

Personales Defizit oder funktionale Praxis? Das Abschreiben von Hausaufgaben aus praxistheoretischer Sicht

Nora Katenbrink¹ und Britta Kohler²

¹Universität Osnabrück; ²Universität Tübingen

Zusammenfassung

Das Abschreiben von Hausaufgaben wird als verbreitet begriffen, in der Erziehungswissenschaft aber kaum diskutiert. Kommt es in den Fokus, so wird es überwiegend in einem engeren Sinn als Ausdruck eines personalen Defizits konzeptualisiert. In diesem Text werden vorhandene Diskurse aufgegriffen und aus einer praxeologischen Perspektive reflektiert, so dass das Abschreiben von Hausaufgaben nicht nur anders konturiert, sondern vor allem als funktional gedeutet werden kann.

Déficit personnel ou pratique fonctionnelle ? Tricher sur les devoirs à la maison dans une perspective pra- tique et théorique

Resümé

Bien que très peu abordé dans la Science l'éducation, le fait de tricher sur les devoirs à la maison est considéré comme très répandu. Dans le cas où le fait est mis en évidence, il est principalement conceptualisé dans un sens restreint comme l'expression d'un déficit personnel. Ce texte reprends les discours existants et les repense dans une perspective praxéologique de manière à ce que le fait de tricher sur les devoirs à la maison n'est pas seulement contextualisé différemment mais qu'il est également réinterpréter fonctionnellement.

Personal deficit or functional practice? Homework copying from a practice-theoretical point of view

Summary

Homework copying is viewed as common. However, in educational science it has rarely been discussed. When it is taken up as an issue, homework copying is predominantly conceptualized as an expression of a personal deficit. In this text, existing discourses will be regarded and reflected from a praxeological perspective so as to not only outline homework copying differently, but also enable a more functionalistic interpretation.

1. Einleitung

Alltagstheoretisch betrachtet gehören Schule und Hausaufgaben untrennbar zusammen. Dies wird beispielsweise daran sichtbar, dass es einer besonderen Argumentation bedarf, wenn eine Schule beschließt, auf Hausaufgaben zu verzichten.³ In der alltäglichen und medialen Kommunikation sind jedoch nicht nur Schule und Hausaufgaben aufs Engste miteinander verbunden, sondern auch Schule und das Abschreiben von Hausaufgaben, das verschiedene Formen annehmen und in unterschiedlichen Kontexten stattfinden kann.⁴ Besonders deutlich wird diese Verbindung beispielsweise in Rückblicken ehemaliger Schülerinnen und Schüler,⁵ ebenso wird in journalistischen Texten implizit oder explizit immer wieder davon ausgegangen, dass das Abschreiben von Hausaufgaben eine häufige, wenn nicht gar prototypische Verhaltensweise der Schülerschaft darstellt.⁶

In einer explorativen Studie in der Sekundarstufe konnte gezeigt werden, dass das Abschreiben von Hausaufgaben in der Schule verbreitet ist. In Abhängigkeit von Fach und Klassenstufe gaben 8 bis 37% der befragten Schülerinnen und Schüler an, häufig oder (fast) immer Hausaufgaben abzuschreiben (Kohler, Merk & Zengerle, 2013). Auch aus dem internationalen Raum werden zum Teil beträchtliche Häufigkeiten berichtet (vgl. Davis, Drinan & Gallant, 2009). Gleichzeitig kann das Abschreiben von Hausaufgaben als ein im wissenschaftlichen Diskurs wenig beachtetes Thema beschrieben werden. Recherchen in nationalen und internationalen Datenbanken lassen die fehlende oder nur geringe Thematisierung deutlich werden.⁷ Dies liegt vermutlich nicht nur daran, dass das Abschreiben in der Regel verdeckt und zumeist außerhalb des Unterrichts geschieht, sondern kann auch über die Art und Weise erklärt werden, wie Hausaufgaben, analog zu anderen unterrichtlichen Phänomenen, im wissenschaftlichen Diskurs aktuell fokussiert werden. Sowohl aus einer schulpädagogisch-didaktischen als auch einer empirischen Perspektive dominiert derzeit der Blick auf die Frage der fachlichen Effekte schulischen Unterrichts.

In diesem Text wird die These vertreten, dass mit der genannten Fokussierung Unterricht nicht nur in einer vereinfachenden Weise als linear-rationaler Prozess entworfen wird, sondern vor allem auch die Bedeutung des sozialen Kontextes, in dem dieses Lernen situiert ist, aus dem Blick gerät. Indem nun die Frage nach den möglichen Funktionalitäten des Abschreibens thematisiert wird, soll eine weitere Perspektive eingenommen und damit ein neuer Blick auf ein alltägliches und gleichzeitig wissenschaftlich kaum bearbeitetes schulisches Phänomen geworfen werden. Damit kann auch deutlich werden, dass die Subsummierung des Abschreibens von Hausaufgaben unter das allgemeine Thema des Mogelns dessen Spezifika vernachlässigt. Im Folgenden sollen zunächst die beiden genannten Perspektiven, also die schulpädagogisch-

3 Vgl. <https://www.ganztagsschulen.org/de/27159.php>

4 Vgl. https://www.rund-ums-baby.de/forenarchiv/zehn-bis-dreizehn/Hausaufgaben-von-anderen-in-der-Schule-abschreiben-was-erzaehlen-Eure-Kinder_1660.htm

5 Vgl. <https://www.realschule-leimen.de/index.php/die-schule/ehemalige>

6 Vgl. <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-58852980.html>

7 Eine Recherche in der Datenbank FIS-Bildung im August 2020 mit den Begriffen „Hausaufgabe“ einerseits und „Abschreiben“ sowie den bedeutungsnahen Begriffen „Schummeln“, „Mogeln“ oder „Täusch*“ andererseits im Titel oder als Schlagwort führte zu null bis neun Treffern, wobei die Treffer sich mehrheitlich nicht auf die hier aufgeworfene Thematik bezogen. Die internationale Datenbank ERIC wies zum gleichen Zeitpunkt bei einer Kombination der Schlagwörter „homework“ und „cheat*“ 29 Treffer seit dem Jahr 1975 aus. Die dort angegebenen Cheating-Raten unterscheiden sich beträchtlich. Bei einer entsprechenden Recherche mit den Begriffen im Titel ergaben sich 0 Treffer.

didaktische und die empirische Perspektive, und ihr spezifischer Zugriff auf Hausaufgaben erläutert werden. Es folgen Überlegungen, die den vorhandenen Diskursen neue Perspektiven anbieten, so dass das Abschreiben als solches in den Blick genommen und sogar als funktional gedeutet werden kann. Damit soll es nicht propagiert, sondern der vielfältigen Reflexion zugeführt werden.

2. Erster Diskurs: Schulpädagogisch-didaktische Auseinandersetzung mit Hausaufgaben

Allen kritischen Stimmen zum Trotz wird Hausaufgaben seit vielen Jahrzehnten von Lehrenden, Lernenden und ihren Eltern eine hohe Relevanz zugesprochen (z.B. Hascher & Hofmann, 2008; Petersen, Reinert & Stephan, 1990; Wittmann, 1970). Diese Relevanz wird insbesondere über zwei zentrale Funktionen von Hausaufgaben begründet, zum einen über die didaktische und zum anderen über die erzieherische Funktion: Hausaufgaben sollen einerseits Gelegenheiten für das Üben, Anwenden, Vertiefen oder Vorbereiten unterrichtlicher Inhalte bereitstellen und andererseits überfachliche Lernprozesse anregen und unterstützen, also beispielsweise zu mehr Selbstständigkeit oder Eigenverantwortung führen (vgl. Kohler, 2017). Letztere werden hierbei sowohl als bedeutsame eigenständige Ziele der Bemühungen gesehen als auch als Mittel, um wiederum das Üben, Anwenden oder Vertiefen von Inhalten zu fördern. So gesehen stellt die erzieherische Funktion von Hausaufgaben eine eigenständige Funktion neben der didaktischen dar und steht gleichzeitig im Dienste dieser.

Diese beiden eigenständigen Funktionen ermöglichen eine doppelte Legitimation von Hausaufgaben: Selbst dann, wenn eine der beiden Legitimationen entfällt, kann noch immer auf die andere verwiesen werden. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn eine fehlende Hausaufgabe nachgearbeitet werden muss, obwohl sich durch die erfolgte unterrichtliche Auseinandersetzung mit ihr der ursprüngliche didaktische Sinn bei einer Nacharbeit nicht mehr entfalten kann. Implizit mitgedacht ist dann häufig die Idee, dass das Verhalten, also das Nicht-Anfertigen der aufgetragenen Aufgabe im häuslichen Kontext, aufgrund der vermeintlich nicht gezeigten Selbstdisziplin, Selbstständigkeit oder Eigenverantwortung diszipliniert werden müsse, um diese überfachlichen Ziele doch noch zu erreichen. Letztlich ergibt sich eine Verschiebung in der Legitimation einer Hausaufgabe: Während sie beim Erteilen vielleicht explizit didaktisch begründet wird, wird ihr bei der Kontrolle nach dem Aufdecken der nicht stattgefundenen Bearbeitung vornehmlich eine pädagogische Relevanz zugesprochen.

Die beschriebene doppelte Legitimation von Hausaufgaben findet sich mit spezifischen Akzentuierungen oder auch Erweiterungen sowohl in der didaktischen Hausaufgabenliteratur als auch in Befragungsstudien zur „Nützlichkeit und Notwendigkeit“ (Wittmann, 1970) von Hausaufgaben und auch in den meisten Bundesländern in Verordnungen, Erlassen oder anderen rechtlichen Vorgaben, die den Hausaufgaben teilweise sogar eine Notwendigkeit attestieren (vgl. Standop, 2013). Immer wieder wird hierbei von einem positiven Effekt der Hausaufgaben in fachlicher und überfachlicher Hinsicht ausgegangen, wobei in der Argumentation aufgegebene Hausaufgaben zumeist unausgesprochen mit bearbeiteten Aufgaben gleichgesetzt werden. Nur selten wird in Erwägung gezogen, dass Schülerinnen und Schüler die ihnen aufgetragenen Aufgaben vielleicht gar nicht erfüllen (z.B. Cooper, Lindsay, Nye & Greathouse, 1998). Impliziert ist eher, dass Hausaufgaben einer engagierten Bearbeitung seitens der Lernenden bedürfen, damit sich die unterstellten Funktionen entfalten können. Das Abschreiben von

Hausaufgaben wird bei dieser Betrachtungsweise, sofern es überhaupt in den Blick kommt, primär zu einem zu unterbindenden Verhalten der Schülerschaft.

3. Zweiter Diskurs: Empirische Bildungsforschung zu Hausaufgaben

Hausaufgaben als Lerngelegenheit und damit als Möglichkeit für fachliche und überfachliche Kompetenzzuwächse wurden über viele Jahrzehnte in empirischen Zugängen im Sinne eines Prozess-Produkt-Paradigmas oder auch Prozess-Mediations-Produkt-Paradigmas modelliert, wonach höhere Effekte durch mehr Quantität und mehr Qualität auf der Seite der Hausaufgaben und auch beispielsweise durch eine engagiertere Bearbeitung seitens der Lernenden zu erreichen sind. Zahlreiche empirische Untersuchungen, vorwiegend aus dem internationalen Raum, die dieser Grundidee folgen, zeigen bei aller Unterschiedlichkeit in Design und Ergebnissen allerdings, dass diese Vorstellung nur in Teilen trägt (z.B. Cooper, Robinson & Patall, 2006). Zu den postulierten erzieherischen Effekten liegen bis heute keine belastbaren Daten vor; fachleistungssteigernde Effekte wiederum sind, wie Meta-Studien zeigen, durchaus möglich, aber keineswegs robust und im Mittel gering (z.B. Fan, Xu, Cai, He & Fan, 2017). In der sogenannten Hattie-Studie lag der Effekt über alle Schularten hinweg unterhalb der vom Autor festgesetzten Schwelle und erreichte erst in der Oberstufe eine substantielle Größe (Hattie, 2008). Nicht oder kaum diskutiert wird bei diesem im Rahmen der aufgeworfenen Fragen sicherlich ergiebigen Forschungsansatz unter anderem, in welchem Verhältnis Aufwand und Ertrag stehen und wie sich Wirkungen und mögliche Nebenwirkungen von Hausaufgaben zueinander verhalten.

State of the art in der Unterrichtsforschung ist heute eine Modellierung im Sinne eines Angebots-Nutzungs-Modells. Dieses Modell (Fend, 1998, 2019) beschreibt Lernen aus einer empirischen Perspektive und operiert vorwiegend mit den Begriffen einer psychologisch fundierten Lehr-Lern-Forschung (z.B. Helmke, 2017). Trotz seiner namensgebenden Trennung von Angebots- und Nutzungsseite und des Aufgreifens konstruktivistischer Überzeugungen wird die lineare und rationalistische Grundidee, dass Effekte sich vor allem dann einstellen, wenn ein qualitativ hochwertiges Angebot in intendierter Weise genutzt wird, letztlich nicht aufgegeben. Im Rahmen dieser Modellierung, die ganz sicher ihre Berechtigung hat, wird zweierlei zu wenig in Rechnung gestellt: Erstens beziehen sich aufgeworfene Kontextfragen vorrangig auf Prozesse und Gestaltungen des Lehrerhandelns, der schulischen Meso-Ebene und eventuell auf die sozioökonomische Lage der Lernenden. Schultheoretische Grundantinomien (Helsper 1996) hingegen, die sich aus den divergenten gesellschaftlichen Erwartungen an Schule und Unterricht ergeben, und damit Kontextfragen in einem weiteren Sinne finden keinerlei Berücksichtigung. Zweitens wird in Anschluss an konstruktivistische Annahmen durchaus in Rechnung gestellt, dass Lernende unterschiedliche Voraussetzungen für die Nutzung mitbringen und sich die Aufgaben entsprechend individuell erschließen. Aber auch hier wird zu wenig berücksichtigt, dass jedes Schülerhandeln im sozialen Kontext von Schule und Unterricht situiert und damit immer auch ein Handeln unter Peers ist und ebenso durch divergente Erwartungen bestimmt wird.

4. Erweiterung der Perspektive

Nicht zuletzt durch die Fokussierung auf die möglichen fachlichen Kompetenzerträge über das Gestalten einer optimalen Lerngelegenheit irritiert das Abschreiben von Hausaufgaben in den

beiden skizzierten Diskursen. Das Abschreiben scheint die intendierte selbstständige und auch fachliche Auseinandersetzung mit einem Lerninhalt zu unterlaufen. In ihren Grundzügen sehen die beiden Diskurse kein Abschreiben der Aufgaben vor, allenfalls ein weniger engagiertes Bearbeiten (z.B. Trautwein & Lüdtke, 2007). Analog dazu wird das Abschreiben von Hausaufgaben sowohl in der schulpädagogisch-didaktischen als auch in der empirischen Literatur kaum thematisiert.

Die wenigen berichteten Befunde und Analysen sind vornehmlich Teil von Überlegungen zum Mogeln und Täuschen an Schulen und vor allem Hochschulen im Allgemeinen bzw. zu „cheating in school“, „academic dishonesty“ oder „academic misconduct“ (z.B. Chiapparini, 2012; Davis et al., 2009; McQuillan & Zito, 2011; Sorgo, Vavdi, Cigler & Kralj, 2015; Velliari, 2017). Dies gilt, obwohl unterschiedliche Formen des Schummelns kaum als einheitliches Konstrukt begriffen werden können (Newstead, Franklyn-Stokes & Armstead, 1996). Die wenigen spezifischen Studien zum Abschreiben von Hausaufgaben beziehen sich vornehmlich auf hochschulische Kontexte (Liebendörfer & Göller, 2016; Palazzo, Lee, Warnakulasooriya & Pritchard, 2010). Werden konkrete Häufigkeiten benannt, so geschieht dies oftmals wenig differenziert (z.B. Josephson Institute of Ethics, 2012); offenkundig werden starke Differenzen zwischen verschiedenen Ländern (z.B. Davis et al., 2009). In den Studien zum Täuschungsverhalten im schulischen und hochschulischen Kontext dominiert ein psychologischer Zugriff auf das Thema (z.B. Steffensen & Schuster, 2018; Velliari, 2017). Insbesondere wird nach Persönlichkeitsmerkmalen gefragt, beachtet werden aber auch Merkmale der Situation, so zum Beispiel der Grad an Überwachung (z.B. Reinhard, 2013). Dieser Punkt hat aufgrund der im Rahmen der Corona-Einschränkungen diskutierten Fernprüfungen enormen Bedeutungszuwachs im hochschulischen Kontext erlangt (z.B. Stollhoff & Jeremias, 2020; vgl. Ullah, Xiao & Barker, 2016). Bei dieser Betrachtungsweise wird das Abschreiben nicht nur als Schummeln, sondern auch im Wesentlichen als Ausdruck eines Defizits konzeptualisiert. Es wird vielfach als „unethical“ (Velliari, 2017, S. 4) und „morally wrong“ (a.a.O., S. 279), als „self-destructive behavior“ (Palazzo et al., 2010, S. 8), aber auch als „way of life“ (Sorgo et al., 2015, S. 67) beschrieben, und es wird in Verbindung mit zu schwach ausgeprägten Dispositionen und Fähigkeiten gebracht. Damit erscheint diese Perspektive letztlich wiederum kompatibel mit einer linearen Modellierung der Bearbeitungs- und Lernprozesse im schulischen Kontext. Sie lässt sich durchaus theoretisch begründen und empirisch untermauern, sind es doch, wie eine Studie zeigen konnte, eher Schülerinnen und Schüler mit geringeren Ausprägungen von Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, Selbstregulation oder Anstrengungsbereitschaft, die dazu neigen, Hausaufgaben abzuschreiben (Kohler, Merk, Heller, Riedl & Zengerle, 2014; vgl. Rost & Sparfeldt, 2003). Gleichzeitig ist die Erklärungsmacht dieser Perspektive begrenzt.

Vorgeschlagen wird hier eine andere Sichtweise, die die defizitäre Konzeptualisierung und damit den Fokus auf das individuelle Handeln verlässt: Aus schulpädagogisch-didaktischer Perspektive kann das Abschreiben von Hausaufgaben in bisher nicht diskutierter Weise auf deren didaktische und erzieherische Funktionen bezogen werden, kann es doch, wenngleich erst auf den zweiten Blick, durchaus zu deren Erfüllung beitragen. So ermöglicht das Abschreiben von (Teil-)Lösungen beispielsweise auch schwächeren Schülerinnen und Schülern sowie im Falle fehlender Erklärungen seitens der Lehrkraft eine Lösung im Heft, auf die später zurückgegriffen werden kann und die bei individuellen Bearbeitungsversuchen vielleicht nicht möglich gewesen wäre. Mittels Abschreiben, sei es vor Schulbeginn, in der Pause oder im Unterricht, sei es gemeinschaftlich oder individuell, gelingt es Schülerinnen und Schülern, verlangte Produkte

vorzuzeigen und im Unterricht mindestens auf der Oberfläche mitzuarbeiten. Dabei balancieren sie schulische und nichtschulische Anforderungen und konkurrierende Bedürfnisse in eigenständiger Weise aus und finden Lösungen, die ihnen zuträglich und praktikabel erscheinen. Dass es hierbei in einzelnen Klassen oder Schülergruppen auch zu komplexen Tauschprozessen und zu einer als belastend erlebten Machtausübung kommen kann, soll hier nicht negiert werden. Dennoch: Diese Lösungen ermöglichen der Lehrkraft die Durchführung des geplanten Unterrichts und sichern die reibungslose, konfliktfreie Zusammenarbeit mit ihr. Sie bewahren die Lernenden vor Sanktionen und können zu positiven Vermerken und guten Zensuren führen. Pointiert gesagt: Mit ihrem Abschreiben kompensieren die Schülerinnen und Schüler Mängel auf der Angebots- und/oder Nutzungsseite und sorgen auf diese Weise dafür, dass sich die den Hausaufgaben zugesprochenen didaktischen und erzieherischen Funktionen, wengleich nicht mittels intendierter Prozesse, auch bei widrigen Verhältnissen doch noch entfalten können.

Diese Erweiterung der Perspektive muss allerdings in Rechnung stellen, dass Unterricht nicht nur in geplanter Weise fachliche und überfachliche und dabei explizit wünschenswerte Kompetenzen vermittelt, sondern auch auf einem heimlichen Curriculum basiert, welches Schülerinnen und Schüler so sozialisiert, dass sie gesellschaftliche Normen und Verhaltensweisen unausgesprochen verinnerlichen und sich diesen anpassen (Zinnecker, 1975). Weiter zugespitzt bedeuten Selbstständigkeit und Eigenständigkeit aus dieser Perspektive in aller Regel, dass Lernende die Fähigkeit erwerben, effektiv und termingerecht das gewünschte Produkt zu liefern, ohne Sinnfragen aufzuwerfen. An dieser Stelle wird deutlich, dass die typische schulische Praxis des Abschreibens sich nicht alleine mit Fragen nach effektiven Lernprozessen bzw. zu steigernden Lernerträgen wie in kompetenzorientierten Modellen erklären lässt und auch der im Rahmen der psychologischen Forschung zum „cheating“ gelegte Fokus auf personale Defizite, d.h. zu schwach ausgeprägte Dispositionen und Fähigkeiten insbesondere kognitiver und motivationaler Art, zu kurz greift; vielmehr muss der Blick für die Situierung der Praxis in den sozialen Interaktionen des Unterrichts und im Rahmen des schulischen Kontexts geöffnet werden.

5. Das Abschreiben von Hausaufgaben aus einer praxistheoretischen Perspektive

Um die zuvor angedeutete Wendung der Betrachtung zu begreifen, bei der das Abschreiben nicht mehr im Sinne eines personalen Defizits, sondern als funktionale soziale Praxis im schulischen Kontext gedeutet wird, bedarf es einer anderen Sichtweise: Nach dieser werden im Unterricht zwar durchaus fachliche Lernprozesse angestoßen, dabei ist aber weder das Handeln der Lehrenden noch das der Lernenden ausschließlich rational auf die Optimierungen fachlichen Lernens gerichtet, sondern auch beispielsweise mit peerkulturellen Prozessen verbunden. Unterricht wird in Anschluss an eine praxistheoretische Perspektive als eine spezifische soziale Interaktionsordnung verstanden, die sich von anderen Interaktionen signifikant unterscheidet (Breidenstein, 2008) und durch soziale Praktiken konstituiert wird, welche routiniert und auf der Basis impliziten Wissens vollzogen werden (Idel & Schütz, 2018). Durch die Rekonstruktion dieser sozialen Praktiken, die Unterricht konstituieren, wird es möglich, einen Zugriff auf die Eigenlogik der Handlungsmuster und damit des Unterrichts zu erhalten (Bohnsack, 2010). Folglich werden an dieser Stelle die sozialen Funktionen von Hausaufgaben und des Abschreibens von Hausaufgaben nicht länger von vornherein bestimmt; vielmehr wird offen nach ihnen gefragt (Nassehi, 2008). Damit wird für die Analyse ein Wechsel weg von

einer präskriptiven hin zu einer deskriptiven Betrachtung möglich, ohne dass der präskriptiven Perspektive ihre Berechtigung abgesprochen werden soll. Insbesondere mit Blick auf die didaktische Reflexion des Unterrichts ist eine Präskription unabkömmlich, insofern es hier es normierender Vorgaben braucht, an denen sich nur nicht die Planung, sondern vor allem auch die nachträgliche Betrachtung des eigenen Handelns orientieren kann. Dennoch wird aus einer schultheoretischen und praxeologischen Perspektive, der es um das erkennende Nachvollziehen der vorfindlichen Praxis geht, eine Fokussierung auf die Merkmale guten Unterrichts als hinderlich gesehen. Während also in den Modellen, in denen angenommen wird, Hausaufgaben würden vornehmlich auf die Entwicklung fachlicher, aber auch überfachlicher Kompetenzen bzw. auf didaktische und erzieherische Funktionen zielen, das Abschreiben als defizitär und dysfunktional erscheint, wird nun aus einer praxistheoretischen Perspektive unterstellt, dass auch eine zunächst dysfunktional und widersinnig erscheinende Praxis mit Blick auf den sozialen Kontext sozialen Sinn hat. Die zu stellende Frage ist, für welches (handlungs-)praktische Problem das Abschreiben von Hausaufgaben eine adäquate Bearbeitung oder gar Lösung darstellt. Um eine derartige deskriptive Perspektive umzusetzen, müssen in der Analyse letztlich auch die Funktionen von Unterricht offengehalten werden. Der Fokus einer solchen Perspektive richtet sich also nicht auf das Lernen des Individuums und dessen Erträge, sondern vielmehr auf die grundsätzliche Ordnung der sozialen Interaktion Unterricht, deren Aufrechterhaltung und Funktionen. Eine Annäherung an die Funktionen und deren mögliche Bearbeitungen durch das Abschreiben erlauben die folgenden Perspektiven.

5.1 Kommunikative Ordnung des Unterrichts

In der Forschung zur kommunikativen Ordnung des Unterrichts wurde bereits in den 1970er und 1980er Jahren durch Mehan (1979) festgestellt, dass Unterricht einem spezifischen kommunikativen Muster folgt: Demnach eröffnet die Lehrkraft die Kommunikation durch einen Initiierungsakt, in der Regel in Form einer Frage, auf die zumeist eine Person aus der Schülerschaft eine Antwort liefert, welche dann wiederum durch die Lehrkraft bewertet wird. In einer aktuellen, theoretisch-empirischen Reformulierung und Fortführung dieses Musters kann Wenzl (2014) den spezifischen Charakter von Unterricht bestimmen, der sich nicht nur wie in zuvor zitierten Studien im klassenöffentlichen Unterrichtsgespräch manifestiert, sondern sich auch in der kommunikativen Ordnung eines individuellen Unterrichts finden lässt (vgl. Breidenstein 2006; Martens & Asbrandt, 2017). Vor allem die Bewertung (richtig – falsch) durch die Lehrkraft impliziert, dass die Schülerschaft überwiegend keine Antworten mit eigenen Geltungsanspruch entwirft, sondern lediglich gültige, bereits vorliegende Antworten gegenüber der Lehrkraft reformuliert. Unterstellt man nun, dass Hausaufgaben im Wesentlichen dieser kommunikativen Logik folgen, was mit Blick auf den geringen Anteil offen-kreativer Hausaufgaben vermutet werden kann (Kohler, 2017), besteht ihre Funktion vorrangig darin, vorhandene Aussagen zu formulieren bzw. die ‚richtigen Ergebnisse‘ auf die von den Lehrkräften durch die Hausaufgaben aufgeworfenen Fragen zu finden. Mindestens auf der Oberfläche kann das Abschreiben von Hausaufgaben als funktional gedeutet werden, liefert es doch die im kommunikativen Kontext erwarteten bereits feststehenden Resultate, die nicht selbst entwickelt, sondern lediglich reformuliert werden müssen.

5.2 Zum Schüler- und Peer-Sein

In ethnographischen Studien wird untersucht, wie Lernende ihr Schülersein ausgestalten bzw. welche Schülerpraktiken im Unterricht zu beobachten sind. Breidenstein (2006) bündelt diese Praktiken unter dem Begriff des Schülerjobs, wonach auf der Seite der Lernenden weder ein übermäßiges Engagement noch ein Ausbleiben von Engagement charakteristisch ist. Den Routinen und dem Pragmatismus, denen das Handeln der Schülerschaft folgt, kommt einerseits die Funktion zu, die soziale Ordnung im Unterricht aufrecht zu erhalten. So nehmen die Schülerinnen und Schüler beispielsweise zu Beginn des Unterrichts ihre Arbeitshaltung ein und bereiten ihren Platz entsprechend vor, um dann ebenso automatisiert die gestellten Anforderungen zu erfüllen. Andererseits erscheinen die Routinen und der Pragmatismus auch als ein Schutz der personalen Identität der Schülerinnen und Schüler, die sich nicht als ganze Personen mit all ihren Interessen und ihrem Engagement einbringen, sondern in einer gleichsam distanzierten Rolle handeln. Gemäß der „Doppelstruktur des Unterrichts“ (Breidenstein & Jergus, 2005, S. 196) handeln die Kinder und Jugendlichen im unterrichtlichen Kontext gleichzeitig als Schülerinnen und Schüler und als Peers. Das Schülersein erfordert schulisches Engagement, während in der Peer-Kultur, spätestens nach Beginn der Sekundarstufe, eine Distanzierung davon verlangt wird. Das Abschreiben von Hausaufgaben könnte ein probates Mittel zum Ausbalancieren dieser doppelten Erwartungsstruktur sein: Auf der Oberfläche werden die schulischen Anforderungen erfüllt, zugleich kann das Abschreiben als Peer-Praktik gesehen werden, bei der offensichtlich wird, dass sich die Beteiligten von eben diesen schulischen Erwartungen distanzieren. Bei denjenigen, die abschreiben, ist die Distanz bereits durch die Nicht-Erledigung zum Ausdruck gebracht. Aber auch diejenigen, die ihre Aufgabe zur Verfügung stellen, beteiligen sich am Regelbruch. Demnach wäre das (womöglich wechselseitige) Abschreiben von Hausaufgaben eine Praxis der Peervergemeinschaftung, über die Peer-Sein in Schule und Unterricht hergestellt wird (Katenbrink, 2014).

5.3 Lernkulturen

Angeschlossen werden kann auch an die praxistheoretischen Entwürfe zur Lernkultur von Kolbe und anderen (2008), die sich explizit gegen die präskriptive, normative Verwendung des Kultur- und des Lernbegriffs und damit gegen eine präskriptive Sicht auf Unterricht wenden. Lernkulturen sind in diesem praxeologischen Verständnis beobachtete Praktiken, mit denen sozialer Sinn hergestellt und die soziale Ordnung des Unterrichts aufrechterhalten wird. Während in den beiden zuvor vorgestellten Zugängen stark auf die soziale Ausgestaltung der Schüler- bzw. Peer-Rolle abgezielt wurde, kommen hier auch explizit fachliche Vermittlung und Aneignungen in den Blick. Die grundsätzliche Annahme ist, dass es eine Differenz zwischen den Vermittlungs(bemühungen) von Lehrkräften und den Aneignungs(prozessen) der Schülerschaft gibt, weil diese Aneignungsprozesse nicht determinierbar sind, sondern eigendynamisch verlaufen (vgl. die Ausführungen zum Lehr-Lern-Kurzschluss von Holzkamp, 1995). Analysiert wird, inwieweit Vermittlung und/oder Aneignung in den Praktiken überhaupt erst hervorgebracht wird. In der praxeologischen Lernkulturforschung stellen die aufeinander bezogenen pädagogischen Praktiken von Lehrenden und Lernenden Lerngelegenheiten als Möglichkeitsräume her. Hier wird der Blick wieder für die spezifisch unterrichtlichen Interaktionen eröffnet, indem auch die wechselseitigen Bezugnahmen von Lehrenden und Lernenden mit Blick auf Lerngegenstände rekonstruiert werden. Auch wird analysiert, wie überhaupt die sozialen Positionen der Lernenden und der Lehrenden zur Aufführung gebracht werden. Diese Forschung nimmt damit wieder engeren Anschluss an Begriffe der Didaktik und Pädagogik, wie etwa Vermittlung und Aneignung, versucht diese aber so zu wenden, dass sie als Heuristik

für einen deskriptiven und rekonstruktiven Zugang dienen. Wird Abschreiben aus dieser Perspektive betrachtet, kann der Blick darauf gelenkt werden, dass sich auch beim Abschreiben Schülerinnen und Schüler als Lernende hervorbringen und welche Aneignungen von Rollen, aber auch Inhalten, damit verbunden sind.

5.4 Das Abschreiben von Hausaufgaben als brauchbare Regelverletzung

Die Funktionalität des Abschreibens kann auch mit Blick auf die soziale Organisation betrachtet werden, in der es stattfindet. Tatsächlich können Regelverletzungen, wie Ortmann (2003) es formuliert, im „Dienste der Sache“ (S. 33) stehen; sie ermöglichen reibungsloses Arbeiten, stellen „brauchbare Illegalität“ (Luhmann, 1964, S. 304) dar. Dabei ist es funktional, diese Regelverletzungen unter der Oberfläche zu halten. Diekmann, Przepiorka und Rauhut (2011) formulieren hierzu unter Rückgriff auf die makrosoziologische Theorie der präventiven Wirkung des Nichtwissens von Popitz (1968): „1. Würden sämtliche Normbrüche in einer Gesellschaft bekannt, würde die Dunkelziffer im vollen Umfang ans Licht gebracht, würde die Legitimität der Normen vollständig unterhöhlt werden und das Normensystem kollabieren. 2. Würden sämtliche Normbrüche sanktioniert werden, würde das Sanktionensystem kollabieren“ (S. 75). Wären also im Falle der Hausaufgaben alle Regelbrüche bekannt bzw. öffentlich, erschiene das Aufgeben von Hausaufgaben nur schwer begründbar. Dadurch, dass Schülerinnen und Schüler fehlende Aufgaben verdeckt abschreiben, stabilisieren sie letztlich die vorhandene Norm, nach welcher Hausaufgaben ganz selbstverständlich ein Teil von Schule sind. Ebenso tragen das nicht allzu genaue Kontrollieren und das Absehen von umfassenden Sanktionen beim Abschreiben zur Stabilisation der vorhandenen Normen bei. Damit ist das Abschreiben von Hausaufgaben in doppelter Weise funktional, einmal mit Blick auf Prozesse der Mikroebene und einmal mit Blick auf die Organisation, in der es stattfindet. Bei dieser doppelten Funktionalität liegt letztlich eine hohe Passung für verschiedene Beteiligte und Ebenen vor, die stabilisierend wirkt. Die Lernenden brechen die Regel genügend geschickt und im Verborgenen; die Lehrenden geben sich mit der Oberfläche zufrieden und prüfen nicht genauer nach.

6. Fazit: Das Abschreiben von Hausaufgaben als funktionale Praxis in Unterricht und Schule

Ziel der Ausführungen war es, einen praxeologisch fundierten Blick auf ein alltägliches und wissenschaftlich kaum bearbeitetes schulisches Phänomen zu werfen. Dabei ging es nicht nur darum, das Abschreiben von Hausaufgaben neu zu konturieren und es in seiner Vielschichtigkeit zu begreifen, sondern es sollte in Abgrenzung zu derzeit dominierenden Diskursen mit ihrer Fokussierung auf fachliche Effekte bzw. ihrer linearen Modellierung der Bearbeitungs- und Lernprozesse auch verdeutlicht werden, welche Funktionalitäten scheinbar irritierenden Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern auf den zweiten Blick zukommen können.

Das Abschreiben von Hausaufgaben durch die Schülerinnen und Schüler kann zunächst als eine soziale Praxis aufgefasst werden, die dazu beiträgt, die soziale Ordnung des Unterrichts aufrechtzuerhalten, ohne ein übermäßiges Engagement an den Tag zu legen. Auf diese Weise wird nicht nur die mögliche Störung des Unterrichtsverlaufs durch das Eingeständnis oder die Aufdeckung der Nicht-Erledigung bzw. des Nicht-Verstehens unterrichtlicher Inhalte und Er-

klärungen vermieden, sondern auch sichergestellt, dass das Ergebnis der Aufgabe, das möglicherweise für den Fortgang des Unterrichts durch die Lehrkraft eingeplant wurde, verfügbar ist. Nicht nur ist das erwartete Produkt vorzeigbar und letztlich für den Unterricht nutzbar, vielmehr gelingt es den Schülerinnen und Schülern so, Peer- und schulische Erwartungen auszubalancieren.

Weiterhin muss in den Blick genommen werden, dass Hausaufgaben als genuin schulisches Phänomen zu gelten haben. In Hausaufgaben verdichten sich die Funktionen von Schule: Sie können der Qualifikation, aber auch der Integration und Selektion dienen, indem ihr Vorhandensein und ihre Qualität als Teil von Bewertungspraktiken fungieren. Auch verdichten sich die typischen Rollen und damit einhergehende Adressierungen bei Hausaufgaben. So sind es immer die Lehrkräfte, die die Hausaufgaben erteilen, und immer die Schülerinnen und Schüler, die diese zu erledigen haben. Wenn das Abschreiben von Hausaufgaben lediglich als eine Peer-Praktik ausgelegt wird (vgl. 5.2), geraten diese Dimensionen aus dem Blick. Somit muss die Frage aufgeworfen werden, inwieweit das Abschreiben von Hausaufgaben nicht nur als Peer-Praxis, sondern auch als schulische Praxis funktional ist. Das Abschreiben von Hausaufgaben kann dabei zu einer angemessenen Ausgestaltung der Schülerrolle führen (vgl. 5.1), indem eben die Aufgaben weder offensichtlich verweigert noch übermäßig eifrig erfüllt werden. Zu ergänzen ist diese Perspektive um die Betrachtung möglicher Aneignungsprozesse und die Fragen, wie sich die Subjekte als Lernende hervorbringen (vgl. 5.3) und inwiefern durch das Abschreiben von Hausaufgaben letztlich die Ordnung der sozialen Organisation Schule (vgl. 5.4) aufrechterhalten und bestätigt wird. Insgesamt kann das Abschreiben damit als eine komplexe funktionale Praxis verstanden werden. Deutlich wird unter Einbeziehung verschiedener theoretischer Perspektiven, dass Lernende kaum darauf verzichten werden, wenn lediglich ihre angenommenen personalen Defizite in den Blick genommen werden.

Literaturverzeichnis

- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Budrich.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8>
- Breidenstein, G. (2008). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik*. (S. 201-215) Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_14
- Breidenstein, G., & Jergus, K. (2005). Schule als „Job“? Beobachtungen aus der achten Klasse. In G. Breidenstein & A. Prengel (Hrsg.), *Schulforschung und Kindheitsforschung. Ein Gegensatz?* (S. 177–199). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80990-2_10
- Chiapparini, E. (2012). *Ehrliche Unehrlichkeit: Eine qualitative Untersuchung der Tugend Ehrlichkeit bei Jugendlichen an der Zürcher Volksschule*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/86388006>
- Cooper, H., Lindsay, J.J., Nye, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90 (1), 70-83. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.70>
- Cooper, H., Robinson, J.C., & Patall, E.A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76 (1), 1–62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>
- Davis, S., Drinan, P., & Gallant, T.B. (2009). *Cheating in School. What we know and what we can do*. Chichester: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444310252>

- Diekmann, A., Przepiorka, W., & Rauhut, H. (2011). Die Präventivwirkung des Nichtwissens im Experiment. *Zeitschrift für Soziologie*, 40 (1), 74-84. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2011-0105>
- Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J., & Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986–2015. *Educational Research Review*, 20, 35-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.003>
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (2019). Erklärungen von Unterrichtserträgen im Rahmen des Angebots-Nutzungs-Modells. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens* (S. 91-104). Münster: Waxmann.
- Hascher, T., & Hofmann, F. (2008). Kompetenzbereich Hausaufgaben. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 143-164). Münster: Waxmann.
- Hattie, J.A.C. (2008). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus.
- Idel T.-S., & Schütz A. (2018). Steigerung von Ungewissheit im Wandel von Lernkultur und pädagogischer Professionalität an Ganztagschulen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 141-164). Wiesbaden: VS-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_7
- Josephson Institute of Ethics (Hrsg.), (2012). *2012 Report Card on the Ethics of American Youth*. Los Angeles. Zugriff am 29.11.2013. Verfügbar unter: <http://charactercounts.org/pdf/report-card/2012/ReportCard-2012-DataTables.pdf>.
- Katenbrink, N. (2014). *Autonomie und Heteronomie: Peers und Schule. Das Beispiel eines reformpädagogischen Internats*. Leverkusen: Budrich.
- Kohler, B. (2017). *Hausaufgaben: Überblick und Hilfen für die Praxis an Halbtags- und Ganztagschulen*. Weinheim: Beltz.
- Kohler, B., Merk, S., & Zengerle, I. (2013). Hausaufgaben abschreiben: Täuschungsverhalten aus theoretischer, empirischer und praktischer Perspektive. *Pädagogik*, 65 (3), 18-21.
- Kohler, B., Merk, S., Heller, F., Riedl, R., & Zengerle, I. (2014). Hausaufgaben abschreiben. Eine empirische Untersuchung an Realschulen. *Schulpädagogik heute*, 9 (5), 1-25; zugleich in: C. Tillack, J. Fetzer & D. Raufelder (Hrsg.). *Beziehungen in Schule und Unterricht*. Teil 3. Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung (S. 216-247). Immenhausen: Prolog.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2008). Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (1), 125–143. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-008-0007-5>
- Liebendörfer, M., & Göller, R. (2016). Abschreiben - ein Problem in mathematischen Lehrveranstaltungen? In W. Paravicini & J. Schnieder (Hrsg.), *Hanse-Kolloquium zur Hochschuldidaktik der Mathematik* (S. 119–141). Münster: WTM.
- Luhmann, N. (1964). *Funktionen und Folgen formaler Organisation*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (1), 72–90. <http://dx.doi.org/10.3262/ZP1701072>
- McQuillan, P. & Zito, N. (2011). "It's Not My Fault": Using Neutralization Theory to Understand Cheating by Middle School Students. *Current Issues in Education*, 13 (3). Zugriff am 2.10.2019. Verfügbar unter: <http://cie.asu.edu/>
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge: MA: Harvard University Press.

- Nassehi, A. (2008). Rethinking Functionalism. Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.). *Theoretische Empirie*. (S. 79-106). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Newstead, S.E., Franklyn-Stokes, A. & Armstead, P. (1996). Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88, 229–241. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.229>
- Ortmann, G. (2003). *Organisation und Welterschließung. Dekonstruktionen*. Wiesbaden: VS Verlag
- Palazzo, D. J., Lee, Y.-J., Warnakulasooriya, R., & Pritchard, D. E. (2010). Patterns, correlates, and reduction of homework copying. *Physical Review Physics Education Research* 6 (2). <http://dx.doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.6.010104>
- Petersen, J., Reinert, G.-B., & Stephan, E. (1990). *Betrifft: Hausaufgaben. Ein Überblick über die didaktische Diskussion für Elternhaus und Schule*. Frankfurt am Main: Lang.
- Popitz, H. (1968). *Über die Präventivwirkung des Nichtwissens. Dunkelziffer, Norm und Strafe*. Tübingen: Mohr.
- Reinhard, M.-A. (2013). Wer kann den Lügner entlarven? Need for Cognition und die Fähigkeit von Lehramtsstudierenden Wahrheit und Lüge zu erkennen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (1–2), 63–75. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000089>
- Rost, D.H., & Sparfeldt, J.R. (2003). Allgemeines und spezifisches Mogeln in der Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 35 (2), 65-74. <https://doi.org/10.1026//0049-8637.35.2.65>
- Sorgo, A., Vavdi, M., Cigler, U., & Kralj, M. (2015). Opportunity makes the cheater: high school students and academic dishonesty. *CEPS Journal*, 5 (4), 67-87.
- Standop, J. (2013). *Hausaufgaben in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steffensen, B., & Schuster, K. (2018). Täuschungsverhalten bei studentischen Prüfungsleistungen und deren Zusammenhang mit Lern- und Leistungsorientierung. *Das Hochschulwesen*, 66 (5/6), 161-168.
- Stollhoff, R., & Jeremias, X. V. (2020). *Konzeption und Durchführung von Fernprüfungen an Hochschulen. Eine systematische Einordnung und aus der Praxis motivierte konkrete Empfehlungen*. Wildau: Technische Hochschule.
- Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2007). Students' Self-Reported Effort and Time on Homework in Six School Subjects: Between-Students Differences and Within-Student Variation. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), 432–444. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99>
- Ullah, A., Xiao, H. & Barker, T. (2016). A classification of threats to remote online examinations. 2016 *IEEE 7th Annual Information Technology, Electronics and Mobile Communication Conference (IEMCON)*, 1–7. <https://doi.org/10.1109/IEMCON.2016.7746085>
- Velliari, D. M. (2017). *Handbook of Research on Academic Misconduct in Higher Education*. Hershey PA: Information Science Reference. DOI: 10.4018/978-1-5225-1610-1
- Wenzl, Th. (2014). *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Wiesbaden: VS-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04726-9>
- Wittmann, B. (1970). *Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben*. Neuwied: Luchterhand.
- Zinnecker, J. (1975). *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim: Beltz.