

Klaudia Schultheis & Petra Hiebl (Hrsg.)

# **Pädagogische Kinderforschung**

Grundlagen, Methoden, Beispiele

2016

Verlag W. Kohlhammer

## 6 »Joy to Learn« – eine internationale Studie zur Erforschung der schulischen Lernfreude von Kindern

Petra Hiebl, Klaudia Schultheis & Agnes Pfrang

Bei dem internationalen Projekt »Joy to Learn«, das 2014/2015 in sechs Ländern durchgeführt wurde, handelt es sich um eine Studie im Rahmen der Pädagogischen Kinderforschung im internationalen Kontext. Diese internationale Studie trägt dazu bei, Lernprozesse aus Sicht der Kinder zu evaluieren, um auf Grundlage der Ergebnisse pädagogische und unterrichtspraktische Maßnahmen im Sinne der Schülerinnen und Schüler gestalten zu können. Konkret geht es darum, von Kindern zu erfahren, was ihnen in der Schule Freude beim Lernen bereitet.

Ziel des international angelegten Forschungsprojektes ist es, Forschung und Praxis gewinnbringend aufeinander zu beziehen, wobei bei diesem Prozess die Expertise der Kinder maßgebend ist. Durch den internationalen Vergleich wird es möglich, einen besonderen Blick auf die Bedeutung von Schulsystem, Unterrichtsmethoden, das zugrunde liegende Lernverständnis oder auf die landestypische Lernkultur in Grundschulen zu richten. So wird versucht, eine einseitige Sichtweise zu vermeiden und der Komplexität von Lernfreude gerecht zu werden.

Der vorliegende Beitrag berücksichtigt die deutschen Ergebnisse. In Deutschland wurde die Studie mit 263 Grundschülerinnen und -schülern im Alter von sieben bis zehn Jahren durchgeführt. Zur Datenerhebung werden Kindertexte herangezogen, die durch eine Impulsgeschichte und einen Schreibauftrag initiiert wurden. Die Auswertung erfolgt unter Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse. Die gewonnenen Kategorien lassen auf Determinanten<sup>15</sup> kindlicher Lernfreude im schulischen Kontext schließen. Die Forschungsergebnisse zeigen auf, dass Kinder dann Lernfreude erfahren, wenn ihnen im Unterricht vor allem Selbst- und Mitbestimmung ermöglicht werden.

### 6.1 Forschungslage, theoretischer Rahmen und forschungsleitende Fragestellung

Beim Lernen werden verschiedene *Emotionen* erlebt, wie z. B. Freude, Zufriedenheit, Hoffnung, Erleichterung oder Stolz, aber auch Langeweile, Wut oder Angst. Während vor allem Wut und Angst als negative Emotionen einzustufen sind, die Aufmerksamkeit binden und folglich Lernen behindern, sind positive Gefühle wie z. B. Freude lernförderlich (vgl. Lohrmann & Hartinger 2011, S. 261).

15 Der Begriff wurde bewusst gewählt und umfasst Aspekte, welche die Lernfreude der Kinder (mit)bestimmen.

Emotionen haben Einfluss auf Motivation, Aufmerksamkeit und Lernverhalten und wirken sich deshalb auch indirekt auf die Leistungsentwicklung aus (vgl. Krapp 2005). Die große Bedeutung von Emotionen in Lern- und Leistungssituationen wird auch in Studien von Pekrun (1991; 1992; 1998) belegt, wobei neben der Angst als bedeutendster negativer Emotion der Freude als positiver Emotion besonders in Lernsituationen eine zentrale Stellung zukommt. Hascher und Edlinger konnten ebenfalls die förderliche Wirkung von positiven Emotionen für den Lernprozess und auch für den Lernerfolg nachweisen (vgl. Hascher & Edlinger 2009). Somit sollte es der Schule nicht genügen, dass die Schülerinnen und Schüler aufgrund z. B. gesellschaftlicher Ansprüche lernen, sondern dass sie Spaß am Lernen haben. Vor allem ist dies deshalb zu berücksichtigen, da Freudeerleben stark zum Wohlbefinden der Menschen beiträgt und es ein Ziel der Schule sein sollte, diese zu unterstützen (vgl. Hascher 2004). Kurzum, Freude am Lernen – »joy to learn« – sollte ein grundlegendes Prinzip in der Schule darstellen.

*Freude* wird in der Emotionsforschung als eine *Basisemotion* bezeichnet (vgl. Izard 1999), es ist der emotionale Zustand des Sich-gut-Fühlens (vgl. Mayring 2009, S. 587). Unabhängig von Kultur und Geschlecht lässt sich eine emotionale Reaktion erkennen. Neben der expressiven Veränderung geht Freude mit Gefühlen der Vitalität, der Leichtigkeit und Entspannung sowie mit einem generellen Wohlfühlen einher. Dementsprechend stellt das Freudeerleben einen Bestandteil des Wohlbefindens von Kindern in der Schule dar (vgl. Hascher 2004). Werden Lern- und Leistungssituation als kontrollierbar und als relevant bzw. interessant eingeschätzt, wird das Freudeerleben im Schulalltag begünstigt (vgl. Pekrun 2006). Emotionen in der Schule können jedoch nicht nur von Lern- und Leistungsmotivationen abhängen, sondern auch von sozialen Emotionen, wie zum Beispiel von der Wertschätzung durch die Mitschülerinnen und Mitschüler sowie die Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Pekrun & Jerusalem 1996).

Ausschlaggebend für die Entstehung von Emotionen ist die *subjektive Interpretation und Bewertung der jeweiligen (Unterrichts-)Situation durch die Schülerinnen und Schüler*. Somit ist die Passung der unterrichtlichen Situation bzw. Unterrichtsmethode zu den individuellen Bedürfnissen der Kinder entscheidend (vgl. Hagenauer, Hascher & Reitbauer 2011, S. 4).

Auch für das Lernen in der Grundschule stellt die Freude eine bedeutsame Emotion dar, Hagenauer et al. sprechen explizit von *Lernfreude*. Unter Lernfreude wird die affektive Komponente der Lerneinstellung verstanden. Diese kann sich inhaltlich auf Lerninhalte, lernbezogene Verhaltensweisen, Personen und Institutionen beziehen (vgl. Helmke 1993). In der Literatur wird Lernfreude aus zwei Perspektiven untersucht. Zum einen ist dies die normative, welche die Relevanz der Freude am Lernen an sich in den Mittelpunkt rückt. Zum anderen die funktionale Perspektive, die Lernfreude als Bedingung für den Schulerfolg sieht.

Generell geht man von der Annahme aus, dass wer prinzipiell gerne lernt, dies häufiger macht und auch dann, wenn es anstrengend ist (vgl. Hagenauer, Hascher & Reitbauer 2011, S. 5). Aus der Literatur ist bekannt, dass sich die Lernfreude im Laufe der Grundschulzeit verändert (vgl. Halisch 1997). Aus den quantitativen Befunden einer Studie mit 293 österreichischen Grundschulkindern

zu Freude in der Grundschule wird deutlich, dass die Grundschule ein Ort häufigen Freudeerlebens ist; jedoch wird auch deutlich, dass dieses Freudeerleben über die Grundschulzeit hinweg massiv abnimmt (von 90,2 % in der 1. Schulstufe hin zu 58,8 % in der 4. Schulstufe) (vgl. Hagenauer, Hascher & Reitbauer 2011, S. 5). Auch weitere empirische Befunde zeigen, dass die Lernfreude während der Grundschulzeit abnimmt (vgl. SCHOLASTIK-Studie: Helmke & Weinert 1997). Dies wirkt sich jedoch kontraproduktiv auf die schulischen Anforderungen aus, denn hohe Lernfreude geht mit einer gesteigerten Anstrengungsbereitschaft, einer höheren Aufmerksamkeitsleistung, weniger aufgabenirrelevantem Denken und dem Einsatz von tiefergehenden Lernstrategien einher (vgl. Pekrun & Hofmann 1999). Aus Experimenten der Stimmungsforschung ist zudem bekannt, dass positive Emotionen, wie z. B. Lernfreude, mit einem flexiblen Denkstil einhergehen (vgl. Edlinger & Hascher 2008; Hascher & Edlinger 2009). Positive Emotionen sollten demnach im Unterricht gefördert werden, besonders weil von einer wechselseitigen Beziehung von Lernfreude und Leistung auszugehen ist.

Für die Kontinuität von Lernfreude in der Grundschule ist von besonderer Bedeutung das Erleben positiver Emotion, wie z. B. der Lernfreude, zu ermöglichen, um damit Leistungen zu fördern. Nach der Selbstbestimmungstheorie (vgl. Deci & Ryan 1993) müssen drei psychologische Grundbedürfnisse erfüllt werden, damit Kinder Lernfreude, Interesse oder auch Motivation entwickeln können: Selbst- und Mitbestimmung, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit.

Viele unterrichtsbezogene Vorschläge zur Förderung von positiven Emotionen, Motivation und Interesse lassen sich auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) beziehen. Für den Aufbau bzw. Erhalt intrinsischer Motivation und des Interesses wie auch für das Erleben positiver Lernemotionen muss diesen Grundbedürfnissen Rechnung getragen werden (vgl. Lohrmann und Hartinger 2011, S. 263). Weiteren Erkenntnissen zufolge gehe die intrinsische Motivation dann nahezu vollständig zurück, wenn sich die Lernenden nicht als selbstbestimmt empfinden (vgl. Fölling-Albers & Hartinger 2002, S. 41). Verschiedene Studien zeigen auf, dass Unterrichtsformen, die Schülerinnen und Schüler aktiv beteiligen bzw. handlungsorientiert sind, das Interesse fördern können (vgl. ebd., S. 72 ff.). Somit liefert die Motivationsforschung Gründe für interessengeleitetes und selbstbestimmtes Lernen. Empirische Studien belegen, dass intrinsische Motivation, Lernzielorientierung und interessengeleitetes Lernen sich auf Lernen und Leisten positiv auswirken, weil die Schülerinnen und Schüler mehr positive Emotionen (wie z. B. Freude) gegenüber Lern- und Leistungsaufgaben haben. Die Begeisterung für die ausführende Tätigkeit, die Wertschätzung des Inhalts und das Streben nach Kompetenz beeinflussen die jeweiligen Lernprozesse (vgl. Krapp 2005).

Aufgrund der großen Bedeutung für Lern- und Leistungsprozesse stehen (positive) Lernemotionen deshalb immer wieder im Fokus von Forschungsprojekten. »Gefühle sind unabdingbar mit Lernprozessen verbunden. Sie können diese hemmen oder beflügeln« (Scheunpflug 2004, S. 190), ebenso sind »Gefühle [...] ein sehr wichtiges Kriterium dafür, ob bzw. in welcher Form etwas wie gelernt wird« (ebd.). Bisherige (psychologische) Emotionsforschung kommt jedoch vorwiegend durch

den Einsatz quantitativer Erhebungsinstrumente zu Ergebnissen, die jedoch der Komplexität und Situationsspezifität von Gefühlszuständen nicht immer gerecht werden. Hier kann qualitativ orientierte Forschung einen wichtigen Beitrag leisten (vgl. Gläser-Zikuda 2008, S. 65). Qualitative Forschung untersucht, wie schon oben genannt, die »subjektive Interpretation und Bewertung einer (Unterrichts-) Situation durch die Schülerinnen und Schüler« (vgl. Hagenauer, Hascher & Reitbauer 2011, S. 4).

In dem Projekt »Joy to Learn« geht es darum, von den Kindern zu erfahren, wie sie schulische Lernsituationen erfahren, im Besonderen wann sie Lernfreude empfinden und welche Voraussetzungen sie dafür brauchen. Der Forschungszugang ist ein genuin pädagogischer.

Eine deutliche Referenz auf ihre Nachbardisziplinen wie z. B. der Psychologie ist zwar seit jeher für die pädagogische Reflexion kennzeichnend, dennoch ist die Perspektive auf Kinder, Lernen, Erziehung, Schule und Unterricht völlig unterschiedlich. So gibt es in der Pädagogik nicht den isolierten Blick auf einzelne Variablen kindlichen Lernens, die isoliert und experimentell nachgestellt beobachtet und gemessen werden können. Der pädagogische Zugang ist dadurch gekennzeichnet, dass die gesamte pädagogische Situation und das Zusammenspiel von kindlichem Lernen und Erziehungshandeln in den Blick genommen werden (vgl. die Ausführungen von Schultheis in Kapitel I). Lernen kann demnach nie isoliert auf die Interaktion von Lernendem und Lerngegenstand begrenzt gesehen werden, sondern es ist immer ein multifaktoriell bestimmter Prozess und ein In-Beziehung-Treten einzelner Dimensionen (siehe hierfür Kap. I, »Topologie der kindlichen Lernumwelt«). Lernen wird von der räumlichen Atmosphäre, vom Aufforderungscharakter der Lernobjekte bzw. vom In-Beziehung-Treten mit diesen Objekten und von den Personen, die dort zusammen arbeiten und lernen, beeinflusst. Für Lernprozesse wirken die Dimensionen kognitiv aktivierend und kommen den emotionalen kindlichen Bedürfnissen nach, außerdem geben sie den leiblichen Grundlagen des kindlichen Lernens Raum.

Um den pädagogischen Forschungszugang zu verdeutlichen, muss man die Frage stellen, was unter Lernen und Lernfreude im pädagogischen Kontext zu verstehen ist.<sup>16</sup> Wir wenden uns also einem *pädagogischen Lernbegriff* zu. Denn die pädagogische Perspektive auf Lernen ist eine grundsätzlich andere als die psychologische: In der Pädagogik geht es nicht darum, wie sich Verhalten durch Lernen verändert, sondern es geht vielmehr darum zu analysieren, *wie* sich Kinder verhalten, wenn sie lernen (vgl. Prange 1978, S. 45). Die Pädagogik fragt danach, was Kinder tun, wenn sie lernen. Lernen zeigt sich in den Aktivitäten der Kinder; es interessieren die Lernerfahrungen, die die Kinder bei ihrem Tun machen. Die

---

16 Bislang gibt es uneinheitliche Definitionsversuche zu den Lern- und Leistungsempfindungen im Allgemeinen und zur Lernfreude im Speziellen. Für Linnebrink (2006) liegt das an der relativ jungen Forschungstradition zu Lern- und Leistungsempfindungen. Hascher (2010) stellt in diesem Kontext weiterhin fest, dass eine geringe Verbundenheit und Vergleichbarkeit empirischer Studien zu Empfindungen im Klassenzimmer besteht, die zusätzlich auf unterschiedlichen theoretischen Zugängen und definitorischen Uneinigkeiten basiert.

pädagogische Untersuchung des Lernens erfordert eine ganz andere Vorgehensweise als eine psychologische. Die Pädagogik interessiert, in welchen Formen sich das Lernen zeigt, es uns erscheint (vgl. Schultheis 2008, S. 25ff). Sie untersucht damit das Phänomen des Lernens. Sie beobachtet das Lernen, versucht es zu beschreiben und in seinem Wesen zu erfassen. Dennoch bleibt das Lernen ein nicht sichtbarer Vorgang. Letztendlich sehen wir nur das Ergebnis eines Lernprozesses. Das pädagogische Interesse richtet sich deshalb besonders auf den Weg des Lernens, auf die Bemühung zu lernen. Wir blicken auf die Aktivitäten, die Tätigkeiten, die Handlungsformen, die zum Lernergebnis führen. Hierfür braucht es Untersuchungssituationen, welche es möglich machen, die Lernerfahrungen der Kinder nachzuvollziehen (vgl. ebd.).

Aus pädagogischer Sicht interessiert besonders, wie wir auf das kindliche Lernen Einfluss nehmen können. Um sinnvoll pädagogisch handeln zu können, müssen wir wissen, wie Kinder lernen, wie sie ihre Erfahrungen machen und welcher Art diese Erfahrungen sind. Das heißt, wenn wir aus empirischen Studien wissen, dass sich positive Lerngefühle positiv auf das kindliche Lernen auswirken, gilt es herauszufinden, wie wir dementsprechende Lernsituationen gestalten müssen. *Lernfreude* zeigt sich in kindlichen Lernaktivitäten: Sie sind neugierig, sie wollen die Welt explorieren, sie haben Fragen, sie erwerben neue Fähigkeiten und zeigen erlernte Fähigkeiten in der Wiederholung und im Spiel. Sie gehen positiv auf neue Lernerfahrungen zu. Es stellt sich die Aufgabe, diese kindlichen Lernaktivitäten in pädagogischen Lernsituationen zu erfassen.

Anliegen der vorliegenden Studie ist es, die persönlichen Lernerfahrungen der Kinder im Kontext ihrer Lernfreude zu eruieren und sie als Experten ihres Lebens und Denkens wahrzunehmen (vgl. Heinzel 2012, S. 22 ff.), indem sie sich selbst- und eigenständig sowie ihren Möglichkeiten gemäß äußern können. »Mit den Augen der Kinder« sehen, forderte bereits Honig (1999), um Kenntnisse über deren schulische Lernerfahrungen zu erfassen und zur Evaluation von Lernprozessen zu nutzen. Durch ihre individuellen Erfahrungen, dadurch hervorgerufene Empfindungen und das Reflektieren darüber tragen sie zum Gelingen von Schule und Unterricht bei. Es gilt herauszufinden, ob Lernfreude bei Schülerinnen und Schülern durch die Berücksichtigung bestimmter Determinanten ermöglicht bzw. gefördert werden kann. Weiterhin ist der Zusammenhang von Lernfreude und erfolgreichen Lernprozessen von Erkenntnisinteresse. Die Fragestellung des Forschungsvorhabens schließt hier an: Die qualitative Studie untersucht Lernerfahrungen zur schulischen Lernfreude von Kindern im Alter von sieben bis zehn Jahren. Der Ertrag der Studie besteht darin, dass bestehende Erkenntnisse zur Lernfreude um die Perspektive der Kinder und der Berücksichtigung eines pädagogischen Forschungszugangs ergänzt werden. Ziel des Forschungsprojektes ist es, Forschung und Praxis gewinnbringend aufeinander zu beziehen.

## 6.2 Methodologische Verortung der Studie

Das Forschungsprojekt »Joy to Learn« lässt sich inhaltlich und methodisch in den Kontext der *Pädagogischen Kinderforschung* einordnen, deren Hauptanliegen es

ist, den Kindern eine Stimme in der Forschung zu geben. Pädagogische Kinderforschung fokussiert Bedingungen und Auswirkungen pädagogischen Handelns auf kindliche Lernprozesse. Die vorliegende Studie zur Erfahrung von Lernfreude von Kindern stellt die Untersuchung der kindlichen Selbstwahrnehmung und Interpretation von Lernerfahrungen in einer schulischen pädagogischen Situation in den Mittelpunkt. Das bedeutet, dass versucht wird, die Sicht der Kinder zu eruieren und damit Einblick in das Erleben und Wahrnehmen der Kinder zum Lernen zu erhalten.

#### **Primär induktiver Forschungszugang**

Für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Forschung scheint ein Vorgehen besonders geeignet, das möglichst unvoreingenommen, das heißt möglichst frei von bestehenden Konzepten, die Kinderperspektive auf Lernfreude erforschen kann. Es wurde dafür bewusst ein primär induktiver Forschungszugang gewählt. Deduktive Ansätze bieten zwar die Chance größtmöglicher Systematik und regelgeleiteten Vorgehens, können aber unter mangelnder Offenheit leiden: »Nur bei [...] [einem] induktiven Vorgehen ist gewährleistet, dass man Zugang zur subjektiven Weltsicht der Gesprächspartner findet und nicht lediglich einige Teilaspekte davon, möglicherweise aus dem subjektiven Sinnzusammenhang gelöst, im analytischen Raster des Forschers hängen bleiben« (Huber 1994, S. 27).

Die Generierung der Kategorien gestaltet sich aus dem Material heraus und weniger durch den Austausch zwischen Material und theoretischen Vorannahmen. In der Praxis des Forschungsprozesses werden Kodierungen ohne Vorabfestlegungen an den vorgefundenen Daten orientiert und in einem zweiten Schritt strukturiert. Nach der Kodierung werden die Daten unter einem sich entwickelnden theoretischen Gesichtspunkt, einer Kernvariablen, zusammengestellt. Die Konstruktion eines deskriptiven Systems bleibt bei der Qualitativen Inhaltsanalyse folglich in einem Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Empirie: »Stärker empirische Klassifizierungen werden aus dem Material heraus entwickelt und dann in den theoretischen Zusammenhang eingeordnet« (Mayring 1999, S. 80).

#### **Datenerhebung**

Das verwendete empirische Datenmaterial wurde aus 263 Schülertexten gewonnen (13 Klassen; 154 Jungen; 109 Mädchen; Alter 7–10). Es wurden sowohl Stadt- als auch Landschulen in Bayern ausgewählt, ebenso wurde die Verteilung über die Klassenstufen hinweg berücksichtigt: zwei 2. Klassen, drei 3. Klassen, sieben 4. Klassen und eine jahrgangsgemischte Klasse 3/4. Die erste Klasse wurde aufgrund der benötigten Schreibkompetenz ausgenommen.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Die Lehr-Lern-Situationen in den teilnehmenden Klassen folgen einer Unterrichtsplanung auf der Basis eines kompetenzorientierten Lehrplans (siehe auch ISB 2014).

Als Erhebungsmethode wurde die Methode »Kindertext« ausgewählt. Man spricht hier auch von einem nichtreaktiven, qualitativen Verfahren. Als subjektiver Ausdruck des Kinderlebens sind Texte der erziehungswissenschaftlichen Analyse zugänglich, wenn sie von Lehrerinnen bzw. Lehrern, Eltern oder Kindern zur Verfügung gestellt werden. Selbsterzeugnisse von Kindern können als Erkenntnisquelle der Kinderforschung genutzt werden. Das methodologische Grundproblem der Kinderforschung (vgl. z. B. Heinzel 2012; ► Kap. II in diesem Band), dass sie als Wissenschaft von Erwachsenen verfasst und in dieser Perspektivität verhaftet ist, bleibt auch bei der Dokumenten-, Inhalts- und Diskursanalyse sprachlicher und nichtsprachlicher Ausdrucksformen des Kinderlebens erhalten und muss methodisch reflektiert werden (vgl. Lange & Mierendorff 2009; Schutter 2011).

Ausgehend von einer Impulsgeschichte und eines sich daran anschließenden Auftrags sollten die Schülerinnen und Schüler individuell ihre Gedanken zu Aspekten und Momenten ihrer schulischen Lernfreude formulieren. Die Impulsgeschichte wurde als Einstieg gewählt, um die Kinder mit dem Thema vertraut zu machen. Es sollte damit sichergestellt werden, dass sie wissen, was von ihnen verlangt wird, damit sie auch die Chance haben, ihre individuellen Erfahrungen und Meinungen in Hinblick auf ihre Lernfreude zu formulieren. Eine Korrektur durch die Lehrkraft wurde bei den Kindertexten nicht vorgenommen.

Da die Datenerhebung zwar unter Berücksichtigung eines Leitfadens, der die Vorgehensweise der Untersuchungsdurchführung schrittweise vorschrieb, aber von den Lehrkräften der verschiedenen Klassen durchgeführt wurde, eignete sich die non-reaktive Methode »Kindertexte« in besonderem Maße, um eine möglichst geringe Beeinflussung der Ergebnisse durch die Lehrkräfte zu erreichen. Die Datenerhebung wurde entsprechend in den beteiligten Ländern durchgeführt.

## Datenauswertung

Die deutschen Kindertexte wurden mit Hilfe des Programms MAXQDA kodiert. Der erste Auswertungsschritt bestand im Sichten der Kindertexte. Bei der Aufbereitung und Analyse der Texte wurde methodisch den Schritten der strukturierten Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) gefolgt, die eine Aufbereitung nach Inhaltsbereichen erlaubt. Das methodische Vorgehen der strukturierten Inhaltsanalyse macht es möglich, die Themen der kindlichen Lebenswelt, wie sie sich in den Texten zeigen, nach ihrer Häufigkeit zu erfassen und zu interpretieren. Insbesondere für die Analyse realistischer Texte ist diese Methode geeignet. Aktuelle Forschungsarbeiten (vgl. u. a. Andresen & Hurrelmann 2013) zeigen, dass Kinder die Themen ihrer Lebenswelt und ihrer inneren Entwicklung darstellen und symbolisieren.

Die Kodierung des Datenmaterials wurde *ohne Vorabfestlegung* von Hauptkategorien aus der Theorie am Datenmaterial vorgenommen. Die Kategorien wurden induktiv gewonnen, anschließend reflektiert und hinsichtlich ihrer Konsistenz und Distinktheit diskutiert. Sie wurden so angepasst, dass abstrakte Kategorien erhalten blieben, die durch konkrete Subkategorien operationalisiert wur-

den. Auf diese Weise konnte ein Kodierleitfaden erarbeitet werden. Der Kodierleitfaden regelt die Kategorien, nach denen die Kindertexte ausgewertet wurden. Die Beschreibung und Interpretation der Kategorien wurde innerhalb einer Forschungsgruppe offengelegt und reflektiert, somit wird ein intersubjektiver Nachvollzug gewährleistet. Auf der Grundlage dieses endgültigen Kodierleitfadens wurden die Schülertexte erneut durchgearbeitet. Folgende Kategorien bzw. Subkategorien wurden bei der Auswertung der in Deutschland erhobenen Daten gefunden:

- *Selbst- und Mitbestimmung*: »aktives« Lernen, Selbstständigkeit, Partizipation
- *Kompetenzerleben*: Aufgabenanforderungen, Lern- und Leistungswahrnehmung, Selbst- und Fremd-Feedback
- *Soziale Eingebundenheit*: kooperatives Lernen, Eltern und Freunde
- *Alternative Lernanlässe und Lernanlässe mit lebenspraktischer Relevanz*

Die drei zentralen Kategorien verweisen auf die aus der Self-Determination Theory (vgl. Deci & Ryan 1993) bekannten psychologischen Grundbedürfnisse »autonomy«, »competence« und »relatedness«, sind jedoch wie beschrieben am Material entwickelt und nicht als theoretisches Konstrukt vorausgesetzt worden.

Der Auswertungsvorgang orientiert sich an allgemeingültigen Standards qualitativer Forschung: Zuerst ist hier zu nennen, dass die Inhaltsanalyse einen Text nie isoliert sieht, sondern in einem bestimmten Kontext. Deshalb ist es besonders wichtig, zuerst diesen Kontext darzustellen.<sup>18</sup> Gleichmaßen will die Inhaltsanalyse nicht etwas über den Text aussagen, sondern Schlussfolgerungen auf Bereiche des genannten Kontextes ziehen. Zum Zweiten ist der Kern des inhaltsanalytischen Arbeitens der Einsatz von Kategorien. Diese stellen die Analyseaspekte dar, unter denen das Material gesichtet wird. Die Zuordnung von Kategorien zu Textstellen ist dabei regelgeleitet und ein interpretativer Akt. Zu den zentralen Standards inhaltsanalytischer Verfahren gehört außerdem, dass sie systematisch durchgeführt werden. Für ein regelgeleitetes Verfahren wurde hierzu einem Ablaufmodell gefolgt.<sup>19</sup> Hierbei ist es nötig, im Prozess das Kategoriensystem und dessen Anwendungsregeln zu reflektieren und wenn nötig zu überarbeiten. Schließlich wird die gesamte Auswertung durch nochmaliges Bearbeiten von Ausschnitten und durch die Bearbeitung eines Zweitkodierers evaluiert (vgl. Mayring & Brunner 2010, S. 323 ff.).

---

18 Die Datenerhebung der vorliegenden Kinderstudie führten die Klassenleitungen, unter Berücksichtigung eines von der Forschergruppe konzipierten Untersuchungsleitfadens, mit ihren Klassen durch. Impulsgeschichte und Schreibauftrag wurden durch den Leitfaden festgelegt, ebenso wurden die Lehrkräfte aufgefordert, ihre Schülerinnen und Schüler nicht weiter in ihren Ideen zu beeinflussen. Die Studie wurde somit in einer schulischen Situation durchgeführt. Die Auswertung, Ergebnisdarstellung und Interpretation unterliegt der Forschungsgruppe.

19 Siehe das Ablaufmodell einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse bei Kuckartz 2012, S. 78.

## Forschungsmethodische Reflexion

Im Kontext pädagogischer Kinderforschung geht es darum, den Kindern auch die Möglichkeit zu geben, ein Thema erst zu durchdenken, bevor sie sich konkret dazu äußern. Diese Forderung würde z. B. bei Interviews kaum berücksichtigt werden, da sich die Kinder hier innerhalb kurzer Zeit äußern bzw. auf Anregungen reagieren müssen. Das Verfassen eines eigenen Textes gab den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, über Situationen, die Lernfreude auslösen, nachzudenken, Ideen zu überdenken, evtl. zu ergänzen oder zu revidieren. Somit ermöglichen die Kindertexte einen vertieften Einblick in das kindliche Denken. Auf diese Weise wird der Forderung nachgekommen, die »Stimme der Kinder« zu hören. Aus forschungsmethodischer Sicht wurden die Voraussetzungen zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen durch die Kindertexte erfüllt.

Es ist festzuhalten, dass die Kindertexte von unterschiedlicher Qualität sind. Diese unterschiedliche Qualität ist gekennzeichnet durch die unterschiedliche Ausführlichkeit wie auch Qualität der Aussagen. Viele der Kinderaussagen enthalten eine Botschaft, die erst entschlüsselt werden muss und auf den zweiten Blick den Zugang des erwachsenen Forschers zulassen. Hier wurde der in der Theorie beschriebene generationale Blick auf die Aussagen der Kinder offenbar sowie auch die Hürde der schriftsprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder. Die Auswertung ist somit einer gewissen subjektiven Interpretation des Forscherteams unterworfen. Das muss forschungsmethodisch bewusst sein und reflektiert werden. Insgesamt wird der Versuch unternommen, die Breite der Aussagen darzustellen. Dies geschieht immer im Bewusstsein, dass die Aussagen der Kinder nicht verallgemeinert werden können, jedoch durchaus Tendenzen aufzeigen und Hinweise geben, wann Kinder Lernfreude im pädagogischen Kontext erfahren.

### 6.3 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden unter Rückbezug auf die forschungsleitende Fragestellung nach den Determinanten schulischer Lernfreude aus Kindersicht die *zentralen* Ergebnisse zusammengetragen. Die Analyse der Kindertexte hat aufgezeigt, dass Kinder dann Freude in der Schule und im Unterricht erfahren, wenn sie im Unterricht und in der Schule pädagogische Situationen vorfinden, die *Selbst- und Mitbestimmung*, *Kompetenzerleben* sowie *soziale Eingebundenheit* ermöglichen. Außerdem führen *alternative Lernanlässe* und *Lernanlässe mit lebenspraktischer Relevanz* zur Lernfreude. Selbst- und Mitbestimmung zeigt sich als stärkster Einflussfaktor auf Lernfreude. Die Kategorien werden zunächst mit Zitaten aus den Kindertexten vorgestellt, anschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst.

#### Selbst- und Mitbestimmung

Die Analyse der Texte der Schülerinnen und Schüler hat gezeigt, dass sich bei der Gestaltung des Lernprozesses die Möglichkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung im schulischen Alltag sowie während des Unterrichts wie ein roter Faden durch die

Beschreibungen von Situationen der Lernfreude ziehen. Die Kodierung der Schülertexte lässt zudem eine quantitative Bewertung der Kategorien zu. Bei 918 Kodierungen fallen 390 (ca. 43 %) auf die Kategorie Selbst- und Mitbestimmung. Sie zeigt sich somit als stärkste Kategorie.

*Die Kategorie Selbst- und Mitbestimmung wird durch die Subkategorien »Aktives« Lernen, Selbstständigkeit und Partizipation präzisiert.*

Im Besonderen wurden von den Kindern offene Lernformen genannt. Die Kinder begründen die Beliebtheit explizit mit der Möglichkeit, durch die Öffnung von Unterricht wählen zu können (Thema, Zeit, Methode, Sozialform) und damit ihr Lernen mitbestimmen zu dürfen. *»In der 3. Klasse hatten wir eine Morgenarbeit. Wir sind in die Klasse gekommen und hinten am Tisch lagen verschiedene Blätter zu dem Thema, das wir gerade hatten. [...] Es hat mir sehr viel Spaß gemacht, weil ich einfach meine Sachen machen konnte.«* Es hat sich weiterhin durch die Kinderaussagen gezeigt, dass im Kontext von methodischen Zugangsweisen zum Unterricht sehr häufig »aktive« Lernformen, z. B. das Forschen, genannt wurde – ein weiterer Hinweis auf den Stellenwert von selbstgesteuerten, selbsttätigen Lernprozessen. Die Kinder sprechen sich in den Texten vor allem für Experimentieren, Stationenlernen und Lernen in Lernwerkstätten aus. Das eigenaktive Arbeiten macht ihnen Freude. Außerdem ermöglichen diese Unterrichtsformen, dass die Kinder selbstständig arbeiten können.

Die Selbstständigkeit und Eigentätigkeit tritt ebenso in Bezug auf die Wissensvermittlung durch die Kinder im Unterricht auf. Viele Kinder beschreiben Lernfreude damit, dass sie selbst Lerninhalte erarbeiten und den anderen Kindern, z. B. in Form von Referaten, vermitteln dürfen: *»Mir hat die Situation mit dem Referat besonders Spaß gemacht, weil ich es toll fand. Ich fand es super, denn vor der Klasse etwas zu machen ist klasse.«*

Kurzum, aktive Lernformen fördern die Lernfreude bei den Kindern. Partizipation an Entscheidungs- und Lernprozessen sowie Selbstständigkeit werden explizit von den Kindern genannt und sind demnach Voraussetzungen für einen positiven Anreiz zum Lernen und für Lernfreude. Die Zufriedenheit bei Kindern ist groß, wenn sie ihre Meinung äußern dürfen und am Geschehen teilhaben bzw. darüber hinaus es mitbestimmen dürfen. Selbsttätigkeit und Selbstorganisation führen dazu, dass Kinder zunehmend selbstständig, ohne permanente Hilfe von außen, Lernerfahrungen sammeln können und Verantwortung für ihr Lernen übernehmen bzw. selbstständig lernen können. Das selbstständige Erschließen von Inhalten führt zu Erfolgserlebnissen, welche die Lernfreude der Kinder mitbestimmen.

## Kompetenzerleben

*Das Kompetenzerleben stellt eine weitere Analysekategorie dar, die anhand der Subkategorien Aufgabenanforderungen, Lern- und Leistungswahrnehmung, Selbst- und Fremd-Feedback präzisiert werden kann.*

Kinder beschäftigen sich gerne mit Aufgaben, bei denen sie sich kompetent fühlen. Sie erfahren Freude beim Lernen, wenn sie sich den Aufgabenanforderun-

gen gewachsen fühlen und sie so ihre eigene Lernentwicklung wahrnehmen können. Aufgaben, welche dem Lernstand der Kinder angemessen sind und individuelle Lernentwicklungen ermöglichen, spielen dabei eine bedeutende Rolle. »*Mir hat das Lernen bei dem Thema Geometrie und Zirkelzeichnen sehr gut gefallen. Diese schönen bunten Figuren und Formen, die wir zeichnen durften. Manche davon waren auch nicht leicht, aber mit ein bisschen probieren und radieren schafft man das.*« Dieser Kategorie wurden auch Aussagen der Kinder zugeordnet, bei denen Aufgaben aufgrund ihres zeitlichen Aspekts oder ihres Schwierigkeitsgrads als besonderer Moment der Lernfreude erlebt wurden. »*Im Arbeitsheft bin ich schnell fertig*« geht mit mehr Freude einher als Fächer mit Aufgaben, welche mit einem höheren Zeitaufwand verbunden sind: »*Und im Matheheft bin ich langsam.*« Betrachtet man den Schwierigkeitsgrad, werden insbesondere die Aufgaben und Fächer genannt, die von den Kindern als besonders leicht erlebt werden: »*Mathe, es hat mir sehr gut gefallen, weil es leicht war.*« In der aktuellen didaktischen Diskussion wird von sogenannten SMART-Kriterien gesprochen, die für die Aufgabenstellung bzw. Aufgabenanforderung relevant sind. SMART steht dabei für spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch terminiert (vgl. SMART-Ziele). Besonders hervorgehoben sei hier der Bereich »realistisch«, denn die Aufgaben sollten so gestellt sein, dass sie »gleichzeitig machbar und herausfordernd« sind.

Kompetenzerleben kann individuell als meta-kognitive Reflexion des eigenen Lernens (vgl. Hattie 2009) auftreten oder durch das Feedback der sozialen Umwelt hergestellt werden (vgl. Seitz & Hiebl 2014). Folgende Aussage spiegelt die Wahrnehmung eigener Leistung: »*Wenn ich alles checke, macht es Spaß, [...]*« Positives Leistungsfeedback wirkt sich auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Kinder aus, welche von Bandura in seiner sozialen Lerntheorie postuliert wurde (vgl. Bandura 1977). Dabei handelt es sich um die Einsicht einer Person, dass sie in einer bestimmten Situation angemessene Leistung bringen kann. Dieses Gefühl kann das eigene Verhalten in Situationen stark beeinflussen, denn wenn es einmal vorhanden ist, können diese Erwartungen auf neue Situationen generalisiert werden. »*Es macht Spaß, wenn ich in Deutsch, Mathe, HSU oder Englisch die Themen verstehe und sogar mitmachen kann.*« Dieses Kind formuliert, dass es sich über seine eigene Leistungsfähigkeit freut. Dies geschieht momentan in Grundschulklassen sehr oft über Noten, die besseren Schülerinnen und Schülern die Rückmeldung geben, dass sie gut sind. Leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern wird jedoch immer wieder vor Augen geführt, dass ihre Leistung nicht ausreichend ist, aber es wird selten darauf verwiesen, wie der Lernprozess positiver gestaltet werden kann.

»*HSU finde ich auch toll. [...] In HSU hatte ich eine 2*« äußert ein Kind. Ob non-verbale Leistungsbeurteilungen durch Noten sich positiv mit dem Lernen selbst assoziieren oder als rein extrinsische Motivatoren betrachtet werden müssen, kann auf Grundlage der Analyse nicht entschieden werden. Die Nennung von Noten als Störfaktor und die bestehenden motivationspsychologischen Forschungen deuten jedoch darauf hin, dass eine dauerhafte Orientierung an extrinsischen Motivatoren die Freude am Lernen selbst eher verdrängt als ermöglicht (vgl. Brügelmann 2006).

## Soziale Eingebundenheit

Anhand der Kinderaussagen lässt sich die Kategorie soziale Eingebundenheit durch die Subkategorien Kooperatives Lernen sowie Eltern und Freunde konkretisieren.

Die Subkategorie Kooperatives Lernen ist dadurch gekennzeichnet, dass die Schülerinnen und Schüler ihrer Ansicht nach dann Lernfreude erfahren, wenn ihnen die Möglichkeit zum gemeinsamen Lernen gegeben wird. Es geht um die Beziehungen zu anderen Personen sowie um Einstellungen und Haltungen gegenüber sich selbst und anderen. Ein Schüler beschreibt in seinen Ausführungen beispielsweise, dass er Freude hatte, als er gelernt hat, mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern sowie mit der Lehrkraft auszukommen: »Im Schullandheim, da haben wir gelernt, mit anderen auszukommen. Wir haben uns kennengelernt, so wie wir das sonst nie gemacht hätten! Wir haben Teamwork gelernt. [...]« Eine andere Schülerin drückt ihre Freude diesbezüglich wie folgt aus: »Denn am liebsten lerne ich in der Gruppe, da alle darüber reden können.« Kooperatives Lernen unterstützt soziales Lernen, in dessen Kontext die Schülerinnen und Schüler Lernfreude sowie ein Gefühl der Sicherheit, des Angenommen-Seins, der Anerkennung und der Unterstützung erfahren.

Weiterhin zeigt die Auswertung der Kindertexte, dass Eltern und Freundinnen bzw. Freunde Einfluss auf die Lernfreude der Kinder haben. In Bezug auf die Eltern wird durch die Analyse der Texte ersichtlich, dass z. B. ein Besuch der Eltern im Unterricht ein schönes Erlebnis für die Kinder ist und zu Lernfreude führt. Eine Schülerin drückt das wie folgt aus: »In der 4. Klasse hat es mich gefreut, weil wir ein Osterfrühstück gemacht haben. Und was ich an dem Osterfrühstück noch cool fand war, dass wir die Eltern [...] einladen durften.« Die Familie hat eine zentrale Bedeutung für das Lernen der Kinder, da sie diese bei Lern- bzw. Aneignungsprozessen begleitet (vgl. Tietze, Roßbach & Grenner 2005). Ein anderer Schüler schreibt in seinem Text, dass es schön war, als die Eltern mit ihm in der Stromwerkstatt waren.

Letztlich hat eine Analyse in diesem Kontext gezeigt, dass das gemeinsame Lernen mit Freunden zu Lernfreude bei den Kindern führt: »Lernen macht mir besonders Freude, wenn wir mit Freunden in einer Klasse sind oder wenn man Freunde hat.« Insgesamt lässt sich mit Deci und Ryan (1993) folgern, dass soziale Eingebundenheit des eigenen Handelns für die positive Wahrnehmung des Handelns sowie für die Bildung positiver Selbstkonzepte notwendig und ein psychologisches Grundbedürfnis ist. Diese theoretische Annahme lässt sich durch die Aussagen der Kinder bestätigen.

## Alternative Lernanlässe und lebenspraktische Relevanz

Es wurden außercurriculare Lernanlässe wie u. a. Ausflüge, Theaterbesuche, Schwimmwettbewerb und die Radfahrprüfung beschrieben. »Im 4. Schuljahr hat es mir sehr Spaß gemacht, weil wir einen Ausflug nach [...] gemacht haben. Dort habe ich gelernt, wie und woraus man Butter macht. Ich habe mich glücklich gefühlt. [...] Am Dienstag hatten wir einen Schwimmwettbewerb. Ich habe mich sehr mutig und stark gefühlt.«

Besonders beliebt ist das Lernen außerhalb der Schule. Außerschulische Lernorte ermöglichen es den Kindern, der Natur nahe zu sein und vielfältige Lernerfahrungen zu machen. Ein Schüler begründet in seinem Text seine Lernfreude diesbezüglich wie folgt: *»Müll! Es hat mir so gefallen, weil wir nach [...]dorf ins Müllkraftwerk gefahren sind. Wir haben so ein Quiz gespielt: Wer wird Müllionär? Also lernen kann doch Spaß machen!«* Weiterhin führen bereits gemachte Erfahrungen an außerschulischen Lernorten dazu, dass Kinder bereits mit Vorfreude zu diesem Ort gehen und mit Motivation und vielen Erwartungen an ein Thema herantreten. Insgesamt wird aus den Kinderäußerungen ersichtlich, dass der Grund für die Favorisierung außerschulischer Lernorte insbesondere darin besteht, dass die Erfahrungen im Unterricht im Klassenraum nicht gemacht werden können. Somit stellen sie eine Besonderheit dar. Im Rahmen des Besuchs eines außerschulischen Lernortes wird den Kindern nicht nur Wissen vermittelt, sondern die Lernenden sind hier meist mit Eifer dabei und können somit das vermittelte Wissen besser durch »hands-on-activities« behalten, es wird zusätzlich mit einem bestimmten Ereignis verknüpft.

Unter »lebenspraktische Relevanz« fallen verschiedene Aussagen der Kinder, welche Bezug auf die Bedeutsamkeit schulischen Lernens und dessen Inhalte für das eigene Alltagsleben nehmen. Insbesondere praxisnahe Unterrichtssequenzen werden hier angesprochen, so zum Beispiel der gemeinsame Ausflug in eine Berufsschule, innerhalb dessen die Kinder an einem Benimmkurs teilnahmen. Eine Schülerin der Klasse schreibt diesbezüglich folgendes: *»Ich habe Freude daran, wenn wir Benimmkurs haben. Im März waren wir in der Berufsschule und haben gelernt, wie man sich in einem Restaurant verhält.«* Die Wertschätzung der alltagstauglichen Relevanz gelernter Inhalte kommt hier zum Ausdruck, indem die Schülerin die Kompetenzvermittlung der beschriebenen Tätigkeiten positiv wertet. Einzelnen Schülern gelingt es darüber hinaus, nicht nur den praxisnahen Unterrichtseinheiten, sondern auch den vorwiegend inhaltlichen und theoretischen Fächern eine Alltagsnützlichkeit abzugewinnen. So begründet ein Mädchen der Klasse ihre Freude am englischsprachigen Unterricht damit, dass dies die »Welt-sprache« sei. Das Wissen bezüglich der generellen Wichtigkeit dieses Faches bedingt in diesem Fall also die Unterrichtsmotivation der Schülerin.

Auch dieses Beispiel unterstreicht, dass Kinder die lebenspraktische Relevanz von Inhalten positiv besetzen: *»Mir hat am Anfang des Schuljahres die Fahrradprüfung besonders viel Spaß gemacht, weil man viel über das Fahrrad gelernt hat.«* Lernfreude entsteht demnach durch lebensnahe Lerninhalte, da Kinder Wissen direkt anwenden können. Die Beispiele zeigen sehr deutlich, wie wichtig es ist, den Kindern die Sinnhaftigkeit und Umsetzungsmöglichkeit schulischer Wissensinhalte regelmäßig vor Augen zu führen. Insbesondere das Anbieten von Wissenstransferübungen auf alltägliche Situationen stellt hierfür eine gute Möglichkeit dar. Auch innerhalb der neurologischen Kognitionsforschung ist der Zusammenhang zwischen theoretischer Wissensaneignung und praktischer Umsetzung in Hinblick auf ein erfolgreiches und nachhaltiges Lernen unumstritten. Konstruktivistische lernpsychologische Ansätze sprechen sich daher für ein möglichst praxis-, handlungs- und problemorientiertes Lernen im Schulunterricht aus (vgl. Reich 2008).

## Zusammenfassung der Ergebnisse

Der Erwerb von Kompetenzen, der an individuelle Entwicklungs- und Lernprozesse anschließt, setzt ein bestimmtes Verständnis von Lernen voraus:

»Der Lehrplan geht von einem konstruktivistischen Lernbegriff aus, demzufolge der Mensch Wissen konstruiert auf der Basis seines individuellen Vorwissens sowie seiner Wahrnehmung und der Bedeutung, welche das jeweilige Thema für ihn persönlich hat. Von zentraler Bedeutung für das Lernen sind ko-konstruktive Prozesse: Interaktion, Kooperation und Kommunikation mit anderen. Dieser Gedanke betont die Wichtigkeit des Lernens im Dialog und einer Kultur der wertschätzenden Rückmeldung.« (ISB 2014)

Die Beteiligung der Lernenden an ihrem Lernprozess bzw. seiner Gestaltung und auch an der Auswahl der Lerngegenstände steht hierbei im Zentrum der Überlegungen. Die mit Lernfreude einhergehende aktive Beteiligung an Lernprozessen spiegeln auch die Ergebniskategorien der vorliegenden Studie wider. Die Kindertexte beschreiben Determinanten ihrer Lernfreude, die aktuellen Theorien über gelingende Lernprozesse nachkommen.

Jede Schülerin bzw. jeder Schüler sollte die Möglichkeit, den Anspruch und die Verantwortung haben, bei der Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts mitbestimmen zu können, um somit für sich selbst ein optimales Lernklima zu schaffen. Kinder, die im Unterricht mitbestimmen können, wie, wann und wo sie lernen, lernen, ihren eigenen Lernprozess zu gestalten. Auch der Lehrplan verweist auf die Partizipation der Kinder:

»Kinder haben das Recht, im Rahmen ihrer Möglichkeiten verantwortungsbewusst an Entscheidungen mitzuwirken, die sie selbst sowie die Klassen- und Schulgemeinschaft betreffen. Eine partizipative Lern- und Schulkultur kann von der Beteiligung im Schulalltag (z. B. durch Patenschaften, Verfahren zur Konfliktbearbeitung und Mediation) bis hin zum Engagement in Formen der Schülermitverwaltung (z. B. Klassenrat, Klassensprecher, Schülerparlament) und Schulprojekten (z. B. Schulhofgestaltung, Mitarbeit am Schulkonzept) reichen. Durch Formen der Selbst- und Peerbewertung (z. B. bei Portfolios, in Schreibkonferenzen) werden Schülerinnen und Schüler auch bei der Lernrückmeldung einbezogen [...].« (ISB 2014)

Diesbezüglich ergänzt die in der Ergebnisdarstellung aufgezeigte Sichtweise der Kinder die bisherige Befundlage zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht. Implikationen für die Lehrerbildung lassen sich ableiten. Positiv kann den Ergebnissen entnommen werden, dass Unterricht bereits Situationen schafft, in denen Kinder Lernfreude erfahren. Diese sollten als Ausgangspunkt für weitere Überlegungen genommen werden.

Nachdenkenswert ist, dass die Determinante »Lehrer«<sup>20</sup> in der vorliegenden Untersuchung nicht im Fokus der Kinderperspektive liegt.

---

20 Kommentar: Es könnte sein, dass die Fragestellungen der Untersuchung die Kinder kaum zu Aussagen über die Lehrkraft veranlasst haben oder auch dass die Lehrerin bzw. der Lehrer als Organisator und Lernbegleiter im Unterricht zurücktritt und somit sozusagen implizit gemeint ist, wenn es um die methodisch abwechslungsreiche Gestaltung von Lernsituationen geht. Interessanterweise zeigen die internationalen Ergebnisse einiger Länder, dass dort die Determinante »Lehrer« größere Bedeutung hat.

## 6.4 Implikationen für die Praxis

Der aus Kinderperspektive beleuchtete pädagogische Begriff von Lernfreude bringt Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung und die Lehrerbildung mit sich. Auf Schul- bzw. Unterrichtsebene wird aus den Kinderaussagen ersichtlich, dass sie vor allem dann Lernfreude empfinden, wenn sie ihr Lernen selbst- und mitbestimmen dürfen. Das zeigt sich darin, dass sie eigene Entscheidungen hinsichtlich Aufgaben, Themen und Zeit selber treffen möchten. Sie wollen sich als aktive Lerner erfahren, indem sie forschen und neue Dinge ausprobieren. Sie erleben sich in pädagogischen Situationen kompetent, wenn entsprechende Lernumgebungen<sup>21</sup> individuelle Lernentwicklungen im sozialen Kontext möglich machen. Durch die Berücksichtigung der Determinanten kindlicher Lernfreude werden bei den Kindern positive Gefühle ausgelöst. Dies führt bei ihnen zu einem Lernimpuls, der neue Lernerfahrungen ermöglicht.

Das bedeutet für die Praxis, dass Formen geöffneten Unterrichtens die Kinder ansprechen, z. B. Lernwerkstätten und projektorientiertes Arbeiten. Es sollte beachtet werden, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, an Entscheidungen (organisatorisch, methodisch, inhaltlich) beteiligt zu werden. Selbsttätiges Tun steht hierbei an erster Stelle. Lernfreude wird von den Kindern beschrieben, wenn sie experimentieren, untersuchen oder neue Dinge ausprobieren können. Die positive emotionale Stimmung, erzeugt durch das gemeinsame Arbeiten mit Partnern, ist nicht zu vernachlässigen. Ebenso ist manchen Kindern wichtig, sich phasenweise alleine mit Aufgaben zu beschäftigen. So sollte, bedingt durch eine gute Atmosphäre, kommunikatives, kooperatives, aber auch selbstständiges Lernen zugelassen werden. Die Aufgabenstellungen müssen dabei den Lerndispositionen der Kinder angepasst werden. Kompetenzorientierte Anforderungsniveaus lassen Erfolgserlebnisse der Kinder zu und spornen sie zu weiteren Anstrengungen an. Hierbei ist es zum einen wichtig, dass die Kinder sich selbst gut einschätzen können, ebenso sind sie von der Rückmeldung von Lernpartnern sowie der Lehrkraft abhängig. Deshalb ist es auch notwendig, Situationen zu schaffen, in denen die Kinder ihre Lernergebnisse präsentieren können, damit durch Feedback ihre weitere Lernentwicklung unterstützt wird. Zuletzt sind Lernerfahrungen, die außerhalb der regulären Unterrichtserfahrung liegen, sowie Lernerfahrungen, die lebenspraktische Relevanz aufzeigen, von besonderem Anregungspotential für unsere Schülerinnen und Schüler. Lerngelegenheiten, die den schulischen Kontext

---

21 »Erst auf einer didaktischen Grundierung, einer förderlichen Lernumgebung, können Aufgabenstellungen ihre Förderqualität entwickeln. Dies lehrt uns die Einsicht in den ökologisch-systemischen Zusammenhang von Lernen und Entwicklung. Die Lernumgebung im weiteren Sinne umfasst das sozial-emotionale Klima, das pädagogische Handeln der Lehrkraft, die eingeführten Regelungen, Rituale, Institutionen der Lerngruppe, die Raum- und Zeitgestaltung, die Materialien und Medien – kurz: alles, was Einfluss auf die Möglichkeiten zur Teilhabe, auf die Stärkung der Lernzuversicht und die förderliche Unterstützung haben. Im engeren Sinne gehört zur förderlichen Lernumgebung das fachbezogene Anregungspotential: [u. a.][...] Klassenraumgestaltung, [...], Aufgabenformate, [...]«. (Bartnitzky 2012, S. 30)

durchbrechen, wie die Radfahrprüfung, Theaterbesuche oder Schullandheimaufenthalte, fördern besonders das emotionale Gedächtnis und sollten deshalb bei der Entwicklung und Planung von Unterricht besondere Berücksichtigung finden. Die unterschiedlichen Aussagen, die den Kindertexten entnommen wurden, zeigen jedoch auch, wie heterogen die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sind. Durch diese Studie werden Tendenzen deutlich, an denen sich Lehrkräfte im Sinne ihrer Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung pädagogischer Situationen grundsätzlich orientieren können, dennoch sollte darauf geachtet werden, dass die individuellen Bedürfnisse jeder Schülerin und jedes Schülers ernst genommen werden.

Sollen die aufgezeigten Möglichkeiten zur Unterrichtsgestaltung in der Schul- und Unterrichtspraxis Berücksichtigung finden, müssen die vorhandenen Ergebnisse auch auf der Ebene der Lehrerbildung beachtet werden. Wenn künftige Lehrkräfte Unterricht im oben genannten Sinne gestalten sollen, müssen sie bereits in der Ausbildung eben diese Möglichkeiten selber erfahren dürfen. Dies beginnt bei den Lehrformaten, welche sie selber erleben. Das heißt, sie sollen die Erfahrung, selbst- und mitbestimmt im sozialen Kontext zu lernen, aus dem Studium mitbringen. Lehramtsstudierende sind mit der Rolle eines aktiven Lernalters vertraut zu machen, und die Implikationen für ihre spätere Praxis müssen reflektiert werden. Dies ist nötig, um die eigene Lernbiographie zu hinterfragen und zu prüfen. Hierbei müssen auch Schritte bedacht werden, wie diese Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung im Sinne der Schülerinnen und Schüler später in den Unterrichtsalltag implementiert werden können.

## 6.5 Ausblick

Es gibt heute vielfältige Ansätze, die Perspektive der Kinder in die Forschung einzubeziehen, um damit die Erwachsenenwelt zu relativieren bzw. zu ergänzen. Die Pädagogische Kinderforschung sucht dabei nach Wegen, die Erfahrungen der Kinder zu erkunden. Wenn wir Einblicke in die Lernerfahrungen der Kinder haben, wissen, welche Bedingungen zu positiven Lernerfahrungen und Lernergebnissen beitragen und was diese beeinträchtigt, dann können wir in der Gestaltung pädagogischer Situationen darauf Bezug nehmen. Darin liegt – neben den vielfältigen Zugängen in der quantitativen Bildungsforschung – eine weitere, gleichwohl andere Möglichkeit, Wissen darüber zu erlangen, das dazu beitragen kann, Unterricht und Schule zu optimieren. Das Projekt »Joy to Learn« orientiert sich an der Perspektive der Kinder auf Lernfreude in einer pädagogischen Situation. Es wird kindlichen Erfahrungen nachgespürt. Dabei können wir uns mit den Kindertexten nur auf das beziehen, was wir durch die (schrift-)sprachliche Erfassung des Erfahrenen deuten. Den Prozess des persönlichen Erfahrens können wir mit den Texten nicht nachvollziehen, nur das, was an Eindrücken bleibt und von den Kindern verschriftlicht werden kann, kommt zum Tragen. Mit einem qualitativen Forschungszugang geht jedoch einher, dass er diese epistemologischen Probleme reflektiert.

Der Ertrag der deutschen Studie wird um die internationalen Ergebnisse ergänzt werden. Durch den internationalen Vergleich wird es möglich, einen besonderen Blick auf die Bedeutung von Schulsystem, Unterrichtsmethoden, das zugrunde liegende Lernverständnis oder auf die landestypische Lernkultur in Grundschulen zu richten. So wird versucht, eine einseitige Sichtweise zu vermeiden und der Komplexität von Lernfreude gerecht zu werden.

## Literatur

- Andresen, S. & Hurrelmann, K. (2013): Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 2, S. 191–215.
- Bartnitzky, H. (2012): Fördern heißt Teilhabe. In H. Bartnitzky, U. Hecker & M. Lassek (Hrsg.), *Individuell Fördern – Kompetenzen stärken in der Eingangsstufe*, 1. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 6–36.
- Brügelmann, H. (2006): Sind Noten nützlich und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, S. 223–238.
- Edlinger, H. & Hascher, T. (2008): Von der Stimmungs- zur Unterrichtsforschung: Überlegungen zu Wirkungen von Emotionen auf schulisches Lernen und Leisten. In: *Unterrichtswissenschaft*, 36 (1), S. 55–70.
- Fölling-Albers, M. & Hartinger, A. (2002): Schüler motivieren und interessieren in offenen Lernsituationen. In: U. Drews & W. Wallrabenstein: *Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis*. Frankfurt am Main, S. 34–51.
- Gläser-Zikuda, M. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse in der Lernstrategie und Lernemotionsforschung. In Ph. Mayring & M. Gäser-Zikuda (Hrsg.): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* Weinheim. Psychologie Verlags-Union, S. 63–83.
- Hagenauer, G. (2011): *Lernfreude in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Reitbauer, E. (2011): *Freudeerleben in der Grundschule*. Internetquelle: [http://www.researchgate.net/profile/Tina\\_Hascher/publication/278024507\\_?freudeerleben\\_in\\_der\\_Grundschule/links/55797c56608ae752158716604.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Tina_Hascher/publication/278024507_?freudeerleben_in_der_Grundschule/links/55797c56608ae752158716604.pdf) [Abruf am 11.11.2015].
- Halisch, F. (1997): Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen: Kommentar. In: *Entwicklung im Grundschulalter*. Psychologie Verlags Union, S. 77–82.
- Hascher, T. (2004): *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2010): Learning and Emotion: perspectives for theory and research. *European Educational Research Journal*, 9(1), 13–28.
- Hascher, T. & Edlinger, H. (2009): Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56(2), S. 105–122.
- Hattie, J. A. C. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London und New York: Routledge.
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2012): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.
- Helmke, A. (1993): Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Jahrgangsstufe. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7 (2/3), S. 77–86.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. *Entwicklung im Grundschulalter*. S. 241, S. 251.
- Hiebl, P., Pfrang, A. & Schultheis, K. (2015): Joy to Learn. A Transnational Research Project on the Education Experience of the Child. In: I. Mirtschewa (Ed.): *Children's Perspective on School, Teaching and Learning*. Sofia, Bulgaria: Farrago, S. 9–17.

- Honig, M. S. (1999): Forschung »vom Kinde aus «? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In: M. S. Honig, A. Lange, A. & H.R. Leu (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 33–50.
- Huber, G. (1994): Analyse qualitativer Daten mit AQUAD VIER. Schwangau: Ingeborg Huber.
- ISB (2014) = Institut für Schulqualität und Bildungsforschung München. LehrplanPLUS für die Grundschule (2014). Internetquelle: <http://www.lehrplanplus.bayern.de/leitlinien/grundschule> [Abruf am 23.06.2015].
- Izard, C. E. (1999): Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Krapp, A. (2005): Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. Zeitschrift für Pädagogik, 51(5), S. 626–641.
- Kuckartz, U. (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lange, A. & Mierendorff, J. (2009): Methoden der Kindheitsforschung. Überlegungen zur kindheitssoziologischen Perspektive. In: M.-S. Honig (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa, S. 177–204.
- Linnenbrink, E. A. (2006): Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. Educational Psychology Review, 18(4), S. 307–314.
- Lohrmann, K. & Hartinger, A. (2011): Lernemotionen, Lernmotivation und Interesse. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik (3. Aufl.). Stuttgart: UTB, S. 261–265.
- Mayring, Ph. (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken (4. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, Ph. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (10. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, Ph. (2009): Freude und Glück. Joy and Happiness. In: V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion. Göttingen: Hogrefe, S. 585–595.
- Mayring, Ph. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.) (2008): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, Ph. & Brunner, E. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 323–333.
- Pekrun, R. (2006): The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. In: Educational Psychology Review, 18, S. 315–341.
- Pekrun, R. & Hofmann, H. (1999): Lern- und Leistungseemotionen: Erste Befunde eines Forschungsprogramms. In: M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen: Hogrefe, S. 247–267.
- Pekrun, R. & Jerusalem, M. (1996): Leistungsbezogenes Denken und Fühlen: Eine Übersicht zur psychologischen Forschung. In: J. Möller & O. Köller (Hrsg.): Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. Weinheim: Beltz, S. 3–22.
- Prange, K. (1978): Pädagogik als Erfahrungsprozess: Der Pädagogische Aufbau der Erfahrung. Stuttgart: Klett.
- Reich, K. (Hrsg.) (2008). Methodenpool. Internetquelle: <http://methodenpool.uni-koeln.de> [Abruf am 06.07.2015].
- Scheunpflug, A. (2004): Lernen als biologische Notwendigkeit: Lernen und Gefühle. In: L. Duncker, A. Scheunpflug & K. Schultheis: Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter. Stuttgart, S. 172 ff.

- Schultheis, K. (2008): Wie Kinder lernen – Lernvoraussetzungen und Erfahrungsformen von Kindern. In: F.-M. Konrad & K. Schultheis: *Kindheit. Eine pädagogische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 24–41.
- Seitz, S. & Hiebl, P. (2014): *Feedbackkultur in Schulen etablieren. So gelingt der konstruktive Austausch mit Eltern, Schülern und Kollegium*. Köln: Carl Link.
- SMART-Ziele. Internetquelle: [http://www.sachsen.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/~Ideenbörse\\_Bildungsvereinbarung\\_SMART\\_Ziele.pdf](http://www.sachsen.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/~Ideenbörse_Bildungsvereinbarung_SMART_Ziele.pdf) [Abruf am 23.06. 2015].
- Schutter, S. (2011): Diskursanalyse. In F. Heinzel (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge der kindlichen Perspektive*. Weinheim und München: Juventa, S. 248–259.
- Tietze, W., Roßbach, H. G. & Grenner, K. (2005): *Kinder von 4 bis 8 Jahren: Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Beltz.