

Duden Institute
für Lerntherapie

DUDEN

HaLFa-Studie



**Hausaufgaben, Lernschwierigkeiten
und familiäre Belastung**

Dr. Anja Berding
Dr. Lorenz Huck

HaLFa-Studie

Hausaufgaben, Lernschwierigkeiten und familiäre Belastungen

*Befunde zum Zusammenhang von Merkmalen der Hausaufgabensituation und familiärer
Belastung bei Kindern mit Lese-Rechtschreib- und/oder Rechenschwäche*

*Dr. Anja Berding, Dr. Lorenz Huck
Duden Institute für Lerntherapie*

Berlin, 20. März 2019

Herausgeber:

Duden Institute für Lerntherapie

Zentrale

Bouchéstr. 12 // Haus 11

12435 Berlin

Tel. +49 (0)30 23544150

zentrale@duden-institute.de

www.duden-institute.de

Die Studie und ihre Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Herausgebers. Entsprechend §§ 46, 52 a UrhG dürfen weder die Studie noch ihre Teile ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt oder sonst öffentlich zugänglich gemacht werden.

Zusammenfassung

Hausaufgaben bedeuten für viele Kinder mit besonderen Lernschwierigkeiten und ihre Familien eine **starke Belastung**. Kinder und Eltern laufen Gefahr, durch die wiederkehrende Überforderung in **anhaltenden Stress** zu geraten.

In der vorliegenden explorativen Untersuchung wurden an zwölf bundesweiten Standorten der Duden Institute für Lerntherapie **204 Eltern** zur Hausaufgabenthematik **befragt**, deren **Kinder eine integrative Lerntherapie zur Überwindung ihrer LRS und/oder Rechenschwäche** erhielten.

Etwa 64 % der in die Untersuchung einbezogenen Eltern schätzen die **Belastung ihrer Familie durch die Hausaufgabensituation als „stark“ oder „sehr stark“** ein. Diese erhöhte Belastung steht statistisch in engem Zusammenhang mit einem **hohen zeitlichen Umfang der Hausaufgaben** und der **Notwendigkeit, Kinder bei den Hausaufgaben häufig oder ständig zu unterstützen**. **In rund 75 %** der Familien nehmen die Hausaufgaben **mehr als 30 min**, in **bei 25 %** der Familien **mehr als 60 min** in Anspruch. Gerade jüngere Kinder mit einer LRS und/oder Rechenschwäche benötigen **deutlich mehr Zeit für die Hausaufgaben**, als schulrechtlich in einzelnen Bundesländern vorgegeben ist bzw. von Expertinnen/Experten empfohlen wird. **58 %** der Kinder mit einer LRS und/oder Rechenschwäche brauchen **oft oder immer Unterstützung** bei den Hausaufgaben, die **weit überwiegend von den Eltern** geleistet wird. Im qualitativen Untersuchungsteil beschreiben einige Eltern die Belastungssituation ihrer Familie eindrücklich.

Im Anschluss an die Untersuchungsergebnisse werden Handlungsmöglichkeiten von Eltern, Lehrern und Lehrerinnen sowie Lerntherapeutinnen/-therapeuten diskutiert: Voraussetzung für effektives gemeinsames Handeln zum Wohl der betroffenen Kinder mit einer LRS oder Rechenschwäche ist eine **respekt- und vertrauensvolle Kommunikation und Zusammenarbeit aller Beteiligten**. Diese erleichtern es, **effektive Aufgaben** zu stellen, die vertiefen oder zur Reflexion anregen und vom Kind selbstständig, in überschaubarer Zeit und mit Erfolg erledigt werden können.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	6
Methodik	10
Ergebnisse	11
Diskussion	20
Literaturverzeichnis	25

Einleitung

Unter ungünstigen Umständen können Hausaufgaben Kinder und Familien erheblich belasten. Gerade leistungsschwächere Kinder und ihre Eltern laufen Gefahr, in anhaltenden Stress zu geraten. Versuche der Kinder, dieser Situation z. B. durch Trödeln und Aufschieben zu entkommen, können die Belastung noch weiter anwachsen lassen; das Gleiche gilt für Versuche der Eltern, ihre Kinder durch mehr Aufsicht und Kontrolle zu unterstützen (vgl. Gödde 2002).

Im Anschluss an Ergebnisse der Duden-Lerntherapie-Studie (Huck & Schmidt 2017) wird in der vorliegenden explorativen Studie untersucht, wie stark Kinder mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) und/oder Rechenschwäche und ihre Familien durch schulische Hausaufgaben belastet sind. Dadurch soll weitere Forschung in Bezug auf Kinder mit besonderen Lernschwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen angeregt werden; es sollen aber auch Handlungsvorschläge abgeleitet werden, um zur Entlastung der Familien beizutragen.

Hausaufgaben in der öffentlichen Diskussion

Die Gruppe „Deine Freunde“, die bei vielen jüngeren Schulkindern Kultstatus genießt, beschreibt in ihrem Lied „Hausaufgaben“ (2015) einen Konflikt, der vielen Kindern und Eltern nur allzu bekannt vorkommen dürfte. Die Elternstimme mahnt: „Komm, mach sie eben, / denn du hast im Leben / nicht immer eine Wahl. / Und wenn du morgen früh immer noch hier sitzt, / das ist mir ganz egal.“ Und es folgt die aus Kindersicht nachvollziehbare Reaktion: „Ich stell sie, so gut ich kann, / ganz weit hinten an, / mach später irgendwann: / Hausaufgaben!“

Auch in der Literatur hat das Thema „Hausaufgaben“ seinen Niederschlag gefunden: Tom Sawyers vergebliche Versuche, sich einige Bibelverse einzuprägen (Twain 1992, 20), oder Thomas Manns Schilderung der Qualen Hanno Buddenbrooks (Mann 2006, 700 ff.) lassen erahnen, dass Hausaufgaben nicht erst seit gestern für viele Kinder und Familien eine erhebliche Belastung darstellen.

„Hausaufgaben“ sind offenbar ein Reizthema – nicht zuletzt weil sich an ihnen die Frage entzündet, *wer für den Lernerfolg eines Kindes verantwortlich ist:*

- *Befürworter* sehen sie als Möglichkeit, die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen anzuregen sowie in der Schule Gelerntes zu reflektieren und zu vertiefen. Ist elterliche Unterstützung erforderlich, ist sie aus diesem Blickwinkel vor allem Ausdruck von Engagement und Interesse für den Bildungsprozess des eigenen Kindes.
- *Kritiker* hingegen betrachten Hausaufgaben als Eingriff der Institution Schule in das Familienleben und die Freizeit, weil sie evtl. unangemessene Anforderungen an Kinder und Eltern stellen. Es ist aus dieser Sicht unfair, dass Kinder und Eltern zu Hause nachholen sollen, was im Unterricht vielleicht noch nicht verstanden wurde.

Die öffentliche Diskussion um Sinn und Unsinn von Hausaufgaben erlebt Wellenbewegungen, deren gesellschaftliche Ursachen sich oft erst mit historischem Abstand erkennen lassen: So wurden Hausaufgaben nach dem Sputnik-Schock in der westlichen Welt als ein Mittel gesehen, den vermeintlichen Rückstand auf die Sowjetunion im Bildungsbereich wieder aufzuholen. Dementsprechend wurden sie positiv diskutiert: Bedenken, dass Hausaufgaben jüngere Schüler/-innen übermäßig belasten könnten, traten in der Diskussion in den Hintergrund (Manswell Butty 2010).¹

In den Medien hat vor allem der Vorschlag, Hausaufgaben gänzlich abzuschaffen, immer wieder für Aufsehen gesorgt (vgl. z. B. die Einlassungen des Erziehungswissenschaftlers Gängler in: Morgenstern 2008). Jüngst fand ein Positionspapier des Landeschülerausschusses Berlin mit der Forderung nach „Abschaffung von Hausaufgaben“ Eingang in verschiedene, auch überregionale Tageszeitungen und Rundfunkbeiträge (LSA 2017).²

Hausaufgaben in der wissenschaftlichen Forschung

Die wissenschaftliche Forschung befasst sich seit etwa 75 Jahren mit dem Thema „Hausaufgaben“ und kann zur Klärung vieler praktisch relevanter Fragen differenzierte Beiträge leisten. Unter „Hausaufgaben“ werden dabei in der Regel *alle Aufgaben* verstanden, *die Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern zur Erledigung außerhalb der Schulzeit auftragen* (vgl. Cooper 1989, 7), also auch die Vorbereitung auf Referate und Arbeiten sowie die regelmäßige Wiederholung von Vokabeln oder Einmaleins-Aufgaben.

Zur Frage, welchen *zeitlichen Umfang* all diese Aufgaben insgesamt haben, sind belastbare Angaben nur punktuell zu finden. Da eine objektive Zeiterfassung nur mit sehr großem Aufwand möglich wäre, ist man auf die Einschätzungen von Kindern, Eltern und Lehrerinnen/Lehrern angewiesen, die selbstverständlich subjektiv verzerrt sein können. Eine ältere Studie des baden-württembergischen Landesinstituts für Erziehung und Unterricht (LEU 1994) kommt zu dem Ergebnis, dass Schüler/-innen im Mittel mindestens 3 Stunden/Woche (1./2. Klasse) und bis zu 10 Stunden/Woche (11./12. Klasse des Gymnasiums) außerhalb der Schulzeit für die Schule arbeiten.

Einblicke in die aktuelle Situation ermöglichen große internationale Vergleichsuntersuchungen: Elternangaben, die in der letzten Welle der IGLU-Studie³ erhoben wurden, lässt sich entnehmen, dass annähernd 57 % der Viertklässler *jeden Tag* und 34 % *drei- bis viermal die Woche* Hausaufgaben bekommen (IEA 2018a, 39). Diese können offenbar längst nicht von allen Kindern selbstständig erledigt werden: Etwa 19 % der Eltern helfen nach eigenen Angaben *jeden Tag*, 18 % *drei- bis viermal die Woche* (ebd., 43); rund

¹ Das mäßige Abschneiden des deutschen Schulsystems in internationalen Vergleichsuntersuchungen könnte aktuell ähnliche Folgen für die öffentliche Debatte haben.

² Die Vorschläge der Autorinnen und Autoren im zitierten Positionspapier sind differenzierter, als die plakative Forderung nach „Abschaffung“ von Hausaufgaben vermuten lässt, können hier aber nicht in allen Einzelheiten dargestellt werden.

³ Diese Studie beschäftigt sich mit der Lesekompetenz von Schülern und Schülerinnen und nimmt dabei zahlreiche Begleitumstände in den Blick.

36 % kontrollieren die Hausaufgaben *jeden Tag* auf Richtigkeit, 20 % *drei- bis viermal die Woche* (ebd., 45).

Deutschlehrer/-innen machten in derselben Untersuchung Angaben zum Umfang der Hausaufgaben, die sie in der 4. Klasse zum Lesen erteilen: 42 % der Lehrer/-innen erwarten, dass sich die Schüler/-innen *15 min oder weniger* mit einer Lese-Hausaufgabe beschäftigen, rund 50 % erwarten einen Umfang von *15 bis 30 min*, 6 % von *mehr als 30 min* (IEA 2018b, 139).⁴ Sollten ähnliche Erwartungen auch in den Bereichen Schreiben, in der Mathematik und anderen Fächern bestehen, scheint bei täglichen oder fast täglichen Hausaufgaben eine mittlere zeitliche Belastung von ca. 4 bis 5 Wochenstunden für die 4. Klasse plausibel.

Aus Angaben der deutschen 15-Jährigen im vorletzten Turnus der PISA-Untersuchung ist zu schließen, dass sie für alle Fächer im Mittel 4,7 Wochenstunden für „Hausaufgaben“ und 1,0 Wochenstunden für „Lernen mit einem Elternteil oder einem anderen Familienmitglied“ aufwandten. Auch hinter den Überschriften „Nachhilfeunterricht“ ($\bar{x} = 0,6$ Wochenstunden) und „Andere Formen der Beschäftigung mit schulischen Inhalten“ ($\bar{x} = 1,3$ Wochenstunden) dürften sich zum Teil Hausaufgaben im Sinne der o. g. Definition verbergen, sodass von einer mittleren Gesamtbelastung zwischen 6 und 8 Wochenstunden auszugehen ist (Mang et al. 2018, 72 f.). Im letzten Turnus der PISA-Untersuchung wurden vor allem die naturwissenschaftlichen Fächer differenziert betrachtet. Für diese arbeiten die deutschen 15-Jährigen im Mittel 2 Stunden wöchentlich außerhalb des Unterrichts (Sälzer et al. 2016, 200 f.).

Ein hoher zeitlicher Umfang der erteilten Hausaufgaben führt nicht unbedingt zu *Belastung*. Diese scheint vielmehr aus einer (erlebten) Überforderung des Kindes, unpassenden Hilfsangeboten der Eltern und daraus erwachsenden ungünstigen Interaktionsmustern zwischen Eltern und Kindern zu entstehen: So konnten Moroni, Dumont & Trautwein (2016) in einer Befragung von 2758 Achtklässlerinnen/-klässlern zeigen, dass vor allem leistungsschwächere Kinder in der Hausaufgabensituation häufig in Streit mit ihren Eltern gerieten – und zwar besonders dann, wenn Eltern sich außerstande sahen, ihren Kindern zu helfen, und die Kinder das Verhalten der Eltern als „einmischend“ erlebten. Solch „kontrollierendes“ Elternverhalten in gemeinsamen Lern- und Hausaufgabensituationen wird in der Forschung einhellig als ungünstig beurteilt.⁵ Forschungsergebnisse zusammenfassend plädieren Wild & Walper (2015, 232 ff.) für elterliche Unterstützung, die die kindlichen Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Wertschätzung in den Vordergrund rückt, z. B. nach dem Prinzip „so wenig Hilfe wie möglich, aber so viel Hilfe wie nötig“ (ebd., 235). Positiv evaluierte Elterntrainings (Wittler 2008) und wissenschaftlich fundierte Elternratgeber (Rammert & Wild 2014) können auf dem Weg dahin helfen.

Ist es aber überhaupt sinnvoll und zumutbar, Kindern und Eltern häusliche Übungen aufzubürden? Schließlich haben auch ernstzunehmende Bildungsforscher in der

⁴ Zu 100 % fehlende Angaben entfallen hier auf nicht auswertbare Antworten.

⁵ Es gibt Hinweise darauf, dass kontrollierendes Elternverhalten vor allem in bildungsnahen Familien mit höherem sozioökonomischen Status auftritt. Das Argument, dass vor allem Kinder aus solchen Familien von einem höheren Hausaufgabenpensum profitieren, weil sie in der Hausaufgabensituation mehr Unterstützung erhalten, wird dadurch relativiert (vgl. z. B. Trautwein, Köller & Baumert [2001, 706 f. , 717], zusammenfassend: Wild & Walper [2015, 235]).

Vergangenheit immer wieder Zweifel an der *Wirksamkeit von Hausaufgaben* angemeldet (als klassisches Beispiel wird oft Wittmann [1964] zitiert).

Aktuelle Metaanalysen, die versuchen, Befunde aus vielen, evtl. sich widersprechenden Einzelstudien zusammenzufassen, zeigen einen unzweifelhaft *positiven, aber eher kleinen Effekt* von Hausaufgaben auf die schulischen Leistungen: Hattie (2009) berichtet in „Visible learning“ eine Effektstärke von $d = 0,29$. Dieser Wert spricht für einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg, liegt aber deutlich unter dem durchschnittlichen $d = 0,4$, den Hattie über alle untersuchten Einflussfaktoren hinweg findet.⁶ Eine neuere Metaanalyse von Bas, Sentürk & Cigerci (2017) kommt mit einer Effektstärke von $d = 0,23$ zu einem ähnlichen Ergebnis.

Dass Kinder, die zu Hause Zeit zum Üben aufwenden, im Mittel auch bessere Leistungen erbringen, kann kaum verwundern. Dennoch verbieten sich pauschale Interpretationen: Einige Studien finden, wenn Schüler/-innen individuell betrachtet werden, sogar negative Korrelationen zwischen zeitlicher Belastung durch Hausaufgaben und Schulleistungen. Verbringen Kinder viel Zeit mit Hausaufgaben, kann dies nämlich auch Ausdruck von Überforderung und Nicht-Gelingen sein (vgl. zu dieser Problematik: Trautwein 2007). *Positive Wirkung* auf die Schulleistungen scheinen Hausaufgaben dann zu haben, wenn sie *regelmäßig* erteilt werden und von den Schülerinnen und Schülern mit etwas Anstrengung *selbstständig* erledigt werden können (Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez & Muñiz 2015).

Der Grundschulverband (2018) empfiehlt *regelmäßige und kürzere Hausaufgaben*, die sich auf die *Festigung* des im Unterricht erarbeiteten Stoffs konzentrieren. Eine sinnvolle Verzahnung der Hausaufgaben mit dem Unterricht zeige sich u. a. in einer *klaren Zielorientierung* für die Hausaufgaben und darin, dass *Ergebnisse überprüft* und *im Unterricht wieder aufgenommen* würden.

Bisher wurde in Studien zur Hausaufgaben-Thematik in aller Regel die Gesamtheit der Schüler/-innen an allgemeinbildenden Schulen in den Blick genommen. Wenige Studien befassen sich mit Schülern und Schülerinnen, die besondere Förderbedarfe oder Schwierigkeiten haben (vgl. aber Carr 2013). Insbesondere zur Frage, wie Kinder mit einer LRS und/oder Rechenschwäche und ihre Familien die Hausaufgaben-situation erleben, gibt es bisher kaum Erkenntnisse.

In der eigenen Duden-Lerntherapie-Studie (Huck & Schmidt 2017) wurden anonymisierte Unterlagen zu ca. 1200 lerntherapeutischen Verläufen aus 25 Jahren (1992–2016) ausgewertet. Aus den Angaben der Eltern in einem Elternfragebogen, der zu Beginn der Therapie ausgefüllt wurde, ergaben sich Hinweise darauf, dass die Hausaufgabenbelastung im historischen Verlauf stabil und sehr hoch war. Im Mittel wandten Kinder mit einer LRS oder Rechenschwäche in den ersten vier Schuljahren *allein für die Erledigung der Hausaufgaben in ihrem Problemfach* mehr Zeit auf, als für die Hausaufgaben *insgesamt* als zulässig galt. Ab der 5. Klasse lag die zeitliche Belastung durch Hausaufgaben im Problemfach zwar nicht mehr über der zulässigen Gesamtbelastung. Da sich die Anzahl der unterrichteten Fächer mit

⁶ Drei Beispiele für gewichtigere Einflussfaktoren wären gelungene Klassenführung ($d = 0,52$), eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung ($d = 0,72$) und die Entwicklung metakognitiver Strategien – u. a. zur Selbststeuerung im Arbeitsprozess ($d = 0,69$).

dem 5. Schuljahr deutlich erhöht, dürfte die anteilige Hausaufgabenbelastung im Problemfach jedoch immer noch zu hoch gewesen sein (ebd., 39). Auffällig war zudem, dass nur eine Teilgruppe der Kinder mit einer LRS oder Rechenschwäche die Hausaufgaben selbstständig bewältigen konnte: Rund 60 % der Grundschüler/-innen und 46 % der Schüler/-innen in der Sekundarschule waren auf Hilfe durch die Eltern oder andere Personen angewiesen (ebd., 39).

Die Duden-Lerntherapie-Studie hat in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand „Hausaufgaben“ jedoch nur eingeschränkte Aussagekraft. In diesem Bereich gab es eine relativ hohe Zahl fehlender Angaben. Zudem war es nicht möglich, Zusammenhänge zwischen der Hausaufgabensituation und den (unzweifelhaft vorhandenen, vgl. ebd., 32 ff.) psychosozialen Belastungen der Kinder und Familien herzustellen. Mit der vorliegenden Studie wurde deshalb eine Untersuchung konzipiert, die nähere Aufschlüsse über die Belastung von Kindern mit einer LRS oder Rechenschwäche bzw. ihrer Familien durch Hausaufgaben geben soll.

Methodik

An zwölf bundesweiten Standorten der Duden Institute für Lerntherapie wurden im Juni und Juli 2018 mit einem anonymen Fragebogen 204 Eltern befragt, deren Kinder eine integrative Lerntherapie zur Überwindung ihrer LRS und/oder Rechenschwäche erhielten. Die Fragen betrafen *Geschlecht*, *Alter* und *Klassenstufe* des Kindes, die besuchte *Schulform* (Grundschule; Gymnasium; andere weiterführende Schule), den *Schwerpunkt der laufenden Lerntherapie* (nur LRS; nur Rechenschwäche; beide Fachbereiche), den *Ort*, an dem schulische Hausaufgaben erledigt werden (nur in der Schule; nur zu Hause; erst in der Schule, dann zu Hause), die zu Hause insgesamt „für Hausaufgaben, zum Lernen oder um etwas für die Schule vorzubereiten“ *aufgewandte Zeit* (bis 30 min; 31–60 min; 61–90 min; mehr als 90 min), die Häufigkeit, in der das Kind *Unterstützung bei den Hausaufgaben* benötigt (nie; selten; manchmal; oft; immer), die Frage, *wer* erforderliche *Hilfe leistet* (Eltern; Lehrer/Erzieher; andere), und die Frage, wie stark die Eltern die *familiäre Belastung* durch Hausaufgaben einschätzten (sehr wenig; wenig; stark; sehr stark). Die Eltern wurden zudem angeregt, weitere Mitteilungen zum Thema Hausaufgaben, in einem *offenen Antwortformat* festzuhalten.

Bei 58 von 204 Fragebögen fehlten Angaben, und zwar in der großen Mehrzahl zur Klasse und zum Alter.⁷ Aus Gründen der Praktikabilität gingen diese Fragebögen nicht in die Untersuchung ein. Dieses Vorgehen ist zulässig, sofern man davon ausgehen kann, dass es keine systematischen Zusammenhänge zwischen dem Fehlen von Werten und untersuchungsrelevanten Merkmalen gibt. Deshalb wurde abhängig vom Skalenniveau der Daten und weiteren Anwendungsvoraussetzungen mithilfe von Chi-Quadrat-Tests, Fisher-Exact-Tests und Mann-Whitney-U-Tests geprüft, ob sich die Gruppe der nicht in die Untersuchung eingehenden Drop-outs und die Untersuchungsgruppe hinsichtlich eines der erhobenen Merkmale unterschieden. Signifikante Unterschiede traten dabei nicht auf.

⁷ Die Ursache dafür kann kaum geklärt werden, evtl. war hier das Fragebogendesign nicht eindeutig genug.

Die erhobenen Daten wurden zunächst mit den Mitteln deskriptiver Statistik ausgewertet. Nach sorgfältiger Prüfung der Anwendungsvoraussetzungen⁸ wurden anschließend logistische Regressionen auf die Merkmalsausprägungen „familiäre Belastung“, „Dauer der Hausaufgaben“ und „Häufigkeit benötigter Unterstützung“ gerechnet. Dazu wurden die einbezogenen Variablen teilweise zu dichotomen Variablen umcodiert. Unterschieden wurden:

- bei der Variablen „familiäre Belastung“ die Merkmalsausprägungen „sehr wenig“ und „wenig“ von „stark“ und „sehr stark“;
- bei der Variablen „Dauer der Hausaufgaben“ die Angaben ≤ 60 min von denen > 60 min;
- bei der Variablen „Häufigkeit benötigter Unterstützung“ die Merkmalsausprägungen „selten“ und „manchmal“ von „oft“ und „immer“.

Ergebnisse

Die 146 Kinder und Jugendlichen, über die vollständige Angaben vorlagen, waren zwischen 7 und 16 Jahre alt ($\bar{x} = 10,3$ Jahre) und besuchten die Schule im 2. bis 10. Schuljahr (*Md*: 4. Schuljahr). Die meisten Schüler/-innen, nämlich 84,3 %, gingen auf eine Grundschule, 5,5 % besuchten ein Gymnasium und 10,3 % eine andere weiterführende Schule. Das Verhältnis von Jungen zu Mädchen entsprach 1,25 zu 1. 48,0 % erhielten eine integrative Lerntherapie aufgrund ihrer LRS, 35,6 % wegen einer Rechenschwäche und 16,4 % wegen Schwierigkeiten in beiden Bereichen (vgl. zu all diesen Angaben Tab. 2).

Diese Kennzahlen sprechen dafür, dass die hier untersuchte Stichprobe in vielen Punkten repräsentativ für die Inanspruchnahme-Population einer lerntherapeutischen Einrichtung ist.⁹ Typisch sind sowohl der leichte Jungenüberhang als auch das Übergewicht des Therapieschwerpunkts „LRS“. Auffällig ist jedoch, dass Kinder und Jugendliche, die älter als 11 Jahre sind und/oder eine weiterführende Schule besuchen, unterrepräsentiert sind: Die teilnehmenden Eltern wurden überwiegend in den Wartebereichen der Institute auf die Untersuchung aufmerksam; Eltern, die ihre älteren Kinder nicht mehr regelmäßig zur Lerntherapie begleiten, konnten infolgedessen nur mit deutlich geringerer Wahrscheinlichkeit teilnehmen.

Den Angaben der Eltern zufolge werden schulische Hausaufgaben trotz des gesellschaftlichen Trends zur Ganztagschule immer noch überwiegend zu Hause erledigt (Tab. 2): Etwa 89 % der Kinder erledigen ihre Hausaufgaben ausschließlich zu Hause (56 %) oder müssen zu Hause noch weiter an Hausaufgaben arbeiten, weil in der Schule nicht alles erledigt werden konnte (33 %.) Dementsprechend erledigen nur rund 11 % der Kinder ihre Hausaufgaben ausschließlich in der Schule oder in der Nachmittagsbetreuung („Hort“).

Nach Einschätzung der Eltern, die an der Untersuchung teilnahmen, sind ihre Kinder täglich relativ lange mit schulischen Hausaufgaben beschäftigt (Tab 3). Dies wird genauer

⁸ Unter anderem wurde Multikollinearität ausgeschlossen.

⁹ Als Maßstab können dabei die Ergebnisse der weit umfangreicheren Duden-Lerntherapie-Studie herangezogen werden (Huck & Schmidt 2017).

einschätzbar, wenn man die zeitliche Belastung in den einzelnen Klassenstufen betrachtet und mit der Maximalbelastung vergleicht, die in schulrechtlichen Regelungen vorgesehen ist.

Ein allgemeingültiger Maßstab für die maximale Dauer der Hausaufgaben ist in der vom Föderalismus geprägten deutschen Bildungslandschaft allerdings nicht zu finden. Die meisten Bundesländer verzichten mittlerweile auf einheitliche Regelungen zur Dauer der Hausaufgaben und übertragen die Verantwortung den Schul- oder Klassenkonferenzen. Tabelle 1 zeigt die Vorgaben aus sechs Bundesländern, die noch mit zentralen Vorgaben arbeiten. Dort, wo solche Vorgaben nicht mehr bestehen, gelten sie teilweise implizit weiter als Orientierungspunkt. So wurden beispielsweise die Berliner Ausführungsvorschriften über Hausaufgaben 2004 außer Kraft gesetzt, um einzelnen Schulen die Möglichkeit zu geben, eigene Regelungen zu erlassen. Organisationen wie der Berliner Landeselternausschuss (LEA 2010) oder die Gewerkschaft GEW (2012) verweisen als Richtlinie aber nach wie vor auf sie.

Maximale Bearbeitungszeit für Hausaufgaben						
	Brandenburg	Niedersachsen	Nordrhein-Westfalen	Rheinland-Pfalz	Sachsen-Anhalt	Thüringen
	<i>VV SchulB</i> , 5	<i>RdErl. d. MK</i> v. 22.03.2012	<i>RdErl. d. MSW</i> v. 05.05.2015	<i>GrSchulO</i> , § 57	<i>RdErl. d. MK</i> v. 17.02.2010	<i>ThürSchulO</i> , § 57
1. / 2. Kl.	30 min					
3. / 4. Kl.	45 min	30 min	45 min	45 min	60 min	30 min
5. / 6. Kl.	60 min	60 min	60 min	keine Vorgabe	90 min	120 min
7. Kl.	90 min		75 min			
8. / 9. / 10. Kl.					120 min	

Tabelle 1: Maximale tägliche Bearbeitungszeit für Hausaufgaben: Vorgaben aus Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz (nur Grundschule), Sachsen-Anhalt, Thüringen

Vergleicht man die Angaben der Eltern in der eigenen Untersuchung mit diesen Werten, zeigt sich, dass etwa

- 67 % der Zweitklässler für die Hausaufgaben regelmäßig länger benötigen als die vorgegebenen maximal 30 min;
- 71 % der Drittklässler mehr als 30 min (niedrigster Maximalwert) und 18 % länger als 60 min (höchster Maximalwert) mit Hausaufgaben beschäftigt waren;
- 77 % der Viertklässler mehr als 30 min (niedrigster Maximalwert) und 21 % länger als 60 min (höchster Maximalwert) für die Hausaufgaben benötigten;
- 27 % der Fünftklässler mehr als 60 min (niedrigster Maximalwert) und 8 % mehr als 90 min an den Hausaufgaben arbeiteten;

- 41 % der Sechstklässler mehr als 60 min (niedrigster Maximalwert) und 24 % mehr als 90 min mit Hausaufgaben beschäftigt waren.

Erst ab der 7. Klasse scheint sich die zeitliche Belastung in der Stichprobe zu normalisieren. Die absoluten Fallzahlen werden hier allerdings so klein, dass von weiteren Interpretationen Abstand genommen wurde.

Die Mehrzahl der in die Untersuchung einbezogenen Kinder ist nach Einschätzung der Eltern regelmäßig nicht in der Lage, die Hausaufgaben selbstständig zu erledigen: Annähernd 58 % der Kinder brauchen „oft“ oder „immer“ Unterstützung, nur 10 % „selten“. Die Option „nie“ wurde von den Eltern überhaupt nicht gewählt (Tab. 3). Diese Unterstützung wird fast ausschließlich von den Eltern bzw. anderen Familienangehörigen geleistet: Lediglich 3 % der Kinder erhalten Unterstützung vorwiegend von Lehrern/Erziehern – und das, obwohl etwa 10 % ihre Hausaufgaben in der Regel „in der Schule / im Hort“ bearbeiten. Ungefähr 2 % werden von „anderen“ Personen unterstützt (Tab. 3).

Ein Großteil der Eltern sieht sich bzw. die eigene Familie durch schulische Hausaufgaben erheblich belastet: 64 % schätzen die familiäre Belastung durch Hausaufgaben als „stark“ oder „sehr stark“ ein, nur 5 % sehen sich „sehr wenig“ durch Hausaufgaben belastet (Tab. 3).

Geschlecht			Alter			Klasse			Schulform			Therapieschwerpunkt		
	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%		<i>f</i>	%		<i>f</i>	%		<i>f</i>	%
<i>m</i>	81	55,5	7	4	2,7	2.	12	8,2	<i>GS</i>	123	84,2	<i>LRS</i>	70	37,9
<i>w</i>	65	44,5	8	14	9,6	3.	28	19,2	<i>Gym</i>	8	5,5	<i>RS</i>	52	35,6
			9	29	19,9	4.	48	32,9	<i>awSch</i>	15	10,3	<i>LRS+RS</i>	24	16,4
			10	41	28,1	5.	26	17,8						
			11	26	17,8	6.	17	11,6						
			12	18	12,3	7.	7	4,8						
			13	5	3,4	8.	7	4,8						
			14	6	4,1	9.	0	0						
			15	2	1,4	10.	1	0,7						
			16	1	0,7									
Summe	146			146			146			146			146	

Tabelle 2: Angaben zu Geschlecht, Alter, Klasse, Schulform und Therapieschwerpunkt in absoluter Häufigkeit (*f*) und Prozent (%) [*m* = männlich; *w* = weiblich; *GS* = Grundschule; *Gym* = Gymnasium; *awSch* = andere weiterführende Schule; *LRS* = Lese-Rechtschreib-Schwäche; *RS* = Rechenschwäche; *LRS+RS* = Lese-Rechtschreib-Schwäche und Rechenschwäche]

Ort der HA-Erledigung			Dauer der HA			Häufigkeit benötigter Unterstützung			Unterstützende Personen			Familiäre Belastung		
	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%		<i>F</i>	%		<i>f</i>	%		<i>f</i>	%
Schule/ Hort	16	11,0	bis 30 min	36	24,7	nie	0	0	Lehrer/ Erzieher	5	3,4	sehr wenig	8	5,5
zu Hause	82	56,2	bis 60 min	74	50,7	selten	14	9,6	Eltern/ Familie	138	94,5	wenig	45	30,8
Schule, dann zu Hause	48	32,9	bis 90 min	29	19,9	manchmal	48	32,9	andere	3	2,1	stark	69	47,3
			mehr als 90 min	7	4,8	oft	52	35,6				sehr stark	24	16,4
						immer	32	21,9						
Summe	146			146			146			146			146	

Tabelle 3: Angaben zu Ort der Hausaufgabenerledigung, zur Dauer der Hausaufgaben, Häufigkeit der benötigten Unterstützung, zu unterstützenden Personen und zur familiären Belastung in absoluter Häufigkeit (f) und Prozent (%)

Um die Verteilung der (dichotomisierten) Variablen „familiäre Belastung“, „Dauer der Hausaufgaben“ und „Häufigkeit benötigter Unterstützung“ zu modellieren, wurden mithilfe des Maximum-Likelihood-Verfahrens logistische Regressionen mit diesen Variablen als Kriterien gerechnet. Die Prädiktoren wurden schrittweise auf Grundlage theoretischer Überlegungen bzw. nach der Analyse bivariater Zusammenhänge durch Spearman's Rho-Korrelationen und Mann-Whitney-U-Tests eingeführt. Anhand des Akaike-Informationskriteriums (AIC)¹⁰ wurde die Güte der entstehenden Modelle verglichen. In den Tabellen 4, 5 und 6 ist dieser Prozess in den relevanten Auszügen dargestellt.

Das in Tabelle 4 aufgestellte Modell 3 zeigt, dass die familiäre Belastung hoch ist, wenn das Kind häufig Unterstützung benötigt, die Dauer der Hausaufgaben 60 min überschreitet und die Eltern selbst oder andere Familienmitglieder die benötigte Unterstützung leisten. Das berechnete Pseudo-Bestimmtheitsmaß (McFadden's Pseudo-R² > 0,2) und das Ergebnis eines Hosmer-Lemeshow-Tests ($df = 8$; $\chi^2 = 1,82$, $p = 0,99$) weisen auf eine gute Passung des Modells zu den Daten hin. Bezieht man weitere Prädiktoren ein, verbessert sich das Modell nicht mehr. Auch der Stellenwert der Variablen „Unterstützung“, „Dauer“ und „Personen, die Unterstützung leisten“ verändert sich nicht, wenn man weitere Variablen einbezieht.

In Tabelle 5 zeigt Modell 3, dass Hausaufgaben mit höherer Wahrscheinlichkeit länger als 60 min dauern, wenn die familiäre Belastung durch die Hausaufgaben hoch ist, das Kind eine höhere Klassenstufe besucht und das Kind häufig Unterstützung bei den Hausaufgaben benötigt. Wiederum weist ein Hosmer-Lemeshow-Test auf eine gute Modellgüte hin ($df = 8$; $\chi^2 = 2,28$, $p = 0,97$), McFadden's Pseudo-R² erreicht mit 0,19 jedoch nur einen moderaten Wert. Auch dieses Modell verändert sich durch das Hinzufügen weiterer Prädiktoren nicht mehr wesentlich.

Modell 5 in Tabelle 6 zeigt schließlich, dass Kinder mit höherer Wahrscheinlichkeit oft oder immer Unterstützung bei den Hausaufgaben benötigen, wenn die familiäre Belastung durch Hausaufgaben hoch ist, die Hausaufgaben im Wesentlichen zu Hause erledigt werden, das Kind eine LRS *und* eine Rechenschwäche hat, eine niedrigere Klassenstufe besucht und für die Hausaufgaben mehr als 60 min täglich benötigt. Pseudo-Bestimmtheitsmaß (McFadden's Pseudo-R² > 0,2) und Hosmer-Lemeshow-Test ($df = 8$; $\chi^2 = 2,17$, $p = 0,98$) weisen auf eine hohe Modellgüte hin, weitere Prädiktoren ergeben keine wesentliche Veränderung.

¹⁰ Das AIC belohnt eine hohe Anpassungsgüte eines Modells und bestraft die Einführung zusätzlicher Prädiktoren. Modelle mit einem niedrigen AIC-Wert sind vorzuziehen.

<i>n</i> = 146	<i>Modell 1</i>		<i>Modell 2</i>		<i>Modell 3</i>		<i>Modell 4</i>		<i>Modell 5</i>	
	<i>b_j</i>	Odds Ratio	<i>b_j</i>	Odds Ratio	<i>b_j</i>	Odds Ratio	<i>b_j</i>	Odds Ratio	<i>b_j</i>	Odds Ratio
Unterstützung (Referenz „immer“ oder „oft“)	2,46***	11,71	2,34***	10,35	2,30***	9,98	2,27***	9,71	2,24***	9,40
Dauer (Referenz „>60 min“)			1,57*	4,81	1,63*	5,10	1,64*	5,15	1,70*	5,49
Personen, die unterstützen (Referenz „Eltern“)					2,37*	10,75	2,35*	10,45	2,35*	10,50
Therapieinhalt (Referenz „LRS+RS“)							0,17	1,19	0,17	1,19
Schulform (Referenz „GS“)									0,45	1,57
Konstante	-0,67*		-0,89**		-3,13**		-3,12**		-3,50**	
<i>Likelihood-Quotienten-Test Modell mit x Prädiktoren gegen Nullmodell, McFadden's Pseudo-R², AIC</i>	<i>p</i> < 0,001 <i>R</i> ² = 0,22 <i>AIC</i> = 152,3		<i>p</i> < 0,001 <i>R</i> ² = 0,27 <i>AIC</i> = 146,5		<i>p</i> < 0,001 <i>R</i>² = 0,30 <i>AIC</i> = 142,7		<i>p</i> < 0,001 <i>R</i> ² = 0,30 <i>AIC</i> = 144,6		<i>p</i> < 0,001 <i>R</i> ² = 0,30 <i>AIC</i> = 146,07	

Tabelle 4: Logistische Regression „mindestens starke familiäre Belastung“
Wald-Z-Test (Prädiktoren): $p^{\circ} < 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

<i>n</i> = 146	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4		Modell 5	
	<i>b_j</i>	Odds Ratio	<i>b_j</i>	Odds Ratio	<i>b_j</i>	Odds Ratio	<i>b_j</i>	Odds Ratio	<i>b_j</i>	Odds Ratio
Belastung (Referenz „stark“ oder „sehr stark“)	1,86***	6,43	2,16***	8,69	1,70*	5,45	1,61*	4,99	1,61*	4,99
Klasse			0,49***	1,63	0,52***	1,69	0,64**	1,90	0,64**	1,89
Unterstützung (Referenz „immer“ oder „oft“)					0,85	2,34	0,87	2,38	0,91	2,47
Schulform (Referenz „GS“)							0,70	2,02	0,69	2,00
Therapieinhalt (Referenz „LRS+RS“)									-0,24	0,79
Konstante	-2,51***		-5,02***		-5,39***		-6,46***		-6,42***	
<i>Likelihood-Quotienten-Test</i> <i>Modell mit x Prädiktoren</i> <i>gegen Nullmodell,</i> <i>McFadden's Pseudo-R²,</i> <i>AIC</i>	<i>p</i> < 0,001 <i>R</i> ² = 0,09 <i>AIC</i> = 152,1		<i>p</i> < 0,001 <i>R</i> ² = 0,17 <i>AIC</i> = 141,1		<i>p</i> < 0,001 <i>R</i>² = 0,19 <i>AIC</i> = 140,6		<i>p</i> < 0,001 <i>R</i> ² = 0,19 <i>AIC</i> = 141,8		<i>p</i> < 0,001 <i>R</i> ² = 0,19 <i>AIC</i> = 143,6	

Tabelle 5: Logistische Regression „Dauer der Hausaufgaben > 60 min“

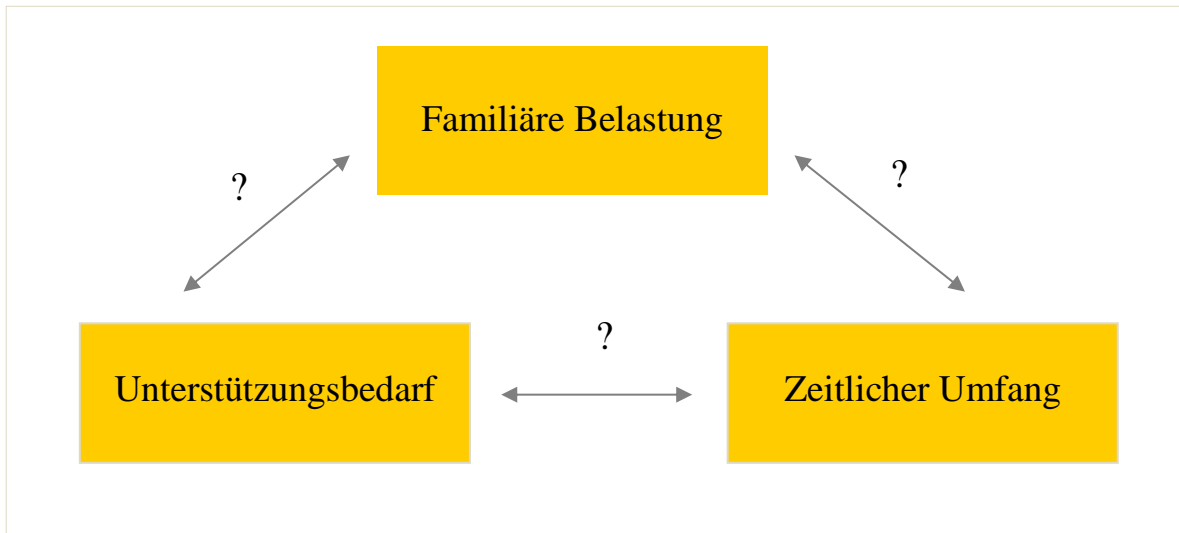
Wald-Z-Test (Prädiktoren): $p^{\circ} < 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

<i>n</i> = 146	<i>Modell 1</i>		<i>Modell 2</i>		<i>Modell 3</i>		<i>Modell 4</i>		<i>Modell 5</i>	
	<i>b_j</i>	Odds Ratio	<i>b_j</i>	Odds Ratio	<i>b_j</i>	Odds Ratio	<i>b_j</i>	Odds Ratio	<i>b_j</i>	Odds Ratio
Belastung (Referenz „stark“ oder „sehr stark“)	2,46**	11,71	2,56***	12,88	2,52***	12,41	2,60***	13,46	2,40***	10,97
Ort der Hausaufgaben (Referenz „Schule“)			-1,86**	0,16	-1,85**	0,16	-1,64**	0,19	-2,11**	0,12
Therapieinhalt (Referenz „LRS + RS“)					1,47*	4,35	1,41*	4,09	1,49*	4,43
Klasse							-0,25°	0,78	-0,36°	0,70
Dauer (Referenz „> 60 min“)									1,11°	3,03
Konstante	-1,23***		-1,08**		-1,25***		-0,17		0,19	
<i>Likelihood-Quotienten-Test Modell mit x Prädiktoren gegen Nullmodell, McFadden's Pseudo-R², AIC</i>	<i>p</i> < 0,001 <i>R</i> ² = 0,22 <i>AIC</i> = 160,1		<i>p</i> < 0,001 <i>R</i> ² = 0,26 <i>AIC</i> = 153,8		<i>p</i> < 0,001 <i>R</i> ² = 0,28 <i>AIC</i> = 150,4		<i>p</i> < 0,001 <i>R</i> ² = 0,30 <i>AIC</i> = 149,1		<i>p</i> < 0,001 <i>R</i> ² = 0,32 <i>AIC</i> = 147,5	

Tabelle 6: Logistische Regression „Unterstützung oft oder immer notwendig“
Wald-Z-Test (Prädiktoren): $p^\circ < 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Diskussion

Offenbar liegt in vielen Familien von Kindern, die eine Lerntherapie in Anspruch nehmen, eine Gemengelage aus hohem zeitlichem Umfang der Hausaufgaben, hohem Unterstützungsbedarf der Kinder und hoher familiärer Belastung vor. *Wie* sich diese Variablen gegenseitig beeinflussen, muss – angesichts der explorativen Anlage der vorliegenden Untersuchung – offenbleiben. Plausibel erscheint vor allem die Annahme, dass Wechselwirkungen¹¹ bestehen könnten.



Im hier vorgestellten Modell zur Erklärung erhöhter familiärer Belastung spielt neben den beiden erwähnten Variablen noch die Frage eine Rolle, ob Eltern Unterstützung selbst leisten müssen oder an Dritte abgeben können (Tab. 4, Modell 3). Die Möglichkeit, Unterstützung an Dritte abgeben zu können, wirkt offenbar entlastend.

Im Modell zur Vorhersage des zeitlichen Umfangs von Hausaufgaben (Tab. 5, Modell 3) leistet neben den Variablen „familiäre Belastung“ und „Unterstützungsbedarf“ nachvollziehbarerweise die Klassenstufe des Kindes einen wesentlichen Beitrag: Je weiter es in der Schullaufbahn fortgeschritten ist, desto länger ist die täglich für Hausaufgaben benötigte Zeit.

Das Modell zur Erklärung des erhöhten Unterstützungsbedarfs (Tab. 6, Modell 5) fällt komplexer aus: Eine Rolle spielen wiederum „zeitlicher Umfang“ und „familiäre Belastung“, häufiger Unterstützung benötigen aber auch Kinder, die Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben *und* Rechnen haben, die ihre Hausaufgaben *nicht* zum Teil in der Schule erledigen und *jüngere* Kinder.

Im qualitativen Teil der Befragung beschreiben einige Eltern ihre Belastungssituation sehr eindrücklich. Ein Elternteil notiert im Freifeld des Fragebogens: „Durch den Umfang der Hausaufgaben bleibt kaum Zeit, um für Klassenarbeiten zu üben, genauso wie [...] für

¹¹ Ein Beispiel für denkbare Wechselwirkungen: Erlebter Stress in der Hausaufgabensituation könnte Eltern dazu veranlassen, ihren Kindern mehr zu helfen. Die elterliche Unterstützung kann, wenn sie als kontrollierend wahrgenommen wird oder weil berufstätige Eltern nur unter Zeitdruck helfen können, aber ihrerseits ungewollt den Stress erhöhen.

Problemfächer. Bei uns fängt der Schultag um 8 Uhr an und endet für gewöhnlich ca. 19 Uhr, das kann nicht gesund sein.“ Ein anderes Elternteil schreibt: „Mein Kind kommt oft mit den HA nach Hause und weiß nicht, wie sie zu lösen sind.“ Ein drittes äußert: „Mein Kind geht von 8 bis 14 Uhr zur Schule und [...] bis 15 Uhr in den Hort für Hausaufgaben, zuzüglich 60–90 min täglich Hausaufgaben, die in der Schule nicht geschafft wurden. [...] Da kommen insgesamt 40–45 Stunden zusammen pro Woche an Schule und Lernen. [...] Somit ist Stress in der Familie garantiert.“¹²

Bei vielen Kindern, die eine Lerntherapie in Anspruch nehmen, besteht also dringender Bedarf, die Hausaufgabensituation zu verändern. Dazu gibt es aus praktischer Sicht eine Reihe von **Ansatzpunkten**, die Eltern, Lehrer/-innen und Lerntherapeutinnen/-therapeuten gemeinsam verfolgen können (s. Kästen):

Ausgangspunkt von Lösungsversuchen muss aus unserer Sicht eine *respekt- und vertrauensvolle Kommunikation aller Beteiligten über das Problem* sein: Diese beginnt mit der Einsicht, dass Probleme mit den Hausaufgaben bei Kindern mit einer Rechenschwäche oder LRS sehr häufig vorkommen. Durch ihre lang anhaltenden

Lernschwierigkeiten erleben diese Kinder viele Frustrationen – und zwar gerade auch in der Hausaufgabensituation und *trotz* intensiver Unterstützung. In der Folge entwickeln sie häufig eine verfestigte „Misserfolgsorientierung“ (Huck 2017). Stehen Hausaufgaben an, erwarten und fürchten Kinder, die an den damit verbundenen Anforderungen schon oft gescheitert sind, deshalb nachvollziehbarerweise einen weiteren Misserfolg. Die Bearbeitung der Hausaufgaben wird daher mit allen Mitteln vermieden, auch wenn es erhebliche unerwünschte Nebenfolgen hat: So unterschiedliche Ausdrucksformen wie Provokationen, Träumen, Bauch- und Kopfschmerzen oder hektisches Agieren können auf diese Vermeidungstendenz zurückgeführt werden.

Auch engagierte und erziehungskompetente Eltern kommen im Umgang mit misserfolgsorientiertem Verhalten an ihre Grenzen. Daher besteht kein Grund, die nachmittäglichen Probleme aus Scham zu verbergen. Sprechen Eltern über die Situation, eröffnen sich Möglichkeiten, mit der Schule und im lerntherapeutischen Elterngespräch gemeinsam nach Lösungen zu suchen.

Eltern können die Beratung im Rahmen einer Lerntherapie nutzen, um ihre pädagogischen und didaktischen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Möglicherweise noch wichtiger ist aber, sich auf *den Kern der Elternrolle* zu besinnen. Im Hausaufgabenkontext heißt das vor allem, sich von Ansprüchen freizumachen, die teilweise von außen an Eltern herangetragen werden, die sich Eltern aber teilweise auch selbst stellen: Eltern sind *nicht* verpflichtet, unter allen Umständen für eine vollständige und fehlerfreie Erledigung der Hausaufgaben zu sorgen.

Ansatzpunkte für alle Beteiligten

- Realistische Erwartungshaltung: Probleme mit den Hausaufgaben sind bei Kindern mit einer LRS oder Rechenschwäche normal.
- Respekt- und vertrauensvolle Kommunikation statt Schamgefühle oder Schuldzuweisungen

¹² Nur ganz vereinzelt sind Eltern besorgt, weil es zu wenige Hausaufgaben gibt. Es gibt aber durchaus auch solche Stimmen: „Hausaufgaben gibt es nur äußerst selten und unregelmäßig – keine Gewöhnung für die Oberschule!“

Noch weniger sind sie in der Pflicht, das aufzuholen, was ihr Kind im Unterricht noch nicht verstanden hat oder was noch nicht geschafft wurde.

Eltern sind im Hausaufgabenkontext dafür verantwortlich, Hilfe zur Selbsthilfe an die Hand zu geben und die Lernorganisation zu optimieren. Zum letzteren Punkt gehört auch, die Hausaufgabenzeit (in Absprache mit der Schule) vernünftig zu begrenzen. In der Praxis zögern Eltern hier oft, wenn sie den Eindruck haben, dass ihr Kind sich gar nicht ernsthaft bemüht hat. Bei dieser Einschätzung ist aber unbedingt zu berücksichtigen, ob ein Kind überhaupt schon ein grundlegendes Verständnis für die jeweiligen Aufgaben entwickelt hat. Kinder, die nicht wissen, was sie tun sollen, flüchten sich oft in ein Vermeidungsverhalten, das Unaufmerksamkeit, Respektlosigkeit oder Clownerie ähneln kann. Lerntherapeuten/-therapeutinnen können ggf. bei der Einordnung unterschiedlicher Beobachtungen helfen. Im Freifeld unseres Fragebogens erläutert ein Elternteil sein Vorgehen, das einen guten Eindruck macht: „Es kommt auf die Aufgaben an. Meist geht es gut. An schlechten Tagen geht nur sehr wenig, dann brechen wir nach 30 min ab!“

Lehrer/-innen sind in aller Regel für solche Absprachen offen. Für sie ist es wichtig zu wissen, wie viele Aufgaben ein Kind in einer gegebenen Zeit bewältigen kann, welche Fehler es noch macht und mit welchen Aufgaben es noch nicht selbstständig zurechtkommt. Bei der Einordnung dessen, was zu Hause geschafft werden konnte, ist ggf. in Rechnung zu stellen, dass ein Kind mit besonderen Lernschwierigkeiten häufig länger für dieselben Aufgaben braucht als andere Kinder, weil es keinen geeigneten Zugang hat:

Rechenschwache Kinder zählen beispielsweise regelmäßig, statt Rechenstrategien zu nutzen; leseschwache Kinder müssen sich häufig selbst korrigieren, werden durch lesetechnische Schwierigkeiten vom Inhalt des Textes abgelenkt und müssen ihn deshalb mehrmals lesen.

Sich gezielt mit wenigen, passenden Aufgaben zu beschäftigen ist in solchen Fällen oft hilfreicher als langes Üben, das im schlechtesten Fall zur Automatisierung ungünstiger Strategien führen kann. Lerntherapeutinnen/-therapeuten und Lehrer/-innen können besprechen, welche Aufgaben ein Kind schon selbstständig erledigen kann – bzw. welche Aufgaben fordern, ohne zu überfordern. Beide Beteiligte können dabei von den Erfahrungen des anderen aus dem Therapie- bzw. Schulkontext profitieren.

Ansatzpunkte für Eltern von Kindern mit einer LRS oder Rechenschwäche

- Gute Absprachen mit Lehrerinnen/Lehrern
- Elternberatung in der Lerntherapie nutzen
- Elternrolle klären: Hilfe zur Selbsthilfe geben, Lernorganisation unterstützen – weitere Anforderungen ggf. infrage stellen

Ansatzpunkte für Lehrer/-innen von Kindern mit einer LRS oder Rechenschwäche

- Gute Absprachen mit Eltern und Lerntherapeut/-in
- Aufgaben stellen, die vertiefen oder zur Reflexion anregen und vom Kind selbstständig, in überschaubarer Zeit und mit Erfolg erledigt werden können
- Eltern einbeziehen, wenn gegenseitige Erwartungen und elterliche Möglichkeiten klar sind

Problematisch wäre es, wenn fachlich-inhaltliche Ressourcen der Eltern zur Erledigung der Hausaufgaben vorausgesetzt werden. So notiert ein Elternteil im Fragebogen: „Die Aufgabenstellungen seitens der Lehrer sind häufig so gewählt, dass die Mithilfe der Eltern erwartet wird. Das ist äußerst unsozial, denn nicht alle Eltern können dies bewältigen.“ Ein anderes konkretisiert: „Einige Hausaufgaben können nur unter Voraussetzung von PC-Kenntnissen erledigt werden, was [bei jüngeren Kindern] immer die Unterstützung und das Wissen der Eltern voraussetzt.“

Auch *schulorganisatorisch* können Maßnahmen getroffen werden, um die Hausaufgaben-situation zu verbessern: An immer mehr Schulen arbeiten die Lehrerinnen und Lehrer einer Klassenstufe (oder einer anderen Organisationseinheit) in Teams, die u. a. gemeinsam den Unterricht vorbereiten. In diesem Rahmen fällt es leichter auf, wenn sich die Vorbereitung auf Arbeiten, Referate und die übrigen Hausaufgaben in einer bestimmten Lerngruppe zu sehr häufen.

Ansatzpunkte für die Schulorganisation

- Teamarbeit im Kollegium
- Gute Hausaufgabenbetreuung
- Pädagogisches Ermessen und Nachteilsausgleich nutzen

Mit der Hausaufgabenunterstützung im Rahmen der Nachmittagsbetreuung machen die Eltern, die sich an unserer Untersuchung beteiligten, leider überwiegend negative Erfahrungen. Ein Elternteil schreibt: „Im Hort müsste qualifizierte Hausaufgabenbetreuung erfolgen in ruhiger (!) Atmosphäre.“ Einige ähnliche Äußerungen legen nahe, dass in diesem Bereich noch Verbesserungspotenzial zu bestehen scheint und insbesondere die Ganztagschule ihr Versprechen, die Hausaufgaben-situation zu entlasten, noch längst nicht immer einhalten kann. Es gibt aber durchaus auch positive Erfahrungen. Ein Elternteil notiert: „Unsere Tochter besucht eine Gemeinschaftsschule im Ganztagsbetrieb. Neben den Lerninhalten werden dort auch Kompetenzen zum Vertiefen, Ausarbeiten und Erweitern des Wissens vermittelt: Wie lerne ich Lernen? Wir können diesen Schultyp und die dort praktizierte Art des Lernens vollumfänglich empfehlen!“

Fehlt es an Ressourcen, um eine gute Nachmittagsbetreuung zu ermöglichen, könnten diese evtl. in Zukunft noch häufiger über das „Bildung und Teilhabe“-Paket oder die Jugendhilfe an die Schulen geholt werden.

Wenn ein Kind wegen besonderer Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und/oder Rechnen Nachteilsausgleich auf Grundlage der Schulgesetze des jeweiligen Bundeslandes erhält, ermutigt dies die Lehrer/-innen sicher, auch besondere Hausaufgaben zu stellen. In den meisten Fällen ist dies aber auch im Rahmen allgemeinen pädagogischen Ermessens möglich.

Lerntherapeuten/-therapeutinnen haben die Verantwortung, sich ein genaues Bild von der täglichen Belastung des Therapiekindes durch Schule, Hausaufgaben und ggf. weitere Therapietermine zu verschaffen. Auf dieser Basis sind konkrete Absprachen mit Lehrerinnen/Lehrern und Eltern möglich, die im günstigen Fall helfen können, die bisher beschriebenen Veränderungen anzustoßen. Kennt man die Situation des Kindes genau, können auch therapeutische Übungen vernünftig strukturiert und portioniert werden. Für diese gilt alles, was zu schulischen Hausaufgaben bereits gesagt wurde: *Sie sollten Therapieinhalte sinnvoll vertiefen und vom Kind selbstständig, in einem sehr überschaubaren Zeitraum und*

mit Erfolg bewältigt werden können. Wenn eine Beteiligung der Eltern erwünscht oder erfordert ist, muss im Gespräch geklärt werden, dass die Eltern genau wissen, was von ihnen erwartet wird, und dass sie bereit und fähig sind, dies auch umzusetzen.

In der Lerntherapie ist kein Raum, mit dem Kind gemeinsam Hausaufgaben zu erledigen – auch wenn Eltern sich das verständlicherweise manchmal wünschen. Es kann aber zur Automatisierung und zum Transfer des Gelernten durchaus sinnvoll sein, eine Hausaufgabe gemeinsam mit dem Kind anzusehen und sicherzustellen, dass es erworbene Strategien auch im schulischen Kontext anwenden kann.

Den wichtigsten Beitrag zur Entspannung der Hausaufgabensituation leisten Lerntherapeutinnen/-therapeuten, wenn sie ein Kind bei seiner fachlichen Weiterentwicklung und psychischen Stabilisierung unterstützen. Ein Elternteil schreibt: „Seit unser Sohn in der Lerntherapie ist und Erfolge erkennt, läuft ein Teil der Hausaufgaben besser und schneller.“

Erfolge bei der Veränderung der Hausaufgabensituation können entstehen, wenn alle Beteiligten – Lehrer/-innen, Lerntherapeuten/-therapeutinnen, Eltern und Kinder – zusammenarbeiten. So können Konflikte minimiert und Freiräume für erfolgreiches Lernen geschaffen werden.

Ansatzpunkte für die Lerntherapie

- Gute Absprachen mit Eltern und Lehrern/Lehrerinnen
- Aufgaben stellen, die vertiefen oder zur Reflexion anregen und vom Kind selbstständig, in überschaubarer Zeit mit Erfolg erledigt werden können
- Eltern einbeziehen, wenn gegenseitige Erwartungen und elterliche Möglichkeiten klar sind
- Schulische Aufgaben nutzen, um Transfer und Automatisierung des Gelernten sicherzustellen

Literaturverzeichnis

- Bas, G., Sentürk, C. & Cigerci, F. M. (2017). *Homework and academic achievement: A metaanalytic review of research*, Issues in Educational Research, 27 (1), 31–50.
- Carr, N. (2013). *Increasing the Effectiveness of Homework for All Learners in the Inclusive Classroom*. School Community Journal, 23 (1), 169–182.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. New York: Longman.
- Deine Freunde (2015). *Hausaufgaben*. Hamburg: Noch mal!!!
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. & Muñoz, J. (2015). *Adolescents' Homework Performance in Mathematics and Science: Personal Factors and Teaching Practices*. Journal of Educational Psychology, 107, 1075–1085.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2012). *Hausaufgaben*. <https://www.gew-berlin.de/public/media/SG15.pdf> [01.10.2018].
- Gödde, T. (2002). *Immer diese Hausaufgaben ... Handreichung der Regionalen Schulberatungsstelle Hochsauerlandkreis*. <https://www.schulpsychologie.de/wws/1300810.php> [14.08.2018].
- Grundschulverband (2018). *Vorurteil: „Mehr Hausaufgaben fördern das Lernen und steigern die Leistung“*. https://grundschulverband.de/wpcontent/uploads/2018/04/Hausaufgaben_Faktencheck.pdf [01.10.2018].
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Huck, L. (2017). „Zappelig, ängstlich, aggressiv ...“ – psychosoziale Belastungen und Lernschwierigkeiten. In: L. Huck & A. Schulz (Hg.), *Lerntherapie und inklusive Schule*. Berlin: Dudenverlag, 157–171.
- Huck, L. & Schmidt, G.-D. (2017). *Die Duden-Lerntherapie-Studie. Integrative Lerntherapie – Wer benötigt und wer bekommt lerntherapeutische Hilfe beim Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen*. <https://www.duden-institute.de/mediabase/pdf/2640.pdf> [01.10.2018].
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2018a). *PIRLS 2016 Home Almanac*. TIMMS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/index.html> [01.10.2018].
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2018b). *PIRLS 2016 Teacher Almanac*. TIMMS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/index.html> [01.10.2018].
- Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (LEU) (1994). *Zeitliche Beanspruchung von Schülern. Untersuchung des Zeitaufwands für die Schule*. Stuttgart: LEU.
- Landeselternausschuss (LSA) (2010). *Alte AV Hausaufgaben*. <https://www.leaberlin.de/archiv/archiv-2010/300-alte-av-hausaufgaben> [01.10.2018].

- Landesschülerausschuss (LSA) (2017). *Positionspapier des Landesschülerausschusses zu Hausaufgaben*. https://lsaberlin.de/wp-content/uploads/2017/09/Positionspapier_LSA_Hausaufgaben.pdf [01.10.2018].
- Mang, J., Ustjanzew, N., Schiepe-Tiska, A., Prenzel, M., Sälzer, C., Müller, K. & González Rodríguez, E. (2018). *PISA 2012 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster, New York: Waxmann.
- Mann, T. (2006). *Buddenbrooks. Verfall einer Familie*. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Manswell Butty, J. A. (2010). *Homework*. In: Clauss-Ehlers, C. S. (ed.), *Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology*. New York, London: Springer, 521–524.
- Morgenstern, M. (2008). *Hausaufgaben sind überflüssig! Pressemitteilung der TU Dresden vom 1.2.2018*. <https://tu-dresden.de/tu-dresden/newsportal/news/hausaufgaben> [01.10.2018].
- Moroni, S., Dumont, H. & Trautwein, U. (2016). *Keine Hausaufgaben ohne Streit? Eine empirische Untersuchung zu Prädiktoren von Streit wegen Hausaufgaben*. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2, 107–121.
- Rammert, M. & Wild, E. (2014). *Hausaufgaben ohne Stress. Die besten Tipps für entspanntes Lernen zu Hause*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Sälzer, C., Prenzel, M., Schiepe-Tiska, A. & Hammann, M. (2016). Schulische Rahmenbedingungen der Kompetenzentwicklung. In: Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E. & Köller, O. (Hg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster, New York: Waxmann, 177–218.
- Trautwein, U. (2007). *The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort*. *Learning and Instruction*, 17, 372–388.
- Trautwein, U., Köller, O. & Baumert, J. (2001). *Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 703–724.
- Twain, M. (1992). *Tom Sawyer and Huckleberry Finn*. Ware: Wordsworth.
- Wild, E. & Walper, S. (2015). *Familie*. In: Wild, E. & Möller, J. (Hg.), *Pädagogische Psychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Wittler, C. (2008). „*Lernlust statt Lernfrust*“: *Evaluation eines Elterntrainings zur Förderung autonomieunterstützender Instruktionsstrategien im häuslichen Lernkontext*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Wittmann, B. (1964): *Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben. Reihe: Schule und Staat in der Gesellschaft*. Luchterhand: Neuwied/Berlin.