Jörg Siewert
Ludger Brüning
(Hrsg.)

PÄDAGOGIK

33 Mythen über Schule und Unterricht

Und was sich daraus für die Praxis ableiten lässt

BELTZ

Dr. Jörg Siewert ist Akademischer Oberrat für Schulpädagogik an der Universität Siegen und Redaktionsmitglied der Zeitschrift PÄDAGOGIK.

Ludger Brüning ist Lehrer für Deutsch, Geschichte und Sozialwissenschaften an der Gesamtschule Haspe (Hagen) sowie Fachleiter für Deutsch am ZfSL Dortmund.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.
Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und
Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links.
Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-25961-5 Print
ISBN 978-3-407-25986-8 E-Book (PDF)

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Dr. Erik Zyber
Umschlaggestaltung: Jenny Pötzsch
Umschlagabbildung: © getty images/filo

Satz und Herstellung: Michael Matl
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-1001).
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Mythen über Schule und Unterricht – eine produktive Verunsicherung 7

Mythos 1: »Hausaufgaben sind nützlich und notwendig« 16

Mythos 2: »Auf die Tiefenstrukturen kommt es an« 24

Mythos 3: »Man kann Schüler:innen nicht genug loben« 32

Mythos 4: »Kaugummikauen boostert kognitive Fähigkeiten« 38

Mythos 5: »Vermeide das Lehrer-Echo« 46

Mythos 6: »Individualisierung ist der Goldstandard lernwirksamen Unterrichts« 53

Mythos 7: »Selbstgesteuertes Lernen kommt ohne Lehrerlenkung aus« 73

Mythos 8: »Unterricht soll am Alltag der Schüler:innen anknüpfen« 81

Mythos 9: »Unterricht muss die 4K fördern« 88

Mythos 10: »Schreiben nach Gehör schadet der Rechtschreibung« 97

Mythos 11: »Am Bildschirm liest es sich schlechter als auf Papier« 104

Mythos 12: »Jedes Kind will lernen« 112

Mythos 13: »Die Leseleistungen werden immer schlechter« 120

Mythos 14: »In der sechsten Stunde können Schüler:innen nicht mehr ruhig sein« 130

Mythos 15: »Schüler:innen in der Pubertät sind schwierig« 138

Mythos 16: »Kinder sollten zu Hause deutsch sprechen, um in der Schule erfolgreich zu sein« 145

Mythos 17: »Unterricht muss den unterschiedlichen Intelligenzen gerecht werden« 151

Mythos 18: »Unterricht sollte sich an der Lernpyramide orientieren« 161

Mythos 19: »Unterricht sollte auf die unterschiedlichen Lerntypen abgestimmt werden« 168

Mythos 20: »Hochbegabte sind nicht normal« 173

Mythos 21: »Brain-Gym fördert das Lernen« 183

Mythos 22: »Die Klassengröße wirkt sich nicht auf den Lernerfolg aus« 188

Mythos 23: »Sitzenbleiben ist eine Lernchance« 194

Mythos 24: »Schule trägt zur Demokratiebildung bei« 202

Mythos 25: »Inklusion beschränkt leistungsstarke Schüler:innen« 210

Mythos 26: »Jahrgangsgemischter Unterricht ist besser« 218

Mythos 27: »Die Gewalt an Schulen nimmt zu« 225

Mythos 28: »Ein mehrgliedriges Schulsystem ist besser als ein eingliedriges« 232

Mythos 29: »Lehrer sind faule Säcke« 240

Mythos 30: »Auf die Persönlichkeit von Lehrpersonen kommt es an« 247

Mythos 31: »Strenge Lehrpersonen haben weniger Unterrichtsstörungen« 255

Mythos 32: »BNE ist nicht meine Aufgabe« 263

Mythos 33: »Lehrkräfte müssen politisch neutral sein« 271

Autorinnen und Autoren 278

Mythen über Schule und Unterricht – eine produktive Verunsicherung

Ludger Brüning, Jörg Siewert

Tom war vor vielen Jahren Schüler einer fünften Klasse, die ich (J. S.) gemeinsam mit einem Kollegen leitete. Tom provozierte gern und war häufig in Streitigkeiten verwickelt, die manchmal in Prügeleien ausarteten. In einem Elterngespräch vereinbarten wir, dass die Eltern in Toms Zimmer einen Boxsack aufhängen, auf den er immer dann einprügelt, wenn er Aggressionen in sich spürt. Wir alle hielten damals diesen »Dampfkesselansatz« für vielversprechend.

Zwölf Jahre später schlug eine Lehramtsstudentin in ihrem Abschlusskolloquium auf die Frage nach dem Umgang mit aggressiven Schüler:innen einen solchen Boxsack zum Dampfablassen vor. Während ich zufrieden nickte, schüttelte mein mitprüfender Kollege aus der Sozialpsychologie energisch den Kopf: »Das kann nicht funktionieren. Im Gegenteil: In Studien wurde eindeutig nachgewiesen, dass sich eine Aggression durch solche Maßnahmen nicht entlädt, sondern verstärkt.« Ist der Dampfkesselansatz bei aggressivem Verhalten ein Mythos, dem ich bis dato aufgesessen war?

Bevor wir dieses Beispiel vertiefen, werfen wir einen Blick darauf, was mit Mythen in der Schule gemeint ist und warum sie problematisch sind.

Was sind Bildungsmythen?

Kernaufgabe von Lehrkräften ist die »gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation« (KMK 2022, S. 3). Lehrkräfte sollen also nicht allein aufgrund von Erfahrung unterrichten, sondern bei ihrem Handeln wissenschaftliche Theorien und empirische Befunde berücksichtigen. Ein Mythos stellt aber das Gegenteil dar: eine tradierte und stabile (Fehl-)Vorstellung, Einstellung oder gar Überzeugung, die sich trotz mangelnder oder gar gegenteiliger wissenschaftlicher Belege hartnäckig hält und von vielen geteilt wird (Steins et al. 2022, S. VI). Sprechen wir von Mythen, geht es also nicht um individuelle Fehlvorstellungen, sondern um solche, die in der Profession weitverbreitet sind.

Ferner sind Mythen dadurch gekennzeichnet, dass sie einen komplexen Zusammenhang vereinfachen. Das macht sie unmittelbar verständlich und einleuchtend und erklärt auch ihre Hartnäckigkeit. Aber pädagogische Sachverhalte sind in der

Regel komplex (Terhart 2017, S. 228). Deshalb spricht man in der Pädagogischen Psychologe bei Mythen auch von »unterkomplexen Annahmen«.

Warum sind Mythen in der Schule ein Problem?

Es liegt auf der Hand, dass Schlussfolgerungen auf einer sachlich fehlerhaften Grundlage nicht oder höchstens zufällig zu richtigen Handlungen führen. Das gilt selbstverständlich auch für das Handeln der Lehrpersonen, das vereinfacht als Regelkreislauf verstanden werden kann: Die Lehrperson beobachtet das Verhalten von Schüler:innen, interpretiert das Beobachtete, leitet daraus eine Intervention ab und beobachtet hiernach wiederum das Verhalten der Schüler:innen, um die Wirkung der Intervention einzuschätzen usw. Im Idealfall greifen Lehrpersonen bei der Interpretation von beobachtetem Verhalten und bei ihrer Intervention auf ihre professionelle Handlungskompetenz zurück. Diese speist sich auf der einen Seite aus ihrem Professionswissen (fachliches, fachdidaktisches und pädagogische Wissen); auf der anderen Seite ist sie in hohem Maße von den eigenen Überzeugungen, motivationalen Orientierungen sowie selbstregulativen Fähigkeiten beeinflusst (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 482). Sowohl in das Professionswissen als auch in die individuellen Überzeugungen, Orientierungen und Fähigkeiten können sich Fehlkonzepte und Mythen einschleichen, die dann im oben beschriebenen Regelkreislauf wirksam werden.

Nehmen wir zur Veranschaulichung einmal an, eine Lehrperson ist von der Effektivität der Klassenwiederholung bei Leistungsdefiziten überzeugt. Dann neigt sie, wie einschlägige Untersuchungen nachweisen, mit hoher Wahrscheinlichkeit dazu, in ihrem Unterricht weniger individuelle Unterstützung anzubieten (Asberger et al. 2022, S. 22). Das wiederum hat massive Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung und Bildungslaufbahn aller Schüler:innen in der Klasse, auch auf die der Leistungsstarken (vgl. Mythos 23 von Fabian). Die Lehrperson müsste sich also fragen, welche gesicherten, das heißt evidenzbasierten Kenntnisse über die Auswirkungen von Klassenwiederholungen auf die Leistungsentwicklung vorliegen.

Warum sind Mythen so hartnäckig?

Ein Kennzeichen von Mythen ist, dass sie stabil und hartnäckig sind. Zum Beispiel gibt es kaum eine Lehrperson, die nicht schon einmal den Ratschlag gehört hat: »Vermeide das Lehrer-Echo!« Dabei ist dieser Hinweis sehr problematisch (vgl. Mythos 5 von Besa et al.). Trotzdem wird der Ratschlag immer weitergetragen. Warum ist das so? Dafür gibt es verschiedene Erklärungsansätze (Steins et al. 2022, S. VII ff.):

- *Wahrheitseffekt:* Zum Wesen von Mythen gehört, von vielen Menschen vertreten zu werden, sodass wir sie mehrfach hören oder lesen. Der Wahrheitseffekt besagt, dass wiederholte Aussagen mit der Zeit als wahrer empfunden werden,

unabhängig davon, ob sie tatsächlich korrekt sind. Durch die bloße Wiederholung – wie bei dem Beispiel mit dem Lehrer-Echo – steigt die Vertrautheit, was die Einschätzung der Aussage als glaubwürdig verstärkt. Wenn also eine Annahme im Kollegium von allen geteilt wird, erkennt die Lehrperson kaum die Notwendigkeit, sie auf ihren Wahrheitsgehalt zu prüfen.

- *Mythen erscheinen plausibel:* Die Komplexitätsreduktion lässt Mythen häufig plausibel erscheinen: In wenigen Augenblicken ist eine schulpädagogische Herausforderung erklärt und ein Lösungsansatz zur Hand. Daher erweisen sich Mythen im Schulalltag vordergründig als hilfreich. Zudem kann fast jede Lehrperson von Einzelfällen berichten, die die (Fehl-)Annahme stützen. Dieser narrative Aspekt von Erfahrungen besitzt eine hohe Überzeugungskraft (Lilienfeld u. a. 2010, S. XIV), wenngleich aus Einzelfällen (»Bei mir funktioniert das immer«) keine allgemeingültigen Aussagen gewonnen werden können (Asberger 2022, S. 12).
- *Schulpädagogische und fachdidaktische Ratgeberliteratur:* Haben sich Fehlvorstellungen einmal in die schulpädagogische Ratgeberliteratur eingeschlichen, beweisen sie eine erstaunliche Robustheit. Nicht selten werden sie immer wieder angeführt, obwohl sie längst widerlegt sind (Besa 2024, S. 255) oder keinerlei Evidenz beanspruchen können. Der Mythos »Vermeide das Lehrer-Echo« wird beispielsweise seit 1964 in vielen Ratgebern sowie in allgemein- und fachdidaktischen Veröffentlichungen bis heute fortgeschrieben.
- Darüber hinaus werden mitunter einzelne Unterrichtskonzeptionen in Fachdidaktiken zum zentralen Unterrichtsprinzip gemacht. Ein Beispiel: In der Deutschdidaktik ist im Bereich des Rechtschreib- und Grammatikunterrichts die Vorstellung populär, dass die Schüler:innen Strukturen und Systeme eigenständig entdecken sollten (z. B. Menzel 1999, S. 12 f., Müller 2010, S. 88). Diese Grundannahme verbreitet sich in fachdidaktische Zeitschriften oder Unterrichtshandreichungen und wird zum Leitprinzip bei dem einen oder anderen Schulbuch (Westermann 2025). Gleichzeitig werden ganze Generationen von Lehrkräften vor diesem Hintergrund ausgebildet. Dabei ist »entdeckendes Lernen« nur unter bestimmten Bedingungen lernwirksam und sollte nicht zum zentralen oder gar alleinigen Unterrichtsprinzip gemacht werden (vgl. Mythos 7 von Lipowsky).
- *Sozialpsychologischer Ansatz:* Unser Streben nach Zugehörigkeit lässt uns zögern, das gemeinsame Verständnis infrage zu stellen oder grundlegend anders zu handeln als in der Bezugsgruppe üblich. Denn: Gemeinsam geteilte Überzeugungen sind eine zentrale Voraussetzung für das Erleben sozialer Zugehörigkeit. Wenn also viele Lehrkräfte in einer Schule zum Beispiel davon überzeugt sind, dass Hausaufgaben lernwirksam sind (vgl. Mythos 1 von Kohler), dann wird man diese Überzeugung auch deswegen höchstens mit Mühe ablegen, weil sonst die Zugehörigkeit im Kollegium gefährdet wäre. In dem eingangs beschriebenen Boxsackbeispiel haben wir Klassenlehrer uns allein dadurch gegenseitig be-

stärkt, dass wir uns nicht widersprachen; und im Zweifel machten die Eltern mit, weil wir als Klassenlehrer für sie fachliche Autoritäten sind.

- *Konstruktivistischer Ansatz:* Unsere mentalen Modelle sind sehr stabil; Informationen, die ihnen widersprechen, werden häufig gar nicht erst wahrgenommen oder führen, falls doch, nur beschwerlich zur Erweiterung oder gar Korrektur unserer Wissensstrukturen. Wir suchen also eher nach Selbstbestätigung als nach Widersprüchen. Denn es »ist schmerzvoll sich einzugestehen, dass man einer falschen Annahme gefolgt ist« (De Bruyckere et al. 2015, S. 3). Das zeigt sich eindrücklich in dem Boxsackbeispiel, bei dem wir nach der Intervention nur Informationen wahrgenommen haben, die unser Handeln bestätigt haben. Zweifellos vorhandene Indizien für unseren Irrtum haben wir schlicht übersehen, denn sie passten nicht in unser mentales Modell. »Dies trifft vor allem dann zu, wenn wir keine alternative Erklärung für den jeweiligen Sachverhalt haben. In diesem Fall bleiben wir lieber bei unserem Modell. Keine Erklärung für ein persönlich relevantes Phänomen dieser Welt zu haben, ist oft weniger erträglich als eine zweifelhafte Erklärung aus einem fehlerhaften Modell« (Steins et al. 2022, S. VII).

Wie kann man Mythen in der Schule begegnen?

Die Forschungen zu Mythen in unterschiedlichen Professionsbereichen ist inzwischen weit fortgeschritten (Lilienfeld et al. 2010). Dabei wird deutlich, dass ihre Überwindung erheblicher Anstrengungen bedarf und nicht allein mit Wissensvermittlung zu bewältigen ist. Beispielsweise gelingt es in universitären Ausbildungsveranstaltungen nur sehr begrenzt, populäre Mythen zu korrigieren. Erst wenn diese Mythen bei Student:innen bewusst gemacht und gezielt widerlegt werden, besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass sie diese Mythen überwinden (Menz/Seifried 2022, S. 34 ff.). Außerhalb von Universität und Ausbildung sind praktizierende Lehrkräfte allerdings nur noch schwer zu erreichen (ebd., S. 30).

Fragt man danach, wie Lehrpersonen pädagogische Fehlvorstellungen und Mythen erkennen können, findet man Vorschläge für unterschiedliche Prüfsteine (Asberger et al. 2022, S. 6 ff.; vgl. Siegel 2025 und die Abbildung 1 in Mythos 32 von Siegel):

Prüfstein 1: Seien Sie kritisch, wenn sich Ihnen der Eindruck einer (Über-)Vereinfachung komplexer Sachverhalte aufdrängt!
Hegen Sie ein grundsätzliches Misstrauen bei allen einfachen Erklärungen. Denn blickt man zum Beispiel auf das Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke 2022, S. 77), wird ersichtlich, dass – um nur ein Beispiel zu nennen – jeder Versuch, den Schulerfolg von Schüler:innen auf eine zentrale Ursache zu reduzieren, zu einem Fehlkonzept führen *muss*.

Prüfstein 2: Seien Sie skeptisch, wenn pädagogische Maßnahmen mit Einzelfällen und Intuition erläutert werden – von anderen, aber auch von Ihnen selbst!
Persönliche Erfahrungen stellen zunächst nur Einzelfälle dar. Sie können nicht zwingend und ausschließlich als verlässliche Orientierung für pädagogisches Handeln gelten. Gleiches gilt für die Intuition, die keine allgemeingültigen Aussagen erlaubt, weil sie durch subjektive Wahrnehmungen, Erfahrungen und Annahmen verzerrt werden kann. Anders formuliert: Man kann sich aufgrund seiner Erfahrung und Intuition auch grundsätzlich falsch verhalten.

Prüfstein 3: Nehmen Sie evidenz- und wirkungsbasierte Fachbücher zur Hand, wenn Sie misstrauisch geworden sind.
Ein weiterer Prüfstein ist der Abgleich mit empirischer Evidenz. Das ist nicht einfach, denn Lehrkräfte können neben den Herausforderungen des Unterrichts unmöglich den Forschungsstand im Blick behalten. Auch ist die Beurteilung einzelner Forschungsergebnisse und ihrer Bedeutung für die Praxis für Lehrkräfte kaum möglich (Wilkes/Stark 2023, S. 299). Aber selbst wenn einzelne Lehrkräfte über ausreichende Forschungskompetenz verfügen, werden sie im Unterrichtsalltag kaum noch die Zeit finden, zentrale Untersuchungen im Bereich der Bildungswissenschaften zu verfolgen. Kurz: Studierende, Lehramtsanwärter:innen und Lehrkräfte sind angewiesen auf verlässliche und verständliche Gesamtdarstellungen, die eine schnelle Orientierung erlauben. Daran herrscht im deutschen Sprachraum kein Mangel: Die »übergeordneten Wissensbestände« (Wilkes/Stark 2023, S. 303) sind entsprechend dargestellt (etwa Wellenreuther 2018, Helmke 2022, Hasselhorn/Gold 2022). Und auch das professionelle Handlungswissen ist entsprechend aufbereitet (z. B. bei Greutmann/Saalbach/Stern 2021 oder Fraefel 2025).

Vorläufigkeit und Differenzierung des Wissens

In der Wissenschafts- und Erkenntnistheorie ist die Vorstellung, dass Wissen niemals endgültig oder »absolut wahr«, sondern stets vorläufig und revidierbar ist, ein zentrales Paradigma (Popper 1995, S. 86). Das wird zum Beispiel anschaulich, wenn man auf die Annahme schaut, dass Schüler:innen sich zu fortgeschrittener Stunde in der Schule nicht mehr konzentrieren können, da sie gedanklich erschöpft sind. Obwohl in der Vergangenheit dazu offensichtlich eine schlüssige Theorie und belastbare Evidenz vorlag, muss diese weitverbreitete Vorstellung heute eindeutig in den Bereich der Mythen einsortiert werden (vgl. Mythos 14 von Posny/Heine).

Blicken wir – die drei Prüfsteine aufgreifend – noch einmal auf das Eingangsbeispiel: Ich (J. S.) kann mich nicht erinnern, jemals in meiner Ausbildung von dem Dampfkesselmodell gehört zu haben. Es hat sich einfach in mein »Wissen« eingeschlichen – das ist ja gerade das Merkmal von Mythen. Selbstkritisch muss

ich rückblickend sagen, dass es schon eine sehr einfache Vorstellung ist, Aggressionen könnten sich durch Schläge auf einen Boxsack beseitigen lassen. Und ja, das Verhalten von Tom hat sich nicht weiter verschlechtert. Die singuläre Beobachtung scheint also die Maßnahme zu rechtfertigen, obwohl der angenommene Ursache-Wirkungszusammenhang dafür vermutlich nicht verantwortlich ist.

Eigentlich hätte man die Annahme schnell entkräften können. So ist bereits im Standardwerk »Dorsch – Lexikon der Psychologie« zu lesen, dass dem Dampfkesselmodell in der modernen Psychologie wegen seines geringen Erklärungswertes keine wissenschaftliche Bedeutung mehr zukommt (Stapf 2021). Und schon basale Grundkenntnisse der Pädagogischen Psychologie hätten unser Misstrauen befeuern müssen: Denn wenn Menschen Aggression verspüren und sich an einem Boxsack austoben, werden Glückshormone ausgeschüttet. Ein Gefühl der Zufriedenheit macht sich breit. Die Aggression wird also belohnt, wodurch sie sich stabilisiert, anstatt sich abzuschwächen. Wir hätten es also besser wissen können.

Um welche Mythen wird es in diesem Buch gehen?

Für die Auswahl potenzieller Mythen haben wir uns zunächst an den einschlägigen Veröffentlichungen orientiert. Zusätzlich wurden weitere, oftmals durch trendige Schlagworte (sogenannte Buzzwords, vgl. Siegel 2026, S. 40) populär gewordene Aussagen aus dem schulischen Kontext einbezogen. Die oben genannten Prüfsteine bestärkten unser Misstrauen weiter. Dennoch war für uns zunächst nicht eindeutig feststellbar, ob es sich tatsächlich um einen Mythos handelt. Bei vielen zeigen die in diesem Buch präsentierten Beiträge, dass ein Mythos vorliegt; bei anderen wird klar: Die Aussagen sind nicht vollständig falsch, aber (zu) stark vereinfacht. Um zu verhindern, dass daraus ein Mythos entsteht, ist eine differenzierte Betrachtung notwendig. Dies zeigt erneut, wie komplex pädagogische Zusammenhänge in der Regel sind.

Je länger wir uns mit Mythen in der Schule beschäftigt haben, auf desto mehr sind wir gestoßen.[1] Um den Umfang des Buches in einem angemessenen Rahmen zu halten, ist eine Auswahl notwendig. Trotzdem hätten wir gern noch weitere Schlagworte einer kritischen Prüfung unterzogen, z. B.: Bremsen Schulen tatsächlich die Kreativität der Kinder? Erlaubt die Hattie-Studie belastbare Aussagen über die lernwirksame Unterrichtsgestaltung? Sind Jugendliche wirklich Digital Natives? Fördert Latein das logische Denken?

Für diesen Sammelband haben wir wesentliche Themenbereiche identifiziert und daraus einerseits charakteristische, andererseits schwierige, das heißt differenziert zu betrachtende Beispiele ausgewählt. Wir gliedern sie – trotz Überschneidungen – in fünf Bereiche:

---

1 Die Mythen 1, 7, 9, 17, 20, 22, 23 und 33 sind 2025 in der Zeitschrift PÄDAGOGIK erschienen und im Anschluss für diesen Sammelband überarbeitet worden.

Mythen über wirksamen Unterricht (Beiträge 1 bis 11): Lehrpersonen möchten wirksam unterrichten. Über die Frage, was dazu notwendig ist, gibt es unterschiedliche Auffassungen. Denken Sie nur an die Aussage »Entdeckendes Lernen ist wirksamer als Instruktion« oder »Lesen an digitalen Endgeräten schadet«. Mit elf Mythen über Unterricht stellt dieser Teil den Schwerpunkt des Sammelbandes dar, wenngleich alle 33 Beiträge immer auch für die Unterrichtspraxis bedeutsam sind.

Mythen über Schüler:innen (Beiträge 12 bis 16): Haben Sie auch den Eindruck, dass Schüler:innen in der Pubertät schwierig zu unterrichten sind oder in der sechsten Stunde nicht mehr aufmerksam dem Unterricht folgen können? Und werden die Leistungen unserer Schüler:innen von Generation zu Generation nicht immer schlechter? Wenn Sie Ihren Blick vor allem auf die uns anvertrauten Heranwachsenden legen möchten, dann werden Sie in diesen Beiträgen überraschende Befunde finden.

Neuromythen (Beiträge 17 bis 21): Die sogenannten Neurowissenschaften profitieren aufgrund ihres naturwissenschaftlichen Nimbus von einer hohen Glaubwürdigkeit (Pieschel/Glumann 2022, S. 55). Die versammelten Beiträge entzaubern diese Mythen und ordnen ihre Problematik für die Schule ein. Dazu wird anfangs erläutert, warum die Übertragung neurowissenschaftlicher Forschungsbefunde auf schulische Zusammenhänge – Stichwort »Neurodidaktik« – mit grundsätzlichen Problemen verbunden ist (vgl. Mythos 19 von Schwichow).

Mythen über die Schule und ihre Gestaltung (Beiträge 22 bis 28): Seit rund 20 Jahren scheinen die Forschungsbefunde zu bestätigen: »Die Klassengröße hat keinen Einfluss auf den Lernerfolg der Schüler:innen.« Dies widerspricht der Erfahrung fast jeder Lehrperson. Wie ist das zu erklären? Oder: Deutschland, Österreich und die Schweiz weisen ein gegliedertes Schulsystem auf. In der Regel wird das mit der begabungsgerechten Förderung der Schüler:innen erklärt. Aber ist das zutreffend? Die Beiträge 22 bis 28 nehmen diese und weitere Mythen über die Gestaltung der Schule unter die Lupe.

Mythen über Lehrpersonen (Beiträge 29 bis 33): Gibt es ein Lehrer-Gen? Haben strenge Lehrpersonen weniger Unterrichtsstörungen? Oder, etwas anders gelagert: Dürfen sich Lehrpersonen im Unterricht wirklich nicht politisch äußern? Als der Ex-Kanzler Gerhard Schröder die Lehrer »faule Säcke« nannte, meinte er, vielen Menschen aus der Seele zu sprechen. Was aber wissen wir über die Arbeitsleistung von Lehrpersonen? Im letzten Teil geht es um eben diese Mythen über Lehrpersonen.

Die Lektüre der Beiträge soll im klassischen Sinne aufklären. Deshalb repräsentieren sie den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Forschung. Damit können sie in unterschiedlichen Ausbildungsveranstaltungen und in jeder Phase der Lehrkräftebildung, aber auch zur persönlichen Weiterbildung eingesetzt werden. Gleichzeitig soll die Lektüre auch ein Vergnügen darstellen. Deshalb sind die Darstellungen auf die wesentlichen Fakten und zentralen Argumentationslinien konzentriert. Sie sind so formuliert, dass sie mit einem bildungswissenschaftlichen Studium problemlos zu verstehen sind.

Wenn immer es möglich ist, zeigen die Autor:innen auf, welche Schlussfolgerungen aus dem Mythos oder seiner Überwindung für die Praxis zu ziehen sind. Das macht – so unsere Hoffnung – das Buch zu einer wissenschaftlich fundierten Orientierungshilfe, die Lehrkräften wichtige Reflexions- und Anhaltspunkte für die Konzeption und Durchführung eines qualitativ hochwertigen und lernwirksamen Unterrichts bietet.

Wenn Sie die Beiträge lesen, wird es Ihnen vielleicht ähnlich ergehen wie manchen Kolleg:innen, von denen uns kürzlich eine Schulleiterin berichtete. In einer Serie der Zeitschrift PÄDAGOGIK über Bildungsmythen erschien ein Beitrag zur Wirksamkeit von Hausaufgaben (Kohler 2025), den sie im Kollegium verteilte. Die Kolleg:innen lasen den Beitrag sehr genau, suchten dabei aber offensichtlich vor allem nach Aussagen, die vielleicht doch noch die gewohnte Hausaufgabenpraxis rechtfertigen könnten. Obwohl die Forschungslage diesbezüglich zu einem klaren wie ernüchternden Fazit kommt, waren die Kolleg:innen nicht in der Lage oder willens, dies für die eigene Praxis zu akzeptieren. Hieran wird deutlich: Es ist nicht einfach, sich einzugestehen, dass die eigene Praxis mitunter wenig Evidenz aufweist. Sollte es Ihnen bei der Lektüre an der einen oder anderen Stelle auch so ergehen, dürfen Sie sich in guter Gesellschaft wissen. Denn einige der hier versammelten Autor:innen räumten uns gegenüber freimütig ein, dem einen oder anderen Mythos zunächst selbst auf den Leim gegangen zu sein.

Wir wünschen Ihnen – auch im Namen aller Autor:innen – bei der Lektüre viel Vergnügen, die eine oder andere produktive Verunsicherung und viele neue Einsichten, die Sie für Ihre Unterrichtspraxis fruchtbar machen können.

Literatur

Asberger, J./Futterleib, H./Thomm, E./Bauer, J. (2022): Wie erkennt man Bildungsmythen? Sieben Heuristiken zum Selbsthinterfragen und Weitersagen. In: Steins, G. et al. (Hrsg.). S. 3–25.

Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: ZfE, 9. S. 469–520.

De Bruyckere, P./Kirschner, P. A./Hulshof, C. D. (2015): Urban Myths about Learning and Education. Amsterdam: Academic Press.

Fraefel, U. (2025): Praktiken professioneller Lehrpersonen. Mit dem Aufbau zentraler Praktiken zu erfolgreichem Handeln im Unterricht. 2. Aufl. Bern.

Greutmann, P./Saalbach, H./Stern, E. (Hrsg.) (2021): Professionelles Handlungswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Lernen – Lehren – Können. Stuttgart.

Mythos 1: »Hausaufgaben sind nützlich und notwendig«

Britta Kohler

»Wie stehen Sie zu Hausaufgaben?« – so lautete die Frage in einer universitären Lehrveranstaltung. Die Student:innen sollten sich dazu positionieren. Eine Studentin, die sich für Hausaufgaben aussprach, erläuterte ihre Position so: »Ich finde Hausaufgaben superwichtig. Mir hätten sie auf jeden Fall geholfen. Ich habe irgendwann keine mehr gemacht und die Folgen merke ich noch heute«. Es entstand eine angeregte Diskussion, und die Studentin wurde gefragt: »Als Studentin propagierst du ein Instrument, das du als Schülerin abgelehnt hast?« »Wie kannst du etwas nützlich finden, wenn du es gar nicht genutzt hast?« Und ein Student, der Hausaufgaben ablehnte, warf ein: »Also ich habe auch nie Hausaufgaben gemacht und es hat mir nicht geschadet, auch wenn es zeitweise viel Ärger gab: Heute bin ich Masterstudent und demnächst beginne ich mit meiner Promotion. Wo ist da die Notwendigkeit?« Die Diskussion wurde lebhafter, und die Studierenden merkten, dass sie mit ihren persönlichen Erfahrungen nicht weiterkamen; die gestellte Frage zu den Hausaufgaben war offensichtlich viel komplizierter, als sie zunächst erschien. Sie fragten nach Antworten aus der Wissenschaft, wollten wissen, wie es denn nun »wirklich« sei.

Es entspricht der Intuition, dass sich Hausaufgaben positiv auf die Entwicklung der fachlichen Leistungen auswirken. Auch wird ihnen fast unisono eine positive erzieherische Wirkung zugeschrieben. Aber sind Hausaufgaben auch aus wissenschaftlicher Perspektive nützlich und notwendig? Auf diese Frage gibt es vielleicht überraschende Antworten. Zunächst geht es aber darum, zu überlegen, was mit Nützlichkeit und Notwendigkeit gemeint sein könnte. Dazu wird die Frage erörtert: Woran sollen sich die erwartete Nützlichkeit und Notwendigkeit zeigen?

Funktionen von Hausaufgaben

Hausaufgaben werden im Allgemeinen zwei Hauptfunktionen zugesprochen: Es wird davon ausgegangen, dass sie zur Übung und Vertiefung nützlich und notwendig und damit für fachliches Lernen (didaktische Funktion) sowie für die Entwicklung von Durchhaltevermögen oder Selbstständigkeit (erzieherische Funktion) förderlich sind. Es erscheint ja auch einsichtig: Wer mehr übt, wiederholt und anwendet, lernt und kann mehr; wer all das allein tut, entwickelt Selbst-

disziplin und Eigenständigkeit. Aber ist es tatsächlich so wie beschrieben? Erfüllen Hausaufgaben die Funktionen, die ihnen zugeschrieben werden? Anders gefragt: Lohnt sich der oft erhebliche Aufwand für die häusliche Bearbeitung schulischer Aufgaben?

Befragungen zur Nützlichkeit und Notwendigkeit

Die in der Überschrift dieses Kapitels formulierte These, dass Hausaufgaben nützlich und notwendig seien, entstammt der ersten größeren Untersuchung zu Hausaufgaben im deutschsprachigen Raum (Wittmann 1964). In dieser Studie befragte Bernhard Wittmann bereits in den 1950er-Jahren Lehrende, Lernende und Eltern zu ihren Einschätzungen der Nützlichkeit und Notwendigkeit von Hausaufgaben. Es zeigte sich, dass alle befragten Gruppen in sehr hohem Maße – mit bis zu 99 Prozent – von der Relevanz der Hausaufgaben in didaktischer und erzieherischer Hinsicht überzeugt waren. Auch in späteren Studien ergaben sich immer wieder hohe Zustimmungen, wenngleich nicht mit der damaligen Ausprägung von über 90 Prozent (z. B. Standop 2013).

Empirische Befunde zur Nützlichkeit und Notwendigkeit

Die Frage, ob Hausaufgaben die ihnen zugeschriebenen *erzieherischen Funktionen* tatsächlich erfüllen, konnte bislang nicht geklärt werden. Es gibt hierzu keine belastbaren Befunde. Dies verwundert bei näherem Hinsehen insofern nicht, weil Konstrukte wie Eigenverantwortung oder Selbstständigkeit nur schwer zu untersuchen sind. Wie soll beispielsweise Eigenverantwortung erfasst werden? Woran könnte man diese beobachten? Und wie könnte nachgewiesen werden, dass ihre Entwicklung in Zusammenhang mit Hausaufgaben steht? Befragt man Menschen dazu, etwa mit Fragen wie »Fördern Hausaufgaben die Selbstständigkeit Ihrer Schülerinnen und Schüler?« oder »Waren Hausaufgaben wichtig für die Entwicklung Ihrer Selbstständigkeit? – Bitte schätzen Sie ein!«, geben die Antworten lediglich die subjektive Sicht der Befragten wieder. Aber tatsächliche Effekte auf die Schüler:innen werden damit nicht zuverlässig abgebildet.

Zur Frage der *didaktischen Funktionen* liegt eine Fülle von Studien vor. Bereits in der oben erwähnten frühen Hausaufgabenstudie erhob Wittmann (1964) nicht nur Einschätzungen, sondern verglich in einem Längsschnitt auch die Leistungsentwicklung mit und ohne Hausaufgaben in den Bereichen Rechnen und Rechtschreibung. Nach uneinheitlichen Ergebnissen in der 7. Klassenstufe stellte er für die 3. Klassen fest, dass »keine Wirksamkeit der Hausaufgaben behauptet werden kann« (S. 37). In der Folge gab es im deutschsprachigen Raum zunächst nur noch eine kleine Wiederholungsstudie mit vergleichbarem Design und praktisch gleichlautendem Ergebnis (Ferdinand/Klüter 1968). International hingegen wurde viel-

fach zur Effektivität von Hausaufgaben geforscht. Den Metastudien der 1980er-Jahre zufolge hatten Hausaufgaben im Durchschnitt durchaus einen Effekt, der teilweise substanziell ausfiel, in manchen Studien aber auch nicht vorhanden war (Cooper 1989).

Seit der Jahrhundertwende wurde die Forschung zur Frage des leistungssteigernden Effekts von Hausaufgaben im deutschsprachigen Raum mit unterschiedlichen Designs und bei uneinheitlichen Befunden wieder intensiviert und auch ausdifferenziert. So erschien im Jahr 2000 eine interessante Forschungsarbeit aus der Schweiz (Hascher/Bischof 2000): Nach der Abschaffung traditioneller (schriftlicher) Hausaufgaben im Kanton Schwyz – zugunsten in den Schulvormittag integrierter Aufgaben bei gleichzeitiger Erhöhung der Wochenstundenzahl um eine Stunde – wurde die Leistungsentwicklung in Mathematik von Lernenden der 4. und 6. Jahrgangsstufe in diesem Kanton mit jener im Kanton Zug verglichen. Es zeigte sich, dass es bezüglich der Leistungsentwicklung im Fach Mathematik keinen Unterschied zwischen den Schüler:innen der beiden Kantone gab. Allerdings zeigten sich die Schwyzer Kinder ohne traditionelle Hausaufgaben geringer belastet und höher motiviert als die Lernenden aus Zug.

Im internationalen Raum kamen ebenfalls weitere Studien und Metastudien hinzu, welche auch in die Studie von Hattie eingingen. In der aktuellen Ausgabe (2023) attestiert Hattie den Hausaufgaben im Durchschnitt einen geringen leistungssteigernden Effekt der Stärke d = 0,29, wobei dieser Effekt bei genauer Betrachtung an der Grundschule sehr gering ist, an Highschools hingegen substanziell ausfällt. Dennoch: Etwa 150 Faktoren sind von höherer Relevanz als Hausaufgaben, so zum Beispiel die Lehrer-Schüler-Beziehung, der Einsatz von Kleingruppenarbeit oder die Glaubwürdigkeit und Klarheit der Lehrperson.

Geringe Effekte: Wie ist das möglich?

Es widerspricht der Intuition, dass zusätzlich zum Unterricht gestellte Aufgaben durchschnittlich nur einen geringen leistungssteigernden Effekt haben. Wie ist das möglich? Im Folgenden sollen hierzu einige Punkte benannt werden, die sich immer wieder zeigen (Kohler 2017):

- Nicht alle Hausaufgaben werden sorgfältig mit Blick auf die Lernziele durchdacht und nur wenige werden differenziert gestellt. Damit sind die Potenziale der häuslichen Lernprozesse von vornherein begrenzt, nur manche Schüler:innen können von ihnen profitieren.
- Hausaufgaben werden überwiegend am oder nach dem Stundenende gestellt. Die Schüler:innen sind dann oft nicht mehr aufmerksam und wissen zu Hause teilweise nicht, was sie wie tun sollen (Kohler 2015).
- Nicht alle Schüler:innen finden zu Hause förderliche Bedingungen vor, die ihnen ein konzentriertes Arbeiten mit den notwendigen Materialien ermöglichen.

- Bei jüngeren Schüler:innen mischen sich häufig die Eltern ein, kontrollieren und korrigieren. Eine übermäßige elterliche Einmischung verringert die Lernmöglichkeiten (Barger et al. 2019).
- Spätestens ab der Mittelstufe werden Hausaufgaben oftmals nicht mehr selbst erarbeitet, sondern abgeschrieben. Damit finden die intendierten Lernprozesse nicht statt (Katenbrink/Kohler 2021).
- Ebenfalls spätestens ab der Mittelstufe wird zunehmend Künstliche Intelligenz zur Erledigung der Hausaufgaben genutzt, sei es für Berechnungen, Texte oder Übersetzungen.
- Nicht alle Hausaufgaben werden kontrolliert. Viele Schüler:innen verstehen dies auch als mangelnde Wertschätzung und reduzieren ihre Anstrengungen.
- Wenn Hausaufgaben nicht ausgewertet werden, bleiben falsche Lösungen unbemerkt und das Potenzial der Hausaufgaben wird nicht ausgeschöpft.
- Werden Hausaufgaben hingegen ausführlich im Unterricht besprochen, geht wertvolle Unterrichtszeit verloren, die ohne Hausaufgaben direkt zum Lernen genutzt werden könnte.

Darüber hinaus gibt es in vielen Fällen noch weitere Probleme, zum Beispiel eine zeitliche Überlastung der Schüler:innen, familiäre Konflikte oder eine Verminderung der Schulfreude. Obwohl es gegenwärtig keine belastbaren Befunde gibt, kann vermutet werden, dass gerade jene Lernenden, die besonders der zusätzlichen Übung bedürften, die Hausaufgaben nicht oder nur unzureichend anfertigen. Nimmt man all diese Punkte zusammen, werden die im Schnitt geringen fachleistungssteigernden Effekte verständlich.

Überdies kann Skepsis entstehen bei der Frage nach der erzieherischen Funktion von Hausaufgaben. Wenn ihre Bearbeitung sehr stark von den Eltern strukturiert und kontrolliert wird oder wenn Hausaufgaben abgeschrieben werden, können sich die erzieherischen Funktionen nicht wie gewünscht entfalten.

Nützliche und notwendige Hausaufgaben: Ein Mythos?

Blickt man auf die empirischen Befunde zur Frage der Nützlichkeit und Notwendigkeit von Hausaufgaben, so ergibt sich, wie gezeigt wurde, ein Auseinanderfallen von subjektiven Einschätzungen und objektiv erhobenen Daten. Während Hausaufgaben eine hohe Effektivität zugeschrieben wird, findet sich in Studien im Schnitt nur eine geringe. Es muss wohl von einem Mythos gesprochen werden, dessen Hartnäckigkeit sich beispielsweise an der oben erwähnten Schweizer Studie eindrücklich aufzeigen lässt: Trotz des klaren Befunds, der von außen betrachtet dazu einlädt, traditionelle Hausaufgaben nicht nur im Kanton Schwyz, sondern auch in anderen Schweizer Kantonen abzuschaffen oder zu verändern, wurden die traditionellen Hausaufgaben im Kanton Schwyz wieder eingeführt.

Diese Rückwärtsbewegung kann auch insofern erstaunen, als unbestritten ist, dass Hausaufgaben häufig sehr viel Zeit umfassen und überdies ein hohes Konfliktpotenzial bergen (Kohler 2017). Warum also wird bei geringen Effekten und oftmals hohen Problemen so sehr an ihnen festgehalten? Warum werden ihnen nach wie vor bedeutsame erzieherische und didaktische Funktionen zugesprochen, obwohl diese so selten bzw. in so geringem Maße erfüllt werden?

Diese Frage lässt sich auf sehr unterschiedliche Weise beantworten:

- Es entspricht der Intuition, dass ein Mehr an Aufgaben bzw. ein Mehr an Üben, Vertiefen und Anwenden auch ein Mehr an fachlicher Leistung bedeutet. Wer hier keine gegenteiligen Befunde kennt, bleibt bei dieser intuitiven Einschätzung.
- (Fast) Überall werden Hausaufgaben verlangt und für wichtig erachtet; (fast) alle kennen sie aus der eigenen Schulzeit und (fast) alle Eltern erwarten sie.
- Manchmal beobachten Lehrpersonen in ihrer Arbeit positive Zusammenhänge zwischen den von ihnen gestellten Hausaufgaben und dem Lernerfolg ihrer Schüler:innen. Und was hat schon eine so hohe Überzeugungskraft wie die eigene Beobachtung?

Letzteres ist besonders problematisch, weil es dabei geschehen kann, dass den klar sichtbaren Zusammenhängen eigene Ursache-Wirkungs-Vorstellungen beigegeben werden, die gar nicht zutreffend sind. Es bilden sich subjektive Theorien heraus, die auf eigenen Erfahrungen basieren, konsistent erscheinen, von anderen geteilt werden und dazu tendieren, sich selbst zu stabilisieren. Dabei werden widersprüchliche Informationen schlicht ausgeblendet. Ein typisches Beispiel wäre hier die folgende Aussage einer Lehrerin zu positiven Veränderungen im Verhalten einer Schülerin: »Seit Safiye ihre Hausaufgaben wieder macht, kommt sie wieder gut im Unterricht mit.« Doch diese Erklärung, die subjektiv zutreffend erscheinen mag, muss nicht die einzig mögliche sein. Die Kausalkette könnte auch heißen: »Seit Safiye wieder gut im Unterricht mitmacht, schafft sie ihre Hausaufgaben wieder.« Noch eine weitere Möglichkeit erscheint denkbar: »Seit es Safiye wieder besser geht und sie motivierter ist, strengt sie sich im Unterricht und bei den Hausaufgaben mehr an.«

Ebenso kann es geschehen, dass nicht klar zwischen Angebot und Nutzung unterschieden wird, dass also vorschnell davon ausgegangen wird, vom Angebot (durch die Lehrkraft) könne direkt auf die Nutzung (durch die Schüler:innen) geschlossen werden. Mit Holzkamp (1995) kann hier auch von einem Lehr-Lern-Kurzschluss gesprochen werden, also von der Vorstellung, Lehren induziere auf direktem Weg Lernen, aufgegebene Hausaufgaben seien also auch bearbeitete Aufgaben. Es bleibt Lehrkräften jedoch verborgen, wie Schüler:innen mit den ihnen gestellten Aufgaben umgehen und ob sie diese überhaupt (selbst) bearbeiten. Studien zeigen, dass dies häufig nicht der Fall ist. Spätestens ab der Mittelstufe ist das Abschreiben von Hausaufgaben weitverbreitet (Katenbrink/Kohler 2021). Da es

im Verborgenen stattfindet und nur selten aufgedeckt wird, drängt sich jedoch kein Grund auf, die übliche Praxis zu hinterfragen. In gewissem Sinn hält das Abschreiben die schulische Ordnung aufrecht und sorgt dafür, dass mit den Hausaufgaben weitergearbeitet werden kann, auch wenn sie nur von wenigen selbstständig erledigt wurden.

KI und Hausaufgaben

Seit Ende des Jahres 2022, als ChatGPT erstmals in der Öffentlichkeit wahrgenommen wurde, stellt sich die Frage der Urheberschaft vorgelegter Hausaufgaben in einer bis dahin nicht gekannten Weise. Nun ist es für Schüler:innen möglich, sich in sehr kurzer Zeit z. B. Texte, Übersetzungen oder Berechnungen ausgeben zu lassen, die dann per Mausklick eingefügt oder von Hand abgeschrieben werden. Auch wenn Studien zum Einsatz von KI-Tools bei den Hausaufgaben bislang nicht vorliegen, machen vorhandene Daten zur Nutzung verschiedener KI-Tools deutlich, dass junge Menschen diese häufig nutzen (z. B. Vodafone Stiftung Deutschland 2024). In einer eigenen Interviewstudie mit 29 Schüler:innen gaben die Befragten häufig an, ChatGPT nicht grundsätzlich, sondern vorwiegend für spezifische Zwecke und insbesondere aus Gründen der Zeitersparnis einzusetzen. Auch wenn einige Lernende das Potenzial eines Chatbots für die Unterstützung im Lernprozess oder als Quelle von Inspiration für geforderte Leistungen beschrieben, knüpften die Begründungsmuster insgesamt gesehen doch sehr stark an jene an, die schon mit Blick auf das klassische Abschreiben von Hausaufgaben herausgearbeitet werden konnten (Kohler/Giannakidis/Katenbrink 2024): Es geht darum, das verlangte Produkt »Hausaufgabe« unter überschaubarem Einsatz abzuliefern; die intendierten Lernprozesse und mögliche Kompetenzgewinne geraten dabei aus dem Blick.

Zusammenfassung und Ausblick

Es ist (weitgehend) ein Mythos, (derzeitige) Hausaufgaben seien nützlich oder gar notwendig, denn empirische Befunde können diese weitverbreitete Annahme nur in geringem Maße bestätigen. Häufig wird an diesem Mythos festgehalten, weil er intuitiv zutreffend erscheint, allgemein geteilt wird und mit bestätigenden persönlichen Erfahrungen verbunden werden kann (Brüning/Siewert 2025). Eine Auseinandersetzung mit dieser Erkenntnis erscheint mit Blick auf die zum Teil hohen Belastungen für Lernende und ihre Familien sehr wünschenswert. Es kann diskutiert werden: Sollen Hausaufgaben in der jetzigen Form abgeschafft werden? Sollen Hausaufgaben verbessert werden? Sollen Hausaufgaben – zum Beispiel als freiwillige Aufgaben mit individueller Rückmeldung – neu konzipiert werden? Und welche Bedeutung haben hier die neuen Möglichkeiten der Künstlichen Intelli-

genz? Dabei ist klar: Sinnvolle Hausaufgaben sind anspruchsvoll, und mit Blick auf ihre außerunterrichtliche Anfertigung, die sehr unterschiedlich ausfallen kann, gibt es immer ein riskantes Moment, das sich dem schulischen Einfluss entzieht. Insofern kann eine Lösung auch darin bestehen, Übungszeiten in den Unterricht bzw. die Schule zu holen und Hausaufgaben- oder Lernzeiten am Ort Schule anzubieten. Dabei ergibt sich auch die Chance, die häufig vorzufindende Fokussierung auf das »Produkt Hausaufgabe« aufzugeben bzw. zu verringern und stattdessen die individuellen Lernprozesse in den Mittelpunkt zu stellen und dabei auch Folgen sozialer Ungleichheit abzuschwächen.

Schlussfolgerungen für die Praxis – drei Möglichkeiten zum Nachdenken und Diskutieren

Auf Hausaufgaben verzichten: Vor allem in der Grundschule und hier insbesondere am Schulanfang, aber auch in der Sekundarstufe I, wenn Hausaufgaben verbreitet abgeschrieben werden, erscheint ein Verzicht auf Hausaufgaben sinnvoll: Wenn das Stellen, Kontrollieren, Sanktionieren und Besprechen der Aufgaben entfallen, wird kostbare Unterrichtszeit frei, die direkt zum Lernen genutzt werden kann. Wichtig erscheint es hier, die Eltern jüngerer Kinder gut zu informieren und ihre Sorgen aufzugreifen. Wenn die Hausaufgaben als Bindeglied entfallen, hilft es vielen Eltern, über kleine Kommentare oder andere Formen der Kommunikation von der Entwicklung ihres Kindes zu erfahren.

Hausaufgaben verbessern: Auch wenn der leistungssteigernde Effekt von Hausaufgaben im Mittel gering ist: Individuelle oder differenzierte Hausaufgaben können sehr effektiv sein, wenn sie Selbstkontrollmöglichkeiten beinhalten oder – noch besser – von der Lehrkraft mit Rückmeldungen versehen werden. Ein engagiertes Bearbeiten ist gerade bei individuellen Hausaufgaben eher zu erwarten, da sie von den Schüler:innen als Aufmerksamkeit und persönliche Wertschätzung verstanden werden können. Wichtig erscheint es auch hier, die Eltern zu informieren und sie um Zurückhaltung bei der Hausaufgabenbearbeitung zu bitten. Ein wichtiges Instrument können zudem freiwillige Hausaufgaben sein, bei denen das Kontrollieren sowie Sanktionieren entfallen und die Lernprozesse im Mittelpunkt stehen. Sofern Hausaufgaben gegeben werden, empfiehlt sich eine frühzeitige Vergabe im Stundenverlauf: Eine Vergabe *nach* Stundenende ist nicht nur problematisch für die Aufmerksamkeit, sondern verkürzt die knappe Pausenzeit.

Hausaufgaben in die Schule holen: Betreute Hausaufgaben- oder Lernzeiten an der Schule ermöglichen zusätzliche Lernprozesse, die nicht von den jeweiligen häuslichen Bedingungen abhängen. Sie gelingen insbesondere dann, wenn

Mythos 2: »Auf die Tiefenstrukturen kommt es an«

Ludger Brüning, Tobias Saum

Spätestens seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der COACTIV-Studie im Jahr 2011 werden in Beiträgen zur Frage nach den Merkmalen wirksamen Unterrichts sogenannte Tiefenstrukturen in den Mittelpunkt gestellt. Damit verbunden ist die Vorstellung, dass das eigentlich wirksame Handeln der Lehrkräfte sich nicht unmittelbar beobachten, sondern nur erschließen lässt. Diese Vorstellung beruht auf der Unterscheidung von Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichts. Aber erlaubt diese Unterscheidung eine angemessene Beschreibung des erfolgreichen Lehrerhandelns? Hilft sie bei der Frage, was wirksamer Unterricht ist? Oder wird hier ein Mythos erzeugt, der in die Irre führt?

Unsichtbare Denkprozesse und sichtbares Lehrerhandeln

Unter den Sichtstrukturen werden die Unterrichtsmerkmale verstanden, die von einem Beobachter unmittelbar erfasst werden können: Organisationsmerkmale wie die Sitzordnung, die Sozialformen, die Unterrichtsmethoden sowie die Materialien und Medien (Trautwein/Sliwka/Dehmel 2022, S. 4). Dem werden in der COACTIV-Studie die sogenannten Tiefenstrukturen gegenübergestellt. Damit werden Merkmale des Lehr-Lern-Prozesses bezeichnet, die sich in empirischen Studien als besonders wichtig für lernwirksamen Unterricht herausgestellt haben, nämlich kognitive Aktivierung, Unterstützung und Klassenführung. Dabei berufen sich die Vertreter:innen dieser Begrifflichkeit auf die Veröffentlichungen von Fritz Oser, der Sicht- und Tiefenstrukturen unterschieden hat (Oser/Patry 1990, S. 4). Allerdings bezeichnet er mit Tiefenstrukturen allein die kognitiven Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler und konstatiert daher, dass diese nicht direkt beobachtbar sind (Oser/Sarasin 1995, S. 1 f.). Das sichtbare methodisch-didaktische Handeln der Lehrperson soll unsichtbare kognitive Prozesse des Lernens auslösen, das heißt Tiefenstrukturen aktivieren. Dieses Verständnis wird in der aktuellen Diskussion teilweise aufgenommen, etwa wenn Reusser/Lipowsky/Pauli (2021, S. 8) die bei den Lernenden angeregten »Sinnbildungs- und Denkprozesse« als Tiefenstrukturen kennzeichnen.

In der COACTIV-Studie heißt es: »Dagegen beziehen sich Tiefenstrukturen auf Merkmale des direkten Lehr-Lern-Prozesses, beschreiben also den Umgang

mit dem Lernstoff, der Lernenden untereinander und zwischen Lehrkraft und Schülern« (Kunter/Voss 2011, S. 87). Mit Tiefenstrukturen sind hier also nicht mehr allein innere mentale Zustände oder Prozesse der Schülerinnen und Schüler gemeint, die nicht direkt beobachtbar sind, sondern auch ein bestimmtes Verhalten der Lehrkräfte. Nicht mehr die unsichtbaren kognitiven Prozesse, sondern besonders wirksame Merkmale des Lehrhandelns wurden ebenfalls als unsichtbare Tiefenstrukturen bezeichnet, obwohl das Lehrerhandeln letztlich immer sichtbar ist – eine Neuinterpretation, die in sich widersprüchlich ist, aber kaum hinterfragt wurde.

In der Breite wirksam geworden ist dieses Verständnis durch das einflussreiche Buch »Psychologie des Unterrichts« (Kunter/Trautwein 2013, S. 64 ff.). Seither wird die Diskussion über guten Unterricht durch diese Vorstellung erheblich beeinflusst. Dies liegt sicherlich auch daran, dass die suggestive Kraft der aus anderen Zusammenhängen bekannten Eisbergmetapher genutzt wurde, um die Unterscheidung zu veranschaulichen: »Wie bei einem Eisberg ist nur ein gewisser Teil des Unterrichts sichtbar (Sichtstrukturen), während wesentliche und für den fachlichen Lernzuwachs bedeutsame Teile unter der Wasseroberfläche verborgen bleiben (Tiefenstrukturen)« (Trautwein/Sliwka/Dehmel 2022, S. 9). Argumente dafür, dass die Klassenführung oder konstruktive Unterstützung unsichtbar sein sollen, sucht man aber vergeblich. Trotzdem hat sich dieses Verständnis durchgesetzt. So heißt es in einer Seminardidaktik, die in der Lehrerausbildung als Standard gilt, dass Urteile über Tiefenstrukturen »nur auf der Basis einer hermeneutisch vermittelten Interpretation und Deutung von nicht direkt beobachtbaren Prozessen möglich« seien (Junghans 2022, S. 101).

Dabei ist offensichtlich, dass die als Tiefenstruktur bezeichneten Merkmale des Lehr-Lern-Prozesses nicht unter der »Wasseroberfläche« verborgen liegen: Man kann sehr gut beobachten, was eine Lehrkraft tut, wenn sie das Classroom Management beherrscht und reibungslos und präsent unterrichtet, gute Beziehungen aufbaut und erhält, wirksame Lernaufgaben formuliert oder adaptive Hilfen anbietet. Daher hat das Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg trotz der dort verwendeten Eisbergmetapher Bögen zur Beobachtung der Tiefenstrukturen veröffentlicht (IBBW 2022). Hier wäre also eine Rückbesinnung auf Fritz Oser dringend geboten. Der spricht von »einer verborgenen Nomothetik der Phasenfolge«, wenn es um das Lernen der Schülerinnen und Schüler geht, und versucht damit »das innere Handeln der Lernenden« zu beschreiben (Oser 2015, S. 7). Durch das zielgerichtete und sichtbare Agieren der Lehrkräfte im Klassenraum sollen in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler bestimmte Lernprozesse angeregt werden, die unsichtbar sind und erst sichtbar werden, wenn die Lernwirksamkeit des Unterrichts festgestellt wird.

Dimensionen der Unterrichtsqualität

Bei dem Modell der Tiefenstrukturen werden drei Basisdimensionen angeführt, in denen unterschiedliche Merkmale zusammengefasst werden (Lipowsky/Bleck 2019, S. 219):

- *Classroom Management:* Die Klassenführung muss so erfolgen, dass die Unterrichtszeit möglichst für das Lernen selbst verwendet wird. Sie bereitet das Feld für die Aufmerksamkeit und damit für ein vertieftes Lernen.
- *Kognitive Aktivierung:* Damit sind alle Maßnahmen gemeint, die dafür sorgen, dass sich die Schülerinnen und Schüler vertieft mit Inhalten und Problemen auseinandersetzen, sie durchdringen und sich dabei Kompetenzen nachhaltig aneignen.
- *Konstruktive Lernunterstützung*: Zu diesem dritten Bereich gehören die Förderung des Kompetenzerlebens z. B. durch Differenzierung und individuelle Unterstützung, aber auch die Stärkung des Autonomieerlebens, zum Beispiel durch individuelle Wahlmöglichkeiten, und die Unterstützung der sozialen Eingebundenheit in der Klasse.

Erst durch das Zusammenspiel dieser Dimensionen entsteht eine hohe Lernwirksamkeit: Die effektive Klassenführung ist die Grundlage des Unterrichts und des lernförderlichen Klassenklimas. Die kognitive Aktivierung findet unter Verwendung ausgewählter Fachinhalte und mit angemessen gestalteten Lernaufgaben statt. Und bei der Bearbeitung dieser Aufgaben werden die Schülerinnen und Schüler fachlich und affektiv-motivational konstruktiv unterstützt.

Merkmalsbereiche – notwendig, aber nicht hinreichend

Diese Basisdimensionen leisten einen wichtigen Beitrag zu der Frage, was guten Unterricht kennzeichnet. Dennoch sollte man bei Unterrichtsempfehlungen, Beobachtungsbögen oder Ausbildungscurricula vorsichtig sein, da guter Unterricht allein mit diesen drei Merkmalsbereichen nicht ausreichend beschrieben werden kann (Brüning/Saum 2023, S. 125–129). Das hat mehrere Gründe:

- *Engführung:* Die Konzentration auf drei Basisdimensionen verengt den Blick auf die Qualität von Unterricht. Beispielsweise betont Andreas Helmke, dass wesentliche Aspekte der Unterrichtsqualität ausgeblendet werden, »insbesondere Merkmale wie Klarheit und Verständlichkeit, Strukturierung, Konsolidierung durch Üben und Wiederholen, aber auch Orientierung an Kompetenzen, Passung und fachliche Richtigkeit« (Helmke 2022, S. 142). Dass die drei Tiefenstrukturen umfangreichere Merkmalskataloge guten und wirksamen Unterrichts verdrängt haben, hat sicher mit dem Bedürfnis zu tun, das Lehrerverhalten mit wenigen überschaubaren Kategorien analysieren zu können; dadurch geraten aber andere Aspekte, die für den Erfolg von Unterricht ebenfalls wesentlich sind, aus dem Blick.

- *Vernachlässigung lernpsychologischer Notwendigkeiten:* Herausfordernde Aufgaben (Lipowsky/Bleck 2019, S. 224 f.) gelten als zentrales Instrument zur kognitiven Aktivierung und mithin zum Kompetenzerwerb (Reusser 2019, S. 135 f.). Jede Lehrkraft weiß aber, dass es für das Lernen der Schülerinnen und Schüler auch bedeutsam ist, sich einfache Zusammenhänge und Regeln anzueignen, diese zu memorieren sowie erste, einfache Transferaufgaben zu lösen. Meist kann sich der Unterricht erst dann den »gehaltvollen« Lernaufgaben zuwenden, wenn die Grundlagen dafür geschaffen worden sind. Wer sich im Unterricht allein an der Forderung nach gehaltvollen Lernaufgaben orientiert, vernachlässigt wesentliche Aspekte des Lernprozesses.
- *Wer wird aktiviert?* In keiner der drei Merkmalsdimensionen der Unterrichtsqualität wird berücksichtigt, ob im Unterricht *alle* Schülerinnen und Schüler erreicht werden. Dabei ist das ein zentrales Merkmal erfolgreicher Lernprozesse im Klassenraum. Lehrkräfte, die weitgehend im Wechsel von Stillarbeit und fragend-entwickelndem Gespräch arbeiten, können nur begrenzt die kognitive Aktivierung *aller* Schülerinnen und Schüler realisieren, selbst wenn die zugrunde liegenden Lernaufgaben das Potenzial dazu hätten. Wenn man nicht nur jene kognitiv aktivieren möchte, die sich von sich aus beteiligen, sondern insbesondere auch die zurückhaltenden Schülerinnen und Schüler, bedarf es eines entsprechenden methodischen Repertoires kooperativer Lernformen (Brüning/Saum 2024), die trotz ihrer nachgewiesenen Wirksamkeit bei den drei Tiefenstrukturen keine Rolle spielen.
- *Fachliche Unterrichtsqualität:* Bei der Beschränkung auf drei Basisdimensionen ist die Fachlichkeit aus dem Blick geraten, weswegen diese schon als vierte Dimension der Unterrichtsqualität vorgeschlagen worden ist (Lipowsky/Bleck 2019, S. 228 ff.). Denn intensives und vertieftes Lernen ist immer von der fachbezogenen Unterrichtsqualität abhängig (Meyer 2015, S. 182–190; Helmke 2022, S. 110–112).

Darüber hinaus betont Helmke, dass die Dimensionen aus der Untersuchung von Mathematikunterricht gewonnen worden sind. Er bezweifelt, dass damit die Qualität von beispielsweise Kunst-, Deutsch- oder Englischunterricht ausreichend erfasst oder beschrieben werden kann (Helmke 2022, S. 142). Insgesamt kann man festhalten, dass die drei Qualitätsbereiche unzweifelhaft Aspekte »effektiven Unterrichts« (Kunter/Ewald 2016, S. 10) beschreiben. Als ein allgemeingültiges Analyseinstrumentarium sind sie allerdings nicht ausreichend.

Streit um Begriffe?

Die Unterscheidung zwischen sichtbarem und unsichtbarem Lehrerhandeln führt zu zwei problematischen Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis: (a) zu ei-