
Originalarbeiten

Wolfgang Tietze/Hans-Günther Roßbach/Johann Mader

Zur Hausaufgabensituation bei Grundschulern¹

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die Hausaufgabensituation von rund 950 Grundschulern im zweiten und vierten Jahrgang. Die Hausaufgabensituation wird dabei als ein mehrdimensionales Konstrukt aufgefaßt, das durch drei Bedingungsbereiche bestimmt ist: den individuellen Leistungsstand des Schülers, familiäre sowie klassen- und lehrerbezogene Bedingungen. Letztere werden hier allerdings nicht thematisiert. In Übereinstimmung mit früheren Untersuchungen weisen die Ergebnisse bei knapp der Hälfte der Schüler auf eine z.T. ausgeprägte Problemkonstellation bei den Hausaufgaben hin. Dies gilt besonders für die Zweitklässler. Unabhängig vom individuellen Leistungsstand stellen familiäre Merkmale einen bedeutsamen Bedingungsbereich zur Erklärung der Hausaufgabensituation dar. Dabei sind konkret erziehungsbezogene Charakteristika bedeutsamer als familienstrukturelle Hintergrundmerkmale. Die Ergebnisse weisen darauf hin, daß die Hausaufgabenproblematik stärker in die Bemühungen um Grundschulreform einbezogen und über zusätzliche Maßnahmen (z.B. Elternbildung) auf eine pädagogisch günstige familiäre Hausaufgabensituation Einfluß genommen werden sollte.

Hausaufgaben gehören seit über 100 Jahren zum festen Bestandteil des schulischen Lernens und damit auch zum familialen Alltag; fast ebensolange sind die Hausaufgaben Gegenstand kritischer Betrachtungen und wissenschaftlicher Untersuchungen, die fast alle auf eine in vielerlei Hinsicht pädagogisch unzulängliche Praxis hinweisen (vgl. MEUMANN, 1925; TEWS, 1919; WITTMANN, 1972; WINKLER, 1977; KECK, 1978). Nichtsdestoweniger äußern sich die von Hausaufgaben direkt Betroffenen - Schüler, Eltern, Lehrer - durchweg positiv zu Sinn und Notwendigkeit der Hausaufgaben (vgl. GEISSLER & PLOCK, 1970; WITTMANN, 1972; EIGLER & KRUMM, 1972; DER SPIEGEL, 1982; LERSCH, 1987). Nach wie vor umstritten ist jedoch die Lernwirksamkeit der Hausaufgaben (VON DERSCHAU, 1979), zumindest wurde sie bislang noch nicht nachgewiesen (vgl. SCHWEMMER, 1980). Konsequenterweise wird von den

¹Der vorliegende Beitrag stammt aus einem größeren Forschungsprojekt zu "individuellen und systemischen Bedingungen für Integration/Segregation in der Primarstufe", das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft unterstützt wird.

Kritikern entweder eine z.T. radikale Veränderung oder gar eine ersatzlose Abschaffung der gängigen Hausaufgabenpraxis gefordert:

- Insgesamt herrsche eine wenig sinnvolle Hausaufgabenpraxis vor (routinemäßiges Anhängsel, didaktischer Schuttplatz, vgl. Bossmann, 1984; Kollektivstrafe, vgl. Schwemmer, 1980; sinnvolle Hausaufgaben: ein Widerspruch in sich, vgl. Winkel, 1983).
- Hausaufgaben bildeten einen ständigen Konfliktherd in Schule und Familie (vgl. Keck, 1978; Schwemmer, 1980).
- Durch Hausaufgaben werde die Chancenungleichheit von Kindern aus verschiedenen sozialen Schichten vergrößert (vgl. von Derschau, 1979; Schwemmer, 1980; Eigler & Krumm, 1972).
- Es sei eine in emanzipatorischer Hinsicht nicht akzeptierbare ausschließliche Belastung der Mütter bei der Hausaufgabenbetreuung gegeben bzw. eine Vereinnahmung der unbezahlten Arbeitskraft der Mütter durch die Staatsinstitution Schule (vgl. Enders-Drägässer, 1981, 1982).

Die nahezu einhellig kritische bis vernichtende Diagnose der Hausaufgabenpraxis beruht jedoch auf einer relativ schmalen empirischen Basis (vgl. SCHMIDT, 1984). Nicht befriedigend geklärt - dies gilt insbesondere für die Grundschule - sind Fragen nach

- der Effektivität der Hausaufgaben;
- dem Stellenwert der Hausaufgaben im Unterrichtsprozeß;
- der tatsächlichen Beanspruchung der Schüler durch die Hausaufgaben;
- dem Ausmaß und der Art der elterlichen Hilfe bei den Hausaufgaben;
- den familieninternen Umständen, unter denen die Hausaufgaben gemacht werden (vgl. SCHMIDT, 1984, S. 53ff.).

Die für die Grundschule vorliegenden Daten sind entweder veraltet - WITTMANN'S (1972) vielzitierte Untersuchung wurde schon Ende der 50er Jahre durchgeführt, also noch vor den weitreichenden Reformen im Grundschulbereich (vgl. SCHWARTZ, 1970; KULTUSMINISTER NORDRHEIN-WESTFALEN, 1973) - oder aber vorwiegend deskriptiver Natur wie bei Schmidt (1984). Die insgesamt dürftige Datenlage ist gerade für den Grundschulbereich bedauerlich. Unabhängig davon, ob Hausaufgaben ein schulleistungssteigernder Effekt zugeschrieben werden kann oder nicht, bilden Hausaufgaben faktisch eine wichtige Komponente der Lernsituation in der Grundschule. Darüber hinaus dürfte die sich hier einspielende Hausaufgabenpraxis beim einzelnen Kind auch Auswirkungen auf die jeweilige Hausaufgaben-situation in der weiteren Schulkarriere wie auch auf die Entwicklung der Selbständigkeit und des Selbstkonzepts des Schülers haben.

KONZEPTIONALISIERUNG UND FRAGESTELLUNG

In der pädagogischen Literatur wird die Hausaufgabenpraxis überwiegend aus schulischer Perspektive betrachtet und problema-

tisiert. Richtig an dieser Sichtweise ist, daß Hausaufgaben eine Komponente schulischen Lernens darstellen, daß also Umfang, Schwierigkeitsgrad, Anregungsgehalt wie auch weitere Charakteristika von Hausaufgaben vorwiegend durch die Schule bestimmt werden, wenn auch ihre Erledigung definitionsgemäß außerhalb des schulischen Rahmens erfolgt. Übersehen wird in dieser Perspektive jedoch, daß die *häusliche* Hausaufgabensituation des Kindes ein eigenes, von der Schule weitgehend losgelöstes Lernfeld darstellt, daß eigenständige familiäre Bedingungsfaktoren zu berücksichtigen sind, wie z.B. elterliche Bildungsaspiration, Berufstätigkeit der Eltern oder erziehungsbezogene Einstellungen, die die Hausaufgabensituation beeinflussen. Neben den Bedingungsfaktoren von Schule und Familie muß unseres Erachtens selbst eine sparsam ausgelegte Konzeptionalisierung einen dritten Bedingungsbereich berücksichtigen: die individuellen Schülervoraussetzungen. Wie für andere schulische Lernschritte spielen auch für die Bewältigung von Hausaufgaben und damit für die Hausaufgabensituation insgesamt die zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichten individuellen Bedingungen wie das kognitive Niveau, der Schulleistungsstand, aber auch Formen schulbezogenen Arbeitsverhaltens eine zentrale Rolle. Die genannten Bedingungsbereiche: Schule, Familie, individuelle Schülervoraussetzungen sind dabei jeweils als mehrdimensionale Konstrukte aufzufassen. Dasselbe gilt für das Kriteriumskonstrukt Hausaufgabensituation, das durch unterschiedliche Einzelcharakteristika wie z.B. Dauer der Hausaufgaben, Hilfe bei den Hausaufgaben und deren Kontrolle indiziert werden kann.

Die Fragestellung der Untersuchung ist auf die Beschreibung der Hausaufgabensituation und die Analyse von individuellen Schülerbedingungen und familialen Einflußgrößen gerichtet. Der Bereich schulischer Bedingungen, also Bedingungen, die für alle Schüler einer Klasse gemeinsam gelten, bleibt hier unberücksichtigt und einer weitergehenden Analyse in einem mehrbenenanalytischen Design vorbehalten. Damit ergeben sich für die vorliegende Untersuchung im einzelnen folgende Fragestellungen:

- Wie sieht die Hausaufgabensituation von Grundschulern aus?
- Wieweit wird die Hausaufgabensituation - unter Berücksichtigung der schulleistungsbezogenen Ausgangslage der Kinder - durch familiäre Bedingungen bestimmt und welche sind dies?
- Die Hausaufgabensituation stellt ein mehrdimensionales Konstrukt dar, das hier mit den Merkmalen Dauer der Hausaufgaben, Umfang der Hilfe, Art der Hilfe und Kontrolle der Hausaufgaben indiziert ist. In einem weiteren Schritt gehen wir deshalb der Frage nach, inwieweit sich Schülergruppen mit einer jeweils ähnlichen Konfiguration in diesen Merkmalen identifizieren lassen, d.h., inwieweit jeweils von einer ähnlichen Hausaufgabensituation für bestimmte Schülergruppen gesprochen werden kann (*Hausaufgabentyp*).

- Eine abschließende Frage besteht darin zu untersuchen, in welchen individuellen und familialen Merkmalen sich die identifizierten Hausaufgabentypen unterscheiden.

DATEN UND STICHPROBE

Die der Untersuchung zugrundeliegenden Daten wurden im Rahmen des o.a. DFG-Projekts erhoben. Einbezogen waren je eine zweite und vierte Klasse aus 26 Grundschulen in Nordrhein-Westfalen (stratifizierte Zufallsstichprobe) mit insgesamt ca. 1000 Schülern. Die individuellen Schülermerkmale wurden erhoben über Schulnoten, von den Lehrern vorgenommene Einschätzungen des Arbeits- und Sozialverhaltens sowie über verschiedene Testverfahren (Grundintelligenztest CFT 1, Skala 1 von WEISS & OSTERLAND, 1980, selbstentwickelte Schulleistungstests zur Erfassung von Leseverständnis und Zahlenrechnen, Rechtschreibtest RST 1 von RATHENOW & RAATZ, 1973, im zweiten Jahrgang; Grundintelligenztest CFT 20, Skala 2 von WEISS, 1980, und die Subtests Leseverständnis, Zahlenrechnen, Rechtschreiben aus dem AST 3 von FIPPINGER, 1971, im vierten Jahrgang). Die Daten zur Hausaufgabenpraxis sowie zu den familialen Bedingungen wurden über eine schriftliche Elternbefragung erfaßt. Die in diesem Beitrag nicht berücksichtigten schulischen Bedingungen wurden vorwiegend über ein standardisiertes Lehrerinterview erhoben.

Insgesamt liegen vollständige Daten von 437 Schülern in der zweiten und 420 Schülern in der vierten Klasse vor. Alle Analysen, über die im folgenden berichtet wird, wurden - mit Ausnahme der Clusteranalysen (s.u.) - mit dem Programmpaket SPSS-X Version 2.1 (1983) durchgeführt.

ASPEKTE DER HAUSAUFGABENSITUATION BEI ZWEIT- UND VIERTKLÄSSLERN

Den rechtlichen Bestimmungen in Nordrhein-Westfalen zufolge sollen die Hausaufgaben so gestellt werden, daß die Schüler sie ohne fremde Hilfe und in angemessener Zeit, d.h. in maximal 30 Minuten im zweiten Jahrgang bzw. 60 Minuten im vierten Jahrgang erledigen können (vgl. KULTUSMINISTER NORDRHEIN-WESTFALEN, 1974). Den Angaben der Eltern zufolge (vgl. Tabelle 1) brauchen 59% der Kinder im zweiten Jahrgang länger als die vorgesehenen 30 Minuten, 14% sogar eine Stunde und mehr, in Einzelfällen werden bis zu zweieinhalb Stunden benötigt. Mit durchschnittlich 47 Minuten arbeiten die Kinder eineinhalbmal so lange wie maximal vorgesehen.

Tabelle 1

Dauer der Hausaufgaben und Umfang der Hausaufgabenhilfe

	Dauer der Hausaufgaben				
	0 - 30 Minuten	31 - 60 Minuten	61 - 180 Minuten	Mittel- wert	Standard- abweichung
zweiter Jahrgang	41 %	45 %	14 %	47 Min.	24 Min.
vierter Jahrgang	23 %	57 %	20 %	56 Min.	28 Min.
	Umfang der Hausaufgabenhilfe				
	keine/kaum Hilfe 0-5 Min.	Hilfe in mittlerem Umfang 6-30 Min.	lange bis dauernde Hilfe 31-150 Min.	Mittel- wert	Standard- abweichung
zweiter Jahrgang	22 %	57 %	21 %	24 Min.	23 Min.
vierter Jahrgang	31 %	57 %	12 %	19 Min.	21 Min.

Bei den Viertkläßlern stellt sich die Situation vergleichsweise besser dar: Nur 20% der Kinder arbeiten über den hier vorgesehenen Grenzwert von 60 Minuten hinaus. Mit 56 Minuten im Durchschnitt dauern die Hausaufgaben nur wenige Minuten länger als im zweiten Jahrgang. Die Ergebnisse deuten damit besonders bei den jüngeren Schülern auf eine in pädagogischer, psychologischer und potentiell auch medizinischer Sicht problematische Belastungssituation hin (vgl. VON DERSCHAU, 1977; EIGLER & KRUMM, 1972).

Die Ergebnisse der Befragung zeigen auch, daß Hausaufgaben kaum ohne fremde Hilfe erledigt werden; den Zweitkläßlern wird im Durchschnitt 24 Minuten, den Viertkläßlern 19 Minuten geholfen. Bei rund einem Fünftel (zweiter Jahrgang) bzw. einem Achtel der Kinder (vierter Jahrgang) dauert die Hilfe länger als eine halbe Stunde. Es ist deshalb fraglich, ob die Hausaufgabensituation bei Grundschulern der pädagogisch vernünftigen und schulpolitisch vorgegebenen Forderung nach selbständiger Erledigung der Hausaufgaben entspricht. Hausaufgaben, die offensichtlich nur mit Hilfe anderer Personen erledigt werden können, sind in pädagogisch-didaktischer Hinsicht wenigstens fragwürdig (vgl. WINKEL, 1983).

Wer hilft bei den Hausaufgaben? In 41% (zweiter Jahrgang) bzw. in 30% (vierter Jahrgang) der Familien hilft die Mutter oft oder sehr oft, nur in 7% bzw. 9% hilft sie nie (ohne Tabelle). Dagegen ziehen sich die Väter weitgehend aus dem Hausaufgabengeschäft zurück: Nur 7% bzw. 6% helfen oft oder sehr oft. Andere Personen fallen als potentielle Helfer kaum ins Gewicht. Hausaufgabenhilfe ist somit ganz überwiegend Hilfe der Mutter (vgl. ENDERS-DRÄGÄSSER, 1981, 1982; SCHMIDT, 1984). Wenn im folgenden zusam-

menfassend von elterlicher Hilfe gesprochen wird, so muß dieser Gesichtspunkt berücksichtigt werden.

Wie bei Dauer und Häufigkeit der Hausaufgabenhilfe ergeben sich auch hinsichtlich der Überprüfung der Hausaufgaben Unterschiede zwischen Zweit- und Viertkläßlern (ohne Tabelle). Im zweiten Jahrgang werden bei rund 80%, im vierten nur noch bei rund 50% der Kinder die Hausaufgaben täglich von den Eltern auf ihre Richtigkeit und Sorgfalt hin überprüft. Offenkundig wird von den älteren Kindern ein höheres Maß an Selbständigkeit erwartet als von den jüngeren. Tabelle 2 gibt weitere Auskünfte über die Art der Hilfe bei den Hausaufgaben.

Tabelle 2
Art der Hausaufgabenhilfe

	zweiter Jahrgang		vierter Jahrgang	
	stimmt nicht/ stimmt eher nicht	stimmt/ stimmt in etwa	stimmt nicht/ stimmt eher nicht	stimmt/ stimmt in etwa
Ich sitze von Anfang bis Ende bei dem Kind	79 %	21 %	92 %	8 %
Ich helfe, wenn das Kind nicht weiterkommt	14 %	86 %	10 %	90 %
Ich erkläre dem Kind, wie die Hausaufgaben gehen	51 %	49 %	50 %	50 %
Ich übe zusätzlich mit dem Kind	55 %	45 %	55 %	45 %

Fast alle Eltern in beiden Jahrgängen helfen dem Kind, wenn es bei Schwierigkeiten nicht weiterkommt. Je etwa die Hälfte erklärt dem Kind, wie es die Hausaufgaben zu erledigen hat und/oder übt sogar noch zusätzlich mit dem Kind über das hinaus, was von den Lehrern an Hausaufgaben gestellt wurde. Es sind zwar nur relativ wenige Eltern, die von Anfang bis Ende die Hausaufgaben zusammen mit den Kindern machen; in der zweiten Klasse trifft dies immerhin für jedes fünfte, in der vierten Klasse noch für jedes zwölfte Kind zu. Ohne zu übertreiben, wird man hier von einer erheblichen Belastungssituation für Kinder und Eltern und von einem damit verbundenen hohen Konfliktpotential ausgehen können. Insgesamt gesehen dokumentiert sich im Spiegel der erhobenen Daten ein hohes elterliches Engagement bei den Hausaufgaben. Pädagogisch sinnvolle - und auch von der Schule erwartete - Hilfestellungen wie Überprüfung und Hilfe bei Schwierigkeiten sind die häufigsten Formen elterlicher Unterstützung. In erheblichem Umfang treten jedoch auch Hilfen auf, die mit der pädagogisch begründeten

Forderung nach selbständigem Erledigen der Hausaufgaben wenig zu tun haben, sondern eher den Charakter von elterlichem Privatunterricht aufweisen. Darüber hinaus sitzen viele Grundschüler, besonders die jüngeren, zu lange an ihren Hausaufgaben. Die hier gefundene Hausaufgaben-situation zeigt in wesentlichen Aspekten ein hohes Maß an Übereinstimmung mit Befunden früherer Untersuchungen (WITTMANN, 1972; ROLFF, HANSEN, KLEMM & TILLMANN, 1984; SCHMIDT, 1984).

Es hat den Anschein, daß die intensiven Reformbemühungen im Grundschulbereich während der letzten 10 bis 15 Jahre an der Hausaufgaben-situation der Kinder weitgehend vorbeigegangen sind.

ZUM EINFLUß SCHÜLERBEZOGENER UND FAMILIALER BEDINGUNGEN AUF DIE HAUSAUFGABENSITUATION

In der Literatur zur Hausaufgabenproblematik wird verschiedentlich auf die Bedeutung familialer Faktoren für die Hausaufgaben-situation hingewiesen. Angesprochen werden Merkmale wie z.B. die Sozialschichtzugehörigkeit der Familie (VON DERSCHAU, 1977, 1979; WITTMANN, 1972; EIGLER & KRUMM, 1972), die mütterliche Erwerbstätigkeit (SCHMIDT, 1984; EIGLER & KRUMM, 1972) oder die elterliche Bildungsaspiration (SCHMIDT, 1984). Allerdings beruhen die diesbezüglichen Aussagen zumeist auf der isolierten Betrachtung einzelner Abhängigkeiten. Multivariate Analysen familialer Bedingungen liegen kaum vor. Zudem darf eine Analyse zum Einfluß familialer Bedingungen individuelle Schülervoraussetzungen nicht vernachlässigen. Schulschwache Kinder erhalten im Regelfall mehr Hilfe bei den Hausaufgaben als leistungstärkere (EIGLER & KRUMM, 1972; KÜHN, 1985); es ist also zu erwarten, daß Eltern bei schulschwachen Kindern mit erhöhter Aufmerksamkeit und auch Leistungsdruck reagieren, so daß sich in familialen Variablen schülerbezogene Bedingungen niederschlagen.

Um schülerbezogene Effekte von familialen Effekten auf die Hausaufgaben-situation zu trennen, wurde bei den im folgenden dargestellten Regressionsanalysen zunächst jeweils eine multiple Regression der Hausaufgaben-situation (Kriterium) auf die schülerbezogenen Variablen gerechnet, die Residualvariable gebildet und anschließend eine multiple Regression der Residualvariable (Kriterium) auf die familialen Variablen durchgeführt. Durch dieses - konservative - Vorgehen einer vorgängigen Ausparialisierung schülerbezogener Faktoren wird sichergestellt, daß über den Einfluß familialer Bedingungen nicht indirekt schülerbezogene Einflüsse geschätzt werden. Die Analysen berücksichtigen als Kriterien nur Aspekte der familialen Hausaufgaben-situation: die zeitliche Dauer der Hausaufgaben in Minuten, den Umfang der Hausaufgabenhilfe (Skala aus dem Zeitumfang der Hilfe in Minuten und den Antworten auf die Frage, ob die helfende Person dauernd dabei sitzt; vgl.

Tabelle 2), die Art der Hilfe (Skala aus den Antworten auf die Frage nach Erklärungen und zusätzlichen Übungen; vgl. Tabelle 2) und die Häufigkeit der Überprüfung der Hausaufgaben (Viererskala von nie = 1 bis täglich = 4). Die individuellen Schülerbedingungen wurden über drei Variablen erfaßt: die Schulleistung (Skala aus den Noten und den Ergebnissen der Schulleistungstests), die Einschätzung des Arbeits- und Sozialverhaltens durch den Klassenlehrer (Skala aus 11 Einzelratings) und das Intelligenzniveau. Als familiäre Bedingungsvariablen wurden ausgewählt: die elterliche Bildungsaspiration (angestrebter Schulabschluß für das Kind), der elterliche Leistungsdruck (Skala aus drei Items zu verschiedenen Aspekten des elterlichen Drucks in bezug auf Halten bzw. Verbessern des Leistungsstandes), die emotionale Zuwendung zum Kind bei schlechten Schulleistungen (Skala aus fünf Fragen zu elterlichen Verhaltensweisen bei schulischen Mißerfolgen), die Sozialschichtzugehörigkeit (Skala aus dem Einkommen der Familie und dem Berufsabschluß des Vaters), die berufsbedingte Abwesenheit der Mutter von zuhause (in Stunden) und die Nationalität der Familie (deutsch vs. nicht-deutsch). Die Ergebnisse sind in Tabelle 3 zusammengefaßt.

Im Hinblick auf die Bedeutung von *Schülerbedingungen* für die Hausaufgaben-situation ergibt sich in beiden untersuchten Jahrgängen das gleiche Muster, wobei die erklärten Varianzanteile in den Kriterien relativ niedrig ausfallen (R zwischen .01 und .17). Während die Dauer der Hausaufgaben kaum von der Schulleistung beeinflusst wird (vgl. auch EIGLER & KRUMM, 1972), ergibt sich bei den drei anderen Kriterien ein recht klares Bild: Je schlechter die Schulleistungen, desto länger wird einem Schüler geholfen (vgl. ib.), desto eher wird ihm mit Erklärungen und zusätzlichen Übungen geholfen und desto häufiger werden seine Hausaufgaben überprüft. Die Dauer der Hausaufgaben sinkt, je besser der Klassenlehrer das Arbeits- und Sozialverhalten des Schülers in der Schule einschätzt. Das schulische Arbeits- und Sozialverhalten generalisiert sich somit auf die Hausaufgaben-situation. Die hier gemessene Schülerintelligenz hat keinen bedeutsamen eigenständigen und konsistenten Einfluß auf die verschiedenen Aspekte der Hausaufgaben-situation.

Die durch die *familialen Variablen* erklärten Varianzanteile (R zwischen .05 und .17) liegen in derselben Größenordnung wie die durch die individuellen Schülermerkmale erklärten Anteile. Wiederum ergibt sich im Hinblick auf die beiden Jahrgangsstufen ein weithin ähnliches Muster. Die *Dauer der Hausaufgaben* hängt in beiden Jahrgangsstufen vorwiegend vom elterlichen Leistungsdruck ab. Positive, allerdings numerisch niedrige Koeffizienten ergeben sich auch für die Variablen Bildungsaspiration und Nationalität (letzteres nur im zweiten Jahrgang), d.h., bei höheren Bildungsansprüchen und in ausländischen Familien liegt die Hausaufgabendauer jeweils höher.

Tabelle 3
Regressionsanalysen

Prädiktoren	Kriterien	zweiter Jahrgang			
		Dauer der Hausaufgaben	Umfang der Hilfe	Art der Hilfe	Häufigkeit der Überprüfung
Individuelle Merkmale	Schulleistung	-.07	-.22	-.22	-.11
	Arbeits- und Sozialverhalten	-.23	-.16	-.11	.10
	IQ	-.12	-	.07	-
	R (R)	.36(.13)	.38(.15)	.28(.08)	.08(.01)
Familiale Merkmale	Bildungsaspiration	.09	-	-.16	-
	Leistungsdruck	.29	.25	.10	-
	Emotionale Zuwendung	-	.09	.25	-
	Sozialschicht	-	-	-	-.12
	Berufsbedingte Abwesenheit der Mutter	-	.12	-	-
	Nationalität	.08	-	-.14	-.33
R (R)	.31(.10)	.31(.09)	.35(.12)	.32(.10)	
Individuelle Merkmale	Schulleistung Arbeits- und Sozialverhalten IQ	vierter Jahrgang			
		-.08	-.25	-.39	-.24
		-.16	-.14	-	.06
		-	-	-	-.08
R (R)	.24(.06)	.39(.15)	.42(.17)	.25(.06)	
Familiale Merkmale	Bildungsaspiration	.09	-	-	-
	Leistungsdruck	.23	.13	.19	.13
	Emotionale Zuwendung	-	.11	.34	.20
	Sozialschicht	.06	-	-.09	-
	Berufsbedingte Abwesenheit der Mutter	-	-.09	-	-
	Nationalität	-	.21	-.08	-.10
R (R)	.22(.05)	.29(.08)	.41(.17)	.26(.07)	

Anmerkungen: Angegeben sind standardisierte Regressionskoeffizienten ($> .05$) und multiples R (R^2)

Auch für den Umfang der Hausaufgabenhilfe erweist sich der elterliche Leistungsdruck als der zentrale Prädiktor. Die Hausaufgabenhilfe nimmt zudem bei elterlichen Erziehungspraktiken zu, die durch starke emotionale Zuwendung bei schlechten Schulleistungen des Kindes gekennzeichnet sind (Trost und Ermunterung bei schlechten Leistungen, Lob und Belohnungen hinsichtlich vermehrter Anstrengungen). Wie in anderen Studien auch (SCHMIDT, 1984; EIGLER & KRUMM, 1972) hat die berufsbedingte Abwesenheit der

Mutter nur geringe Auswirkungen auf den Umfang der Hausaufgabenhilfe. Erstaunlicherweise helfen bei den Zweitkläßlern berufstätige Mütter tendenziell mehr als nicht-berufstätige Mütter. Im vierten Jahrgang dagegen kehrt sich der Zusammenhang um. Es hat den Anschein, daß den Kindern bei berufsbedingter Abwesenheit der Mutter zu Beginn der Grundschulzeit - gleichsam als Kompensation - tendenziell vermehrt geholfen wird, während am Ende der Grundschulzeit in diesen Fällen ein höheres Maß an Selbständigkeit erwartet wird. Einen relativ deutlichen Einfluß hat die Nationalität der Familie auf den Umfang der Hausaufgabenhilfe in den vierten Klassen: Ausländische Kinder erhalten vermehrt Hilfe. Man kann vermuten, daß in der noch weniger leistungsbetonten Eingangsphase der Grundschule die Notwendigkeit für vermehrte Hilfen noch nicht so stark hervortritt, während in der zweiten, leistungsbetonteren Hälfte der Grundschulzeit vor dem Übergang auf weiterführende Schulen die Ausländerfamilien auf sich abzeichnende Defizite mit vermehrten Hilfen für ihre Kinder reagieren.

Die *Art der Hilfe* (hier: Erklären der Hausaufgaben und zusätzliches Üben) hängt in beiden Jahrgangsstufen von den Variablen Leistungsdruck und emotionale Zuwendung ab. Zudem kommt diese Form der Hausaufgabenhilfe häufiger bei deutschen als bei ausländischen Familien vor. Im übrigen zeigt sich, je höher die Bildungsaspiration der Eltern ist, desto weniger wird den Kindern diese Art der Hilfe zuteil (vgl. auch SCHMIDT, 1984). Allerdings findet sich dieser Zusammenhang hier nur für die zweite Jahrgangsstufe. In den vierten Klassen ist noch ein geringer Sozialschichteffekt zu konstatieren: Mit steigender Sozialschicht tritt diese Form der Hausaufgabenhilfe weniger oft auf.

Hinsichtlich der *Überprüfung der Hausaufgaben* auf Sorgfalt und Richtigkeit ergeben sich in beiden Jahrgangsstufen unterschiedliche Muster. Gleichgerichtete Effekte bestehen nur bei der Variable Nationalität: Deutsche Familien überprüfen häufiger als ausländische. In der zweiten Jahrgangsstufe nimmt mit steigender Sozialschicht die Überprüfungshäufigkeit ab; in der vierten Jahrgangsstufe sind es die Variablen Leistungsdruck und emotionale Zuwendung, die mit einer vermehrten Hausaufgabenüberprüfung einhergehen, ein Zusammenhang, der mit dem bevorstehenden Übergang auf weiterführende Schulen zu tun haben dürfte.

Zusammenfassend läßt sich feststellen: Auf der Basis der in dieser Analyse berücksichtigten Variablen haben individuelle Schülerbedingungen und familiäre Bedingungen in etwa einen gleich großen Einfluß auf die Hausaufgaben-situation der Grundschüler. Familiäre Bedingungen bilden damit eine eigenständige und gleichgewichtige Varianzquelle und somit - potentiell jedenfalls - auch einen eigenen Ansatzpunkt, um die Hausaufgaben-situation von Kindern zu verbessern. Die Bedingungskonstellation ist für die Hausaufgaben-situation in den zweiten und vierten Klassen weitgehend identisch. Wo

Unterschiede auftreten, deuten sie auf hier nicht erfaßte Kontextbedingungen hin, die in den vierten Klassen vor dem Übergang auf weiterführende Schulen andere sein dürften als in dem noch weniger leistungsbetonten zweiten Jahrgang. Auffällig ist, daß aus dem Satz der familialen Variablen die familienstrukturellen Variablen mit Ausnahme der Nationalität relativ wenig Vorhersagekraft haben; Sozialschichtzugehörigkeit und berufsbedingte Abwesenheit der Mutter tragen bei Kontrolle der übrigen Variablen nur wenig zur Erklärung der hier erfaßten Aspekte der Hausaufgabensituation bei. Als wichtigste familiäre Prädiktoren erweisen sich die Variablen Leistungsdruck und emotionale Zuwendung, also konkrete erziehungsbezogene Charakteristika der Eltern, die, anders als die kaum veränderbaren familienstrukturellen Merkmale, einer Modifikation im Sinne einer Verbesserung der familialen Hausaufgabensituation prinzipiell zugänglich sein dürften.

TYPEN FAMILIALER HAUSAUFGABENSITUATIONEN

Im letzten Abschnitt wurde die Hausaufgabensituation unter vier Einzelaspekten betrachtet: Dauer der Hausaufgaben, Umfang der Hilfe, Art der Hilfe und Häufigkeit der Überprüfung. Wir wollen nun der Frage nachgehen, inwieweit sich bei einer simultanen Berücksichtigung dieser vier Einzelmerkmale Schülergruppen identifizieren lassen, für die die Hausaufgabensituation jeweils ähnlich ist. Den Gewinn einer möglichen Typenbildung sehen wir nicht nur im Hinblick auf das allgemeine Ziel einer möglichst sparsamen wissenschaftlichen Beschreibung, sondern auch darin, daß sich über die Identifikation möglichst weniger Typen potentiell Ansatzpunkte für eine Verbesserung der Hausaufgabensituation von Kindern ergeben können. Die Typenbildung wurde mit Hilfe von Clusteranalysen vorgenommen, die für beide Jahrgänge getrennt gerechnet wurden.

Angewandt wurde das Hill-Climbing-Verfahren (Steinhausen & Langer, 1977; Clusteranalyseprogramm von Steinhausen am Rechenzentrum der Universität Münster). Die vier Variablen gingen in standardisierter Form in die Analysen ein. Aufgrund der relativ niedrigen Korrelationen zwischen den Variablen (maximal $r = .45$ im zweiten und $r = .51$ im vierten Jahrgang) schien die Berechnung euklidischer Distanzen gerechtfertigt. Die Anzahl zu berücksichtigender Cluster wurde zunächst über das Varianzkriterium im Sinne eines Scree-Tests bestimmt. Von der danach sinnvollen 4- und 5-Clusterlösung wurde die erste gewählt. Die 4-Clusterlösung zeigt eine inhaltlich gut interpretierbare Struktur mit weitgehender Übereinstimmung für beide Jahrgänge.

Tabelle 4 enthält die Clusterbesetzungen und die Clustermittelwerte für die vier Indikatoren der Hausaufgabensituation. In beiden Jahrgangsstufen ergeben sich weitgehend identische Gruppen von Schülern, bei denen die Hausaufgabensituation innerhalb einer Gruppe jeweils ähnlich ausfällt, sich aber zwischen den Gruppen deutlich unterscheidet.

Tabelle 4
Clusterbesetzungen und Clustermittelwerte im zweiten und vierten Jahrgang

	Clusternummern zweiter Jahrgang			
	1 n = 61 (14.3 %)	2 n = 154 (36.1 %)	3 n = 83 (19.4 %)	4 n = 129 (30.2 %)
Dauer der Hausaufgaben	1.3	-0.4	0.0	-0.1
Umfang der Hilfe	1.8	-0.5	-0.4	0.0
Art der Hilfe	0.4	-0.7	-0.5	1.0
Häufigkeit der Überprüfung der Hausaufgaben	0.4	0.5	-1.8	0.4

	vierter Jahrgang			
	1 n = 45 (10.9 %)	2 n = 110 (26.6 %)	3 n = 103 (25.0 %)	4 n = 155 (37.5 %)
Dauer der Hausaufgaben	1.3	-0.3	-0.4	0.1
Umfang der Hilfe	2.4	-0.3	-0.5	-0.1
Art der Hilfe	0.9	-0.9	-0.7	0.8
Häufigkeit der Überprüfung der Hausaufgaben	0.6	0.4	-1.5	0.5

Anmerkungen. Den Clustermittelwerten liegen standardisierte Variablen (z-transformiert) zugrunde.

Cluster 1: Die Schüler dieser Gruppe sitzen - mit großem Abstand zu den anderen Gruppen - am längsten an den Hausaufgaben und erhalten in zeitlich extremem Umfang Hilfe von den Eltern. Die Hilfe ist durch ein überdurchschnittliches Maß an Erklärungen und zusätzlichem Üben gekennzeichnet. Hinsichtlich der Variablen Überprüfung der Hausaufgaben hebt sich die Schülergruppe nicht besonders ab - ein unmittelbar plausibler Befund, da die faktische Überprüfung der Hausaufgaben hier während des extrem ausgeprägten Prozesses der elterlichen Hilfestellung erfolgen dürfte. Das Cluster ist mit 14% bzw. 11% aller Schüler besetzt; damit ergibt sich für mehr als jeden zehnten Schüler eine erhebliche Problemsituation bei den Hausaufgaben.

Cluster 2 und 3: Einen gewissen Gegenpol zu diesen Schülern bilden die Schüler der Cluster 2 und 3. Bei den Schülern beider Cluster ergibt sich eine vergleichsweise geringe Dauer der Hausaufgaben, der Umfang der elterlichen Hilfen ist in beiden Fällen gering, und auch Erklären der Hausaufgaben und zusätzliches Üben (Art der Hilfe) sind in der Hausaufgaben-situation dieser Schüler deutlich unterdurchschnittlich ausgeprägt. Es scheint gerechtfertigt, hier von

einer vergleichsweise günstigen Hausaufgabensituation zu sprechen, die von den Kindern in überschaubarer Zeit, und ohne daß die Eltern als Hauslehrer einspringen, bewältigt wird. Von den Clusterbesetzungen her ist diese Situation für rund die Hälfte aller Schüler gegeben. Deutliche Unterschiede *zwischen* den Clustern 2 und 3 ergeben sich jedoch hinsichtlich der Häufigkeit der Überprüfung der Hausaufgaben durch die Eltern. Während im Cluster 2 die Hausaufgaben der Kinder in hohem Ausmaß, d.h. hier täglich, von den Eltern überprüft werden (praktisch identische Werte wie in Cluster 1 und 4), findet sich in Cluster 3 eine - relativ gesehen - niedrige Häufigkeit bei der elterlichen Überprüfung (die standardisierten Clustermittelwerte von -1.8 im zweiten bzw. -1.5 im vierten Jahrgang entsprechen dabei Werten, die im Durchschnitt aber immer noch als *häufig* anzusehen sind). Das relativ geringe Ausmaß an elterlicher Kontrolle der Hausaufgaben kann dabei durchaus unterschiedliche Situationen indizieren. Es ist denkbar, daß dieses Elternverhalten eine Situation von selbständigen und schulleistungstarken Schülern spiegelt, in der nicht nur elterliche Hilfe überflüssig, sondern auch eine regelmäßige Kontrolle unnötig ist, um das Kind angemessen zu begleiten. Es ist aber auch nicht auszuschließen, daß sich unabhängig von der Lernsituation des Kindes ein generelles Desinteresse bestimmter Eltern dokumentiert.

Cluster 4: Das Cluster 4, dem von der Größenordnung her ein Drittel der Schüler zuzurechnen ist, liegt - alles in allem betrachtet - zwischen dem Cluster 1 einerseits und den Clustern 2 und 3 andererseits. Die Hausaufgabensituation dieser Kinder ist zunächst einmal von Durchschnittswerten gekennzeichnet. Dauer der Hausaufgaben und Umfang der elterlichen Hilfe entsprechen den Werten der Gesamtpopulation; die tägliche Überprüfung der Hausaufgaben teilen diese Kinder mit denen der Cluster 1 und 2. Unterschiede ergeben sich allerdings hinsichtlich des ausgeprägten Ausmaßes elterlichen Erklärens und zusätzlichen Übens bei den Hausaufgaben (Art der Hilfe). Offensichtlich haben wir es hier mit einer Schülergruppe zu tun, bei der die Eltern im Zusammenhang mit einer täglichen Kontrolle der Hausaufgaben gezielt und begrenzt die Rolle des Nachhilfelehrers übernehmen, indem sie mit Erklärungen und Übungen eingreifen, ohne daß dadurch ein für Kind und Eltern zeitlich überdurchschnittlicher Umfang der Hilfe resultierte.

Zusammenfassend läßt sich festhalten: Die für den zweiten und vierten Jahrgang voneinander unabhängig gerechneten Clusteranalysen ergeben gut vergleichbare Ergebnisse und weisen damit auf eine beachtenswerte Stabilität der ermittelten Hausaufgabentypen hin. In schulpädagogischer Perspektive bedeutet dies, daß in der Grundschule, unabhängig davon, ob es sich um die stärker leistungsorientierte letzte Jahrgangsstufe oder den auch noch an spielerischen Formen des Lernens orientierten Anfangsunterricht handelt (zweiter Jahrgang), durchgängig mit bestimmten Problem-

konstellationen bei den Hausaufgaben gerechnet werden muß, die auch in quantitativer Hinsicht, d.h. hinsichtlich der Anzahl betroffener Schüler, hochgradig konstant bleiben. Ohne die Befunde der Clusteranalyse überzustrapazieren, wird man - auf der Basis der hier zugrundeliegenden Elternangaben - von einer pädagogisch befriedigenden und für Eltern zumutbaren Hausaufgaben-situation nur bei etwa der Hälfte der Schüler sprechen können (Cluster 2 und 3). Eine pädagogisch nicht vertretbare, Kinder und Eltern äußerst belastende Hausaufgaben-situation ist bei 10 bis 15% gegeben. Bei einem weiteren Drittel der Schüler (Cluster 4) übernehmen die Eltern mit Erklären und zusätzlichem Üben Aufgaben, die eigentlich nicht zum Bestandteil der familialen Hausaufgaben-situation gehören sollten.

HAUSAUFGABENTYPEN IM KONTEXT SCHÜLERSPEZIFISCHER UND FAMILIALER MERKMALE

In diesem Abschnitt soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit die vier ermittelten Hausaufgabentypen mit bestimmten schülerspezifischen und familialen Merkmalskonstellationen einhergehen. Dazu wurden - für beide Jahrgänge unabhängig - Diskriminanzanalysen gerechnet mit den vier Hausaufgabentypen als Gruppen. Als diskriminierende Variablen wurden drei schülerspezifische Variablen (Schulleistung, Arbeits- und Sozialverhalten, Intelligenzniveau) und sechs familiäre Variablen berücksichtigt (Bildungsaspiration, Leistungsdruck, emotionale Zuwendung zum Kind bei schlechten Schulleistungen, Sozialschichtzugehörigkeit, berufsbedingte Abwesenheit der Mutter von zuhause, Nationalität der Familie).

Die Diskriminanzanalysen wurden als schrittweise Prozedur gerechnet mit einem Signifikanzniveau von 5% für jede aufzunehmende Variable. Die schrittweise Prozedur führte in beiden Jahrgängen zu einem identischen Satz ausgewählter Variablen, die zwei Diskriminanzdimensionen aufmachen. Im zweiten Jahrgang wäre nach rein statistischen Kriterien die "berufsbedingte Abwesenheit der Mutter von zuhause" als zusätzliche diskriminierende Variable und Markiervariable einer dritten Diskriminanzdimension zu berücksichtigen. Da jedoch die beiden ersten Diskriminanzdimensionen bereits 94% (zweiter Jahrgang) und 99.6% (vierter Jahrgang) der diskriminierenden Varianz erklären (auf die erste Dimension entfallen 85% bzw. 93%), hätte eine dritte Diskriminanzdimension keine praktische Bedeutung.

Tabelle 5 enthält die Diskriminanzkoeffizienten und Korrelationen der Variablen mit den beiden Diskriminanzdimensionen (nur Koeffizienten $> .10$) sowie die Clustermittelwerte in den beiden Dimensionen.

Tabelle 5

Diskriminanzkoeffizienten (d) und Korrelationen (r) der Variablen mit den Diskriminanzfunktionen ($> .10$), Clustermittelwerte

	zweiter Jahrgang			
	Funktion 1		Funktion 2	
	d	r	d	r
Schulleistung	-.29	-.64	.70	.38
Leistungsdruck	.79	.90	.49	.30
Emotionale Zuwendung	.32	.33	-.28	-.29
Nationalität	-	.14	.71	.72
Berufsbedingte Abwesenheit der Mutter	.18	.12	-	-

	Clustermittelwerte	
	Funktion 1	Funktion 2
Cluster 1	1.2	.1
Cluster 2	-.6	-.1
Cluster 3	-.1	.4
Cluster 4	.3	-.2

	vierter Jahrgang			
	Funktion 1		Funktion 2	
	d	r	d	r
Schulleistung	-.36	-.68	.17	-.16
Leistungsdruck	.68	.85	.14	.20
Emotionale Zuwendung	.48	.37	-.37	-.43
Nationalität	-	.15	.91	.92

	Clustermittelwerte	
	Funktion 1	Funktion 2
Cluster 1	1.2	.5
Cluster 2	-.5	.0
Cluster 3	-.7	.1
Cluster 4	.5	-.2

Die erste Diskriminanzfunktion als die Dimension, in der sich die vier Hausaufgabentypen am meisten unterscheiden, wird in beiden Jahrgangsstufen identisch markiert: Hoher Leistungsdruck ($r=.90$ bzw. $.85$), niedrige Schulleistungen ($r=-.64$ bzw. $-.68$) und eine verstärkte emotionale Zuwendung der Eltern bei schulischen Mißerfolgen ($r=.33$ bzw. $.37$) kennzeichnen den positiven Pol der Funktion, während auf der anderen Seite ein Klima mit niedrigem Leistungsdruck und einer geringeren emotionalen Zuwendung bei Mißerfolgen bei gleichzeitigen guten Schulleistungen zu finden ist. Der erste Hausaufgabentyp - 10 bis 15% aller Schüler, die überdurchschnittlich lang an ihren Hausaufgaben sitzen und dabei umfangreiche Hilfen erfahren - liegt deutlich am positiven Pol (Clustermittelwert: $M=1.2$). Diese problematische Hausaufgabensituation

geht einher mit schlechten Schulleistungen, hohem Leistungsdruck und einer verstärkten emotionalen Zuwendung bei schulischen Mißerfolgen und spiegelt somit eine insgesamt erheblich belastete Lernsituation der Kinder. Demgegenüber befinden sich die Schüler des zweiten Typs ($M=-.6$ bzw. $-.5$) in einer bevorzugten Situation; geringe Dauer der Hausaufgaben, wenig Hilfe und tägliche Kontrollen fallen zusammen mit guten Schulleistungen, geringem elterlichem Leistungsdruck und geringer emotionaler Zuwendung bei schlechten Schulleistungen. Ähnliches gilt im vierten Jahrgang für die Schüler des dritten Typs ($M=-.7$), bei denen ebenfalls Umfang und Hilfe bei den Hausaufgaben gering ausgeprägt sind, gleichzeitig die Hausaufgaben aber nicht täglich kontrolliert werden. Im zweiten Jahrgang weist der dritte Typ ($M=-.1$) aber eher mittlere Werte in der Diskriminanzfunktion auf. Vermutlich liegt hier ein Mischtyp vor, in dem sowohl Schüler mit einer sehr guten Schulsituation zu finden sind als auch Schüler mit einer problematischen Merkmalskonstellation, deren Eltern sich eher desinteressiert zeigen (kaum Kontrolle der Hausaufgaben). Die leicht positiven Mittelwerte der Schüler des vierten Hausaufgabentyps ($M=.3$ bzw. $.5$) - mittlere Hausaufgabendauer und mittlerer Umfang elterlicher Hilfe, jedoch hohes Maß an Erklärungen und zusätzlichen Übungen - weisen darauf hin, daß bei diesen Schülern zwar eine im Vergleich zum ersten Typ entspanntere Situation besteht; gleichwohl handelt es sich hier um eine Schülergruppe mit einer tendenziell problematischen Schulsituation, die von den Eltern durch gezielte Hilfen zu stützen gesucht wird.

Die zweite Diskriminanzfunktion hat im Vergleich zur ersten eine untergeordnete Bedeutung; auf sie entfallen nur 9% (zweiter Jahrgang) bzw. 7% (vierter Jahrgang) der diskriminierenden Varianz. Deshalb soll sie nur cursorisch interpretiert werden. Deutlich bestimmt wird sie in beiden Jahrgangsstufen durch die Nationalität der Familien ($r=.72$ bzw. $.92$); demgegenüber fallen die anderen Variablen deutlich ab. Aufgrund der praktisch ausschließlichen Markierung durch die Nationalität der Familie spiegeln die Clustermittelwerte den jeweiligen Ausländeranteil in den Hausaufgabentypen (ohne Tabelle). Dabei ergibt sich eine interessante Verschiebung der Anteile zwischen den beiden Jahrgangsstufen. Im zweiten Jahrgang befinden sich im dritten Typ mit 17% fast doppelt so viele ausländische Kinder wie im vierten Jahrgang (9%). Dies weist noch einmal von einer anderen Seite darauf hin, daß der dritte Typ im zweiten Jahrgang als Mischtyp zu betrachten ist (vgl. oben).

Die hier berichteten Ergebnisse der Diskriminanzanalysen sollten nicht überinterpretiert werden, da alle kanonischen Korrelationen der Diskriminanzfunktionen mit dem Set der Dummy-Variablen, das die Gruppenzugehörigkeit definiert, relativ niedrig ausfallen: $.52$ bzw. $.56$ für die erste Funktion, $.20$ bzw. $.18$ für die zweite.

Dennoch zeigt sich deutlich, daß die vier Typen der familialen Hausaufgaben-situation in beiden Jahrgangsstufen sinnvoll nur vor einem umfassenderen familialen und schülerspezifischen Hintergrund zu verstehen sind. Dabei erweisen sich in bezug auf individuelle und familiale Merkmale die gleichen Variablen von Bedeutung, die schon bei dem regressionsanalytischen Zugriff eine größere prädiktive Kraft zeigten. Hoher Leistungsdruck, verstärkte emotionale Zuwendung bei schlechten Schulleistungen und eine ausländische Nationalität der Familie (bei den familialen Merkmalen) sowie schlechte Schulleistungen (bei den individuellen Merkmalen) gehen einher mit einer problematischen Hausaufgabenpraxis. Demgegenüber haben sozialstrukturelle Merkmale wie die Sozialschichtzugehörigkeit der Familie, die berufliche Abwesenheit der Mutter von zuhause (dazu die elterliche Bildungsaspiration) sowie bei den individuellen Merkmalen das Intelligenzniveau und das Arbeits- und Sozialverhalten keine eigenständige Bedeutung mehr.

ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION

Die hier vorgestellte Untersuchung ist auf einen Rahmen bezogen, in dem drei Varianzquellen zur Erklärung der Hausaufgaben-situation von Grundschulern angenommen werden: individuelle Schülvoraussetzungen, familiale Bedingungen und Bedingungen der Schule. Die beiden ersten Bedingungsbereiche erklären zusammen zwischen 11 und 34% der Varianz, je nach Kriteriumsvariable. Die dritte Varianzquelle Schulbedingungen wurde nicht berücksichtigt. Hier nicht berichtete Einwegvarianzanalysen über die jeweils 26 Klassen im zweiten und vierten Jahrgang und den vier Kriterien der Hausaufgaben-situation ergaben jedoch η^2 -Werte, also Anteile erklärter Varianz zwischen den Gruppen, von 5 bis 15%. Solche Werte sprechen dafür, in weitergehenden Mehrebenenanalysen schul- bzw. lehrerspezifische Bestimmungsmomente der Hausaufgaben-situation im einzelnen zu identifizieren. Ohne Zweifel wird man darüber streiten können, ob die sich damit abzeichnenden Varianzanteile, die bei einer Berücksichtigung des vollen Bezugsrahmens erklärt werden, als befriedigend eingestuft werden können. Wir gehen davon aus, daß angesichts der relativ groben Indikatoren zur Hausaufgaben-situation und der vermutlich begrenzten Reliabilität der hier analysierten Befragungsdaten wesentlich stärkere Erklärungen kaum zu erzielen sind.

Darüber hinaus sollte der zugrunde gelegte Bezugsrahmen primär als ein allgemeiner Strukturierungs- und Ordnungsrahmen in heuristischer Absicht betrachtet werden. Die in der vorliegenden Untersuchung modellierten Abhängigkeitsstrukturen mit der Hausaufgaben-situation als Kriterium und den anderen Variablen als Prädiktoren stellen nur eine spezielle Konkretisierung innerhalb des Rahmens dar. Eine für die pädagogische Diskussion um die Hausaufga-

benproblematik nicht minder bedeutsame Strukturierung mit Merkmalen der Hausaufgaben-situation als Prädiktoren für Schülermerkmale (Leistungen, Arbeitsverhalten usw.) als Kriterien ließe sich ebenfalls innerhalb dieses Rahmens realisieren. Eine wichtige Funktion eines solchen Bezugsrahmens sehen wir darin, die Multidimensionalität des Gegenstandsbereichs stärker als bislang vorfindbar in den Blick zu rücken und dieses schulpädagogisch bedeutsame Feld über multivariate Analysen forschungsmäßig besser aufzubereiten als dies bislang überwiegend der Fall ist.

Unter inhaltlichen Gesichtspunkten weisen die Ergebnisse bei nahezu der Hälfte der Schüler auf mehr oder weniger ausgeprägte Problemkonstellationen bei den Hausaufgaben hin. Bei rund einem Drittel der Kinder übernehmen Eltern, und das heißt ganz überwiegend die Mütter, die Rolle von Hauslehrern, indem sie in ausgeprägter Form mit Erklärungen und zusätzlichem Üben einspringen. Diese Kinder gehören hinsichtlich ihrer Schulleistungen nicht gerade zur Spitzengruppe. Offensichtlich sehen diese Eltern in ihrer eigenen häuslichen Unterrichtstätigkeit ein notwendiges und geeignetes Mittel zur schulischen Stützung ihrer Kinder. Als geradezu bedrückend für Kinder und Eltern erscheint die Hausaufgaben-situation bei jenen 10 bis 15% der Kinder, die oft ein Mehrfaches der vorgesehenen Zeit benötigen, bei denen die Eltern nicht nur erklären und zusätzlich üben, sondern auch mehr oder weniger von Anfang bis Ende dabei sitzen. Es bedarf keiner besonderen Einbildungskraft, um zu erahnen, welchen zeitlichen und kräftemäßigen Belastungen auch die Eltern ausgesetzt sind und welches ständige Konfliktpotential zwischen Eltern und Kindern hier gegeben ist. Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, daß die andauernde Erfahrung einer solchen Hausaufgaben-situation sich nachhaltig negativ auf die Selbständigkeit und das Selbstkonzept des Kindes auswirkt.

Die Muster der Hausaufgaben-situation sind im zweiten und vierten Jahrgang sehr ähnlich; die Daten zeigen aber auch, daß eine pädagogisch ungünstige und unerwünschte Hausaufgaben-situation bei den Zweitkläßlern noch häufiger als bei den Viertkläßlern vorkommt. Man kann diesen Befund dahingehend deuten, daß bei vielen Zweitkläßlern der Übergang zu den von der Schule geforderten Formen des Lernens und Arbeitens noch nicht abgeschlossen ist. Es ist jedoch bedenklich, wenn gerade bei den jüngeren Kindern pädagogisch ungünstige Situationen gehäuft auftreten. Es erscheint daher wichtig, daß die intensiven Bemühungen um eine Reform des Anfangsunterrichts ergänzt werden sollten durch Bemühungen, die Hausaufgaben-situation gerade für die jüngeren Kinder zu entschärfen.

Eine Hauptfrage dieser Untersuchung ist darauf gerichtet, inwieweit familiäre Bedingungen für sich genommen die Hausaufgaben-situation von Grundschulern beeinflussen. Um den Effekt nicht zu

überschätzen, wurde eine konservative Analyseprozedur gewählt, indem - nach Auspartialisierung schülerspezifischer Effekte in den Kriteriumsvariablen der Hausaufgabensituation - die Effekte familialer Bedingungen auf die jeweiligen Residualvariablen der Kriterien berechnet wurden. Die Ergebnisse zeigen, daß schülerunabhängige familiäre Bedingungen als eigenständige Bestimmungsmomente der Hausaufgabensituation in ihrem Stellenwert hinter den Schülermerkmalen nicht zurückstehen, sondern - auf der Basis der berücksichtigten Variablen - das gleiche Gewicht haben. Der Befund ist insofern von Bedeutung, als sich damit populäre Auffassungen, in problematischen Hausaufgabensituationen spiegele sich im wesentlichen das schulbezogene Leistungsvermögen eines Schülers, nicht aufrechterhalten lassen. Zugleich ergibt sich damit ein Ansatzpunkt, die Hausaufgabensituation zu verbessern, der der Schule, auch wenn er vordergründig außerhalb ihres Einflßbereiches zu liegen scheint, nicht gleichgültig sein kann.

Die konsequenteste Form einer Verbesserung der Hausaufgabensituation unter pädagogischen Gesichtspunkten wäre sicherlich, Hausaufgaben in die Schule zu verlagern, wobei nicht nur an Ganztags schulbetrieb zu denken ist, sondern auch an von der Schule organisierte Hausaufgabensilentionen oder auch an eine Erhöhung der Stundentafel, so daß Hausaufgaben in der traditionellen Form überflüssig werden. Allerdings bedarf es dazu bildungspolitischer Entscheidungen, die gegenwärtig nicht absehbar sind. Eine Alternative könnte darin bestehen, daß sich die Grundschule stärker als bisher um die häuslichen Bedingungen der Hausaufgabensituation ihrer Schüler bemüht und versucht, diese Situation pädagogisch günstig zu beeinflussen. Die Daten dokumentieren ein vorhandenes hohes Elternengagement, das - gerade angesichts der bei Grundschullehrern im Regelfall gegebenen Bereitschaft zur Kooperation mit der Institution - als Ansatzpunkt für eine entsprechende Elternarbeit der Schule genutzt werden könnte. Ein solcher Ansatz erscheint auch insofern nicht aussichtslos, als die Analysen zeigen, daß es im familialen Bedingungsbereich nicht die durch schulische Elternarbeit kaum zu beeinflussenden familienstrukturellen Variablen (Sozialschicht, Berufstätigkeit der Mutter) sind, die die Hausaufgabensituation beeinflussen, sondern konkrete elterliche Praktiken und Verhaltensmuster, die Interventionsversuchen durch die Schule prinzipiell zugänglich sein dürften. Es erscheint unverkennbar, daß die zukünftigen Bemühungen um eine Grundschulreform sich nicht nur auf das schulische Lernen im engeren erstrecken dürften, sondern auch jenes zweite, in Form der Hausaufgaben gegebene Feld schulbezogenen Lernens mit einbeziehen müssen.

LITERATUR

- BOSSMANN, D. (1984). Hausaufgaben. *betrifft: erziehung*, 17 (5), 37-44.
- DERSCHAU, D.v. (1977). Die Problematik von Hausaufgaben. *Zeitschrift für Pädagogik*, 23, 159-181.
- DERSCHAU, D.v. (Hrsg.). *Hausaufgaben als Lernchance*. München: Urban & Schwarzenberg.
- DER SPIEGEL (1982). "Hausaufgaben sind Hausfriedensbruch". 36 (12), S. 56-73.
- EIGLER, G. & KRUMM, V. (1972). *Zur Problematik der Hausaufgaben*. Weinheim: Beltz.
- ENDERS-DRAGÄSSER, U. (1981). *Die Mütterdressur. Eine Untersuchung zur schulischen Sozialisation der Mütter und ihren Folgen, am Beispiel der Hausaufgaben*. Basel: Mond-Buch.
- ENDERS-DRAGÄSSER, U. (1982). Hausaufgaben: Die unbezahlte Arbeit der Mütter für die Schule. In J. Brehmer (Hrsg.), *Sexismus in der Schule* (S. 23-33). Weinheim: Beltz.
- FIPPINGER, F. (1971). *Allgemeiner Schulleistungstest für die 3. Klassen (AST 3)*. Weinheim: Beltz.
- GEISSLER, E.E. & PLOCK, H. (1970). *Hausaufgaben - Hausarbeiten*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- KECK, R.W. (1978). Das Problem der Hausaufgabe in pädagogischer und didaktischer Sicht - ein systematischer Vergleich zur Funktionsbeschreibung. In DER NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTER (Hrsg.), *Hausaufgaben - empirisch untersucht*. Hannover: Schroedel.
- KÜHN, R. (1985). Effektivität mütterlicher Hilfe bei den Hausaufgaben. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie*, 9, 43-54.
- KULTUSMINISTER NORDRHEIN-WESTFALEN. (1974). *Hausaufgaben für die Klassen 1 bis 10 aller Schulformen*. Runderlaß des Kultusministers v. 2.3.1974. Gemeinsames Amtsblatt des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- KULTUSMINISTER NORDRHEIN-WESTFALEN. (1973). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. Die Schule in Nordrhein-Westfalen*. Eine Schriftenreihe des Kultusministers. Heft 42. Ratingen.
- LERSCH, R. (1987). Hausaufgaben - Wochenplan - Freie Arbeit. *Neue Deutsche Schule*, 39, 18-22.
- MEUMANN, E. (1925). *Haus- und Schularbeit* (2. Aufl.). Leipzig: Klinkhardt.
- POHLAND, J. (1979). Hausaufgaben als Thema der Elternarbeit. In D.v. DERSCHAU, (Hrsg.), *Hausaufgaben als Lernchance* (S. 164-177). München: Urban & Schwarzenberg.

- RATHENOW, P. & RAATZ, U. (1973). *Rechtschreibtest RST 1*. Weinheim: Beltz.
- ROLFF, H.-G., HANSEN, G., KLEMM, K. & TILLMANN, K.-J. (Hrsg.). (1984). *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 3. Weinheim: Beltz.
- SCHMIDT, H.J. (1984). *Hausaufgaben in der Grundschule*. Lüneburg: Neubauer.
- SCHWARTZ, E. (Hrsg.) (1970). *Bericht des Grundschulkongresses 1969. Funktion und Reform der Grundschule*. 3 Bände. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e.V..
- SCHWEMMER, H. (1980). *Was Hausaufgaben anrichten*. Paderborn: Schöningh.
- SPSS-X User's Guide. (1983). New York: McGraw-Hill.
- STEINHAUSEN, D. & LANGER, K. (1977). *Clusteranalyse*. Berlin: Walter de Gruyter.
- TEWS, J. (1919). *Ein Volk - eine Schule. Darstellung und Begründung der deutschen Einheitsschule*. Osterwieck/Harz: Zickfeldt.
- WEISS, R. & OSTERLAND, J. (1980). *Grundintelligenztest CFT 1, Skala 1* (4. Aufl.). Braunschweig: Westermann.
- WEISS, R.H. (1980). *Grundintelligenztest CFT 20, Skala 2* (2.Aufl.). Braunschweig: Westermann.
- WINKEL, R. (1983). Sinnvolle Hausaufgaben: Widerspruch in sich selbst? *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 35, 484-488.
- WINKELER, R. (1977). *Hausaufgaben in der Schulpraxis*. Ravensburg: Otto Maier.
- WITTMANN, B. (1972). *Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben* (2. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.

Homework Situation of Elementary School Students

Summary

The article reports a study on the homework situation of about 950 second and fourth grade students. The homework situation is conceptualized as a multidimensional construct which is influenced by three main conditions: student's present achievement, family conditions, classroom and teacher conditions. The later ones, however, were not considered in this study. In accordance with earlier studies the results indicate a problematic homework situation for about half of the children, especially for the second graders. The homework situation is influenced by both, student characteristics and family conditions. Educational characteristics in the family were found to be more important than structural background characteristics. It is concluded that the homework situation should get more attention in the reform of elementary schooling and that by additional means (e.g. parent education) the homework situation should be improved.

Prof. Dr. Wolfgang Tietze; Dr. Hans-Günther Roßbach; Dipl.-Päd. Johann Mader, Universität Münster, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut III, Georgskommende 33, 4400 Münster