerin aufgegeben hat.
Meine Eltern sind mit meinen Hausaufgaben zufrieden.

Tabelle 4: Faktor 2

Der zweite Faktor deskribiert die „*Rahmenbedingungen beim Erledigen der Hausaufgaben*“. Diese betreffen einerseits den Ort bzw. Raum (Ablenkung, Störquellen, Platz) zur Erledigung der Hausaufgaben und andererseits die Menge und den Schwierigkeitsgrad der Hausaufgaben.

Faktor 3: Items
Ich werde für meine Hausaufgaben gelobt.
Ich werde für meine Hausaufgaben belohnt.
Ich habe am Nachmittag viel Freizeit.
Ich kann meine Hausaufgaben erledigen wo ich will (in der Küche, in der Klasse, im Zimmer,...).
Meine Lehrerin erkundigt sich, wie es uns bei den Hausaufgaben geht.
Ich kann meine Hausaufgaben erledigen wann ich will.

Tabelle 5: Faktor 3

Der dritte Faktor beschreibt die Bedingungen, die von den „Hausaufgabenbetreuerinnen und -betreuern“ vorgegeben bzw. geschaffen werden. Diese beinhalten sowohl Formen der Wertschätzung, als auch Vorgaben bezüglich Zeitpunkt und Ort bzw. Raum zur Erledigung der Hausaufgaben.

Faktor 4: Items
Meine Hausaufgaben werden überprüft, ob sie richtig sind, bevor ich sie in den Unterricht mitbringe.
Meine Eltern kontrollieren, ob ich meine Hausaufgaben erledige.
Meine Eltern erkundigen sich nach meinen Hausaufgaben.
Der Raum (Zimmer, Klasse,...), in dem ich meine Hausaufgaben mache, gefällt mir.
Wenn ich etwas nicht verstehe, hilft mir jemand.

Tabelle 6: Faktor 4

Die Bedingungen des vierten Faktors deskribieren maßgeblich die „*elterliche Unterstützung bei den Hausaufgaben*“.

Faktor 5: Items
Ich erledige meine Hausaufgaben alleine/selbstständig.
Ich komme bei den Hausaufgaben ohne Hilfe/Unterstützung zurecht.
Ich kann selbst bestimmen, wie sorgfältig ich meine Hausaufgaben erledige.
Ich habe genügend Zeit, um meine Hausaufgaben zu erledigen.
Meine Hausaufgaben sind nicht zu einfach für mich.
Ich muss beim Erledigen meiner Hausaufgaben vereinbarte Regeln einhalten.

Tabelle 7: Faktor 5

Der fünfte Faktor wird als „*Autonomie der Schülerin und des Schülers*“ bezeichnet. Er beschreibt die Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler beim Erledigen ihrer Hausaufgaben.

Im Vergleich mit den bei der Erstellung des Fragebogens erstellten Modulen sind sowohl Übereinstimmungen, als auch Unterschiede zu erkennen. Die extrahierten Faktoren rücken jedoch, im Gegensatz zu den Modulbezeichnungen, die Schülerin bzw. den Schüler selbst stärker in den Mittelpunkt. Dadurch wird zum Ausdruck gebracht, dass die äußeren Bedingungen zur Bearbeitung der Hausaufgaben, wie bereits die Ergebnisse der beiden offenen Fragen veranschaulichen, immer eng im Zusammenhang mit der Persönlichkeit der Schülerin und des Schülers selbst stehen und interpretiert werden (müssen).

„Die Reliabilitätsanalyse (Itemanalyse) beschäftigt sich mit der Zusammenstellung von einzelnen Items zu einem Messinstrument bzw. Test. Sie prüft nach verschiedenen Kriterien, welche Items sich für das Messinstrument als brauchbar bzw. unbrauchbar erweisen“ (RAITHEL 2006: 114).

Die Reliabilitätsanalyse erfolgte per SPSS mittels des Cronbachs Alpha-Modells und führte zu dem Ergebnis, dass die Cronbachs Alpha-Koeffizienten zwar niedrig (< 0,80) sind, jedoch (noch) akzeptiert werden, d.h. die Faktoren (bedingt) geeignet sind. (siehe Anhang: Tab. 41 bis 45).

Wichtige deskriptive Statistiken zu den fünf Faktoren sind aus Tabelle 8 zu entnehmen.

		Deskriptive Statistiken				
		Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
N	Gültig	163	163	163	163	163
	Fehlend	115	115	115	115	115
Mittelwert		-,0032334	,0025274	,0966294	-,0030651	-,0739829
Median		-,1756338	-,0931493	,0616685	-,2447758	-,1523942
Standardabweichung		,95620127	1,00264921	1,01338535	,98051903	1,02999770
Schiefe		,492	,407	-,072	1,056	,622
Standardfehler der Schiefe		,190	,190	,190	,190	,190

Tabelle 8: Deskriptive Statistiken der fünf Faktoren

7.3.2 Signifikanztest: T-Test nach Student (für zwei unabhängige Stichproben)

Mittels Signifikanztests kann geprüft werden, ob ein in Stichproben beobachteter Effekt zufällig entstanden ist, während er in der Grundgesamtheit überhaupt nicht besteht, so RAITHEL (vgl. RAITHEL 2006: 123).

Der T-Test nach Student testet die Mittelwertdifferenzen, d.h. es wird geklärt, ob sich auftretende Mittelwertunterschiede der zu vergleichenden Variablen zufällig erklären lassen, oder nicht. Ist dies nicht der Fall, spricht man von „einem überzufälligen oder statistisch signifikanten bzw. systematischen Unterschied – die zu prüfende Nullhypothese, dass es in der Grundgesamtheit keinen Mittelwertsunterschied gibt, ist zu verwerfen (vgl. RAITHEL 2006: 145).

Anhand mehrerer T-Tests für zwei unabhängige Stichproben mittels SPSS wurde getestet, ob sich die Hausaufgabenbetreuung im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung bei Volksschülerinnen und Volksschülern von der Hausaufgabenbetreuung im familiären Umfeld unterscheidet.

Schülerinnen und Schüler, die ihre Hausaufgaben (überwiegend) zu Hause erledigen, wurden dabei als eine Stichprobe zusammengefasst, während die Schülerinnen und Schüler, die (überwiegend) in der schulischen Tagesbetreuung ihre Hausaufgaben machen, als zweite Stichprobe fungierten. In Folgenden wurde getestet, ob sich die Angaben der Schülerinnen und Schüler beider Stichproben bzw. Gruppen voneinander systematisch unterscheiden. Dies erfolgte, indem die Mittelwerte der fünf extrahierten Faktoren (Testvariablen) der beiden Gruppen (Gruppenvariable) verglichen wurden.

Grundvoraussetzung für Mittelwertsvergleiche ist, dass die zu analysierenden fünf Faktoren (Variablen) normalverteilt sind. Dies konnte anhand des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstests mittels SPSS für alle fünf Faktoren nachgewiesen werden.

Der Signifikanztest liefert zwei Ergebnisse: Das erste Ergebnis ist der Levene-Test der Varianzgleichheit und bezieht sich auf die zu testende Nullhypothese, die eine

Mittelwertgleichheit bei beiden Gruppen von Schülerinnen und Schülern behauptet. Diese Behauptung geht mit der Annahme, die Grundgesamtheit der Schülerinnen und Schüler, die ihre Hausaufgaben zu Hause und jene, die sie in der schulischen Tagesbetreuung erledigen, seien identisch, einher. Wenn dies zutrifft, sind die Varianzen gleich. Im umgekehrten Fall wird die Nullhypothese der Varianzgleichheit (Varianzenhomogenität) mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p < 0,05$ verworfen und es ist eine Varianzenheterogenität zu konstatieren.

Das zweite Ergebnis der Testung ist der T-Test für die Mittelwertgleichheit. Ist die Signifikanz $< 0,05$ besteht ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen von Schülerinnen und Schülern.

Die Testung der fünf Faktoren führte zu folgenden Ergebnissen:

Test bei unabhängigen Stichproben					
	Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit		
	F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)
Faktor 1	1,597	,208	1,307	150	,193
Varianzen sind gleich			1,473	80,109	,145
Faktor 2	,018	,894	-1,852	150	,066
Varianzen sind gleich			-1,884	65,409	,064
Faktor 3	,492	,484	-2,262	150	,025
Varianzen sind gleich			-2,208	60,959	,031
Faktor 4	,120	,729	-,159	150	,874
Varianzen sind gleich			-,158	62,787	,875
Faktor 5	,533	,466	1,770	150	,079
Varianzen sind gleich			1,912	73,221	,060

Tabelle 9: Gekürzte Ergebnistabelle T-Test

Der Levene-Test kommt jeweils zu dem Ergebnis, dass die Varianzen zwischen den beiden Gruppen der Stichprobe aller fünf Faktoren gleich sind, da die Signifikanz jeweils $> 0,05$ ist. Es ist daher eine Varianzenhomogenität zu konstatieren. Die Nullhypothese wird nicht verworfen, sondern beibehalten.

Die Ergebnisse des T-Tests weisen darauf hin, dass – mit Ausnahme des dritten Faktors – das Signifikanz-Level jeweils $> 0,05$ ist und daher kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern, die ihre Hausaufgaben zu Hause und jenen, die sie in der schulischen Tagesbetreuung erledigen, gefunden wurde.

Bei Faktor 3 unterscheiden sich die Mittelwerte signifikant ($p = 0,025$). Folglich besteht ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern, die ihre Hausaufgaben zu Hause und jenen, die sie in der schulischen Tagesbetreuung erledigen ($T = -2,262$, $df = 150$, $p < 0,05$).

Da der T-Test für heterohomogene Varianzen jedoch über sehr wenig Macht verfügt, wurde zudem auf den U-Test zurückgegriffen. Dieser kam zu folgendem Ergebnis (vgl. Tab. 10):

	Faktor 3
Mann-Whitney-U	1635,000
Wilcoxon-W	8190,000
Z	-2,259
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,024

a. Gruppenvariable: Ort an dem die HA erledigt werden

Tabelle 10: Ergebnistabelle U-Test

Die Ergebnisse des T-Tests ($p = 0,025$) und des U-Tests ($p = 0,024$) differieren (nur) geringfügig.

Um Aussagen über die Stärke des Effekts tätigen zu können, wurde mithilfe der Daten der Gruppenstatistik für den T-Test (vgl. Tab. 11) die Effektgröße Cohens's d berechnet. Nach MUIJS lautet die Formel dafür folgendermaßen (MUIJS 2004: 136):

$$d = (\text{Mean for group A} - \text{Mean for group B}) / \text{Pooled standard deviation}$$

Where the Pooled standard deviation = (Standard deviation of group 1 + Standard deviation of group 2) / 2

Gruppenstatistiken				
Ort an dem die HA erledigt werden	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Faktor 3 Gruppe 1 (zu Hause)	114	-,0243440	1,00181104	,09382820
Gruppe 2 (schul. Tagesbetr.)	38	,4054920	1,05132435	,17054733

Tabelle 11: Gekürzte Ergebnistabelle Gruppenstatistiken

Für Faktor 3 wurde $d = 0,42$ berechnet. Nach Cohen ist die Größe des Effekts als bescheiden zu beurteilen ($0,21-0,50 =$ modest effect) (vgl. MUJIS 2004: 139). Dieser „bescheidene“ signifikante Unterschied kommt jedoch lediglich bei der Wahl des Ortes, an dem die Schülerinnen und Schüler ihre Hausaufgaben erledigen, zum Tragen ($\text{Chi-Quadrat} = 10,019$, $df = 3$, $p = 0,018$). Wie bereits in Kapitel 7.2.3 beschrieben, haben diejenigen, die ihre Hausaufgaben zu Hause erledigen (Gruppe 1) einen größeren Entscheidungsspielraum bezüglich des Ortes bzw. Raumes/Zimmers zur Erledigung der Hausaufgaben (vgl. Abb. 20).

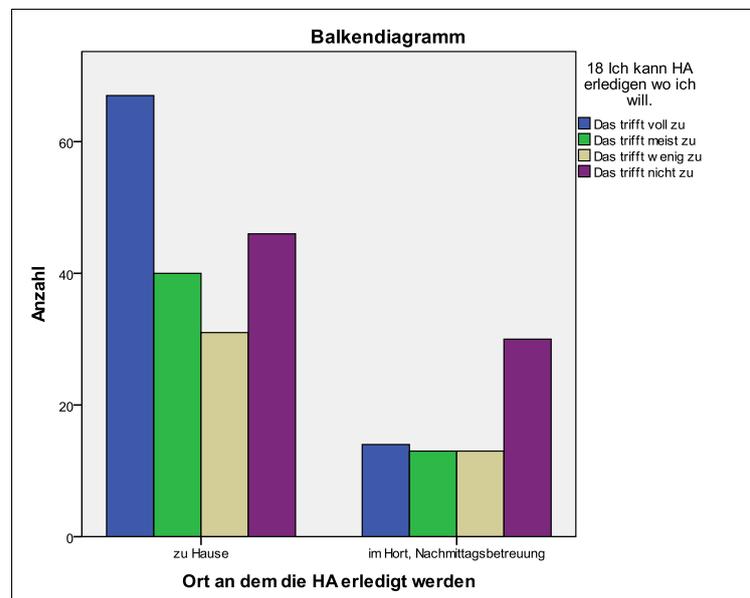


Abbildung 19: Ich kann meine HA erledigen wo ich will

Gemäß diesen Ergebnissen muss die Forschungshypothese verworfen und die Nullhypothese angenommen werden. Die Nullhypothese behauptet, dass in der Population kein Unterschied zwischen den Variablen besteht, d.h. es gibt bei Volksschülerinnen und Volksschülern hinsichtlich der Qualität der äußeren Bedingungen keinen Unterschied zwischen der Hausaufgabenbetreuung im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung und der Hausaufgabenbetreuung im familiären Umfeld.

In der Folge wurden zwei weitere Testungen durchgeführt. Einerseits interessierte auch die Frage, ob ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern der dritten und vierten Schulstufe und andererseits, ob ein Geschlechtsunterschied vorliegt. Diesbezüglich lieferte die Untersuchung folgende Ergebnisse:

Während zwischen den Schülerinnen und Schülern der dritten und vierten Schulstufe ebenfalls kein signifikanter Unterschied festgestellt werden konnte, konnte ein statistisch signifikanter Geschlechtsunterschied bezüglich Faktor 1 festgestellt werden ($T = -3,211$, $df = 161$, $p = ,002$). Mädchen haben generell eine positivere Einstellung zu ihren Hausaufgaben als Buben. Sie halten sie nicht nur für wichtiger als Buben (Chi-Quadrat = 12,447, $df = 3$, $p = 0,006$), Mädchen erledigen ihre Hausaufgaben auch lieber (Chi-Quadrat = 10,019, $df = 3$, $p = 0,018$). Zudem finden Mädchen ihre Hausaufgaben interessanter als Buben (Chi-Quadrat = 13,418, $df = 3$, $p = 0,004$). Buben lehnen ihre Hausaufgaben deutlich mehr ab. Ohne Hausaufgaben wäre nach Meinung der Buben die Schule schöner (Chi-Quadrat = 17,378, $df = 3$, $p = 0,001$).

7.4 Kritische Anmerkungen

Der Ausgangspunkt der empirischen Untersuchung bestand in der Konstruktion eines hinreichend validen und reliablen Befragungsinstruments. Dies ist hinreichend gelungen. Die Befragung stellt die am meisten verwendete Erhebungsmethode dar und gilt als Standardinstrument der empirischen Sozialforschung (vgl. RAITHEL 2006: 64). RAITHEL weist jedoch darauf hin, dass die ermittelten Befunde nur vor dem Lichte methodologischer Einschränkungen zu

bewerten sind (RAITHEL 2006: 80). Aus diesem Grund soll an dieser Stelle auf methodologische Probleme Bezug genommen werden.

Nach RAITHEL weisen alle Befragungen einen gewissen Grad an Künstlichkeit auf. Somit läuft Gefahr, dass die Antworten keine Fakten, sondern lediglich Artefakten darstellen, d.h. eingeschränkt oder provoziert sind (vgl. RAITHEL 2006: 80). RAITHEL zählt drei Gründe auf, die zu Antwortverzerrungen führen können: die Befragungssituation, die Konstruktion des Befragungsinstruments (die Art und Anordnung der Fragen) sowie die Befragte bzw. der Befragte selbst (Motivation, Lesekompetenz, Informationsstand und Bezugsrahmen der bzw. des Befragten zum Befragungsthema) (vgl. RAITHEL 2006: 80). Die Angaben der Befragten seien demnach von einer Vielzahl von Einfluss- und Störgrößen abhängig (vgl. RAITHEL 2006: 80).

„Um Antwortverzerrungen vorzubeugen ist eine sorgfältige Fragebogenentwicklung, eine anschließende umfängliche Testung und eventuelle Verbesserung des Instrumentes sowie eine profunde Interviewerschulung mit entsprechender Standardisierung und Kontrolle der Befragungssituation zwingend notwendig“ (RAITHEL 2006: 82).

Auch die Durchführung von Befragungen selbst würde immer schwieriger werden und oftmals auf Ablehnung stoßen (vgl. RAITHEL 2006: 80). Dies konnte auch bei dieser Befragung beobachtet werden. Wenngleich die Stichprobengröße aufgrund der Tatsache, dass in Niederösterreich insgesamt (nur) sieben Volksschulen mit dem Gütesiegel für die schulische Tagesbetreuung ausgezeichnet wurden, bereits von vornherein begrenzt war, erklärten sich leider nicht alle Schulen bereit, an der Untersuchung teilzunehmen. Da es sich hierbei jedoch um Schulen handelt, die bezüglich der schulischen Tagesbetreuung als „Vorzeigeschulen“ gehandelt werden, werden häufig Anfragen bezüglich Befragungen gestellt, so dass schnell Gefahr läuft, die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schülerinnen und Schüler damit zu „belasten“ bzw. auf Ablehnung bei den Erziehungsberechtigten zu stoßen. Umso erfreulicher war die Tatsache, dass jeweils beinahe alle Kinder einer Klasse an der Untersuchung teilnahmen. Jedoch könnten sich die Eltern dadurch, dass die Einverständniserklärungen von den Klassenlehrerinnen und -lehrern ausgehändigt und wieder eingesammelt wurden, u.U. auch zur Teilnahme verpflichtet gefühlt haben.

Die Gruppenbefragung hatte den Vorteil, dass die Interviewerin die Befragungssituation kontrollieren und bei Verständnisproblemen helfen konnte. Die Befragungssituation könnte jedoch dadurch, dass sie im Klassenverband stattfand, fälschlicherweise als Testsituation fehlinterpretiert worden sein und die Schülerinnen und Schüler bei der Beantwortung dazu veranlasst haben, in Richtung sozialer Erwünschtheit zu tendieren.

Während bei der Auswertung der Fragebögen der Blick auf die Antworten der Schülerinnen und Schüler, die an der Fragebogenerhebung teilnahmen, gerichtet wurde, gilt es zu bedenken, dass die Ergebnisse die Antworten der Kinder, die nicht daran teilnahmen, unberücksichtigt lassen und somit mitunter verzerrt sind. Zudem sind die Gründe, weshalb Kinder nicht teilnahmen, unbekannt.

Bei der Auswertung der Fragebögen stellte sich entgegen der Erwartungen heraus, dass der Großteil der befragten Schülerinnen und Schüler, obwohl die schulische Tagesbetreuung an diesen Schulen eine qualitativ hochwertige Betreuung gewährleistet, ihre Hausaufgaben dennoch überwiegend zu Hause erledigt. Dieses Faktum überraschte umso mehr, da die meisten Eltern, laut Angaben ihrer Kinder, zudem berufstätig sind. Allerdings konnte im Vergleich der einzelnen Schulen festgestellt werden, dass an den beiden Schulen, die räumlich gesehen in unmittelbarer Nähe der Stadt Wien gelegen sind, die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die ihre Hausaufgaben überwiegend in der schulischen Tagesbetreuung erledigen, wesentlich höher ist, als an den anderen Schulen.

Die statistischen Auswertungsmethoden erzielen Ergebnisse, die immer nur begrenzt interpretiert werden können. Aufgrund des Chi-Quadrat-Tests beispielsweise sind keine Rückschlüsse auf eine Kausalität möglich. *„Der Signifikanztest [Chi-Quadrat-Test] sagt lediglich aus, dass bestimmte Werte der einen Variable systematisch mit bestimmten Werten der jeweils anderen Variable assoziiert sind (gemeinsam auftreten)“* (RAITHEL 2006: 144). Die Ursache davon könne allein mit statistischen Verfahren nicht ermittelt werden. Hierzu seien bereits vor der statistischen Analyse entsprechende theoretische Überlegungen erforderlich (vgl. RAITHEL 2006: 144).

Da es sich hierbei um eine Schülerbefragung handelt, sind die Ergebnisse selbst immer nur aus deren Sicht zu deuten. Die der Eltern, Lehrerinnen und Lehrer waren nicht Teil der Erhebung. Die nun folgende Diskussion der Ergebnisse

erfolgt (daher) vor dem Hintergrund der im Kapitel 5 dargestellten Ergebnisse gegenwärtiger wissenschaftlicher Untersuchungen.

7.5 Zusammenfassung und Konsequenzen

Im Vordergrund der empirischen Untersuchung stand der Blick von Volksschülerinnen und Volksschülern auf ihre Betreuung bei den Hausaufgaben. Von größtem Interesse war hierbei die Frage, ob sich die familiäre Hausaufgabenbetreuung von der Hausaufgabenbetreuung im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung hinsichtlich der Qualität der äußeren Bedingungen unterscheidet.

Die Überprüfung der Hypothesen zielte darauf ab, die Nullhypothese, die behauptet, dass es keinen Unterschied gibt, zu verwerfen. Dies ist nicht gelungen. Gemäß den Ergebnissen der Untersuchung ist eine Varianzenhomogenität zu konstatieren, d.h. es konnte kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Volksschülerinnen und -schülern, die ihre Hausaufgaben zu Hause und denen, die sie im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung erledigen, gefunden werden. Die Forschungshypothese wurde daher mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p < 0,05$ verworfen und die Nullhypothese wurde beibehalten.

Lediglich bei der Wahl des Ortes, an dem die Schülerinnen und Schüler ihre Hausaufgaben erledigen, konnte ein statistisch signifikanter Unterschied dahingehend festgestellt werden, dass die Kinder, die ihre Hausaufgaben zu Hause erledigen, diesbezüglich freier wählen können. Allerdings liegt auch hier nur eine kleine Effektstärke vor.

Während ferner zwischen den Schülerinnen und Schülern der dritten und vierten Schulstufe kein signifikanter Unterschied festgestellt werden konnte, konnte ein (schwacher) statistisch signifikanter Geschlechtsunterschied bezüglich der Bedeutung der Hausaufgaben für die Schülerinnen und Schüler festgestellt werden. Den Mädchen sind ihre Hausaufgaben demnach wichtiger als den Buben. Zudem finden Mädchen ihre Hausaufgaben interessanter und erledigen diese lieber.

Wenngleich es nicht als vorrangiges Ziel galt, die Qualität der äußeren Bedingungen zu messen bzw. zu überprüfen, so geht aus der Untersuchung

hervor, dass die Volksschülerinnen und Volksschüler die Hausaufgaben selbst sowie die Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Hausaufgaben bearbeitet werden, mehrheitlich positiv bewerten. Dies gilt sowohl für die Schülerinnen und Schüler, die ihre Hausaufgaben zu Hause erledigen, als auch für jene, die sie in der schulischen Tagesbetreuung anfertigen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ihre Hausaufgaben für wichtig hält, diese gerne erledigt und auch der Meinung ist, dabei etwas zu lernen. Aus Sicht der meisten Kinder ist die Menge der Hausaufgaben nicht zu viel bzw. sind diese nicht zu schwierig. Die Lehrerinnen und Lehrer kontrollieren die Hausaufgaben und scheinen sie nach Meinung der Kinder ebenfalls für wichtig zu halten.

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler muss sich bei der Bearbeitung ihrer Hausaufgaben an Regeln halten, insbesondere diejenigen, die dies in der schulischen Tagesbetreuung tun, v.a. wenn es darum geht, wann und wo sie diese erledigen (müssen). Wenngleich jedoch den Schülerinnen und Schülern der Raum, in dem sie ihre Hausaufgaben erledigen gut gefällt bzw. genügend Platz für die dafür benötigten Bücher etc. vorhanden ist, fühlt sich rund die Hälfte der Kinder dabei gestört und abgelenkt.

Laut eigenen Angaben erledigen die meisten Kinder ihre Hausaufgaben alleine bzw. selbstständig und kommen ohne Hilfe und Unterstützung zurecht. Von den Erwachsenen werden die Schülerinnen und Schüler unterstützt. Die meisten Eltern nehmen sich Zeit, um ihren Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen. Sie kontrollieren, ob diese die Hausaufgaben erledigen und sind aus Sicht der Kinder auch größtenteils damit zufrieden.

Aus den Daten ist jedoch auch ersichtlich, dass die soeben dargestellten Ergebnisse lediglich die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler betreffen. Für circa 10% aller befragten Schülerinnen und Schüler sind die Hausaufgaben immer zu viel, zu schwierig bzw. uninteressant. Diese Gruppe von Kindern ist auf Unterstützung und Hilfe bei den Hausaufgaben besonders angewiesen und sollte in der Praxis nicht unberücksichtigt gelassen werden. Zudem haben nicht alle Eltern Zeit, um ihren Kindern zu helfen bzw. sind nicht alle mit den Hausaufgaben ihrer Kinder zufrieden. Für diese Kinder kann die Hausaufgabenbetreuung im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung zudem eine Möglichkeit darstellen, dies auszugleichen und ebenso gefördert und unterstützt zu werden.

Aus den Daten geht ebenfalls hervor, dass die Kinder laut eigenen Angaben viel Unterstützung und Hilfe, im Vergleich dazu jedoch eher wenig Lob und Anerkennung erhalten. Knapp die Hälfte aller Kinder ist der Ansicht, für die Hausaufgaben wenig oder nie gelobt zu werden. Stattdessen ist das Ausmaß an Kontrolle bei den Hausaufgaben sehr groß, sowohl seitens der Eltern, Hausaufgabenbetreuerinnen und -betreuer, als auch seitens der Lehrerinnen und Lehrer.

Wenngleich sich aus Sicht der Schülerinnen und Schüler die Rahmenbedingungen zur Bearbeitung ihrer Hausaufgaben sowohl zu Hause, als auch in der schulischen Tagesbetreuung statistisch gesehen nicht signifikant voneinander unterscheiden, so zeigen die Daten, dass der Großteil der Kinder ihre Hausaufgaben am liebsten zu Hause erledigt. Da die meisten Kinder in diesem Zusammenhang den Ort nennen, wo sie laut eigenen Angaben die Hausaufgaben am häufigsten erledigen, kann daraus ebenfalls der Schluss gezogen werden, dass Gewohnheiten hierbei eine große Rolle spielen.

GERBER und WILD betonen die zentrale Rolle, die die Schülerinnen und Schüler, insbesondere deren persönliche Voraussetzungen, bei der (qualitativ hochwertigen) Bearbeitung der Hausaufgaben spielen (vgl. GERBER & WILD 2009). Vor dem Hintergrund der soeben dargestellten Untersuchungsergebnisse kann also davon ausgegangen werden, dass die Volksschülerinnen und Volksschüler bei der Bearbeitung ihrer Hausaufgaben in den meisten Fällen hinreichend motiviert sind, jedoch die Hälfte von ihnen oftmals abgelenkt oder gestört wird. Dabei würde KOHLER zufolge eine sinnvolle Unterstützung bei den Hausaufgaben gerade darin bestehen, dem Kind einen Rahmen zu bieten, in dem es konzentriert und selbstständig arbeiten kann (vgl. KOHLER 2006: 35f). Die Kinder, die ihre Hausaufgaben am liebsten zu Hause erledigen, begründen dies beispielsweise am häufigsten damit, dort Ruhe zu haben bzw. ungestört zu sein und sich besser konzentrieren zu können während diejenigen, die ihre Hausaufgaben am liebsten in der schulischen Tagesbetreuung erledigen, ihre Wahl am häufigsten damit begründen, dort Spaß und Freunde zu haben.

Die Ergebnisse lassen zudem darauf schließen, dass die Kinder in der Volksschule über Selbstregulationskompetenzen verfügen, jedoch zugleich einem

hohen Ausmaß an Fremdregulation ausgesetzt sind. Viele Eltern sind darauf bedacht, ihr Kind bestmöglich zu unterstützen. Erst ab der neunten Klasse gleitet den Eltern die Kontrolle aus den Händen, so die Ergebnisse von JÄGER, STUCK, JÄGER-FLOR UND RIEBEL (vgl. JÄGER, STUCK, JÄGER-FLOR UND RIEBEL 2010). Elterliche Hilfe muss jedoch, wie bereits im Kapitel 3.2.2 erläutert, sehr kritisch gesehen werden (vgl. KOHLER 2006). Verschiedenen Forschungsergebnissen zufolge wirkt sich (zu) intensive Hilfe und Kontrolle seitens der Eltern negativ auf die Schulleistungen, Noten bzw. Leistungsentwicklung der Kinder aus (vgl. ROßBACH 1995; ROßBACH 1996; KOHLER 2006; TRUDEWIND 1996; NIGGLI, TRAUTWEIN & SCHNEIDER 2007).

Es ist wichtig, sowohl die Eltern, als auch die Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer über diesen Sachverhalt aufzuklären. Denn nicht nur den Eltern, auch den Schülerinnen und Schülern ist die Hilfe und Unterstützung bei den Hausaufgaben seitens der Eltern bzw. Erwachsenen wichtig, so die Ergebnisse. Sowohl die Schülerinnen und Schüler, die ihre Hausaufgaben überwiegend zu Hause, als auch jene, die sie in der schulischen Tagesbetreuung erledigen, begründen die Frage nach dem Ort, an dem sie die Hausaufgaben am liebsten erledigen, sehr häufig damit, dort Hilfe bei den Hausaufgaben zu erhalten.

Wenngleich laut Angaben der Schülerinnen und Schüler die meisten Eltern mit den Hausaufgaben ihrer Kinder zufrieden sind und diese, ebenso wie die Lehrerinnen und Lehrer für wichtig zu halten scheinen, so kann deren Sichtweise aus diesen Daten nicht abgelesen werden. An dieser Stelle soll deshalb nochmals auf zwei Studien hingewiesen werden, die 2010 veröffentlicht wurden und einerseits „die Rolle der Lehrperson bei den Hausaufgaben“ (vgl. GROSCHE, HENNEMANN & GRÜNKE 2010) sowie andererseits „die andere Seite der Medaille: die Sicht [der] Eltern“ (vgl. JÄGER, STUCK, JÄGER-FLOR UND RIEBEL 2010) auf die Hausaufgaben erforschten. GROSCHE, HENNEMANN und GRÜNKE verweisen diesbezüglich auf eine „Dreifachrolle“ der Lehrerin bzw. des Lehrers und fordern eine verbesserte Lehrerausbildung was den Umgang mit der Hausaufgabenvergabe, der Einbindung der Hausaufgaben in den Unterricht sowie der Rolle von Eltern bei den Hausaufgaben betrifft (vgl. GROSCHE, HENNEMANN & GRÜNKE 2010: 51). „ [...] 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“ (GROSCHKE, HENNEMANN & GRÜNKE 2010: 51). JÄGER, STUCK, JÄGER-FLOR und RIEBEL konstatieren, dass die empirischen Daten insgesamt eher für eine Überforderung der Eltern bei der Hausaufgabenbetreuung ihrer Kinder sprechen (vgl. JÄGER, STUCK, JÄGER-FLOR UND RIEBEL 2010: 75) und würden einen radikalen Wandel des Systems darin sehen, wenn es der Schule gelänge, die Eltern zu einer gezielten Hausaufgabenbetreuung zu befähigen (JÄGER, STUCK, JÄGER-FLOR UND RIEBEL 2010: 76).

Vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse wird deutlich, dass es in Bezug auf die optimale Betreuung der (Volks-)Schülerinnen und -schüler bei den Hausaufgaben an mehr Aufklärung bedarf. Seitens der Eltern sowie der Betreuerinnen und Betreuer der schulischen Tagesbetreuung wäre zudem darauf zu achten, Rahmenbedingungen zu schaffen, die den Kindern ermöglichen, sich zu konzentrieren und ihre Hausaufgaben selbsttätig zu erledigen. Dies würde allerdings voraussetzen, dass die von den Lehrerinnen und Lehrern erteilten Hausaufgaben dies auch zulassen. In diesem Sinne gälte es die individuellen Voraussetzungen der Kinder zu berücksichtigen.

8 ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Diplomarbeit mit dem Titel „Die Qualität der Hausaufgabenbetreuung. Eine empirische Untersuchung zur Hausaufgabenbetreuung von Volksschülerinnen und Volksschülern im Rahmen schulischer Tagesbetreuung.“ beschäftigt sich mit der Frage nach der Qualität der Hausaufgabenbetreuung.

In der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema wurde der Blick zunächst auf die Hausaufgaben selbst sowie auf die Hausaufgabenpraxis, die die Bearbeitung und Betreuung der Hausaufgaben beinhaltet, gerichtet. Diesbezüglich wurde deutlich, dass sich die Hausaufgaben, die Köck zufolge jeweils *„(...) ein vom Lehrer erteilter oder vom Schüler selbst wahrgenommener Lernauftrag für die unterrichtsfreie Zeit (...)“* (Köck 2008: 190) sind, im Spannungsfeld von Familie und Schule, den beiden zentralen Lebenswelten der Kinder, befinden. Es zeigt sich, dass die Eltern die Hausaufgaben in den meisten Fällen als wichtig betrachten und bemüht sind, ihre Kinder dabei zu unterstützen. Zugleich jedoch sind die Eltern durch die Hausaufgabenbetreuung belastet bzw. muss die elterliche – zumeist mütterliche – Hilfe bei den Hausaufgaben sehr kritisch gesehen werden. Diesbezüglich kommt es nämlich weniger auf die Quantität elterlicher Betreuung, als auf deren Qualität an. In der Praxis gibt es zahlreiche Vorschläge zur Qualitätsverbesserung der Hausaufgaben und Hausaufgabenpraxis. Die Hausaufgabenbetreuung stellt ein entscheidendes Argument für die Ganztagschule dar. In Österreich haben sich zwei Organisationstypen von ganztägig geführten Schulformen etabliert, die Halbtagschule ist jedoch nach wie vor die Regel. Die schulische Tagesbetreuung, bei der der Unterrichts- und Betreuungsteil in getrennter Abfolge geführt werden, wird dem Wunsch vieler Eltern nach einer „freiwilligen Nachmittagsbetreuung“ gerecht. Um die Qualität der Betreuung zu sichern bzw. zu verbessern wurden die Schulen seitens des BUNDESMINISTERIUMS FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR aufgefordert, die schulische Tagesbetreuung am jeweiligen Standort einer freiwilligen Qualitätskontrolle zu unterziehen und hinsichtlich empfohlener Qualitätskriterien zu reflektieren. Auch in der Hausaufgabenforschung beschäftigen sich jüngere Studien mit der Qualität der Hausaufgaben. Allerdings bezieht sich die Mehrzahl auf den Sekundar- und weniger auf den Primarbereich.

Aktuelle Forschungsergebnisse betonen die Bedeutung der Selbstregulationstendenzen der Schülerinnen und Schüler (vgl. GROSCHE, HENNEMANN & GRÜNKE 2010). Zudem gilt, dass sich die Qualität der von der Lehrperson gestellten Hausaufgaben u.a. auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler auswirkt (vgl. NIGGLI, TRAUTWEIN & SCHNYDER 2010). In Bezug auf die Rolle der Familie bei der Lernbegleitung der Kinder weisen Forschungsergebnisse darauf hin, dass die Eltern für die Hausaufgabenbetreuung nicht geeignet sind (vgl. JÄGER, STUCK, JÄGER-FLOR & RIEBEL 2010). Die vorliegende Arbeit kann einen Beitrag bezüglich der Forderung, zukünftig die Hausaufgabenvergabe und -durchführung im Rahmen der Ganztagesbetreuung näher zu untersuchen, liefern (vgl. HAAG & JÄGER 2010).

Die im „empirischen Teil“ der Diplomarbeit dargestellte Untersuchung prüfte die Frage, ob sich die familiäre Hausaufgabenbetreuung von der Hausaufgabenbetreuung im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung hinsichtlich der Qualität der äußeren Bedingungen unterscheidet. Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage wurde ein Fragebogen entwickelt, mittels dessen insgesamt 280 Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Schulstufe einer (niederösterreichischen) Volksschule befragt wurden, die 2010 mit dem Qualitätsgütesiegel für die schulische Nachmittagsbetreuung ausgezeichnet wurde. Den Ergebnissen zufolge konnte (jedoch) kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den beiden Betreuungsformen festgestellt werden. Im Übrigen ging aus der Untersuchung hervor – ebenso wie aus anderen Studien auch (vgl. ROßBACH 1996; NIGGLI, TRAUTWEIN & SCHNEIDER 2007) – dass die Schülerinnen und Schüler seitens der Erwachsenen stark unterstützt, aber auch kontrolliert und wenig gelobt werden. Da sich dies negativ auf die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler auswirkt, ist es von Bedeutung, die Betroffenen darüber aufzuklären (vgl. TRUDEWIND 1996 & OLECHOWSKI 2003). Vielmehr sollte den Kindern ein Rahmen geboten werden, in dem sie konzentriert und selbstständig arbeiten können (vgl. KOHLER 2006).

LITERATURVERZEICHNIS

ATTESLANDER, Peter (2008): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 12. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

BABBE, Karin (2010): *Hausaufgaben sind Schulaufgaben*. In: Die Grundschulzeitschrift. Jahrgang 24 (234), S. 44-45.

BAUMERT, Jürgen; KLIEME, Eckhard; NEUBRAND, Michael; PRENZEL, Manfred; SCHIEFELE, Ulrich; SCHNEIDER, Wolfgang; STANAT, Petra; TILLMANN, Klaus-Jürgen & WEIß, Manfred (Hrsg.) (2001): *PISA 2000*. Opladen: Leske und Budrich.

BECKER, Britta (2008): *Praxishandbuch Qualitätsentwicklung und Evaluationskultur in der Schule. Die Grundlage für Ihre Qualitätssicherung im Schulalltag*. Köthen-Anhalt: Verlag PRO Schule.

BEHER, Karin; HAENISCH, Hans; HERMENS, Claudia; LIEBIG, Reinhard; NORDT, Gabriele & SCHULZ, Uwe (2005): *Offene Ganztagschule im Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim u.a.: Juventa.

BODENBENDER, Tanja (2004): *Auf dem Weg zu alternativen Hausaufgaben*. In: Die Grundschulzeitschrift. Jahrgang 18 (179), S. 16-18.

BOHM, Winfried (2005): *Wörterbuch der Pädagogik*. 16. Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

BOßHAMMER, Herbert (2006): *(Haus-)Aufgaben in der offenen Ganztagschule*. In: Grundschulunterricht. Jahrgang 53 (12), S. 14-16.

BROCKHAUS- ENZYKLOPÄDIE IN VIERUNDZWANZIG BÄNDEN (1989): Neunter Band. GOT-HERP. 19. Auflage. Mannheim: Brockhaus.

BÜRKLER, Sylvia (2008): *Die Basisstufe – eine flexible Tagesstruktur für Betreuung und Lernen*. In: LARCHER KLEE, Sabine & GRUBENMANN, Bettina (Hrsg.): *Tagesstrukturen als sozial- und bildungspolitische Herausforderung. Erfahrungen und Kontexte*. Bern, Stuttgart & Wien: Haupt Verlag, S. 191-203.

COELEN, Thomas (2008): *Tagesstrukturen und Ganztagsbildung durch Kooperation zwischen Demokratie bildenden Institutionen*. In: LARCHER KLEE, Sabine & GRUBENMANN, Bettina (Hrsg.): *Tagesstrukturen als sozial- und bildungspolitische Herausforderung. Erfahrungen und Kontexte*. Bern, Stuttgart & Wien: Haupt Verlag, S. 137-149.

DASCHKE, Tanja & NIESWANDT, Martina (2004): *Selbstgestellte Hausaufgaben*. In: *Die Grundschulzeitschrift*. Jahrgang 18 (179), S. 12-15.

DETMERS, Swantje, TRAUTWEIN, Ulrich & LÜDTKE, Oliver (2009): *Eine Frage der Qualität? Die Rolle der Hausaufgabenqualität für Hausaufgabenverhalten und Leistung*. In: *Unterrichtswissenschaft*. Jahrgang 37 (3), S. 196-212.

DITTON, Hartmut (1987): *Familie und Schule als Bereiche des kindlichen Lebensraumes. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt am Main, Bern, New York & Paris: Verlag Peter Lang.

ECARIUS, Jutta (2007): *Familienerziehung*. In: ECARIUS, Jutta (Hrsg.): *Handbuch Familie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137-156.

ECARIUS, Jutta; GROPE, Carola & MALMEDE, Hans (2009): *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

ECARIUS, Jutta & WAHL, Katrin (2009): *Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu*. In: ECARIUS, Jutta; GROPE, Carola & MALMEDE, Hans (2009): *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische*

Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-33.

EDER, Anselm (2007): *Statistik für Sozialwissenschaftler.* 3. Auflage. Wien: Facultas.

ENDERS-DRAGÄSSER, Uta (1996): *Alptraum Hausaufgaben. Der Mißbrauch der Mütter.* In: Die Grundschulzeitschrift. Jahrgang 10 (94), S. 52-55.

FEND, Helmut (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

GÄNGLER, Hans & MARKERT, Thomas (2010): *Ganztagschule ohne Hausaufgaben?!* In: Empirische Pädagogik. Jahrgang 24 (1), S. 78-92.

GERBER, Judith & WILD, Elke (2009): *Mit wem wird wie zuhause gelernt? Die Hausaufgabep Praxis im Fach Deutsch.* In: Unterrichtswissenschaft. Jahrgang 37 (3), S. 213-229.

GRABOWSKI, Nina (2010): *Haus-Aufgaben – stereotyp oder anregend.* In: Die Grundschulzeitschrift. Jahrgang 24 (234), S. 46-49.

GROSCHKE, Michael; HENNEMANN, Thomas & GRÜNKE, Matthias (2010): *Selbstregulationsdefizite bei Jugendlichen mit Verhaltensstörungen und ihre Auswirkungen auf das Hausaufgabenverhalten.* In: Empirische Pädagogik. Jahrgang 24 (1), S. 26-41.

HAAG, Ludwig & JÄGER, Reinhold S. (2009): *Potenziale von Nachhilfeunterricht.* In: Empirische Pädagogik. Jahrgang 23 (1), S. 278-290.

HAAG, Ludwig & JÄGER, Reinhold S. (2010): *Hausaufgabenforschung – neue Akzente – alte Desiderate.* In: Empirische Pädagogik. Jahrgang 24 (1), S. 1-5.

HAAG, Ludwig & MISCHO, Christoph (2002): *Hausaufgabenverhalten: Bedingungen und Effekte*. In: Empirische Pädagogik. Jahrgang 16 (3), S. 311-327.

HAGSTEDT, Herbert (2004): *Hausaufgaben sind Kindersache*. In: Die Grundschulzeitschrift. Jahrgang 18 (179), S. 6-11.

HANISCH, Günter & KATSCHNIG, Tamara (1999): *Schule ohne Angst – eine Utopie?* In: OLECHOWSKI, Richard & GARNITSCHNIG, Karl (Hrsg.): *Humane Schule*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York & Wien: Verlag Peter Lang, S. 75-93.

HELSPER, Werner & HUMMRICH, Merle (2008): *Familien*. In: COELEN, Thomas & OTTO, Hans-Uwe (Hrsg.) (2008): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-78.

HAAG, Ludwig & JÄGER, Reinhold S (2009): *Potentiale von Nachhilfeunterricht*. In: Empirische Pädagogik. Jahrgang 23 (3), S. 277-289.

HEMMER, Klaus Peter & LENZEN, Dieter (Hrsg.) (1995): *Erziehung im Primarschulalter. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband*. Band 7. Stuttgart: Klett-Verlag.

HENDRICKS, Renate (2010): *Hausaufgaben – der lange Arm der Schule ins Elternhaus?* In: Die Grundschulzeitschrift. Jahrgang 24 (234), S. 38-41.

HOFMEISTER, Ulrike (2007): *Schulische Tagesbetreuung in der AHS-Unterstufe - Aspekte von Förderung und Forderung in der Praxis*. In: POPP, Ulrike & TISCHLER, Kornelia (Hrsg.): *Fördern und Fordern an Schulen*. München & Wien: Profil.

HOFMEISTER, Ulrike & POPP, Ulrike (2006): *Schulische Tagesbetreuung. Bildungs- und Freizeitangebote*. Wien: Eigenverlag bm:bwk.

HÖHMANN, Katrin & SCHAPER, Saskia (2008): *Hausaufgaben*. In: COELEN, Thomas & OTTO, Hans-Uwe (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 576-584.

HÖHMANN, Katrin (2006): *Rahmenbedingungen von Hausaufgaben*. In: *Praxis Schule 5-10*. Jahrgang 17 (1), S. 10-13.

HÖHMANN, Katrin (2010): *(Haus-)Aufgaben in der Schule*. In: *Die Grundschulzeitschrift*. Jahrgang 24 (234), S. 50-53.

HÖHMANN, Katrin & RADEMACKER, Hermann (2006): *Hausaufgaben und die Frage nach dem Sinn*. In: HÖHMANN, Katrin & HOLTAPPELS, Heinz Günter (Hrsg.): *Ganztagschule gestalten; Konzeption, Praxis, Impulse*. Seelze: Klett-Kallmeyer, S. 132-144.

HUINIK, Johannes & KONIETZKA, Dirk (2007): *Familiensoziologie*. Frankfurt: Campus.

IDEL, Till-Sebastian; REH, Sabine & FRITZSCHE, Bettina (2009): *Freizeit – Zum Verhältnis von Schule, Leben und Lernen*. In: KOLBE, Fritz-Ulrich (Hrsg.): *Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179-193.

JÄGER, Reinhold S.; STUCK, Andrea; JÄGER-FLOR, Doris & RIEBEL, Julia (2010): *Hausaufgabe: Die andere Seite der Medaille: die Sicht Eltern*. In: *Empirische Pädagogik*. Jahrgang 24 (1), S. 55-77.

JÜRGENS, Eiko (2008): *Nachhilfeangebote*. In: COELEN, Thomas & OTTO, Hans-Uwe (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 411-421.

KALLUS, Wolfgang K. (2010): *Erstellung von Fragebogen*. Wien: Facultas.

KECK, Rudolf W. & SANDFUCHS, Uwe (Hrsg.) (1994): *Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

KIRCHHOFF, Sabine; KUHNT, Sonja; LIPP, Peter & SCHLAWIN, Siegfried (2003): *Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

KLEINSCHMIDT-BRÄUTIGAM, Mascha (2006a): *Neu gedacht und neu gemacht. Hausaufgaben zwischen neuer Lernkultur und Schulentwicklung*. In: *Grundschulunterricht*. Jahrgang 53 (12), S. 2-6.

KLEINSCHMIDT-BRÄUTIGAM, Mascha (2006b): *Qualitätsindikatoren für Hausaufgaben*. In: *Grundschulunterricht*. Jahrgang 53 (12), S. 7-8.

KÖCK, Peter (2008): *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht*. Augsburg: Brigg Pädagogik Verlag.

KOHLER, Britta (1996): *Hausaufgaben. Zur ihrer Problematik in der Grundschule*. In: HAARMANN, Dieter (Hrsg.): *Handbuch Grundschule: Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung*. Band 1. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, S. 251-267.

KOHLER, Britta (2002): *Hausaufgaben. Helfen – aber wie?* Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

KOHLER, Britta (2006): *Hausaufgaben: Wie Eltern helfen können*. In: *Grundschulunterricht*. Jahrgang 53 (12), S. 34-36.

KOHLER, Britta (2007): *Hausaufgaben und Ganztagsschule*. In: HÖHMANN, Katrin; KOHLER, Britta; MERGENTHALER, Ziva & WEGO, Claudia: *Hausaufgaben in der Ganztagsschule*. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag, S. 9-36.

KOLBE, Fritz-Ulrich (Hrsg.): *Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

KOLBE, Fritz-Ulrich & RABENSTEIN, Kerstin (2009): *Zum Verhältnis von Schule und Schülern*. In: KOLBE, Fritz-Ulrich (Hrsg.): *Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195-221.

KUCHARZ, Diemut & SCHÖNKNECHT, Gudrun (2010): *Hausaufgaben*. In: Die Grundschulzeitschrift. Jahrgang 24 (234), S. 32-37.

LARCHER KLEE, Sabine & GRUBENMANN, Bettina (Hrsg.) (2008): *Tagesstrukturen als sozial- und bildungspolitische Herausforderung. Erfahrungen und Kontexte*. Bern, Stuttgart & Wien: Haupt Verlag.

LEHRPLAN-SERVICE FÜR DAS ALLGEMEIN BILDENDE SCHULWESEN (2000): *Lehrplan der Volksschule mit Anmerkungen und Ergänzungen*. 9. Auflage. Wien: öbv & hpt.

LENZEN, Dieter (2001): *Pädagogische Grundbegriffe*. Band 2. 6. Auflage. Reinbek: Rowohlt Verlag.

MEYERS ENZYKLOPÄDISCHES LEXIKON IN 25 BÄNDEN (1981). Band 11. Gros-He. 9. Auflage zum 150 jährigen Bestehen des Verlages. Mannheim, Wien & Zürich: Lexikonverlag.

MUIJS, DANIEL (2004): *Doing quantitative research in Education with SPSS*. Cornwall: TJ International Ltd.

MÜLLER, Benedict (2007): *Grundkurs Statistik in den Sozialwissenschaften*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

MUMMENDEY, Hans Dieter & GRAU, Ina (2008): *Die Fragebogen-Methode*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.

NAVE-HERZ, Rosemarie (2009): *Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung*. 4. Auflage. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

NEUENSCHWANDER, Markus P., BALMER, Thomas, GASSER-DUTOIT Anette, GOLTZ, Stefanie, HIRT, Ueli, RYSER, Hans & WARTENWEILER, Hermann (2005): *Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern, Stuttgart & Wien: Haupt Verlag.

NIESWANDT, Martina (2004): *Die Qual der Wahl: Hausaufgabenbetreuung*. In: Die Grundschulzeitschrift. Jahrgang 18 (179), S. 22-25.

NIGGLI, Alois; TRAUTWEIN, Ulrich & SCHNYDER, Inge (2007): *Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliches Hausaufgabenengagement und Leistungsentwicklung*. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. Jahrgang 54 (1), S. 1-14.

NIGGLI, Alois; TRAUTWEIN, Ulrich & SCHNYDER, Inge (2010): *Die Rolle der Lehrpersonen bei den Hausaufgaben*. In: Empirische Pädagogik. Jahrgang 24 (1), S. 42-54.

NILSHON, Ilse (1996): *Aufgaben statt Hausaufgaben. Ein Beitrag zur inneren Schulreform*. In: Die Grundschulzeitschrift. Jahrgang 10 (94), S. 8-13.

OBERLEITER, Klaus (2006): *Hausaufgaben in der Grundschule. Die Bedeutung zeitlicher Aspekte und Auswirkungen eines selbstregulatorischen Trainings*. Göttingen: Cuvillier Verlag.

OLECHOWSKI, Richard (2003): *Alternative Leistungsbeurteilung – Humanisierung der Schule*. In: BÁBOSIK, István & OLECHOWSKI, Richard: *Lehren – Lernen – Prüfen*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York & Wien: Verlag Peter Lang, S. 215-232.

OTTO, Hans-Uwe & COELEN, Thomas (Hrsg.) (2005): *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich. Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft*. Band 5. Münster: Waxmann.

OVERWIEN, Bernd (2008): *Informelles Lernen*. In: COELEN, Thomas & OTTO, Hans-Uwe (Hrsg.) (2008): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 128-136.

PRÜß, Franz (2007): *Förderung der individuellen Entwicklung eines jeden Schülers – eine humanistische Aufgabe und aktuelle Forderung*. In: POPP, Ulrike & TISCHLER, Kornelia (Hrsg.): *Fördern und Fordern an Schulen*. München & Wien: Profil.

PRÜß, Franz (2009): *Ganztägige Bildung und ihre Bedeutung für Entwicklungsprozesse*. In: PRÜß, Franz; KORTAS, Susanne & SCHÖPA, Matthias (Hrsg.): *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung*. Weinheim & München: Juventa Verlag, S. 33-68.

PRÜß, Franz; KORTAS, Susanne & SCHÖPA Matthias (2009a): *Aktuelle Anforderungen an die Erziehungswissenschaft und die pädagogische Praxis*. In: PRÜß, Franz; KORTAS, Susanne & SCHÖPA, Matthias (Hrsg.): *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung*. Weinheim & München: Juventa Verlag, S. 15-30.

PRÜß, Franz; KORTAS, Susanne & SCHÖPA Matthias (2009b): *Die Ganztagschule – Anforderungen und Perspektiven*. In: PRÜß, Franz; KORTAS, Susanne & SCHÖPA, Matthias (Hrsg.): *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung*. Weinheim & München: Juventa Verlag, S. 355-368.

RAAB-STEINER, Elisabeth & BENSCH, Michael (2008): *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. Wien: Facultas.

RAITHEL, Jürgen (2006): *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

RÄSS, Kathrin & WOLTER, Stefan C. (2008): *Tagesstrukturen, Frauenerwerbstätigkeit, Fertilität und Bildungsqualität im Lichte der ökonomischen Theorie und Literatur*. In: LARCHER KLEE, Sabine & GRUBENMANN, Bettina (Hrsg.): *Tagesstrukturen als sozial- und bildungspolitische Herausforderung. Erfahrungen und Kontexte*. Bern, Stuttgart & Wien: Haupt Verlag, S. 65-80.

RENDTORFF, Barbara (2007): *Geschlechteraspekte im Kontext von Familie*. In: ECARIUS, Jutta (Hrsg.): *Handbuch Familie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 94-111.

RESCH, Uschi (2004): *Hausaufgaben zum Thema machen*. In: *Die Grundschulzeitschrift*, Jahrgang 18 (179), S. 28-29.

RICHTER, Martina, MÜNCHER, Vera & ANDRESEN, Sabine (2008): *Eltern*. In: COELEN, Thomas & OTTO, Hans-Uwe (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 49-57.

ROßBACH, Hans-Günther (1995): *Hausaufgaben in der Grundschule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. In: *Die deutsche Schule*. Jahrgang 87 (1), S. 103-112.

ROßBACH, Hans-Günther (1996): *Zu selten differenziert. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur häuslichen und schulischen Hausaufgabenpraxis und zur Effektivität von Hausaufgaben*. In: *Die Grundschulzeitschrift*. Jahrgang 10 (94), S. 60-61.

RÜTZ, Barbara (2004): *Hausaufgaben in der Schule. Erfahrungen aus Ganztagsgrundschulen in Rheinland-Pfalz*. In: Die Grundschulzeitschrift. Jahrgang 18 (179), S. 30-31.

SCHATZL, Andreas (2009a): *Empfehlungen für gelungene schulische Tagesbetreuung*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

SCHATZL, Andreas (2009b): *Aktion: Qualität in der schulischen Tagesbetreuung*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

SCHAUB, Horst & ZENKE, Karl G. (2007): *Wörterbuch Pädagogik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

SCHEIPL, Josef (1974): *Ganztagschule – Problem und Aufgabe*. Wien & München: Jugend und Volk.

SCHNYDER, Inge; NIGGLI, Alois & TRAUTWEIN, Ulrich (2008): *Hausaufgabenqualität im Französischunterricht*. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Jahrgang 22 (3-4), S. 233-246.

SCHOLL, Daniel (2009): *Ansprüche an öffentliche Erziehung: Sind die Zuständigkeiten und Leistungen der Institutionen Familie und Schule austauschbar?* In: ECARIUS, Jutta; GROPPE, Carola & MALMEDE, Hans (2009): *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73-92.

SEIFFGE-KRENKE, Inge (2008): *Schulstress in Deutschland: Ursachen, Häufigkeiten und internationale Verortung*. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. Jahrgang 57 (1), S. 3-19.

SIGEL, Richard (2001): *Qualität in Grundschulen. Ihre Merkmale und Evaluation mittels mehrmethodischer Lehrer-, Schüler- und Elternbefragungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

SOLZBACHER, Claudia (2009): *Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule*. In: MERTENS, Gerhard; FROST, Ursula; BÖHM, Winfried & LADENTHIN, Volker (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Band III. Familie-Kindheit-Jugend-Gender. Paderborn, München, Wien & Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 247-266.

SPIEL, Christiane & WAGNER, Petra (2002): *Wie lange und wofür lernen Schülerinnen und Schüler?* In: *Empirische Pädagogik*. Jahrgang 16 (3), S. 329-355.

STANDOP, Jutta (2008): *Grundschulen in ganztägiger Form*. In: COELEN, Thomas & OTTO, Hans-Uwe (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 527-537.

TENORTH, Heinz-Elmar & TIPPELT, Rudolf (Hrsg.) (2007): *Lexikon Pädagogik*. Weinheim & Basel: Beltz.

TRAUTWEIN, Ulrich (2008): *Hausaufgaben*. In: SCHNEIDER, W. & HASSELHORN, M. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 563-573.

TRAUTWEIN, Ulrich & WILD, Elke (2009): *Außerschulisches Lernen: Lernen außerhalb der Schule (auch) für die Schule!* In: *Unterrichtswissenschaft*. Jahrgang 37 (3), S. 194-195.

TRUDEWIND, Clemens (1996): *Intensive Elternhilfe kann auch schaden. Die verschiedenen Formen der Elternbeteiligung an den Hausaufgaben*. In: *Die Grundschulzeitschrift*. Jahrgang 10 (94), S. 62-65.

TYRELL, Hartmann (1987): *Die „Anpassung“ der Familie an die Schule*. In: OELKERS, Jürgen & TENORTH, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim: Beltz, S. 102-125.

ULICH, Klaus (1993): *Schule als Familienproblem. Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrern*. 2. Ausgabe. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

VEIL, Mechthild (2008): *Widerstreitende Zeitrhythmen in der Kinderbetreuung – national und international*. In: LARCHER KLEE, Sabine & GRUBENMANN, Bettina (Hrsg.): *Tagesstrukturen als sozial- und bildungspolitische Herausforderung. Erfahrungen und Kontexte*. Bern, Stuttgart & Wien: Haupt Verlag, S. 81-97.

VON DER GATHEN, Jan (2010): *Qualität vor Quantität*. In: Die Grundschulzeitschrift. Jahrgang 24 (234), S. 42-43.

WAGNER, Petra; HIRTENLEHNER, Helmut; BACHER, Johann & SCHOBER, Barbara (2010): *Zeitliche Belastung von Schülern durch die häusliche Arbeit für die Schule*. In: Empirische Pädagogik. Jahrgang 24 (1), S. 6-25.

WILD, Elke (2004): *Häusliches Lernen. Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven*. In: LENZEN, Dieter; BAUMERT, Jürgen; WATERMANN, Rainer & TRAUTWEIN, Ulrich (Hrsg.): *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37-64.

WILD, Elke & HOFER, Manfred (2002): *Familien mit Schulkindern*. In: HOFER, Manfred; WILD, Elke & NOACK, Peter: *Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung*. Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 216-240.

WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT FÜR FAMILIENFRAGEN (2005): *Familiale Erziehungskompetenzen. Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe. Gutachten für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*. Weinheim & München: Juventa, S. 80-93.

WIEZOREK, Christine & MERTEN, Roland (2008): *Soziale Ungleichheit*. In: COELEN, Thomas & OTTO, Hans-Uwe (Hrsg.) (2008): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-78.

WUNDER, Dieter (2006): *Dienen Hausaufgaben der Bildung?* In: Praxis Schule 5-10. Jahrgang 17 (1), S. 6-9.

ZEPP, Lothar (2010): *Hausaufgaben – Kooperation in Ganztagschulen*. In: Die Ganztagschule. Zeitschrift des Ganztagschulverbandes. Jahrgang 50 (1), S. 25-36.

Quellen aus dem Internet:

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (2009): Schulische Tagesbetreuung. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/tb/index.xml> (29.12.2009).

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (2009): Schulrecht. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/index.xml> (29.9.2009).

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (2010): Elternbefragung: Nachmittagsbetreuung ja, aber freiwillig. http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pm/pm_archiv/20060816.xml (2.01.2010)

LANDESSCHULRAT FÜR NIEDERÖSTERREICH (2009): Schulische Tagesbetreuung in Niederösterreich APS. Sankt Pölten. [Format: PDF, Zeit: 2.01.2010, Adresse: <http://www.lsr-noe.gv.at/downloads/diverses/index.php>].

RECHTSINFORMATIONSSYSTEM DER BUNDESREGIERUNG (2011): Bundesverfassungsgesetz der Republik Österreich. <http://www.verfassungen.de/at/indexheute.htm> (28.01.2011)

ANHANG

Im Anhang befinden sich einerseits Ausgabeergebnisse zu den Kapiteln 7.2 und 7.3 und andererseits für die Durchführung der empirischen Untersuchung relevante Ansuchen einschließlich der Beilagen (Einverständniserklärung der Eltern, Bestätigung der Diplomarbeitbetreuerin, Fragebogen) sowie die Genehmigung des Landesschulrates für Niederösterreich. Weiters ist der Lebenslauf der Verfasserin beigefügt.

- Ausgabeergebnisse SPSS: Häufigkeitstabellen (siehe Kap. 7.2)
- Ausgabeergebnisse SPSS: Dimensionsanalyse (siehe Kap. 7.3)

- Ansuchen an die Schulen
- Ansuchen an den Landesschulrat für Niederösterreich
- Einverständniserklärung der Eltern
- Bestätigung der Diplomarbeitbetreuerin
- Fragebogen

- Genehmigung vom Landesschulrat für Niederösterreich

- Lebenslauf

Ausgabeergebnisse SPSS: Häufigkeitstabellen (siehe Kap. 7.2)

0 Ich erledige HA gerne.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	43	15,5	16,0	16,0
	Das trifft meist zu	161	57,9	59,9	75,8
	Das trifft wenig zu	49	17,6	18,2	94,1
	Das trifft nicht zu	16	5,8	5,9	100,0
	Gesamt	269	96,8	100,0	
Fehlend	999	9	3,2		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 12: Ich erledige HA gerne

1 HA sind wichtig.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	168	60,4	61,3	61,3
	Das trifft meist zu	83	29,9	30,3	91,6
	Das trifft wenig zu	12	4,3	4,4	96,0
	Das trifft nicht zu	11	4,0	4,0	100,0
	Gesamt	274	98,6	100,0	
Fehlend	999	4	1,4		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 13: HA sind wichtig

3 Ich lerne etwas wenn ich HA mache.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	162	58,3	59,8	59,8
	Das trifft meist zu	80	28,8	29,5	89,3
	Das trifft wenig zu	24	8,6	8,9	98,2
	Das trifft nicht zu	5	1,8	1,8	100,0
	Gesamt	271	97,5	100,0	
Fehlend	999	7	2,5		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 14: Ich lerne etwas wenn ich meine HA mache

2 Ohne HA wäre die Schule schöner.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	94	33,8	34,6	34,6
	Das trifft meist zu	69	24,8	25,4	59,9
	Das trifft wenig zu	55	19,8	20,2	80,1
	Das trifft nicht zu	54	19,4	19,9	100,0
	Gesamt	272	97,8	100,0	
Fehlend	999	6	2,2		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 15: Ohne HA wäre die Schule schöner

6 HA sind schwierig.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	24	8,6	8,9	8,9
	Das trifft meist zu	76	27,3	28,3	37,2
	Das trifft wenig zu	99	35,6	36,8	74,0
	Das trifft nicht zu	70	25,2	26,0	100,0
	Gesamt	269	96,8	100,0	
Fehlend	999	9	3,2		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 16: Meine HA sind schwierig

8 HA sind zu einfach für mich.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	35	12,6	13,1	13,1
	Das trifft meist zu	96	34,5	35,8	48,9
	Das trifft wenig zu	101	36,3	37,7	86,6
	Das trifft nicht zu	36	12,9	13,4	100,0
	Gesamt	268	96,4	100,0	
Fehlend	999	10	3,6		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 17: Meine HA sind zu einfach für mich

4 HA sind interessant.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	56	20,1	21,2	21,2
	Das trifft meist zu	112	40,3	42,4	63,6
	Das trifft wenig zu	66	23,7	25,0	88,6
	Das trifft nicht zu	30	10,8	11,4	100,0
	Gesamt	264	95,0	100,0	
Fehlend	999	14	5,0		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 18: Meine HA sind interessant

5 Ich weiß oft nicht welche HA mir meine LL aufgegeben hat.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	29	10,4	10,8	10,8
	Das trifft meist zu	38	13,7	14,2	25,0
	Das trifft wenig zu	71	25,5	26,5	51,5
	Das trifft nicht zu	130	46,8	48,5	100,0
	Gesamt	268	96,4	100,0	
Fehlend	999	10	3,6		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 19: Ich weiß oft nicht, welche HA mir meine Lehrerin aufgegeben hat

9 HA werden von LL kontrolliert.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	246	88,5	89,5	89,5
	Das trifft meist zu	16	5,8	5,8	95,3
	Das trifft wenig zu	7	2,5	2,5	97,8
	Das trifft nicht zu	6	2,2	2,2	100,0
	Gesamt	275	98,9	100,0	
Fehlend	999	3	1,1		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 20: Die HA werden von meiner Lehrerin kontrolliert

10 LL erkundigt sich wie es uns bei den HA geht.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	70	25,2	26,2	26,2
	Das trifft meist zu	71	25,5	26,6	52,8
	Das trifft wenig zu	60	21,6	22,5	75,3
	Das trifft nicht zu	66	23,7	24,7	100,0
	Gesamt	267	96,0	100,0	
Fehlend	999	10	3,6		
	System	1	,4		
	Gesamt	11	4,0		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 21: Meine Lehrerin erkundigt sich wie es uns bei den HA geht

7 Ich werde für HA gelobt.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	50	18,0	18,9	18,9
	Das trifft meist zu	89	32,0	33,7	52,7
	Das trifft wenig zu	66	23,7	25,0	77,7
	Das trifft nicht zu	59	21,2	22,3	100,0
	Gesamt	264	95,0	100,0	
Fehlend	999	14	5,0		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 22: Ich werde für meine HA gelobt

11 Ich habe genügend Zeit um HA zu erledigen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	163	58,6	62,2	62,2
	Das trifft meist zu	73	26,3	27,9	90,1
	Das trifft wenig zu	20	7,2	7,6	97,7
	Das trifft nicht zu	6	2,2	2,3	100,0
	Gesamt	262	94,2	100,0	
Fehlend	999	16	5,8		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 23: Ich habe genügend Zeit, um meine HA zu erledigen

13 Ich habe am Nachmittag viel Freizeit.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	131	47,1	48,2	48,2
	Das trifft meist zu	97	34,9	35,7	83,8
	Das trifft wenig zu	37	13,3	13,6	97,4
	Das trifft nicht zu	7	2,5	2,6	100,0
	Gesamt	272	97,8	100,0	
Fehlend	999	6	2,2		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 24: Ich habe am Nachmittag viel Freizeit

12 Am Nachmittag besuche ich viele Kurse...

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	84	30,2	31,0	31,0
	Das trifft meist zu	58	20,9	21,4	52,4
	Das trifft wenig zu	51	18,3	18,8	71,2
	Das trifft nicht zu	78	28,1	28,8	100,0
	Gesamt	271	97,5	100,0	
Fehlend	999	7	2,5		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 25: Ich besuche am Nachmittag viele Kurse

17 Die Menge an HA ist zu viel.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	33	11,9	12,3	12,3
	Das trifft meist zu	52	18,7	19,4	31,7
	Das trifft wenig zu	91	32,7	34,0	65,7
	Das trifft nicht zu	92	33,1	34,3	100,0
	Gesamt	268	96,4	100,0	
Fehlend	999	10	3,6		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 26: Die Menge der HA ist zu viel

15 HA sind Zeitverschwendung.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	37	13,3	13,6	13,6
	Das trifft meist zu	31	11,2	11,4	25,0
	Das trifft wenig zu	64	23,0	23,5	48,5
	Das trifft nicht zu	140	50,4	51,5	100,0
	Gesamt	272	97,8	100,0	
Fehlend	999	6	2,2		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 27: HA sind Zeitverschwendung

16 Ohne HA hätte ich mehr Zeit zum Lernen und Üben.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	70	25,2	25,8	25,8
	Das trifft meist zu	47	16,9	17,3	43,2
	Das trifft wenig zu	88	31,7	32,5	75,6
	Das trifft nicht zu	66	23,7	24,4	100,0
	Gesamt	271	97,5	100,0	
Fehlend	999	7	2,5		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 28: Ohne HA hätte ich mehr Zeit zum Lernen und Üben

14 Ich kann HA erledigen wann ich will.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	24	8,6	8,9	8,9
	Das trifft meist zu	37	13,3	13,7	22,5
	Das trifft wenig zu	73	26,3	26,9	49,4
	Das trifft nicht zu	137	49,3	50,6	100,0
	Gesamt	271	97,5	100,0	
Fehlend	999	7	2,5		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 29: Ich kann meine HA erledigen wann ich will

18 Ich kann HA erledigen wo ich will.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	85	30,6	31,1	31,1
	Das trifft meist zu	57	20,5	20,9	52,0
	Das trifft wenig zu	50	18,0	18,3	70,3
	Das trifft nicht zu	81	29,1	29,7	100,0
	Gesamt	273	98,2	100,0	
Fehlend	999	5	1,8		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 30: Ich kann meine HA erledigen wo ich will

23 Der Raum gefällt mir.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	199	71,6	72,1	72,1
	Das trifft meist zu	60	21,6	21,7	93,8
	Das trifft wenig zu	6	2,2	2,2	96,0
	Das trifft nicht zu	11	4,0	4,0	100,0
	Gesamt	276	99,3	100,0	
Fehlend	999	2	,7		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 31: Der Raum, in dem ich meine HA mache, gefällt mir

19 Ich habe zu wenig Platz.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	25	9,0	9,0	9,0
	Das trifft meist zu	30	10,8	10,8	19,9
	Das trifft wenig zu	63	22,7	22,7	42,6
	Das trifft nicht zu	159	57,2	57,4	100,0
	Gesamt	277	99,6	100,0	
Fehlend	999	1	,4		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 32: Ich habe beim Erledigen meiner HA zu wenig Platz

21 Ich erledige HA alleine/selbständig.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	121	43,5	43,8	43,8
	Das trifft meist zu	105	37,8	38,0	81,9
	Das trifft wenig zu	36	12,9	13,0	94,9
	Das trifft nicht zu	14	5,0	5,1	100,0
	Gesamt	276	99,3	100,0	
Fehlend	999	2	,7		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 33: Ich erledige meine HA alleine/ selbständig

26 Mir stehen Bücher... zur Verfügung.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	69	24,8	24,8	24,8
	Das trifft meist zu	67	24,1	24,1	48,9
	Das trifft wenig zu	62	22,3	22,3	71,2
	Das trifft nicht zu	80	28,8	28,8	100,0
	Gesamt	278	100,0	100,0	

Tabelle 34: Bei Bedarf stehen mit für meine HA Bücher, Lernhilfen, Lernspiele und/oder der Computer zur Verfügung

20 Ich werde oft abgelenkt.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	53	19,1	19,1	19,1
	Das trifft meist zu	65	23,4	23,4	42,4
	Das trifft wenig zu	85	30,6	30,6	73,0
	Das trifft nicht zu	75	27,0	27,0	100,0
	Gesamt	278	100,0	100,0	

Tabelle 35: Beim Erledigen meiner Hausaufgaben werde ich oft abgelenkt

22 Ich fühle mich gestört.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	68	24,5	24,8	24,8
	Das trifft meist zu	62	22,3	22,6	47,4
	Das trifft wenig zu	82	29,5	29,9	77,4
	Das trifft nicht zu	62	22,3	22,6	100,0
	Gesamt	274	98,6	100,0	
Fehlend	999	4	1,4		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 36: Ich fühle mich beim Erledigen meiner HA oft gestört

24 Wenn mich etwas/jemand stört kann ich das sagen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	175	62,9	63,6	63,6
	Das trifft meist zu	55	19,8	20,0	83,6
	Das trifft wenig zu	30	10,8	10,9	94,5
	Das trifft nicht zu	15	5,4	5,5	100,0
	Gesamt	275	98,9	100,0	
Fehlend	999	3	1,1		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 37: Wenn mich beim Erledigen meiner HA etwas/jemand stört, kann ich das sagen

25 Ich muss mich an vereinbarte Regeln halten.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	90	32,4	33,3	33,3
	Das trifft meist zu	78	28,1	28,9	62,2
	Das trifft wenig zu	45	16,2	16,7	78,9
	Das trifft nicht zu	57	20,5	21,1	100,0
	Gesamt	270	97,1	100,0	
Fehlend	999	8	2,9		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 38: Ich muss beim Erledigen meiner HA vereinbarte Regeln einhalten

28 Ich komme ohne Hilfe/Unterstützung zurecht.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	48	17,3	17,5	17,5
	Das trifft meist zu	151	54,3	55,1	72,6
	Das trifft wenig zu	58	20,9	21,2	93,8
	Das trifft nicht zu	17	6,1	6,2	100,0
	Gesamt	274	98,6	100,0	
Fehlend	999	4	1,4		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 39: Ich komme bei den HA ohne Hilfe/ Unterstützung zurecht

27 Wenn ich etwas nicht verstehe hilft mir jemand.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	230	82,7	83,6	83,6
	Das trifft meist zu	34	12,2	12,4	96,0
	Das trifft wenig zu	10	3,6	3,6	99,6
	Das trifft nicht zu	1	,4	,4	100,0
	Gesamt	275	98,9	100,0	
Fehlend	999	3	1,1		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 40: Wenn ich bei meinen HA etwas nicht verstehe, hilft mir jemand

30 Ich werde für HA belohnt.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	38	13,7	13,9	13,9
	Das trifft meist zu	61	21,9	22,3	36,1
	Das trifft wenig zu	82	29,5	29,9	66,1
	Das trifft nicht zu	93	33,5	33,9	100,0
	Gesamt	274	98,6	100,0	
Fehlend	999	4	1,4		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 41: Ich werde für meine HA belohnt

29 HA werden überprüft ob sie richtig sind.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	188	67,6	69,6	69,6
	Das trifft meist zu	53	19,1	19,6	89,3
	Das trifft wenig zu	19	6,8	7,0	96,3
	Das trifft nicht zu	10	3,6	3,7	100,0
	Gesamt	270	97,1	100,0	
Fehlend	999	8	2,9		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 42: Meine HA werden überprüft, ob sie richtig sind, bevor ich sie in den Unterricht mitbringe

31 Ich kann selbst bestimmen wie sorgfältig ich HA erledige.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	61	21,9	22,7	22,7
	Das trifft meist zu	71	25,5	26,4	49,1
	Das trifft wenig zu	66	23,7	24,5	73,6
	Das trifft nicht zu	71	25,5	26,4	100,0
	Gesamt	269	96,8	100,0	
Fehlend	999	9	3,2		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 43: Ich kann selbst bestimmen, wie sorgfältig ich meine HA erledige

32 EE kontrollieren ob ich HA erledige.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	192	69,1	69,8	69,8
	Das trifft meist zu	44	15,8	16,0	85,8
	Das trifft wenig zu	19	6,8	6,9	92,7
	Das trifft nicht zu	20	7,2	7,3	100,0
	Gesamt	275	98,9	100,0	
Fehlend	999	3	1,1		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 44. Meine Eltern kontrollieren, ob ich meine HA erledige

33 EE erkundigen sich nach HA.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	136	48,9	49,6	49,6
	Das trifft meist zu	71	25,5	25,9	75,5
	Das trifft wenig zu	38	13,7	13,9	89,4
	Das trifft nicht zu	29	10,4	10,6	100,0
	Gesamt	274	98,6	100,0	
Fehlend	999	4	1,4		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 45: Meine Eltern erkundigen sich nach meinen HA

34 EE haben keine Zeit um mir zu helfen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	21	7,6	7,8	7,8
	Das trifft meist zu	25	9,0	9,3	17,1
	Das trifft wenig zu	66	23,7	24,5	41,6
	Das trifft nicht zu	157	56,5	58,4	100,0
	Gesamt	269	96,8	100,0	
Fehlend	999	9	3,2		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 46: Meine Eltern haben keine Zeit, um mir bei den HA zu helfen

35 EE sind mit HA zufrieden.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das trifft voll zu	155	55,8	56,4	56,4
	Das trifft meist zu	103	37,1	37,5	93,8
	Das trifft wenig zu	11	4,0	4,0	97,8
	Das trifft nicht zu	6	2,2	2,2	100,0
	Gesamt	275	98,9	100,0	
Fehlend	999	3	1,1		
Gesamt		278	100,0		

Tabelle 47: Meine Eltern sind mit meinen HA zufrieden

Ausgabeergebnisse SPSS: Dimensionsanalyse (siehe Kap. 7.3)

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
		% der	Kumulierte		% der	Kumulierte		% der	Kumulierte
	Gesamt	Varianz	%	Gesamt	Varianz	%	Gesamt	Varianz	%
1	4,681	13,004	13,004	4,681	13,004	13,004	3,730	10,362	10,362
2	2,776	7,710	20,714	2,776	7,710	20,714	2,854	7,929	18,291
3	2,222	6,173	26,887	2,222	6,173	26,887	2,658	7,382	25,673
4	2,040	5,668	32,555	2,040	5,668	32,555	2,120	5,890	31,563
5	1,558	4,329	36,884	1,558	4,329	36,884	1,915	5,321	36,884
6	1,466	4,072	40,956						
7	1,311	3,643	44,599						
8	1,283	3,563	48,162						
9	1,188	3,299	51,460						
10	1,155	3,208	54,669						
11	1,063	2,954	57,623						
12	1,016	2,821	60,443						
13	,990	2,750	63,194						
14	,935	2,596	65,790						
15	,902	2,505	68,294						
16	,848	2,355	70,649						
17	,821	2,280	72,929						
18	,776	2,155	75,085						
19	,739	2,053	77,138						
20	,714	1,983	79,121						
21	,691	1,920	81,040						
22	,648	1,799	82,840						
23	,636	1,765	84,605						
24	,592	1,646	86,250						
25	,590	1,640	87,890						
26	,509	1,414	89,304						
27	,492	1,365	90,669						
28	,481	1,336	92,005						
29	,439	1,220	93,225						
30	,422	1,172	94,397						
31	,392	1,090	95,488						
32	,378	1,049	96,537						
33	,354	,982	97,519						
34	,337	,935	98,454						
35	,295	,819	99,273						

36	,262	,727	100,000					
----	------	------	---------	--	--	--	--	--

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tabelle 48: Analyseergebnisse: Erklärte Gesamtvarianz

		Rotierte Komponentenmatrix ^a				
		Komponente				
		1	2	3	4	5
15	HA sind keine Zeitverschwendung.	,760				
0	Ich erledige HA gerne.	,728				
2	Ohne HA wäre die Schule nicht schöner.	,678				
1	HA sind wichtig.	,646				
4	HA sind interessant.	,630				
3	Ich lerne etwas wenn ich HA mache.	,591				
16	Ohne HA hätte ich nicht mehr Zeit zum Lernen und Üben.	,467				
9	HA werden von LL kontrolliert.					
20	Ich werde selten abgelenkt.		,685			
22	Ich fühle mich nicht gestört.		,680			
19	Ich habe genug Platz.		,637			
34	EE haben Zeit um mir zu helfen.		,540			
6	HA sind nicht schwierig.		,502			
17	Die Menge an HA ist nicht zu viel.	,450	,456			
5	Ich weiß oft welche HA mir meine LL aufgegeben hat.		,454			
35	EE sind mit HA zufrieden.		,351	,337		
7	Ich werde für HA gelobt.			,675		
30	Ich werde für HA belohnt.			,624		
26	Mir stehen Bücher... zur Verfügung.			,594		
13	Ich habe am Nachmittag viel Freizeit.			,492		
18	Ich kann HA erledigen wo ich will.			,477		
10	LL erkundigt sich wie es uns bei den HA geht.			,438		

14 Ich kann HA erledigen wann ich will.			,382		
29 HA werden überprüft ob sie richtig sind.				,704	
32 EE kontrollieren ob ich HA erledige.				,681	
33 EE erkundigen sich nach HA.				,615	
23 Der Raum gefällt mir.				,431	
27 Wenn ich etwas nicht verstehe hilft mir jemand.				,422	
24 Wenn mich etwas/jemand stört kann ich das sagen.					
21 Ich erledige HA alleine/selbstständig.					,679
28 Ich komme ohne Hilfe/Unterstützung zurecht.					,538
31 Ich kann selbst bestimmen wie sorgfältig ich HA erledige.					,435
11 Ich habe genügend Zeit um HA zu erledigen.					,332
8 HA sind zu einfach für mich.					,325
25 Ich muss mich an vereinbarte Regeln halten.					,324
12 Am Nachmittag besuche ich viele Kurse...					

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert.

Tabelle 49: Analyseergebnisse: Rotierte Komponentenmatrix

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,777	7

Tabelle 50: Ergebnis der Reliabilitätsanalyse von Faktor 1

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,714	8

Tabelle 51: Ergebnis der Reliabilitätsanalyse von Faktor 2

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,647	7

Tabelle 52: Ergebnis der Reliabilitätsanalyse von Faktor 3

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,577	5

Tabelle 53: Ergebnis der Reliabilitätsanalyse von Faktor 4

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,250	6

Tabelle 54: Ergebnis der Reliabilitätsanalyse von Faktor 5

Großriedenthal, im Oktober 2010

Sehr geehrte Schulleiterin!

Im Rahmen meiner Diplomarbeit an der Universität Wien untersuche ich die Hausaufgabenbetreuung von Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Schulstufe. Ich bin selbst Volksschullehrerin (VS 1 Tulln) und habe einen Fragebogen entwickelt, den ich den Kindern der 3. und 4. Klasse(n) vorlegen möchte. Das Ansuchen um Erteilung der Bewilligung zur Durchführung der Untersuchung wird beim Landesschulrat für Niederösterreich gestellt.

Ich bitte Sie, der Befragung zuzustimmen. Sie findet in einer Unterrichtseinheit (in der Schule) statt und ist anonym, da KEINE persönlichen Daten von den Schülerinnen und Schülern verlangt werden.

Hochachtungsvoll,

Dipl.-Päd. Elisabeth Mehofer

An den
Landesschulrat für Niederösterreich
z.H. MMag. Regina Weidmann-Kisser

Rennbahnstraße 29
A-3109 St. Pölten

Großriedenthal, am 21.01.2011

Elisabeth Mehofer
Hohenwarther Straße 81
3471 Großriedenthal

ANSUCHEN UM ERTEILUNG DER BEWILLIGUNG ZUR DURCHFÜHRUNG EINER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG

Sehr geehrte Damen und Herren des Landesschulrates für Niederösterreich!

Sehr geehrte Frau MMag. Weidmann-Kisser!

Im Rahmen meiner Diplomarbeit an der Universität Wien mit dem Arbeitstitel „Qualitative Hausaufgabenbetreuung. Eine empirische Untersuchung zur Hausaufgabenbetreuung von Volksschülerinnen und Volksschülern im Rahmen schulischer Tagesbetreuung.“, möchte ich eine Schülerbefragung mittels Fragebogen an niederösterreichischen Volksschulen durchführen, die im Juni 2010 mit dem Qualitätsgütesiegel für schulische Tagesbetreuung ausgestattet wurden.

Für die Untersuchung wurde ein Fragebogen entwickelt, der als Forschungsinstrument eingesetzt wird, um die subjektive Sicht (Einstellungen, Meinungen und Positionen) von Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Klasse Volksschule zur Betreuung ihrer Hausaufgaben zu untersuchen. Wegen der besonderen Bedeutung der schulischen bzw. häuslichen Bedingungen für das Lernen ist folgende Hauptfragestellung von Interesse:

Unter welchen äußeren Bedingungen vollzieht sich die Bearbeitung der Hausaufgaben, welche seitens der Schule auferlegt werden?

Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt dabei auf der Betreuung der Hausaufgaben im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung im Vergleich zur Betreuung der Hausaufgaben im familiären Umfeld.

Die statistische Auswertung der Ergebnisse erfolgt hinsichtlich der äußeren Bedingungen (Rahmenbedingungen) der Hausaufgabenbetreuung.

An folgenden Volksschulen möchte ich die Befragung durchführen, seitens der Direktion bestehen keine Einwände:

324111 Brucknerschule, Anton Bruckner Gasse 6 , 3400 Klosterneuburg

313281 Josef-Rucker Volksschule Langenlois, Auböck Allee 12, 3550 Langenlois

309021 Volksschule Amaliendorf-Aalfang, Hauptstraße 159, 3872 Amaliendorf

321091 Volksschule Grafenwörth, Seebarnstraße 1, 3484 Grafenwörth

308201 Volksschule Lasee, Stift Melk-Gasse 2, 2291 Lasee

Die Durchführung der Fragebogenerhebung erfolgt in den einzelnen Schulen im Februar 2011, nachdem die Erziehungsberechtigten ihr Einverständnis gegeben haben. Die Befragung selbst erfolgt anonym. Die Schülerinnen und Schüler werden in Gruppentestung (klassenweise), welche in etwa 20 bis 30 Minuten in Anspruch nehmen wird, schriftlich befragt. Der ordentliche Unterrichtsbetrieb soll dadurch nach Möglichkeit nicht gestört werden.

Um Erteilung der Bewilligung wird gebeten.

Hochachtungsvoll,

Dipl.-Päd. Elisabeth Mehofer

Beilagen:

Elternbrief – Einverständniserklärung
Bestätigung des Diplomarbeitsbetreuers
Fragebogen

Großriedenthal, im Jänner 2011

Sehr geehrte Eltern!

Im Rahmen meiner Diplomarbeit an der Universität Wien untersuche ich die Hausaufgabenbetreuung von Schülerinnen und Schülern der dritten und vierten Schulstufe an Volksschulen, die 2010 mit dem Qualitätsgütesiegel für schulische Tagesbetreuung ausgestattet wurden. Ich bin selbst Volksschullehrerin und habe einen Fragebogen entwickelt, den ich Ihrem Kind gerne vorlegen möchte. Die Genehmigung des Landesschulrates für Niederösterreich liegt vor.

Die Befragung findet in einer Unterrichtseinheit (in der Schule) statt und ist anonym.

Ich bitte Sie, der Befragung Ihres Kindes zuzustimmen, indem Sie die untenstehende Erklärung unterschreiben und der Klassenlehrerin abgeben.

Sie werden dann über einen genauen Termin informiert.

Herzlichen Dank!

Hochachtungsvoll,

Dipl.-Päd. Elisabeth Mehofer

Mein Kind, _____ darf an der anonymen Befragung
(Fragebogen)

teilnehmen. Persönliche Daten werden NICHT weitergegeben.

Datum

Unterschrift

An den
Landesschulrat für Niederösterreich
z.H. MMag. Regina Weidmann-Kisser

Rennbahnstraße 29
A-3109 St. Pölten

Wien, am 20.01.2011

Univ. - Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig
Sensengasse 3a
1090 Wien

ANSUCHEN UM ERTEILUNG DER BEWILLIGUNG ZUR DURCHFÜHRUNG EINER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG

Sehr geehrte Damen und Herren des Landesschulrates für Niederösterreich!

Sehr geehrte Frau MMag. Weidmann-Kisser!

Hiermit bestätige ich, dass Frau Dipl.-Päd. Elisabeth Mehofer, an der Universität Wien im Rahmen ihres Studiums „Pädagogik“ eine Diplomarbeit mit dem Arbeitstitel, „Qualitative Hausaufgabenbetreuung. Eine empirische Untersuchung zur Hausaufgabenbetreuung von Volksschülerinnen und Volksschülern im Rahmen schulischer Tagesbetreuung.“ verfasst.

Ich bitte Sie, einer Schülerbefragung mittels Fragebogen an niederösterreichischen Volksschulen, die im Juni 2010 mit dem Qualitätsgütesiegel für schulische Tagesbetreuung ausgestattet wurden, zuzustimmen.

Hochachtungsvoll,

Univ. - Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig

Liebe Schülerin! Lieber Schüler!

Ich heiße Elisabeth Mehofer und bin Volksschullehrerin!

Ich habe eine große Bitte an dich.

Ich interessiere mich sehr für HAUSAUFGABEN (HA)/ HAUSÜBUNGEN und wie du darüber denkst.

Auf den folgenden Seiten  findest du Aussagen zu deinen HAUSAUFGABEN (HA), die dir deine Lehrerin/dein Lehrer in der Schule aufgibt.

Beantworte bitte **ALLE** Aussagen!

Du sollst wissen:

Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, ich will nur deine *Meinung* kennen lernen!

Die Befragung ist *anonym*, das heißt, du brauchst deinen Namen nicht auf den Fragebogen zu schreiben.

Antworte ganz *ehrlich*! Es erfährt niemand, was du geschrieben hast.

Du hast genug *Zeit*, um alle Aussagen genau zu lesen! ⌚

Zu jeder Aussage findest du 4 Antwortmöglichkeiten.

Dazu ein Beispiel:

	Das trifft voll zu! 	Das trifft meist zu! 	Das trifft wenig zu! 	Das trifft nicht zu! 
Ich erledige HAUSAUFGABEN (HA) gerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte kreuze das richtige Kästchen an! 

Am Ende des Fragebogens wirst du auch gebeten, eine Antwort aufzuschreiben (KEINE Sätze)!

Zum Beispiel:

Hausaufgaben sind

Wenn dir noch etwas unklar ist, dann frage bitte!

Beantworte jetzt alle Aussagen! 

Danke!

Schülerfragebogen

Bei diesen Aussagen kannst du dich „aufwärmen“! 🚲

Bitte kreuze Zutreffendes an ☒✎

1. Ich bin Jahre alt.

2. Ich bin ein Mädchen ein Bub.

3. Ich gehe in die dritte Klasse Volksschule. vierte Klasse Volksschule.

4. Ich habe ältere Geschwister. jüngere Geschwister.
 ältere und jüngere Geschwister keine Geschwister.

5. Meine Mutter ist (derzeit)

berufstätig. nicht berufstätig (arbeitslos, karenziert, ...)

6. Mein Vater ist (derzeit)

berufstätig. nicht berufstätig (arbeitslos, karenziert, ...)

7. Nach dem Unterricht gehe ich überwiegend (an 3 Tagen pro Woche oder mehr)

nach Hause. in den Hort, in die Nachmittagsbetreuung.
 zu meinen Großeltern. zu Freunden oder anderen.

8. Meine HA (Hausaufgaben) erledige ich überwiegend (an 3 Tagen pro Woche oder mehr)

zu Hause. im Hort, in der Nachmittagsbetreuung.
 bei meinen Großeltern. bei Freunden oder anderen.

Nun bist du bestimmt fit für die weiteren Aussagen! 🖱

	Das trifft voll zu! 	Das trifft meist zu! 	Das trifft wenig zu! 	Das trifft nicht zu! 
1. HA sind wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ohne HA (Hausaufgaben) wäre die Schule schöner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich lerne etwas, wenn ich meine HA mache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Meine HA sind interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich weiß oft nicht, welche HA mir meine Lehrerin aufgegeben hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Meine HA sind schwierig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich werde für meine HA gelobt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Meine HA sind zu einfach für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Die HA werden von meiner Lehrerin kontrolliert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Meine Lehrerin erkundigt sich, wie es uns bei den HA geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ich habe genügend Zeit, um meine HA zu erledigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Am Nachmittag besuche ich viele Kurse, Vereine, Unterricht und/oder Gruppenstunden (<i>zum Beispiel: Englisch, Fußball, Musikschule, Jungschar, Pfadfinder...</i>).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ich habe am Nachmittag viel Freizeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ich kann meine HA erledigen wann ich will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. HA sind Zeitverschwendung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ohne HA hätte ich mehr Zeit zum Lernen und Üben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Die Menge der HA ist zu viel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ich kann meine HA erledigen wo ich will (<i>in der Küche, in der Klasse, im Zimmer...</i>).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ich habe beim Erledigen meiner HA zu wenig Platz (<i>für meine Bücher, Hefte, ...</i>).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Das trifft voll zu! 	Das trifft meist zu! 	Das trifft wenig zu! 	Das trifft nicht zu! 
20. Beim Erledigen meiner HA werde ich oft abgelenkt (<i>von Spielzeug, anderen Personen, ...</i>).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Ich erledige meine HA alleine/selbstständig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Ich fühle mich beim Erledigen meiner HA oft gestört (<i>von anderen Personen, Lärm, ...</i>).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Der Raum (Zimmer, Klasse, ...), in dem ich meine HA mache, gefällt mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Wenn mich beim Erledigen meiner HA etwas/jemand stört, kann ich das sagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Ich muss beim Erledigen meiner HA vereinbarte Regeln einhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Bei Bedarf stehen mir für meine HA Bücher, Lernhilfen, Lernspiele und/oder der Computer zur Verfügung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Wenn ich bei meinen HA etwas nicht verstehe, hilft mir jemand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Ich komme bei den HA ohne Hilfe/Unterstützung zurecht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Meine HA werden überprüft, ob sie richtig sind, bevor ich sie in den Unterricht mitbringe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Ich werde für meine HA belohnt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Ich kann selbst bestimmen, wie sorgfältig ich meine HA erledige.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Meine Eltern kontrollieren, ob ich meine HA erledige.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Meine Eltern erkundigen sich nach meinen HA.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Meine Eltern haben keine Zeit, um mir bei den HA zu helfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Meine Eltern sind mit meinen HA zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36. Wo erledigst du deine HA am liebsten (zu Hause, im Hort/in der Nachmittagsbetreuung, bei Freunden, ...)?

37. Warum?

GESCHAFFT! DANKE!

Frau
 Elisabeth Mehofer

Sachbearbeiterin:
 MMag. Regina Weidmann-Kisser

t: +43 2742 280 5380
 f: +43 2742 280 1111
 e: regina.weidmann-kisser@lsr-noe.gv.at

Per e-mail: ljsi@mehofer.at

Beilage(n): 0

Präs.-420/589-2011

Datum: 08.02.2011

Betrifft:

Genehmigung der Durchführung einer empirischen Untersuchung

Der Landesschulrat für Niederösterreich genehmigt die Durchführung der vorgelegten empirischen Untersuchung zum Thema „Qualitative Hausaufgabenbetreuung. Eine empirische Untersuchung zur Hausaufgabenbetreuung von VolksschülerInnen im Rahmen schulischer Tagesbetreuung“ durch Frau Elisabeth Mehofer.

Die Untersuchung, die sich an SchülerInnen richtet, darf in dem vorliegenden Umfang antragsgemäß an folgenden Volksschulen in Niederösterreich durchgeführt werden:

Bezirksschulrat	Schule
Gänserndorf	VS Lassees
Gmünd	VS Amaliendorf-Aalfang
Krems-Land	VS Langenlois
Tulln	VS Grafenwörth
Wien-Umgebung	VS Klosterneuburg, Anton Bruckner-Gasse

Auf die Einhaltung der Datenschutzbestimmungen darf hingewiesen werden, außerdem ist vor Beginn der Erhebungen das Einverständnis der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und die Zustimmung der jeweiligen Direktion einzuholen.

- 2 -

Im Elterninformationsblatt ist die Formulierung „Sie (= die Befragung) ist völlig anonym, da KEINE persönlichen Daten von Ihrem Kind verlangt werden“ zu streichen bzw. abzuändern, da auf der ersten Seite des Schülerfragebogens durchaus persönliche Daten (Alter, Geschlecht, Berufstätigkeit der Eltern, Zahl der Geschwister, etc.) erhoben werden. Die an dieser Untersuchung teilnehmenden SchülerInnen sind vor Beginn der Erhebung ausdrücklich auf die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme hinzuweisen, außerdem ist deren Anonymität jedenfalls zu wahren. Es ist darauf zu achten, dass die Durchführung der Untersuchung längstens eine Unterrichtsstunde in Anspruch nimmt.

Für den Amtsführenden Präsidenten

Mag. G l a n z

Lebenslauf

Name: Elisabeth MEHOFER (geb. Wieser)
Geburtsdatum: 25.09.1981
Geburtsort: Tulln/Donau
Wohnort: 3471 Großriedenthal, Hohenwarther Straße 81
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: verheiratet
eine Tochter

Ausbildungsweg:

1988 – 1992 Volksschule Kirchberg am Wagram
1992 – 2000 Bundesgymnasium Tulln; Abschluss mit Matura
2000 – 2003 Pädagogische Akademie Krems;
Volksschullehrerausbildung, Religion A.O. für VL,
Französisch für VL
2003 – 2011 Universität Wien; Diplomstudium Pädagogik

Beruflicher Werdegang:

2003 – 2008 Privatvolksschule der Schulbrüder in Wien Währing
Erzieherin und Lehrerin
2008 – 2009 Volksschule Leobendorf, Bezirk Korneuburg
Personalreserve
2009 – 2010 Volksschule 1 und 2 Tulln, Bezirk Tulln
Vertretung
seit Jänner 2011 Karenz

Sonstige Tätigkeiten:

seit 1996 Ehrenamtliche Tätigkeiten in der Pfarre und Gemeinde
Großriedenthal in den Bereichen Jungschar, Jugend,
Pfarrgemeinderat, Organisation von Veranstaltungen (z.B.
Lagerleitung, Kindermusical), Kirchenchor, Musikverein
Großriedenthal;

Ich versichere,
dass ich die vorliegende Diplomarbeit
selbstständig verfasst,
andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt
und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Ich habe diese Diplomarbeit bisher weder im In- oder Ausland
in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Diese Arbeit stimmt mit der von der Begutachterin beurteilten Arbeit überein.

Datum

Unterschrift