

## **Lernfreude in der Grundschule**

Faktoren und mögliche pädagogische Ansätze  
zur Förderung der Lernfreude bei Grundschulkindern

### **Bachelor-Thesis**

Tag der Abgabe: 29.8.2018

Vorgelegt von: Aukse Schlichenmaier



Betreuender Prüfer: Prof. Dr. habil. Andreas Voss

Zweiter Prüfer: Prof. Dr. habil. Dagmar Bergs-Winkels

## **Vorwort – Motivation zur Themawahl**

Zu Anfang meines Hochschulstudiums im Jahr 2011 habe ich als Mutter von zwei Kindern (da waren sie 12 und 8 Jahre alt) deren schulisches Leben mitbegleitet und gemeinsam mit ihnen ihre zahlreichen Höhen und Tiefen im Schul- und ihrem kindlichen Leben miterlebt. Enttäuschung über die erste Klasse, mühsames Erledigen der Hausaufgaben und kräftezehrende Motivation von Tag zu Tag prägten den Alltag.

Förderung der Kinder in ihren Stärken, Didaktik für Lernstoffe und welche Lernform am besten zu wählen wäre, beschäftigte mich wieder stark im Jahr 2014 während des Praxisprojektes „Rennmäuse“ zur Wortschatzerweiterung mit naturwissenschaftlichen und sozio-emotionalen Kompetenzen fördernden Elementen, das ich im Rahmen des Studienganges „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ an der HAW Hamburg absolvierten Praktikums in einer Grundschule (Vorschule) in Altona in Zusammenarbeit mit HAW-Professoren und der Vorschulleiterin durchgeführt habe.

Derzeit bin ich bei einem Träger der Nachmittagsbetreuung an einer Grundschule angestellt. Dort bin ich seit fast drei Jahren im Ganztageschulsystem tätig, was mir als Studentin-Mutter Einblick ins Geschehen von der anderen Seite verschafft hat.

Betreuung und Begleitung der Grundschul Kinder, von der ersten durchgehend bis zur vierten Klasse, hat mit verschiedenen Aufgaben im Alltag zu tun: Anmelde-, Spiel-, Essens-, Lern- und Angebots- und Abmeldezeit. Auch führte ich im Grundschulunterricht regelmäßigen Förderungsbedarf am Vormittag durch und gestaltete diesen aktiv mit.

Derzeit befinden sich meine Schützlinge in der vierten Klasse. In Zusammenarbeit mit 15 Kollegen und Kolleginnen haben wir fast 200 Kinder in der Nachmittagsbetreuung unter Aufsicht. In der Konstellation von drei Kollegen haben wir Bildungs- und Erzieh-Beziehungen mit über 60 Grundschulkindern und ihren Eltern aufgebaut.

Mit Heterogenität und Differenzierungsbedarf bei der Gestaltung der halbstündigen Lernzeit an vier Tagen in der Woche bin ich tagtäglich konfrontiert. Mit verschiedenem Lernstand, eigenem Lerntempo, ausgefallenen Lernwünschen und mit hin und wieder auftauchenden

Lernschwierigkeiten der Grundschul Kinder bin nicht nur ich bei meiner Arbeit beschäftigt. Lehrer und Lehrerinnen mit Klassenstärken von über 20 Kindern sollen ihren Bedürfnissen nachgehen und Herausforderungen der verschiedensten Persönlichkeiten der Lernenden meistern. Wie soll man das bewerkstelligen? Was beeinflusst Kinder in ihrem Lernen innerhalb der Grundschule? Haben sie Freude bzw. Lernfreude am schulischen Lernen? Wie kann man Lernfreude steigern? Wie können pädagogische Lehrkräfte dies in der pädagogischen Praxis umsetzen? All diese Fragen lassen mir keine Ruhe.

Die direkte Arbeitserfahrung im Ganztages Schulsystem und meine eigenen Erfahrungen als Mutter haben mich dazu bewegt, Lernfreude der Grundschul Kinder und sie beeinflussende und steigernde Faktoren als Thema für meine Bachelor-Thesis zu wählen. Ich näherte mich Schritt für Schritt dem Konstrukt Lernen und Lernfreude und setzte mich mit dem Thema gründlich auseinander.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort – Motivation zur Themawahl</b> .....	<b>I</b>
<b>Inhaltsverzeichnis</b> .....	<b>III</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>V</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>VI</b>
<b>1. Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Konstrukt Lernen</b> .....	<b>2</b>
<b>2.1 Begriffserklärung und Lerntheorien</b> .....	<b>2</b>
<b>2.2 Lernen in der Grundschule</b> .....	<b>5</b>
2.2.1 Grundschule, ihr Ziel, ihre Akteure und Aufgaben.....	5
2.2.2 Schulfähigkeit und Aufgabe des Lernenden.....	6
2.2.3 Lernverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden.....	7
2.2.4 Lernansätze: Selbstbestimmendes bzw. selbstgesteuertes Lernen oder fremdgesteuertes Lernen .....	8
2.2.5 Unmittelbare Lernkonsequenz – Leistungsbewertung bzw. Benotung.....	8
2.2.6 Lernen als Wissenserwerb in der Schule bzw. Lernprozess .....	9
<b>2.3 Lernfreude (Wie zeichnet sich Lernfreude aus?)</b> .....	<b>10</b>
2.3.1 Was ist Lernfreude?.....	10
2.3.2 Emotionen und Schulisches Lernen .....	12
<b>2.4 Zusammenfassung</b> .....	<b>13</b>
<b>3. Forschungsergebnisse zu den Bestimmungsfaktoren der Lernfreude</b> .....	<b>15</b>
<b>3.1 Theorien der Lernfreude: Welche Faktoren beeinflussen die Lernfreude des Grundschulkindes?</b> .....	<b>15</b>
3.1.1 Wichtigkeit der vorschulischen Erfahrungen und die Übergangsphase als Risikofaktor .....	15
3.1.2. Zusammenspiel der vier schulische Elemente: Grundschulkind, Lehrer, Klasse und Unterricht.....	16
3.1.3 Faktoren, die sich innerhalb Grundschule auf die schulische Lernfreude auswirken.....	18
<b>3.2 Empirische Forschungsergebnisse: Was passiert mit der Lernfreude im Entwicklungsverlauf der Grundschul Kinder während der 1.- 4. Klasse?</b> .....	<b>31</b>
3.2.1 Ergebnisse der SCHOLASTIK.....	32

3.2.2	Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) .....	41
3.2.3	Hattie-Studie .....	43
<b>3.3</b>	<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>45</b>
3.3.1	Multidimensionale Gesamtheit der Lernsituation in der Grundschule .....	45
3.3.2	Empirische Zusammenhänge der motivationalen Variablen .....	46
3.3.3	Variablen ohne empirischen Zusammenhang .....	47
3.3.4	Schlüsse aus der Hattie-Studie .....	47
<b>4.1</b>	<b>Welche Methoden der pädagogischen Ansätze können anhand der empirischen Untersuchungen Lernfreude steigern?</b> .....	<b>48</b>
4.1.1	Lehrer-Schüler-Beziehung .....	48
4.1.2	Motivation, Partizipation und Selbstwirksamkeit durch Autonomie fördern .....	48
4.1.3	Interessen der Grundschul Kinder im Unterricht miteinbeziehen .....	49
4.1.4	Grundprinzipien des Unterrichts befolgen .....	49
<b>4.2</b>	<b>Eigene Empfehlung für die praktische Steigerung der Lernfreude</b> .....	<b>52</b>
<b>4.3</b>	<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>55</b>
<b>5.</b>	<b>Fazit</b> .....	<b>56</b>
<b>6.</b>	<b>Literatur- und Quellenverzeichnis</b> .....	<b>VII</b>
	<b>Englische Literatur</b> .....	<b>XII</b>
	<b>Internetquellen</b> .....	<b>XII</b>
	<b>Englische Internetquellen</b> .....	<b>XVI</b>
	<b>Weiterführende Literatur</b> .....	<b>XVI</b>
	<b>Weiterführende Internetquelle</b> .....	<b>XVIII</b>
	<b>Weiterführende englische Literatur</b> .....	<b>XVIII</b>
<b>Anhang 1</b>	.....	<b>XIX</b>
	<b>Interviewleitfaden</b> .....	<b>XIX</b>
	Eigene Empfehlungen: Steigerung der Lernfreude in der Grundschule .....	XIX
	Tiergestützte Pädagogik .....	XIX
<b>Anhang 2</b>	.....	<b>XX</b>
	<b>Transkribiertes Interview</b> .....	<b>XX</b>
	Eigene Empfehlungen: Steigerung der Lernfreude in Grundschule .....	XX
	Thema: Tiergestützte Pädagogik .....	XX
	Interview .....	XX
<b>Eidesstattliche Erklärung</b>	.....	<b>XXV</b>

# Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1:** Rahmenmodell für den Zusammenhang zwischen Schülerleistung und deren Bedingungen (vgl. Bos et al., 2003, S. 16) S. 18
- Abb. 2:** Modales Modell der menschlichen Informationsverarbeitung (Hasselhorn/Gold, 2009, S. 50) S. 19
- Abb. 3:** Modell der kognitiven und motivational-volitionalen individuellen Voraussetzungen erfolgreichen Lernens (INVO-Modell- INdividuelle VOoraussetzungen) (vgl. Hasselhorn/Gold, 2009, S. 68) S. 21
- Abb. 4:** Abhängigkeit der Lern- und Leistungsmotivierung von den subjektiven Aufgabenschwierigkeit (Erfolgswahrscheinlichkeit) und dem Erfolgsanreiz gemäß dem Risiko-Wahl-Modell von Atkinson (1957) (vgl. Hasselhorn/Gold, 2009, S. 107) S. 30
- Abb. 5:** Lernfreude in Mathematik von 2. bis zum 4. Klasse (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 64) S. 34
- Abb. 6:** Lernfreude in Deutsch von 2. bis zum 4. Klasse (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 64) S. 35

# Tabellenverzeichnis

<b>Tabelle 1:</b> Faktorenanalyse zum nomologischen Netzwerk der motivationalen Variablen in der 4. Klassenstufe (Ladungen x 100; es werden nur Ladungen über .30 berücksichtigt) (Weinert/Helmke, 1997, S. 62).	S. 33
<b>Tabelle 2:</b> Zusammenhänge zwischen den motivationalen Variablen und den konkurrenten (zeitlich erhobenen) Leistungsmaßnahmen (N=1113) (Weinert/Helmke, 1997, S. 66)	S. 36
<b>Tabelle 3:</b> Deskriptive Kennwerte und Interkorrelationen der intraindividuellen Konsistenzen (Standardabweichungen der zu den fünf Meßzeitpunkten erhobenen Variablen) (Weinert/Helmke, 1997, S. 69)	S. 37
<b>Tabelle 4:</b> Zusammenhänge zwischen Klassenkontext, Unterrichtsqualität und der Entwicklung der Lernfreude sowie des Fähigkeitsselbstbildes; N= 49 Klassen mit vollständigen Daten (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 74)	S. 38
<b>Tabelle 5:</b> Korrelative Zusammenhänge zwischen motivationalen Variablen und Schulleistungen in der 2., 3. und 4. Klassenstufe (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 430)	S. 39

# 1. Einleitung

Der PISA-„Schock“ 2000 (im Jahr 2001) hat die deutsche Bevölkerung negativ überrascht: Fast ganz Deutschland liegt unter dem Durchschnittswert: Nur zwei Bundesländer schaffen es, den OECD Mittelwert von 500 in Lesekompetenz zu erreichen. (vgl. OECD PISA 2000, S. 17)

Aus den Ergebnissen der PISA-Studie von 2012, verglichen wurden 65 Länder, geht hervor, dass Deutschland auf dem 16. Platz steht, in der Kategorie Mathematik im ersten Viertel. Das ist statistisch signifikant: Die Ergebnisse liegen über dem OECD-Durchschnitt. (vgl. PISA 2012 Ergebnisse im Fokus) Weitere Ergebnisse von PISA 2015 (vorgestellt im Jahr 2016) zeigen, dass in allen drei Erhebungsbereichen (Naturwissenschaften, Lesekompetenz und Mathematik) deutsche 15-Jährigen mit ihren Leistungen über dem OECD-Durchschnitt liegen. (vgl. Ländernotiz, OECD, PISA 2015 Ergebnisse, S. 1)

Zurückblickend hat sich das Durchschnittsergebnis beispielsweise im Bereich Lesekompetenz von 484 Punkten (PISA 2000) auf 497 Punkte (entspricht fast dem OECD-Durchschnitt in PISA 2009) und auf 509 Punkte (weit über dem OECD-Durchschnitt) im Jahr 2015 verbessert. (vgl. Ländernotiz, OECD, PISA 2015 Ergebnisse, S. 3) Genauer betrachtet sieht man, dass es trotz insgesamt besserer PISA-Ergebnisse rund 16 Prozent der 15-Jährigen nicht schaffen, das Basisniveau der Lesekompetenz (Stufe 2) zu erreichen. (Der OECD Durchschnitt liegt bei 20 Prozent.) (vgl. ebd.) In Deutschland gelingt es insgesamt nur zwölf Prozent der Schülerschaft, die Lesekompetenzstufe 5 oder 6 – als besonders starke Leistung – zu erreichen. (vgl. Ländernotiz, OECD, PISA 2015 Ergebnisse, S. 3 ff) Es stellt sich die Frage, wovon die Schülerleistung in Mathematik und Deutsch abhängt. Wie könnte man sie verbessern? Die institutionelle Bildung beginnt mit der Grundschule. Was genau beeinflusst dort das Lernen vom Lesen und Rechnen? Motivation und Engagement sind die Hauptantriebskräfte des Lernens. (vgl. Internationale Schulleistungsstudie PISA, 2004, S. 132) Interesse und Freude hat Auswirkungen auf das Ausmaß und die Kontinuität des Lernengagements. (vgl. ebd.) Nur 38 Prozent aller Schüler aus den OECD-Ländern gaben an, dass sie Mathematik lernen, weil es ihnen Spaß macht. (vgl. vgl. Internationale Schulleistungsstudie PISA, 2004, S.132) Was führt zu Spaß und Freude am Lernen? Wovon ist das abhängig? Wie können die Lehrkräfte oder andere pädagogische Kräfte jedes einzelne Kind von Anfang an auf seinem

schulischen Weg besser stärken? Was oder wer beeinflusst dort die Grundschul Kinder beim Lernen? Diesen Fragen geht die vorliegende Arbeit hauptsächlich nach.

Das Thema scheint sehr komplex zu sein. Die Fragen betreffen mehrere Teildisziplinen der Psychologie: Pädagogische Psychologie, Lernpsychologie und Entwicklungspsychologie, die sich ineinander verzahnen. Zusätzlich werden Ergebnisse aus der Neurobiologie und teils Soziologie benötigt, um diese Fragestellungen zu beantworten.

Als erstes wird beschrieben, welche Lerntheorien es gibt, was Lernen ist, wer und was sich beim schulischen Lernen beteiligt, auch welche Konsequenzen aus dem schulischen Lernen folgen und, welche Aufgaben Kinder und die Grundschule erfüllen müssen und was Lernfreude ist. Als nächstes wird sich schwerpunktmäßig mit Lernfreude beeinflussenden Faktoren auseinandergesetzt. Darauf folgend werden Ergebnisse aus relevanten empirischen Untersuchungen vorgestellt. Anschließend werden wichtige Elemente der Grundschuldidaktik hervorgehoben und eine eigene Empfehlung aus dem Bereich der tiergestützten Pädagogik anhand eines Interviews aus der Praxis ausgesprochen. Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung und einer kritischen Stellungnahme bezüglich der Lernfreude in der Grundschule. Bevor man sich der Frage nähert, was auf das Kind in Lernsituationen im Rahmen des schulischen Unterrichts wirkt bzw. welche Faktoren auf die Lernfreude der Grundschul Kinder wirken, werden als erstes in Teil 2 das Lernen und die Lernfreude näher betrachtet.

## **2. Konstrukt Lernen**

### **2.1 Begriffserklärung und Lerntheorien**

Was ist Lernen? Schon Aristoteles (384–322 v.C.) schrieb, dass Lernen ist, wenn Menschen sich an zwei Ereignisse erinnern, die sich ähneln oder in einem Kontrast zu einander stehen. (vgl. Woolfolk, 2008, S. 259) Laut Woolfolk (2008, S. 259 ff) ist Lernen, wenn zwei bestimmte Ereignisse „... in räumlicher und zeitlicher Nähe zu einander stehen, in Kontiguität<sup>1</sup>.“ Am häufigsten assoziiert man den Begriff „Lernen“ mit dem Wissenserwerb, wie zum Beispiel in der Schule. (Woolfolk, 2008, S. 257)

So wird das Lernen nach Woolfolk (2008) definiert:

---

<sup>1</sup> Kontiguität - Assoziation zweier Ereignisse durch wiederholte räumlich-zeitliche Paarung. Diese Kontiguität soll eine wichtige Lernbedingung sein, die eine Rolle beim klassischen Konditionieren spielt. (vgl. Woolfolk, 2008, S. 259)

Im weiteren Sinne tritt Lernen auf, wenn Erfahrung eine relativ dauerhafte Veränderung im individuellen Wissen oder Verhalten schafft. [...] Um als Lernen zu gelten, muss durch die Interaktion einer Person mit ihrer Umgebung eine Veränderung<sup>2</sup> durch Erfahrung zustande gekommen sein. (Woolfolk, 2008, S. 256 ff)

Aus der oben genannten pädagogisch-psychologischen Sichtweise geht hervor, dass Lernen im allgemeinen Veränderungen im Wissen oder Verhalten einer Person aufweisen soll, um als Lernen bezeichnet werden zu können. Einige Psychologen konzentrieren sich auf die Veränderung im Wissenstand, andere hingegen auf eine Verhaltensänderung. (Woolfolk, 2008, S. 256 ff) Durch das Betrachten des Lernens aus unterschiedlichen Blickwinkeln, gibt es folgende Anhänger der verschiedenen Lerntheorien: Kognitivisten, Verhaltenstheoretiker, sozial-kognitive Theoretiker und Konstruktivisten.

Kognitivisten propagieren laut Woolfolk (2008, S. 257) folgende Meinung über das Lernen: „Lernen sei ein innerer Prozess, der nicht direkt beobachtbar sei“. Sie beschäftigen sich eher mit nicht beobachtbarer Wissensveränderung bzw. Veränderung im kognitiven Bereich des Individuums. (Woolfolk, 2008, S. 257)

Solche nicht beobachtbaren mentalen bzw. kognitiven Aktivitäten im inneren Prozess bzw. Lernprozess des Menschen wie Denken, Gedächtnis und Problemlösen sind die Bereiche ihrer Forschung. (vgl. ebd.) (Mehr zur Kognition im Abschnitt 3.)

Verhaltenstheoretiker hingegen sind laut der klassischen Lerntheorie, die auch Behaviorismus<sup>3</sup> genannt wird, überzeugt, dass das Verhalten durch äußere Reize hervorgerufen und beobachtbar sein muss, und körperliche Reaktionen sollen merkbar sein. (vgl. Jürgens, 2015, S. 39) Dabei wird die Gehirntätigkeit als „Black Box“ bezeichnet.<sup>4</sup> (vgl. Edelman 2000, S. 31 ff) In anderen Worten beschäftigen sich behavioristische Lerntheoretiker hauptsächlich mit sichtbaren Verhaltensänderungen. Berühmte Theoretiker wie auch J.B. Watson sind überzeugt, dass man das gewünschte Verhalten durch Verstärkung (Reiz oder Stimuli – Ereignis, das beobachtbare Verhalten aktiviert) und Abschwächung regulieren kann. Durch positive

---

<sup>2</sup> Auf Reifung zurückzuführende Veränderungen, wie Wachsen und graue Haare bekommen, gelten nicht als Lernen. Vorübergehende Veränderungen durch Krankheit, Müdigkeit oder Hunger fallen auch nicht unter die allgemeine Definition von Lernen. (Woolfolk, 2008, S. 256)

<sup>3</sup> Behavior“ auf Englisch – „Verhalten“. (vgl. Jürgens, 2015, S. 39)

<sup>4</sup> Dies geschieht folgendermaßen: Realität wird durch Input (Reiz) beeinflusst, geht durch die „Black Box“ hindurch (nicht beobachtbare innere Prozesse) und kommt als Output (Reaktion) raus. Mit der Zeit wird das Objekt durch wiederholten Reiz oder Stimuli oder Ereignis, was Verhalten aktiviert, konditioniert: Es folgt eine bestimmte Reaktion. So entsteht klassisches Konditionieren.

oder negative Verstärkung wird ein bestimmtes Verhalten oder eine Reaktion hervorgerufen. Anders ausgedrückt: Man kann Lebewesen beeinflussen, in dem man das gewünschte Verhalten verstärkt und so nach einer bestimmten Zeit konditioniert, um bestimmte Dinge zu tun<sup>5</sup>, ähnlich wie bei „Skinner Box“<sup>6</sup> (vgl. ebd.)

Sozial-kognitive Theoretiker hingegen heben kognitive Kompetenzen hervor und versuchen, soziales Lernen durch Einfluss von außen zu beschreiben und zu erklären. (vgl. Edelmann 2000, S. 191 ff) Die sozial-kognitive Theorie von Bandura – das sogenannte Lernen am Modell, was in 1976 bekannt wurde, besagt, dass wenn das Modell (z. B. eine Person) ein bestimmtes Verhalten durchführt, der Beobachter (andere Person) das gesehene Verhalten entweder nur speichern oder auch durchführen kann. (vgl. Edelmann 2000, S. 192 ff) Die Konsequenzen des Verhaltens könnten das Lernen instrumentalisieren, indem entweder eine Verstärkung durch z. B. Lob oder eine Bestrafung (Entzug der Lieblingsbeschäftigung wie Verbot des Fernsehen oder Ähnlichem) gegeben wird. (vgl. ebd.) Oder aber die Konsequenzen können gar zur Löschung des unerwünschten Verhaltens führen. (vgl. Edelmann 2000, S. 192 ff)

Wovon hängt es ab, ob das beobachtete Verhalten durchgeführt wird oder nicht? Wenn nach dem beobachteten Verhalten Sanktionen drohen oder es zum Wiederholen des Gesehenen wiederum keinen Ansporn gibt, wird das modellierte Verhalten nicht ausgeführt. In anderen Worten bedeutet das, dass Konsequenzen und Motivation dabei eine große Rolle spielen. (Mehr zu Konsequenzen in Lernsituationen im nächsten Unterabschnitt und mehr zu Motivation im Abschnitt 3.)

Sozial-Kognitivisten sind überzeugt, dass während des Verhaltens des Modells, eine selektive Aufmerksamkeit vom Beobachter angewendet wird. (vgl. ebd.) In anderen Worten würde das bedeuten, dass kein ganzes Verhalten, sondern nur bestimmte beobachtete Sachen dem Lernenden am Modell in Erinnerung bleiben.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Man kann zum Beispiel Kinder zum Hausaufgaben machen konditionieren, immer zur selben Stunde, bis es zum Habitus wird, am besten Fall läuft die Erledigung der Hausaufgaben von alleine. (Eigene Beobachtung)

<sup>6</sup> Der radikale Behaviorist B.F. Skinner ist ein Erfinder der „Skinner Box“. Es wurden Tiere einzeln in einen reizarmen Käfig eingesperrt. Dort hat das Tier durch das drücken des Hebels das Futter erhalten. Nach dem Lerneffekt drückten Tiere den Hebel öfter. Das ist eine deutliche Abkehr vom Reiz-Reaktions-Verhalten zu operanten bzw. instrumentellen Konditionieren. (Woolfolk, 2008, S. 256 ff)

<sup>7</sup> Lernen am Modell wird in zwei Schritte gegliedert: Die Aneignungsphase (Akquisition) und Ausführungsphase (Performanz). In der Akquisition finden Aufmerksamkeits- und Gedächtnisprozesse wie Beobachtungslernen positives Beziehungsverhältnis zur Modellperson. Aufgenommene Reize werden vom Beobachter kognitiv durch zwei Repräsentationssysteme - entweder bildlich oder verbal kodiert – verarbeitet und gespeichert. (vgl. Edelmann 2000, S. 192 ff)

Um das Verhalten zu beobachten und selektiv zu speichern, braucht der Beobachter auch noch ein positives Beziehungsverhältnis zum Modell. (vgl. Edelman 2000, S. 192 ff)

Das würde bedeuten, dass wenn ein Schulkind ein Verhalten beobachtet, was seine Bezugsperson durchführt, die er mag, eine höhere Wahrscheinlichkeit besteht, dass er dessen Verhalten oder eine bestimmte Verhaltensweise selektiv nachahmt, als das Verhalten desjenigen, zu dem er keinerlei Beziehungsverhältnis hat oder wenn die Person ihm unsympathisch ist.

Diese Annahme der Anhänger des sogenannten operanten Konditionierens und auch der Theorie des sozialen Lernens ist, dass Nachahmungsverhalten einer strengen Kontrolle der daraufhin folgenden Folgen (Konsequenzen) unterliegt.

Um sich an das Lernen und Lernkonsequenzen in Grundschule heranzutasten, bevor der Blick auf die Lernfreude und sie beeinflussende Faktoren gerichtet wird, wird im nächsten Kapitel Bildungsinstitution Grundschule ihr Ziel, ihre Aufgaben und ihre Rolle (auch die ihrer Akteure) betrachtet. So ist das Terrain besser zu verstehen, wenn man lange keine Berührung mit dem schulischen Bereich hatte.

## 2.2 Lernen in der Grundschule

### 2.2.1 Grundschule, ihr Ziel, ihre Akteure und Aufgaben

Nach Bos et al. (2003) wird folgende **zentrale Bedeutung** der Grundschule<sup>8</sup> (auch die vorschulische Bildung) durch der IGLU<sup>9</sup> Studie zugesprochen:

Die Grundschule ist die Einrichtung, die im Rahmen des deutschen Bildungssystems für die Förderung aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Herkunft<sup>10</sup> und den bereits erbrachten Vorleistungen zuständig ist. Die Grundschule hat gerade im deutschen Bildungswesen eine zentrale Förder- und Ausgleichfunktion ... (Bos et al., 2003, S. 2)

---

<sup>8</sup> Grundschule, oft mit Vorschule, ist eine von vielen Schulformen in Deutschland. Man unterscheidet noch zwischen: Sekundarstufe I (weiterführende Schule), Sekundarstufe II (Oberstufe mit Abitur). Für lern-, körper- oder/und geistig behinderte Kinder gibt es Förderschulen mit verschiedenen Schwerpunkten. Zum Beispiel in Hamburg das Hören und Kommunikationszentrum – Elbschule für Schwerhörige und Gehörlose (eigene Beobachtung)

<sup>9</sup> IGLU – ein kooperatives internationales Projekt – Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung.

<sup>10</sup> Soziale Gleichung, kulturelle Unterschiede, Migration und Mehrsprachigkeit – auch in Bezug auf Flüchtlinge – kann hier nicht untersucht werden, weil das die Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Die Förderung der positiven affektiv<sup>11</sup>-motivationalen Einstellung der individuellen Schulkinder ist das Ziel der Grundschule, damit herangereifte Persönlichkeiten für weiterführende Schule vorbereitet sind.<sup>12</sup> (vgl. Hagenauer, 2011, S. 9)

**Begabtenförderung** fällt unter die Aufgaben der öffentlichen Bildungseinrichtungen. (vgl. Reißmann, 2015, S. 33) Die Grundschule, auch schon die Kita davor, hat unter anderem Sorge zu tragen, dass auch (hoch)begabte Kinder in ihrem Lernen bzw. ihre Lernfreude gefördert werden. (vgl. Reißmann, 2015, S. 33) In einem oder mehreren Bereichen können Kinder mit Entwicklungsvorsprung im Vergleich mit Gleichaltrigen hohe Kompetenzen aufweisen. (vgl. Reißmann, 2015, S. 34) Sie werden oft als Herausforderung wahrgenommen; erst das Auftreten von Auffälligkeiten des Kindes wird zum Ausgangspunkt für das Erkennen besonderer Begabungen. (vgl. Bergs-Winkels/Schmitz, 2018, S. 32) Es gibt auch andere Meinungen, dass jedes Kind eine Begabung hat, was es besonders gut kann: z. B. Tanzen, Klettern, Rechnen oder Trösten. (vgl. Hüther/Hauser, 2014, S. 12 ff) Talente verkümmern, wenn die Begabung nicht gefördert wird. (vgl. Bergs-Winkels/Schmitz, 2018, S. 32 ff; vgl. Hüther/Hauser, 2014, S. 12) (Dieses Thema wird an dieser Stelle nicht weiter vertieft, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen.)

Aufgabe der Grundschule ist Wissen zu vermitteln, damit Kinder selbständige Persönlichkeiten werden können: Grundkenntnisse in Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften sowie in einer Sprache, meistens Englisch, und anderen Fächern. (vgl. Bründel/Hurrelmann, S. 119) Die Grundschulzeit besteht in Deutschland aus vier Jahren, mit Ausnahme von Berlin und Brandenburg. (Dort gehen Kinder sechs Jahre zur Schule.) (vgl. ebd.) Welche Aufgabe der Lernende während seiner Grundschulzeit hat, wird im darauffolgenden Abschnitt betrachtet.

## 2.2.2 Schulfähigkeit und Aufgabe des Lernenden

Schulisches Lernen ist ein formelles Lernen.<sup>13</sup> Vor dem Eintritt in die Schule wird die Schulfähigkeit<sup>14</sup> eines Kindes überprüft. Nach dem Eingang in die Grundschule müssen von sechs-

---

<sup>11</sup> Affektiv – gefühlsbetont, durch Affekte gekennzeichnet. (vgl. DUDEN Online-Wörterbuch)

<sup>12</sup> Diese Schulaufgabe entpuppt sich aber mehr zur Selektion als Förderung. (vgl. Hantel-Quitmann, 2013, S. 106 ff) Auch nach Hüther/Hauser (2014, S. 174): Schulen sind immer noch „...primär auf die Vermittlung vom Wissen und Fähigkeiten und auf Selektionskriterien ausgerichtet, die aus einer vergangenen Lebens- und Berufswelt stammen...“ Es führt dazu, dass immer mehr Kinder unter ihre Möglichkeiten bleiben. (vgl.ebd.)

<sup>13</sup> Formelles Lernen findet gezielt, strukturiert und am vorgegebenen Zeit, in Bildungsinstitutionen statt. Es gibt auch non-formelles - gezieltes, nicht institutionelles und informelles Lernen (in Familie, bei Freizeitaktivitäten, außerhalb Bildungsinstitutionen.) (vgl. Cyberlearning, 2015)

jährigen<sup>15</sup> Kindern Entwicklungsaufgaben bewältigt werden und viele Jahre erhebliche Anpassungsleistungen wie Frustrations- und Ambiguitätstoleranz von Schulkindern (und ihre Familien) geleistet werden. (vgl. Hantel-Quitmann, 2013, S. 106) Grundschulkindern befinden sich noch in der konkreten präoperationalen Phase. (vgl. Siegler et al., 2011) Erst ab da kann sich das Kind in die Lage des anderen versetzen. (vgl. ebd.) Mit sieben ist das Kind fähig, Rechenaufgaben zu bewältigen (konkret-operationale Phase). (vgl. Siegler et al., 2011) Eine besondere Herausforderung und Aufgabe des Lernenden bzw. des Grundschulkindes nach Gruschka (2014, S. 42 ff) enthält „Lehren in der Schule [...] für die Schüler am Ende vor allem die Herausforderung, möglichst schnell und genau herauszufinden, was das gewünschte Verhalten ist, das sie vor allem bei Überprüfen des Gelernten zeigen sollen.“ (vgl. Gruschka, 2014, S. 42 ff)

### **2.2.3 Lernverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden**

Zwei Akteure treffen aufeinander: Der Lehrende (eine pädagogische Fachkraft in der Schule) und der Lernende (ein Schulkind bzw. Grundschulkind) stehen in einem *Lernverhältnis*. Der Lehrende vermittelt dem Lernenden das Wissen. Das Können des Lehrers zu lehren und eine Lernbeziehung sind maßgebend im Schulalltag. (vgl. Gruschka, 2014, S. 24 ff) (mehr dazu in Kapitel 3.1, unter „Psychosoziale Faktoren“)

Die Auffassung von der Rolle der Lehrenden hat sich gewandelt: von der Kontrolle und Steuerung des Lernprozesses, über die erleichternde Gestaltung von Lernumgebungen bis hin zur bloßen Lernbegleitung. Der Wandel spiegelt den Übergang von der behavioristischen zu den kognitivistischen und zu konstruktivistischen Auffassungen von Lernen und Lehren wider. (Hasselhorn/Gold, 2009, S. 29)

Das heißt, wenn die Rolle des Lehrenden sich über Jahre verändert hat: Kontrolle und Steuerung des Lernprozesses – fremdgesteuertes Lernen sollen nicht mehr im Vordergrund stehen, sondern man sollte mehr auf die Gestaltung der Lernumgebung achten und Schüler beim Lernprozess unterstützend begleiten. Das bedeutet auch wiederum, dass Schulkindern ihr Ler-

---

**14** Schulfähigkeit ist ein Prozess und dynamische Fähigkeit, welche vom Kind im Laufe seines Erziehungs- und Bildungsprozesses aktiv erworben wird. (vgl. Bründel/Hurellmann, 2017, S. 113) Bei der Entscheidung über Schulfähigkeit des Kindes sind Eltern, Schularzt und Lehrer beteiligt.(eigene Erfahrung)

**15** Für sechsjährige Kinder in Deutschland gilt die allgemeine Schulpflicht. Für die Kinder, die kurz nach dem Stichtag sechs Jahre alt werden, können die Eltern einen Antrag zur Einschulung stellen, um ihr Kind auf die Schulreife überprüfen lassen. Ab wann genau Kinder zur Schule gehen müssen, hängt es vom jeweiligen Bundesland ab. (vgl. Römling-Irek, 2013, S. 22)

nen selbst aktiv gestalten bzw. konstruieren sollen. Pures Konditionieren der Schulkinder weicht der Betrachtung der Kognition der jeweiligen Person und Selbstorganisation oder Beteiligung an der Organisation des eigenen Lernens. Dazu benötigen Schulkinder besondere Kompetenzen, nämlich Motivation und Lernmethoden, Lernstrategien<sup>16</sup> und Lerntechniken, wie sie selbständig das Lernen bewältigen können.

#### **2.2.4 Lernansätze: Selbstbestimmendes bzw. selbstgesteuertes Lernen oder fremdgesteuertes Lernen**

Alle Lernprozesse weisen eine Steuerungskomponente auf. (Hasselhorn / Gold, 2017, S. 317) Man unterscheidet zwischen selbstgesteuertem und fremdgesteuertem Lernen. Das Verhältnis zwischen selbst- und fremdgesteuertem Lernen im Lernprozess gestaltet sich in der Regel in **Mischformen** der Selbst- und Fremdsteuerung. (Hasselhorn/Gold, 2017, S. 317) Fremdgesteuertes Lernen: Die Lehrperson in der Schule leitet Lernen an und bewertet das es. Am Ende wird das Lernen vom Schulkind selbstgesteuert, wenn es um eine individuelle Vorbereitung für eine Prüfung oder Klassenarbeit geht. Dann befindet sich die Regulationsinstanz im Lernenden selbst. (vgl. ebd.) Nach Reißmann (2015, S. 34) ist „[s]elbstreguliertes Lernen [...] ein zielorientierter Prozess des aktiven und konstruktiven Wissenserwerbs.“ Eigene Lernziele bis zur Bewertung des Lernprozesses und Kompetenzerwerb gehören zum Schulkindsaufgabenbereich dazu.<sup>17</sup> (vgl. ebd.)

#### **2.2.5 Unmittelbare Lernkonsequenz – Leistungsbewertung bzw. Benotung**

In Grundschulen gibt es anfangs keine Noten, oft werden sie erst später eingeführt.<sup>18</sup> (vgl. Bründel/Hurrelmann, 2017, S. 120) Manche reformpädagogischen Grundschulen in Deutschland verwenden keine Noten, sondern schriftliche Bewertungen, um Schulkindern Rückmel-

---

<sup>16</sup> Lernstrategien sind Prozesse bzw. Aktivitäten, die auf ein Lernziel ausgerichtet sind. Sie gehen über die obligatorischen Vorgänge bei der Bearbeitung einer Lernanforderung hinaus. (vgl. Hasselhorn /Gold, 2017, S. 88 ff)

<sup>17</sup> Selbstgesteuertes Lernen mehr an Bedeutung gewinnt, da Lernen lebenslang geschieht. (vgl. Reißmann, 2015, S. 34)

<sup>18</sup> Zum Beispiel wird das Notensystem in Berlin/Brandenburg am Ende der zweiten oder in Nordrhein-Westfalen am der dritten Klasse eingeführt. (vgl. ebd.)

dung zu geben, wie das Lernen im Laufe des Schulhalbjahres gelaufen ist.<sup>19</sup> Manche konventionelle Grundschulen nutzen Benotung nicht von der ersten Klasse an, sondern ab der dritten Klasse wie zum Beispiel in der Grundschule Knauerstraße in Hamburg. Die Max-Brauer-Schule in Hamburg fängt mit der Benotung erst am Ende der achten Klasse oder sogar erst in der neunten Klasse an.

### **2.2.6 Lernen als Wissenserwerb in der Schule bzw. Lernprozess**

Schulisches Lernen besteht zumeist aus Verarbeitung und Anwendung der sprachlichen und mathematischen Symbolsysteme. (vgl. Hasselhorn/Gold, 2009, S. 48 ff) Spracherwerb und Wortschatzerweiterung findet in den Grundschuljahren statt. (Weinert/Helmke, 1997; Grimm, 2012)

Wie verarbeiten Schulkinder das? Es wurden in den Jahren um 1960 Modelle des kognitiven Lernens entwickelt, so genannte Informationsverarbeitungsmodelle des menschlichen Gedächtnisses. (vgl. Hasselhorn/Gold, 2009, S. 49 ff) Damit Kinder neue Informationen im Lernprozess aufnehmen können, ist in der pädagogischen Psychologie eine gute Informationsverarbeitung für den Erfolg beim Lernen unabdingbar. (vgl. Hasselhorn/Gold, 2009, S. 66 ff) Das Gehirn des Kindes leistet in den ersten zehn Lebensjahren enorme Fortschritte. (vgl. Textor, 2006, S. 66 ff) Die sachliche Ebene wird mit Dingen und Inhalten gefüllt. (vgl. Schäfer, 2011, S.10) (Mehr dazu im Abschnitt 3.1, unter Kognitive Faktoren)

Laut Definition „Lernen“ wirkt auf das lernende Kind die Interaktion mit der Umwelt. In der Umwelt sind inbegriffen auch außerschulische Aktivitäten wie Gestaltung der Freizeit. Z. B. wirken der Besuch des Fußballvereins, Klavier- oder Ballettstunden oder ähnliches auf die innere Welt des Kindes, somit auch auf die Befindlichkeit und das Verhalten in der Schule. Ein sehr wichtiger Faktor, die Familie, spielt bei der Entwicklung des Kindes die zentrale Rolle. (vgl. Gudjons, 2006, S. 108)

Dort wird das Kind hineingeboren, wohnt, lebt und interagiert mit den anderen Familienmitgliedern. Familie bietet einem Kind im idealen Fall<sup>20</sup> Sicherheit, Geborgenheit und beeinflusst

---

<sup>19</sup> Dies geschieht im Rahmen der Halbjahreszeugniskonferenzen; erst unter Lehrkräften, und anschließend werden sie in Lehrer-Eltern-Gesprächen (LEG) oder Schulkind-Eltern-Lehrer-Gesprächen (SELG) präsentiert und besprochen und auch neue Lernziele gesetzt. (eigene Erfahrung) Vereinbarungen bzw. Lernziele werden oft sogar gegengezeichnet. (eigene Erfahrung)

<sup>20</sup> Kein idealer Fall: Für ca. 13 Mil. Kinder in Deutschland (vgl. Statista 2017) wurden 129.000 Fälle mit dem Verdacht der Kindeswohlgefährdung bei Jugendämtern im Jahr 2015 deutschlandweit gemeldet. Tendenz steigend um 4,2 Prozent zum Vorjahr. (vgl. Statistisches Bundesamt (Destatis), 2017) Aus allen Gefährdungseinschätzungen waren Kinder im Grund-

somit die emotionale und gesundheitliche (motorische) Entwicklung des Kindes. Der Einfluss der Familie und außerschulische Aktivitäten werden an dieser Stelle nicht weiter beschrieben, weil dies die Rahmen dieser Bachelor-Arbeit sprengen würde.

Barbara Jürgens deutet in ihrem Lehrbuch „Psychologie für die soziale Arbeit“ darauf hin, dass aus psychologischer Perspektive **alle** Veränderungen eines Organismus, die auf Erfahrung und Übung basieren und zeitlich relativ überdauernd sind, als Lernen zu bezeichnen wären. (Jürgens, 2015, S. 38 ff; zit. Kiesel & Koch, 2012) Das bedeutet, dass beim Grundschulkind das Lernen eine Änderung in allen Bereichen bewirken kann: Nicht nur im Verhalten (beobachtbare Veränderung), sondern auch im Erleben bzw. der Gefühlswelt, innere Verarbeitung. (vgl. Jürgens, 2015, S. 38)

Verarbeitung findet im Inneren statt; laut Schäfer (2011, S. 54): „Die Gedächtnisforschung konnte zeigen, dass Erfahrungen erst dann ins Langzeitgedächtnis durchgemacht haben, wenn auch **Emotionen** beteiligt sind.“ Welche Emotionen werden beim Lernen empfunden? Was fühlt das Kind, wenn ihm das Lernen gelingt? Bringt Schulkindern die Tatsache, eine Aufgabe oder einen Test erfolgreich geschafft zu haben, eine Befriedigung bzw. eine Freude? Ist das Lernfreude? Diesen Fragen wird im nächsten Kapitel nachgegangen.

## **2.3 Lernfreude (Wie zeichnet sich Lernfreude aus?)**

### **2.3.1 Was ist Lernfreude?**

Lernfreude als psychologisches Konstrukt ist unterschiedlich definierbar, gehört zu Lern- und Leistungsemotionen und kann dadurch nicht eigenständig betrachtet werden. (vgl. Hagenauer, 2011, S. 21) Bevor man sich Lernfreude näher anschaut, sollte man daher das dazugehörige Konstrukt „Emotion“ untersuchen. (vgl. ebd.)

Wissenschaftlich betrachtet gibt es keine einheitliche Definition von Emotion. Es ist als hypothetisches Konstrukt zu verstehen, das zahlreich erforscht wurde. (vgl. Hagenauer, 2011, S. 12 ff)

Seit der Antike beschäftigt man sich mit Emotionen. Es wäre zu verstehen als emotionales und subjektives Erleben mit Gefühl und einem speziellem Ausdruck der Gesichtsmuskula-

---

schulalter (6–9 Jahre) mit 22,1 Prozent beteiligt. Dies betrug mehr als ein Fünftel von Fällen in der Kategorie Drei- bis Fünfjährige (19,4 Prozent), aber weniger als Kinder bis zum Alter von drei Jahren (23,4 Prozent). (vgl. Destatis, 2017)

tur<sup>21</sup>. (vgl. ebd.) Nach Klinkhammer/von Salisch (2015, S. 12 ff) können Emotionen durch äußere Situationen oder das innere Erleben der Person „... gleichzeitig, aufeinanderfolgend sowie gemischt auftreten oder überlappen.“ Sie beeinflussen das Verhalten und die physiologischen Reaktionen des Menschen. (vgl. ebd.) Sie können vom Individuum modelliert werden, was als grundlegender Aspekt zur Regulation der Emotionen gilt. (vgl. Klinkhammer/von Salisch, 2015, S. 12 ff)

Im schulischen Umfeld und beim Lernen treten nach Pekrun und Kollegen (1992, 1996, 1999) folgende Lern- und Leistungsemotionen auf: Soziale (Kontakt mit Mitschülern/Lehrer), Aufgaben-/Selbstbezogene<sup>22</sup> (Bewertungen der vergangenen /aktuellen Situation, Klassenumgebung) Lernen erzeugt durch Erlebnis des Lernprozesses Emotionen<sup>23</sup>, das Kind spürt Gefühle: Freude (positives Gefühl), wenn das Lernen gut klappt, Enttäuschung und Traurigkeit (negative Gefühle), wenn es misslingt. (eigene Erfahrung) Sie ist schulische Lernfreude und tritt in Situationen des Lernens auf. (vgl. ebd.) Wenn das Lernen gelingt, erlebt man positive Emotionen<sup>24</sup>: Man ist stolz und glücklich darüber, was man geschafft hat. Wenn das Lernen nicht gelingt, kommen oft Ärger und Sorgen ins Spiel.<sup>25</sup>

Ob es sich am Ende um positive oder negative Emotionen<sup>26</sup> handelt, wird durch Bewertungsprozesse<sup>27</sup> und im Hinblick auf das Empfinden oder Ziel einer Person unterschieden. (vgl. Klinkhammer/von Salisch, 2015, S. 15) Hier stellt sich die Frage: Woraus besteht Lernfreude?

---

**21** Ausdruck des Gesichts ist für Mediziner und Biologen relevant. (vgl. Hagenauer, 2011, S. 12 ff) Daher wird es in dieser erziehungswissenschaftlichen Arbeit nicht weiter untersucht.

**22** Aufgaben-/selbstbezogene Emotionen werden eingeteilt in: Prozessorientierte Emotionen, welche Schulkinder und ihr Lernverhalten während des Lernprozesses begleiten, prospektive - schätzen die Leistung in nächster Zukunft und retrospektive Emotionen bewerten das Lernergebnis bzw. die Leistung. Aufgaben-/Selbstbezogene Lern- und Leistungsemotionen kommen deutlich häufiger vor als soziale. (vgl. Hagenauer, 2011, S. 34)

**23** Es gibt sechs bis neun Grundemotionen: Überraschung/Interesse, Freude/Glück, Trauer/Kummer, Ekel, Frucht, Ärger, Scham. (Rheinberg/Vollmeyer, 2012, S. 27).

**24** Es wird noch zwischen aktivierenden und deaktivierenden Emotionen bzw. die Ambivalenz der Emotionen unterschieden. Z. B. könnte Angst verschiedene Reaktionen im Kind hervorrufen. Angst vor dem Test kann aktivieren zum Lernen, aber es kann auch zur Erstarrung führen. (Deaktivierung) (vgl. Hagenauer, 2011, S. 53)

**25** Später könnte sogar die Angst zu versagen sich entwickeln, wenn das Lernen nicht gelingt. (eigene Erfahrung und Beobachtung)

**26** Es wird zwischen sechs bis neun Grundemotionen unterschieden: Positiven: Überraschung/Interesse, Freude/Glück, Negativen: Trauer/Kummer, Ekel, Frucht, Ärger, Scham. (vgl. Rheinberg/Vollmeyer, 2012, S. 27). In fast allen Kulturen werden „basic emotions“ geteilt: Freude, Liebe, Trauer, Angst und Ärger. (vgl. Klinkhammer/ von Salisch, 2015, S. 15 ff)

**27** Zum Beispiel: Schulkind empfindet eine angemessene Enttäuschung (negative Emotion) wegen einer schlechten Note. Aber Enttäuschung beeinflusst das Lernverhalten positiv, indem weitere Enttäuschung gemieden wird, wodurch das Kind für den nächsten Schultestest mehr lernen wird. Trotzdem wird diese Emotion als negativ vom Schulkind erlebt, weil es sich dabei schlecht gefühlt hat. Obwohl die Enttäuschung letztendlich das Positive bewirkt hat. (vgl. Hagenauer, 2011, S. 34)

### 2.3.2 Emotionen und Schulisches Lernen

Aus dem Lernbegriff des Kapitels 2.1 geht hervor, dass durch Lernerfahrungen und Interaktion mit der Umgebung in der Schule der Wissensstand der Kinder verändert wird. (vgl. Woolfolk, 2008, S. 256 ff) Aber was fühlen sie während des Lernens? Lernen erzeugt durch das Erlebnis des Lernprozesses Emotionen. Ein Kind (Person) hat dann Gefühle: Freude (positives Gefühl), wenn das Lernen gut klappt, Enttäuschung und Traurigkeit (negative Gefühle), wenn es misslingt. (vgl. Hagenauer, 2011, S. 30 ff; eigene Erfahrung)

Nach Hagenauer (2011) wird Lernfreude so definiert:

Schulische Lernfreude wird als ganzheitlicher Prozess verstanden, der durch das schulische Lernen betreffende Bewertungsprozesse (bewusst und unbewusst) ausgelöst wird und durch ein Vorherrschen des *Gefühls von Freude* (affektiv), von *positiven Wertzuschreibungen* (kognitiv) und einer pro-aktiven *motivierten Handlungsbereitschaft- bzw. Ausführung* (motivational) dem schulischen Lernen gegenüber gekennzeichnet ist. (Hagenauer, 2011, S. 31)

Aus dieser Lernfreude-Definition<sup>28</sup> wird sichtbar, welches Konstrukt zugrunde liegt: Bewertungsprozesse, Gefühle, positive Wertzuschreibungen, Motivation, darauf folgende Bereitschaft zum Lernen im Rahmen der Schule. Das Kind kann bewusst oder unbewusst sein Lernen bewerten. Dadurch wird sein weiteres Handeln bezüglich des Lernens beeinflusst. Nach Hagenauer (2011, S. 31) wird schulische Lernfreude „... als Mehrkomponenten-Konstrukt ...“ bezeichnet und tritt in Situationen des schulischen Lernens auf. (vgl. ebd.) Emotionen beeinflussen Lernverhalten bzw. die Handlungen des Schulkindes, was wiederum Wirkung auf die Leistung hat. (vgl. Hagenauer, 2011, S. 35)

Vermerk: Hier wird das Verhältnis zwischen Emotion bzw. Lernfreude und der Leistung verdeutlicht. Es hat eine Wechselwirkung. Das bedeutet auch, dass man anhand der Leistung in der Schule direkt über Lernverhalten und indirekt über Lernfreude in der Schule sprechen kann.

---

<sup>28</sup> Diese Definition gilt für diese Arten der Lernfreude: Aktuelle (=state) und habituelle (=trait) Freude. (vgl. Hagenauer, 2011, S. 31)

## 2.4 Zusammenfassung

Prof. Dr. phil. Dipl.-Psych. Hans-Peter Michels, Hochschullehrer an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg (1998, FKP Nr. 39), äußert sich im „Forum Kritische Psychologie“ an der Ferienuni: „Erforschung des ‚Innern‘ war vom Behaviorismus als unwissenschaftlich abgelehnt worden [...] und an die Stelle rückte die Konzeption der ‚Black box‘“. (vgl. Forum Kritische Psychologie, Lernen, Erkenntnis Therapiewidersprüche, S. 73) Weiter meinte er: „[...] in der empirisch wissenschaftlichen Psychologie wurde nur das äußere Beobachtbare erhoben, gefaßt in den Kategorien Reiz und Reaktion.“ Diese Kritik zeigt, dass die behavioristische Lerntheorie allein unzureichend ist, das Lernen zu erklären. Kognitivisten konzentrieren sich auch nur auf eine Sache: Nicht beobachtbare Verhalten – das Innere des Menschen – also Kognition (z. B. Intelligenz). Verhaltenstheoretiker hingegen konzentrieren sich nur auf das beobachtbare Verhalten, was wiederum zu oberflächlich betrachtet ist: Sich nur auf beobachtbares Verhalten zu fokussieren, wäre zu eingeschränkt. (vgl. Hasselhorn/Gold, 2009, S. 48 ff)

Was ist mit der sozial-kognitiven Theorie? Anhänger der sozial-kognitiven Theorie versuchen, beide Elemente der oben erwähnten Theorien (Kognition und Verhalten) mit einzubeziehen, indem sie einen Beobachter betrachten, der beobachtbares Verhalten der anderen Person beobachtet. Der Beobachter speichert das beobachtete Verhalten selektiv und kognitiv und entscheidet sich auf Grund der daraufhin folgenden Konsequenzen Stimuli – Lob oder Strafe –, ob er das beobachtete Verhalten ausführen wird oder nicht. Das Letzte hat Ähnlichkeit mit operantem Konditionieren oder instrumentellem Lernen: Durch äußerliche Reize wird das Verhalten beeinflusst. Ähnlich wie beim Hund von Pawlow, bei dem anfangs durch einen äußerlich gesetzten Reiz und später ohne Einsetzung der äußerlichen Stimuli das gewünschte Verhalten erreicht wurde.

Vermerk: Alle Lerntheorien verfolgen das Ziel, das menschliche Lernen zu erklären, jede von ihnen hat einen guten Ansatz. Nichts desto trotz gibt keine von ihnen – einzeln betrachtet – einen vollen Einblick in das komplexe Geschehen des menschlichen Vorgangs der Lernprozesse.

Welche Stimuli wirken bei der Lernfreude? Worüber man sich gefreut hat, was einem ein gutes Gefühl gegeben hat und wodurch man eine positive Emotion erlebt hat, das macht man gerne noch einmal. (eigene Erfahrung) Somit wird durch bestimmte erlebte Gefühle das wei-

tere Verhalten bzw. Lernverhalten beeinflusst: Positiv Erlebtes wird wiederholt, also gerne gelernt.

Misserfolg im Lernen und daraufhin folgend schlechte Note in der Schule, gefolgt von negativen Gefühlen, löst verstärkt Vermeidung des Erlebten aus. Es entsteht Unlust beim weiteren Lernen oder sogar Frust, wenn das Lernen nicht mehr gelingt. (eigene Erfahrung) **Volitionale Erschöpfung** könnte daraus folgen. Der Wille zum Lernen ist nicht mehr vorhanden, weil das Lernen zu schwierig ist. Es entsteht die Angst zu versagen und könnte sogar zur Erstarrung führen. (vgl. Hagenauer, 2011, S. 53) Mit anderen Worten: Lernfreude beinhaltet Emotionen, die beim Lernen bzw. Lernprozess entstehen. Vereinfacht lässt sich sagen, dass Schulkinder-Verhalten in Lernsituationen nach einem bestimmten Schemata abläuft: Fühlen, bewerten und dann Handeln. Und je nach Erfolg oder Misserfolg könnte das Empfinden zwischen Freude oder Enttäuschung, Lust oder Frust, manchmal sogar Wut variieren.

Lernfreude ist ein wichtiger Faktor des schulischen Lernens im täglichen Leben des Schulkindes. (vgl. Hagenauer, 2011, S. 32 ff) Sie ist für die Lernbereitschaft des Kindes und somit auch Ausdauer des Lernenden zuständig. (vgl. Internationale Schulleistungsstudie PISA, 2004, S. 132)

Die entwicklungspsychologische Differenzen der individuellen Lernfähigkeit sollten beachtet werden. (vgl. ebd.)

Laut Bandura wird beobachtbares Verhalten des anderen Menschen in einem nicht beobachtbaren (kognitiven) Prozess des Beobachters verarbeitet und abhängig von Stimuli (von innen oder außen) entweder ausgeführt oder auch nicht. Abhängig von den nach dem Verhalten folgenden Konsequenzen. Das würde auf den Schulalltag umgesetzt bedeuten, dass das Grundschulkind beim Lernen Konsequenzen erfahren wird: Sein Verhalten und seine Schulleistung wird bewertet. Nicht nur von ihm selbst im eigenen Empfinden, sondern auch vom Lehrer. Es bekommt entweder eine schriftliche Textmitteilung oder Noten zu jedem Schulhalbjahr. (eigene Erfahrung)

Nicht nur kognitive Prozesse, nicht nur das Verhalten oder das beobachtete Verhalten des anderen haben Einfluss auf das Lernen bzw. auf die Lernfreude. Was Lernfreude bzw. das Schulkind in seinem Lernverhalten noch beeinflusst und was mit der Lernfreude während der Grundschulzeit passiert, wird im nächsten Teil 3 näher beschrieben und dargestellt.

### **3. Forschungsergebnisse zu den Bestimmungsfaktoren der Lernfreude**

#### **3.1 Theorien der Lernfreude: Welche Faktoren beeinflussen die Lernfreude des Grundschulkindes?**

##### **3.1.1 Wichtigkeit der vorschulischen Erfahrungen und die Übergangsphase als Risikofaktor**

Kinder bringen schon zur Grundschule bestimmte Eigenschaften, Fähigkeiten und Erfahrungen mit und sind aktiv und selbsthandelnd. (vgl. Siegler et al., 2011; vgl. Montessori, 2012, S. 39 ff) Diese kann das Kind durch seine vorschulischen Erfahrungen bzw. Lernen erwerben. Das spielt beim weiteren Lernen eine große Rolle (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 391), weil Kinder den Lernstoff nur dann (schneller) begreifen können, wenn sie vorher Vorwissen darüber angehäuft haben. (vgl. Schäfer, 2011, S. 20 ff)

Ein sehr wichtiger Faktor wäre an dieser Stelle zu erwähnen: der Übergang von der Kita zur Grundschule bzw. der Schuleintritt. Dieser ist als eine signifikante Veränderung in Alltag des Kindes anzusehen: Neues Gebäude, neue Menschen, neue Regeln, neue Anforderungen warten auf den Neankömmling.<sup>29</sup> Es wäre optimal, dass ein Freund aus der Kita auch zur Schule mitkommt, um zum Wohlfühlen und Schulerfolg des Kindes beizutragen. (vgl. Knauf, 2009, S. 23) Die Einschulung ist in der Psychologie als normatives kritisches Lebensereignis<sup>30</sup> zu betrachten, welches jedes schulpflichtige Kind in Deutschland erleben muss. (vgl. Papastefanou, 2013, S. 24 ff) Der Übergang zur Schule ist ein Risikofaktor, weil Kinder dann besondere Vulnerabilität (Verletzlichkeit) besitzen. (vgl. Melfsen/Walitzka, 2013, S. 19)

---

<sup>29</sup> Im Kontext vom Schuleintritt ergeben sich oft Diskrepanzen zwischen Anforderungen und individuellen Handlungsmöglichkeiten, die das Schulkind im Laufe der Grundschuljahre zu erledigen hat. (vgl. Melfsen/Walitzka, 2013, S. 19 ff)

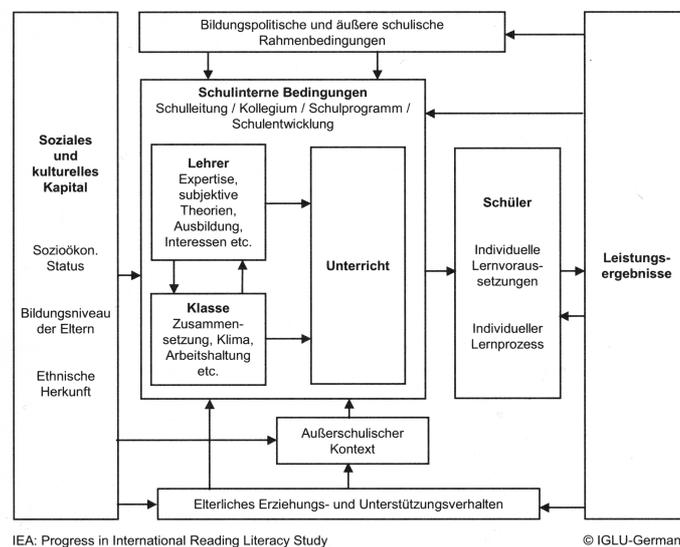
<sup>30</sup> Man unterscheidet zwischen drei Arten der kritischen Lebensereignisse: Normative (treten gehäuft in einer bestimmten Altersphase auf und sind vorhersehbar, wie z.B. Schuleintritt), non-normative (treten selten und betreffen nur einzelne Personen und sind nicht vorhersehbar, wie z.B. Unfall) und historische (wirkt gleichzeitig auf alle Menschen auf einer kulturellen, politischen und/oder geographischen Ebene, wie z.B. Flutkatastrophe). (vgl. Papastefanou, 2013, S. 24 ff)

Viele andere Faktoren beeinflussen das Lernen des Grundschulkindes: z. B. außerschulische und familiäre<sup>31</sup> Merkmale und Bedingungen. (vgl. Bos et al. 2003, S. 15) Hier wird aber schwerpunktmäßig auf das des amerikanischen Entwicklungspsychologen Urie Bronfenbrenner definierten „Mikrosystem“<sup>32</sup> des Kindes konzentriert, wo es nur um Grundschule geht. (vgl. Knauf, 2009, S. 22 f)

### 3.1.2. Zusammenspiel der vier schulische Elemente: Grundschulkind, Lehrer, Klasse und Unterricht

Die Grundschule hat eine Förderfunktion zu erfüllen. (vgl. In welchem Rahmen geschieht das Fördern bzw. Lernen an der Grundschule? Welche Faktoren wirken dort auf das Schulkind? Bevor das gründlich untersucht werden kann, ist es sinnvoll, die schulische Lernsituation zu betrachten, um zu verstehen, was genau auf wen Wirkung hat.)

Nach Bos et al. (2003) zeigt ein aus der IGLU-Studie erweitertes und auf der Basis der aktuellen Schulleistungsforschung entwickeltes Rahmenmodell den Zusammenhang zwischen Schülerleistung und deren Bedingungen, eine multidimensionale Verflechtung von Ursachen und Wirkungen, die das Grundschulkind in der Schule und außerhalb beeinflussen (Abb.1):



**Abb. 1:** Rahmenmodell für den Zusammenhang zwischen Schülerleistung und deren Bedingungen (vgl. Bos et al., 2003, S. 16)

<sup>31</sup> Zum Beispiel Familienkonstellation, Erziehungsstil der Eltern, außerschulische Freizeitaktivitäten des Kindes etc. (vgl. Hantel-Quitmann, 2013; eigene Beobachtung und Erfahrung)

<sup>32</sup> Es finden Wechselbeziehungen zwischen einzelnen Mikrosystemen wie Familie, Schulklasse oder Freundeskreis statt. Die Beziehungen zwischen diesen Systemen nennt man Mesosystem. Exosystem ist der Bereich, wo das Kind nicht selbst beteiligt ist, es aber auf eines der Mikrosysteme wirkt. (vgl. Knauf, 2009, S. 23)

Aus der Abbildung 1 ist zu entnehmen, welche Elemente innerhalb und außerhalb der Schule bzw. Grundschule Einfluss auf das Schulkind haben. Aufgrund der Fragestellung dieser Arbeit, wird sich hier auf diese vier Elemente *innerhalb* der Grundschule konzentriert: Grundschulkind, Lehrer<sup>33</sup>, Klasse und Unterricht. Die letzten drei haben alle gemeinsam Einfluss auf das Grundschulkind. (siehe Abbildung 1)

Es zeigt sich allerdings folgende Wirkungsweise: Lehrer und Klasse zeigen eine Wechselwirkung unter sich, aber durch den Unterricht in der Grundschule wirken sie beide (Lehrer und Klasse) nicht nur aufeinander, sondern auch auf den Unterricht selbst und dadurch auch auf das Grundschulkind.

Wie schon vorher erwähnt, beeinflusst alles (Lehrer, Klasse und Unterricht) das Grundschulkind bzw. seinen individuellen Lernprozess, welcher wiederum auch von den individuellen Lernvoraussetzungen des Kindes bestimmt wird. Was passiert weiter?

Die Unterrichtsgestaltung beeinflusst das Grundschulkind, und das wirkt sich auf seine Leistung aus. Die Leistungsergebnisse der Schulkinder wiederum beeinflussen bildungspolitische und äußere schulische Rahmenbedingungen und schulinterne Bedingungen. (Letzteres wird hier nicht vertieft, da dies Thema einer anderen Arbeit wäre.)

### **Element 1: Grundschulkind**

Das Grundschulkind kommt mit seiner Persönlichkeit zur Schule, einem einzigartigen Charakter, seinen kognitiven Kompetenzen wie Intelligenz und allen damit verbundenen Fähigkeiten wie Aufmerksamkeit, Informationsverarbeitung, Konzentration, Gedächtnis, soziale, sprachliche Entwicklung und motorische Fähigkeiten. Nicht zu vergessen ist, wie motiviert das jeweilige Kind während der Schuljahre ist (intrinsische (von innen heraus) und extrinsische (von außen) Motivation) und was für ein Bild es von sich hat (Selbstfähigkeitsbild). All das hat Einfluss auf das Lernen bzw. die Lernfreude.

### **Element 2: Lehrer bzw. Klassenlehrer**

Komponenten wie seine Persönlichkeit, Grundeinstellung, Kommunikationsstil, Lehrmethoden und Gestaltung des Unterrichts des Faktors Lehrer beeinflussen die ganze Grundschulklasse bzw. jedes einzelne Kind. (Mehr im weiteren Verlauf.)

---

**33** Trotz der Gender- (geschlechtsspezifischen) Diskussionen der letzten Jahre, wird im weiteren Verlauf der Begriff „Lehrer oder Klassenlehrer“ ohne dazugehörigen Begriff „Lehrerin oder Klassenlehrerin“ auf Grund der besseren Lesbarkeit dieser Arbeit benutzt. Und bei anderen Begriffen wie Bezugserzieher, wird die grammatikalisch maskuline Form verwendet.

### **Element 3: Klasse**

Die Klasse wiederum mit ihrer Einstellung zum Lernen und ihrer Zusammensetzung (Jungen, Mädchen, verschiedene Persönlichkeiten mit verschiedenen Bedürfnissen), Klassengröße, Klassenklima hat einen Einfluss auf den Unterricht und wirkt somit als Gesamtheit auf die Lernprozesse des Grundschulkindes. (Mehr im weiteren Verlauf.) Auch andere Lehrer, die eine Klasse unterrichten, haben einen Einfluss auf die weitere Entwicklung des Lernverhaltens des Kindes bzw. seiner Lernfreude.

### **Element 4: Unterricht**

Unter schulischen Rahmenbedingungen (Schulform, Lehr-, Lern- und Pausenzeiten etc.) findet ein durch die Persönlichkeit des Klassenlehrers geprägter Unterricht statt. Unterrichtsqualität (Inhalt, Lehrmethoden), Lehrer-Kind-Interaktion, Kommunikation, Bindung), Peerszahl und Konstellation der Klasse spielen dabei eine Rolle.

### **3.1.3 Faktoren, die sich innerhalb Grundschule auf die schulische Lernfreude auswirken**

Die vier kurz zuvor beschriebenen schulischen Elemente wirken gegenseitig auf einander und beeinflussen das Lernen des Grundschulkindes in der Schule und dadurch auch seine Lernfreude. Innerhalb dieses Geflechts wirken kognitive, psychosoziale, schulische, emotionale und motivationale Faktoren. Eine genauere Beschreibung der verschiedenen Faktoren folgt.

**Kognitive Faktoren:** Intelligenz, Aufmerksamkeit, Informationsverarbeitung, Konzentration, Gedächtnis, Sprache und Schriftspracherwerb inkl. vorschulische Kompetenz – Literacy<sup>34</sup>, Motorik, Wahrnehmung, Selbstwirksamkeit

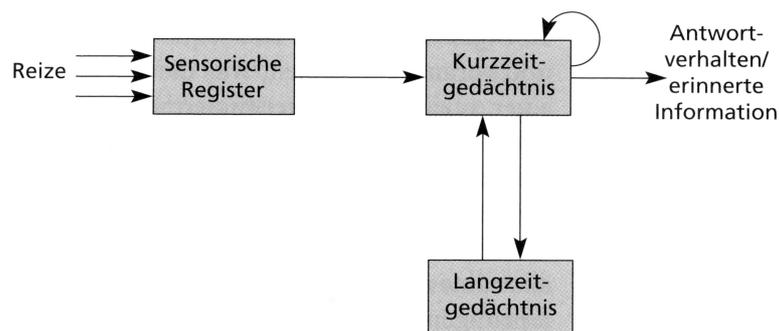
#### **Gedächtnis und Informationsverarbeitung**

Bis zum dritten und vierten Lebensjahr haben Kinder „Infantile Amnesie“. (vgl. Textor, 2006, S. 44) Das bedeutet, dass sie sich an keine Erinnerungen und Erfahrungen bewusst erinnern bzw. aus ihrem Langzeitgedächtnis<sup>35</sup> abrufen können.

---

<sup>34</sup> Literacy in der frühen Kindheit bis zum Schulalter ist ein Sammelbegriff für kindliche Erfahrungen rund um die Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. (vgl. Weber, 2011, S. 106 ff) Wörtlich übersetzt bedeutet es Lese- und Schreibkompetenz. (vgl. ebd.)

Mit zunehmendem Alter verbessert sich der Informationsaustausch zwischen beiden (linken und rechten) Gehirnhälften.<sup>36</sup> (vgl. ebd.) Von Atkinson und Shiffrin wurde im Jahr 1968 folgendes Modell der Informationsverarbeitung beschrieben: Lernen beruht auf Informationsfluss zwischen drei Hauptkomponenten des Gedächtnissystems, bestehend aus sensorischen Register (Sehen – Augen, Hören – Ohren, Tasten, Schmecken etc.), einem Kurzzeitgedächtnis (auch genannt Arbeitsgedächtnis), welches bestimmte Reize (Informationen) extrahiert und mit Hilfe des vorhandenen Wissens des Langzeitgedächtnisses vergleicht, identifiziert und klassifiziert. (Hasselhorn/Gold, 2009, S. 50 ff)



**Abb. 2:** Modales Modell der menschlichen Informationsverarbeitung (Hasselhorn/Gold, 2009, S. 50 ff)

Mit sechs Jahren kann das Kind seine Gefühle besser kontrollieren und so sich besser beherrschen, auch Denken, Rechnen, Urteilsfähigkeit und „vernünftiges“ Verhalten nehmen zu. (vgl. Textor, 2006, S. 44)

## Intelligenz und ihre Arten

Im Grundschulalter entwickelt sich die kindliche Intelligenz weiter.<sup>37</sup> Es wurde festgestellt, dass der durchschnittliche Zuwachs<sup>38</sup> in der kristallinen<sup>39</sup> Intelligenz in der Schulzeit höher ist als in der fluiden<sup>40</sup>. (vgl. Textor, 2006, S. 44)

<sup>35</sup> Das Langzeitgedächtnis besteht aus drei Teilen: Semantisches, episodisches und prozedurales Gedächtnis. Im semantischen Gedächtnis verbirgt sich das meiste Wissen, das in der Schule erworben wurde, wie zum Beispiel Fakten, Regeln, Konzepte und Prinzipien. Erinnerungen aus persönlichem Erlebtem sind im episodischen Gedächtnis vorzufinden. Das Prozedurale Gedächtnis ist zuständig für Aufbewahrungen der Instruktionen, wie bestimmte Dinge gemacht werden, wie zum Beispiel Tanzen, Reiten oder Fahrrad fahren. (vgl. Hasselhorn/Gold, 2009, S. 50 ff)

<sup>36</sup> Von der Zusammenarbeit der beiden Gehirnhälften hängt die Schulleistung ab. Die wichtigsten funktionellen Einheiten des Gehirns sind: der Hirnstamm, er fungiert als wichtiges Zentrum der Integration aller dort eingehenden Informationen und Aufmerksamkeit; das Zwischenhirn: Mit dem Limbischen System, das für Gefühle und Verhaltensweisen insbesondere Gedächtnisspeicherung und Lernen verantwortlich ist, dem Thalamus, der Infos zum Großhirn sendet - und dem Hypothalamus etc.; das Kleinhirn (Regulation aller Bewegungen) und das Großhirn. (Zimmer, 2011, S. 34 ff)

<sup>37</sup> Im deutschsprachigen Raum wurde in vier unterschiedlichen Studien der Intelligenzanstieg in verschiedenen Klassenstufen untersucht. Es wurden Normtabellen von Intelligenztests mit identischen Aufgaben für verschiedene Altersstufen ausge-

Vermerk: Das bedeutet, dass Kinder mit unterschiedlich angeborener fluider Intelligenz in die Grundschule kommen. Auch die kristalline Intelligenz, die mit Erfahrung zusammenhängt, ist von Kind zu Kind unterschiedlich. Mit so einer Heterogenität hat der Lehrer jeden Tag in der Schule zu tun und muss seinen Unterricht für alle verständlich vorzubereiten.

In den letzten 20 Jahren wurden signifikante Schritte zur Erklärung von kognitiven, genetischen und neurobiologischen Grundlagen der Intelligenz entwickelt, aber zu Intelligenz gibt es bis jetzt keine einheitliche Definition. (Stern/Neubauer, 2013, S. 51)

Nach Stern/Neubauer (2013) wird Intelligenz so definiert:

Intelligenz: Sie bezeichnet Begabung in kognitiven Bereichen, also sprachliche, visuell-räumliche, rechnerische oder mathematische Fähigkeiten, aber auch deren speziellere Faktoren wie Wortflüssigkeit oder verbales Verständnis als Unterfaktoren der Sprachbegabung oder mentale Rotation oder visuelle Strukturierungsfähigkeit als Komponenten der visuell-räumlichen Begabung. (Stern/Neubauer, 2013, S. 45)

Heutzutage reden Wissenschaftler von verschiedenen Arten der Intelligenz: Bewegungsintelligenz, musikalische Intelligenz oder naturalistische Intelligenz. (vgl. Planet Wissen, 2017)

Nach Textor (2006, S. 99) würden „[n]ur die verbale und die mathematisch-logische Intelligenz [...] in der Schule gefördert und bewertet“.<sup>41</sup>

In den Lernprozessen spielen Kognition sowie auch Erfahrungen im vorschulischen Bereich eine große Rolle. Nur 50 Prozent der Kognition (IQ) ist genetisch bedingt, der Schulerfolg nur zu 20 Prozent (vgl. Textor, 2006, S. 48; nach Eliot 2001)

Vermerk: Das könnte so interpretiert werden, dass Kinder mit niedriger durchschnittlicher Intelligenz mit konstanter Anstrengungsbereitschaft und regelmäßigem Lernen genauso gute

---

wertet. In Kindheit und Jugendalter steigt die Intelligenz mit 5,62 IQ-Punkten pro Lebensjahr. (vgl. Reinhardt, Psychologie in Erziehung und Unterricht, 3/2011, Rindermann)

**38** Der Intelligenzzugewinn pro Jahr ist bei Grundschulkindern im Alter von sechs bis neun höher als bei zehn- bis vierzehnjährigen oder noch älteren Kindern bzw. Jugendlichen. Schulkinder haben ein unterschiedliches Fähigkeitsniveau. (vgl. Textor, 2006, S. 44)

**39** Als kristalline Intelligenz (Altersweisheit, abhängig von Umweltbedingungen) bezeichnet man in der Psychologie durch Lebenserfahrung gesammelte Fakten und den Wortschatz (Sprache); es verknüpft das Wissen. (vgl. Stangl, 2018)

**40** Die fluide Intelligenz ist angeboren, wird zur Aneignung vom Wissen benötigt und nimmt mit zunehmenden Alter ab. (vgl. ebd.)

**41** Das bedeutet, dass die anderen fünf Arten der Intelligenz (räumliche, musikalische, körperlich-kinästhetische, interpersonale und intrapsychische) vernachlässigt werden: Was wiederum im späteren Lebensverlauf im Studium oder Berufsleben aufgebaut werden könnte. (vgl. Textor, 2006, S. 99)

Resultate (hohe Leistungsbewertung, gute Noten) erreichen können, wie Kinder mit höherer durchschnittlicher Intelligenz, weil nur 20 Prozent des Schulerfolges genetisch bedingt sind. Genetisch bedingte Anlagen beeinflussen als Wirkungsfaktor zu 84 Prozent (Umwelt 16 Prozent) das Leben des Grundschulkindes. (Largo/Beglinger 2009, S. 36 ff) Die schulische Umwelt ist ein Teil der 16 Prozent. Woraus besteht die schulische Umwelt? Zum Beispiel verbringen mehr als die Hälfte aller Schüler in Hamburg ihre (Frei-)Zeit unter der Woche in der Schule in der Nachmittagsbetreuung (GBS).

Die Gehirnentwicklung wird hingegen durch das Lernen geprägt. (vgl. Textor, 2006, S. 48) Lernen hängt mit der Intelligenz zusammen, und das Gehirn entwickelt sich weiter beim Lernen, bis das Gehirn eine bestimmte Struktur entwickelt hat. (vgl. ebd.)

Informationsverarbeitung ist eine der wichtigsten Bedingungen und als kognitiver Faktor für Intelligenzentwicklung anzusehen. Stern/Neubauer (2013, S. 54) weisen daraufhin, dass erfolgreiches Lernen als gute Informationsverarbeitung wichtig ist: „Es muss aber beachtet werden, dass für alle Tätigkeiten sprachliche, numerische und räumlich-visuelle Information verarbeitet werden muss.“ (Stern/Neubauer, 2013, S. 54) Folgend sind im unten stehenden Modell laut Hasselhorn/Gold (2009) wichtige Voraussetzungen fürs Lernen zu betrachten:



**Abb. 3:** Modell der kognitiven und motivational-volitionalen individuellen Voraussetzungen erfolgreichen Lernens (INVO-Modell – INdividuelle VOraussetzungen) (vgl. Hasselhorn/Gold, 2009, S. 68)

Laut Hasselhorn/Gold (2009, S. 69) beginnt der Lernprozess im engeren Sinne „... erst dann, wenn der Lernende einer Auswahl der in den sensorischen Registern festgehaltenen Reizinformationen seine Aufmerksamkeit zuwendet“. Vier weitere Merkmalsbereiche, die sich mit-

einander verzahnen, folgen. Erstes Merkmal von links „Selektive Aufmerksamkeit“ (was schon im Unterabschnitt 2.1, in der Beschreibung Lernen am Modell, vorkam) und „Arbeitsgedächtnis“. Die Merkmale „Strategien und metakognitive Regulation“ und „Vorwissen“ verzahnen sich. Das würde dann bedeuten, dass die Aufnahme der Information erleichtert wird, wenn man aufmerksam darüber schon etwas gesehen, gelesen oder gehört hat.

Nur mit Aufmerksamkeit bedachte Informationselemente schaffen es bis zum Kurzzeitgedächtnis (sog. Arbeitsgedächtnis), das für komplexe Lernprozesse zuständig ist. (vgl. Hasselhorn/Gold, 2009, S. 69) Die Qualität des Lernens ist von Steuerung und Qualität der Aufmerksamkeitsprozesse und von der Funktionstüchtigkeit des Arbeitsgedächtnisses abhängig. (vgl. ebd.) Massive Störung eines der Bereiche (Abb.1) erschwert das Lernen zutiefst.<sup>42</sup>

Es stehen noch zwei weitere Merkmale auf der rechten Seite, die eng mit Erfolg verzahnt sind. Sie sind genauso wichtig wie die anderen drei auf der linken Seite. Es sind „Motivation und Selbstkonzept“ und „Volition und lernbegleitende Emotionen“. Man braucht, um erfolgreich zu lernen Motivation, um bei der Sache bzw. Lernen zu bleiben und „Volition“ (Wille) weiter zu machen, auch wenn es schwer fällt zu lernen. Das Kind muss durchhalten und mit durch Lernen entstehenden und das Lernen begleitenden „Emotionen“ klarkommen.

Kognitive Faktoren bestimmen die Unterschiede in der Kognition; dies zeichnet sich durch interindividuelle Heterogenität aus und spiegelt sich in Aufmerksamkeit und Arbeitsgedächtnis (Kurzzeitgedächtnis) der Kinder wieder. (vgl. Hasselhorn/Gold, 2009, S.69)

Intelligenz ist bei jedem Kind individuell ausgeprägt. (vgl. Textor, 2006. S. 99 ff) Nach Weinert/Helmke (1997, S. 15) gelangen die Autoren Marcus Hasselhorn und Dietmar Grube zu der Schlussfolgerung, dass Grundschul Kinder „... trotz der völlig unterschiedlichen Konzepte von Intelligenz- und Denktests immer wieder die gleichen typischen Befundmuster ...“ zeigen. Je älter sie werden, um so mehr Aufgaben können sie immer schneller richtig beantworten. (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 15)

Was ist mit der Motorik, Wahrnehmung und der Selbstwirksamkeitserfahrung der Kinder, die sich in der frühen Kindheit viel bewegen und viele neue Sachen erlebt haben? Je nachdem, was mehr ausgeübt wurde, so einzigartig bildet sich die besondere Gehirnstruktur des Kindes. (vgl. Textor, 2006, S. 68)

---

<sup>42</sup> Massive Störungen wie zum Beispiel Lese-Rechtsschreib-Schwierigkeiten (LRS), Autismus Spektrum, Asperger oder CHARGE Syndrom, auch „Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung“ AD(H)S etc. (eigene Beobachtung). Es wurde wissenschaftlich nachgewiesen, dass Hirnbereiche in der Entwicklung zum Beispiel bei Kindern mit ADHS verzögert sind: Sie sind weniger aktiv und schlechter durchblutet als bei Kindern ohne Beeinträchtigungen. (vgl. Rietzler/Grolimund, 2016, S.13)

Lernen soll durch Wahrnehmung<sup>43</sup> und Bewegung stattfinden und spielt in der Kindheit eine große Rolle. (vgl. Weber, 2003, S. 66 ff) Aus entwicklungspsychologischer Sicht benötigt das Kind Spiel und Bewegung, um seine motorischen Fähigkeiten zu entwickeln und zu verbessern. (vgl. Weber, 2003, S. 67) Seine Wahrnehmung und Bewegung ist die Grundlage des kindlichen Lernens. (vgl. ebd.) Das betrifft nicht nur Kinder in der Kita (vgl. ebd.) sondern auch in der Grundschule: Der Bewegungsdrang ist hier genauso vorhanden. (eigene Beobachtung)

## **Psychosoziale Faktoren: Persönlichkeit des Grundschulkindes und des Lehrers (Kommunikation, soziale Interaktion und Bindung)**

### **Persönlichkeit**

Nach Stangl (2018) wird ein Bildungsbegriff beschrieben, in welchem die Ziele der schulischen Bildung zum Vorschein kommen:

Ein umfassender Bildungsbegriff geht heute weit über Wissensvermittlung und traditionellen schulischen Unterricht hinaus, denn Bildung bedeutet die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit, die Vorbereitung auf künftige Lebensabschnitte durch die Nutzung von Wissen und die Möglichkeit zum Weiterlernen sowie die aktive Teilhabe an der Gesellschaft. (Stangl, 2018).

Es findet nicht nur schulisches Lernen in der Schule statt: Neben einer Wissensvermittlung, entfaltet sich die Persönlichkeit der Kinder und sie werden fürs Leben vorbereitet, dabei sollten sie ihr Wissen nutzen können und sich aktiv an der Gesellschaft beteiligen. (vgl. Kirchpfering, 2014, S. 21 ff; Hamburgisches Schulgesetz, 2018)

Hier stellt sich die Frage: Was ist Persönlichkeit? Der Deutsche Biologe und Hirnforscher Gerhard Roth, (2007/2015, Kapitel 1) sagt, dass eine „... Kombination von Merkmalen des Temperaments, des Gefühlslebens, des Intellekts und der Art zu handeln, zu kommunizieren und sich zu bewegen“ die Persönlichkeit eines Menschen darstellt. Menschen unterscheiden sich voneinander aufgrund dieser Kombination. (vgl. ebd.)

In anderen Worten: Persönlichkeit ist ein bestimmtes zeitüberdauerndes Muster, welches mit Gewohnheiten besetzt ist. (vgl. Roth, 2007/2015, Kapitel 1)

---

<sup>43</sup> Wahrnehmen ist ein aktiver Prozess, bei dem sich das Kind mit allen Sinnen seine Umwelt aneignet und sich mit ihren Gegebenheiten auseinandersetzt. Dadurch werden Erfahrungsprozesse ermöglicht. (vgl. Zimmermann, 2011, S. 16)

Die beiden Akteure in der Institution Grundschule – Lehrer und Grundschulkind – haben jeder eine andere Persönlichkeit. Das bedeutet, sie unterscheiden sich in vielen Bereichen voneinander, zum Beispiel in Kommunikationsgewohnheiten.

### **Kommunikation im Unterricht**

Wie im Unterricht kommuniziert wird, ist einer der wichtigsten Wohlfühlfaktoren. (Eigene Beobachtung und Erfahrung) Es spielt für des Klassenklima eine große Rolle, wie man miteinander kommuniziert, weil es einen Unterschied macht, ob der Lehrer schreit (verursacht negative Stimmung) oder eine freundliche Stimme benutzt (positive Stimmung). (Eigene Beobachtung) Kommunikation ist wichtig für die Lehrer-Grundschulkind-Interaktion.

### **Bindung als Grundlage der Lehrer-Grundschulkind-Beziehung**

Eltern haben einen großen Einfluss auf ihr Kind (vgl. Woolfolk, 2008, S. 505 ff). Mit einer sicheren Bindung<sup>44</sup> zu Mutter oder Vater hat das Kind Vertrauen und sozio-emotionale Sicherheit erlebt. (vgl. Bowlby, 2014, S. 99 ff) So hat ein gesund entwickeltes Kind schon als Baby eine „verlässliche Basis“ für die kindliche Umweltexploration. (vgl. Bowlby, 2014, S. 99 ff) Mit anderen Worten: Damit eine gelungene Interaktion zwischen den beiden Akteuren (Lehrer und Schulkind) in der Grundschule stattfinden kann, braucht das Kind eine sichere Bindung.

Ab dem sechsten Lebensjahr des Kindes bestimmen bzw. beeinflussen andere Erwachsene (nämlich Lehrer) – nicht nur die Eltern zu Hause – das Leben des Grundschulkindes in der Schule. Wozu brauchen Kinder noch eine sichere Bindung?

Die Bindungsperson dient als externe Regulationshilfe und Quelle der emotionalen Sicherheit. Dadurch, dass Kinder in Schule nicht unmittelbar auf ihre Eltern zurückgreifen können, ist die Bindung von enormer Bedeutung.<sup>45</sup> Z. B. verbringen Kinder durch das Ganztagesssystem in Hamburg immer mehr Zeit in der schulischen Umgebung. Vormittags (8–13 Uhr) ist der Klassenlehrer als Bezugsperson da und nachmittags (13–16 Uhr) der Bezugserzieher als Bindungsperson.

---

<sup>44</sup> Bindung ist eine enge und überdauernde emotionale Beziehung auf Grund biologischer Schutzfunktion von Kindern zu ihren eigenen Eltern oder anderen Bezugspersonen. (vgl. Suess et al., 2012, S. 157) Das ist ein angeborenes biologisches Bindungssystem, eine Art „gefühlsmäßiges Band“, das zwischen zwei Individuen in diesem Fall Lehrer und Schulkind entstehen kann. (vgl. Hedervari-Heller, 2011, S. 57)

<sup>45</sup> Zum Beispiel durch Ganztagesystem in Hamburg verbringen Kinder immer mehr Zeit in der schulischen Umgebung. Sie sind von vormittags (8-13 Uhr) ist der Klassenlehrer als Bezugsperson da und nachmittags (13 – 16 Uhr) der Bezugserzieher als Bindungsperson vorhanden.

Das Lehrverhältnis und die dazu gehörende Lehrer-Grundschulkind-Beziehung mit einer sicheren Bindung beeinflussen, ob sich das Kind in der Schule wohl und geborgen fühlt. So werden günstige soziale Rahmen geschaffen, um sich weiter zu entwickeln und zu lernen. Wenn das gegeben ist, stellt sich die Frage, was noch wichtig wäre für die Lehr-Lern-Situation: Die didaktische Gestaltung des Unterrichts ist wichtig, dass das Schulkind auch versteht, was es lernt.

### **Lehren und Gestaltung des Unterrichts, Didaktik**

In Deutschland wie auch international besitzen die meisten Lehrkräfte eine abgeschlossene Universitäts- oder Hochschulausbildung, und Kinder werden zum größten Teil von Frauen unterrichtet. (vgl. Bos et al., 2003, S. 42 ff) )

Nach Bos et al. (2003, S. 41): „[D]er Beruf der Lehrerin, des Lehrers an einer Grundschule verbindet eine Reihe von sehr unterschiedlichen Aufgaben und Erwartungen“. (zit. nach Bromme, 1997; Terhart, 2000). Lehren entpuppt sich als eine komplizierte Angelegenheit; nach Gruschka (2014, S. 39): „... die Weisen, mit denen Lehren als Angebot unterbreitet werden, sind vielfältig, immer in der Hoffnung, dass sie möglichst viele Schüler ansprechen ...“

Es gibt vier Impulse beim Lernen, die im Verhältnis zueinander stehen: Eigene Voraussetzung des Schulkindes, die Voraussetzungen der gestellten Aufgabe und die hinter der Aufgabe stehende Sache, sowie die Erwartungen des Lehrenden. (vgl. ebd.)

Nach Gruschka (2014, S.39 ff) hat der Lehrende „... eine bestimmte Vorstellung sowohl von der Sache, die er vermitteln soll, als auch vom Vermittlungsgegenstand, der als Aufgabe gewählt worden ist“. Der Lehrende unterstellt also, dass es in den Lernhorizont des Schulkindes hineinpassen sollte. (vgl. ebd.)

Die Lehr-Lern-Situation besteht aus *Lehrer*, *Schüler* und dem *Gegenstand* zum Lernen. (vgl. Gruschka, 2014, S. 42 ff) Wenn diese zwei Akteure aufeinander treffen, um etwas Neues zu lernen, können grundsätzliche Probleme der Passung/Nichtpassung der drei davor erwähnten Elemente auftreten. (vgl. ebd.) Es können zwei Fälle der Passung/Nichtpassung zustande kommen:

Erstens, dass das Schulkind anderes lernt als das, was es gelehrt bekommt. (vgl. Gruschka, 2014, S. 42 ff) In anderen Worten „konstruiert“ das Schulkind sein Wissen selbst, sprich: Das, was bei ihm ankommt, hat eine andere Gestalt als das, was der Lehrer vermitteln wollte. (vgl. ebd.) Nach Gruschka (2014, S. 42) ist die Subjektivität des Lernens „... durch Technik nicht übersteigbar.“ Das bedeutet wiederum nach Gruschka (2014, S. 43), dass subjektiver Eigensinn des Lehrenden eine große Rolle beim Lernen spielt: „... das Wissen im Subjekt

gleichsam gestaltet und sedimentiert, in Performanzen übergeht, bedeutsam wird, gelernt und wieder vergessen wird oder aber als Vorstellung von etwas überdauert.“

Die zweite Problematik des Lernens ist die Qualität des Gelernten: Stabile Verankerung und operative Gelenkigkeit. (vgl. ebd.) In anderen Worten stellt sich die Frage, ob das Schulkind in der Lage ist, das einzusetzen, was es gelernt hat, und ob es sein neues Wissen stabil verankert hat.

Schulkinder begegnen im Laufe ihrer Schuljahre verschiedenen Problemen: Manche können operieren ohne zu wissen, warum sie so operieren.<sup>46</sup>

Weiterhin beeinflussen Unterrichtsmerkmale wie Unterrichtstempo und Instruktionsqualität die Lernfreude. Laut Hagenauer herrschen (2011, S. 215) „... zwischen den beiden Umweltvariablen ‚hohes Unterrichtstempo‘ und ‚hohe Instruktionsqualität‘ und der Lernfreude sowohl eine direkte als auch eine indirekte Beziehung“. „Sowohl die direkte als auch die indirekte Beziehung erweisen sich als signifikant ( $p < .05$ ). Eine hohe Instruktionsqualität im Unterricht wirkt positiv auf die erlebte Selbstwirksamkeit ...“, so Hagenauer. (2011, S. 215 ff) Dies wirkt positiv auch auf die Lernfreude. (vgl. ebd.)

Der Schweizer Kinderarzt Remo Largo sagt am 11.04.2016 in einem Interview mit dem Deutschlandfunk: „Aus emotionaler Abhängigkeit wollen Kinder Zuwendung und deswegen gehorchen sie.“ Starke sichere Bindung mit den Eltern spielt in der Schule eine wichtige Rolle.

Vermerk: Auch die Qualität der pädagogischen Orientierung wirkt auf das Kind. (Für eine Vertiefung dieses Themas wäre eine weitere Arbeit nötig.)

Zusammengefasst: Es stellt sich heraus, dass Lehrer und Grundschulkind eine wichtige Einheit bilden. Durch gegenseitige Interaktion kommunizieren sie und das wirkt auf den Unterricht. Passende Unterrichtsgestaltung, didaktisch sinnvoll und interessant, erweist sich als komplexe Sache.

## **Schulische Faktoren und sozialer Faktor –**

### **Peers: Klasse (Größe, sozial-emotionale Atmosphäre)**

#### **Bedeutung von Peers – Freund in der Klasse**

Ab dem dritten Lebensjahr brauchen Kinder Gleichaltrige. (Grossmann/Grossmann, 2015, S. 359) Hier stellt sich die Frage: Wozu? Um sich weiter zu entwickeln, zu reifen und sich zu

---

<sup>46</sup> Zum Beispiel im Fach Englisch die „Continuous“ Zeitform anwenden; die anderen dagegen können erst dann sicher operieren, wenn sie konkrete Regeln dazu erfahren haben. (vgl. Gruschka, 2014, S. 42 ff)

sozialisieren, Bindung an andere Personen als die Eltern im Leben zu haben, Freunde zu finden. Es ist bewiesen, dass sich durch Peers Kinder zu reifen Persönlichkeiten entwickeln. Mit ihnen wagen sie die weiteren Entwicklungsschritte leichter – zum Beispiel Übergang zur Schule oder zur weiterführenden Schule. Ein ausgereiftes sozial-emotionales Geflecht ist gesundheitsfördernd und überlebenswichtig: Freunde haben eine schützende (protektive) Funktion. (vgl. Roth, 2011/2015, S. 39) Unterstützung durch Freunde trägt zum größten Teil bei Grundschulkindern dazu bei, dass sie sich in der Schule wohlfühlen. (vgl. ebd.; eigene Erfahrung) Freunde wirken auch als Stressverringerungsfaktor. (vgl. Roth, 2011/2015, S. 39) Nach Biddulph (2001, S. 204): „Nichts kommt der herzlichen, unvoreingenommenen Bereitschaft eines Freundes gleich, der zuhören kann und möchte.“

Mit Hilfe der Peers sollen auch sozial-emotionale Kompetenzen des Schulkindes weiter ausreifen: Empathie empfinden und sich in die Lage des anderen versetzen können (Theory of Mind), Fähigkeit zur Emotionsregulation (Umgang mit Wut und Zorn), Impulshemmung (insbesondere für Jungen) oder verbale Gewalt (bei Mädchen), Offenheit, Toleranz, Fähigkeit zum Belohnungsaufschub, Durchhaltevermögen, Gerechtigkeitssinn, Fleiß, Konzentration und Zielbewusstsein. (vgl. Roth, 2011/2015, S. 39) Es ist ein großer Teil der Aufgaben, was die Kinder in ihrer Schulzeit zu bewältigen haben. Nach Roth (2011/2015, S. 39) finden „... zum Glück [...] die meisten Kinder [...] den Weg zu einer reifen und ausgeglichenen Persönlichkeit zum größten Teil selbst und in der Interaktion mit ihren Freunden und Schulkameraden.“ Auch zum Beispiel bestimmte Unterrichtsformen wie zum Beispiel Reziprokes Lehren<sup>47</sup> kann nur mit Peers ausgeübt werden.

Vermerk: Mit Hilfe von Peers können Schulkinder Lernfreude erfahren, indem sie schwere Sachtexte gemeinsam entziffern.

### **Klassenklima**

Die Klasse an sich als soziales Konstrukt bestimmt das Wohlbefinden des Grundschulkindes. Zum Beispiel beeinflusst die Atmosphäre in der Klasse, wie freundlich die Klassenkameraden sind. Das wiederum beeinflusst auch die Lust des Kindes, sich im Unterricht zu melden, ohne Angst haben zu müssen, wegen Äußerung der eigenen Gedanken oder auch mal einer falschen Antwort, ausgelacht zu werden. (eigene Erfahrung) Das ist ein wichtiger Wohlfühlfaktor, um fließendes Lernen zu gewährleisten: Ohne freundliches Klima in der Klasse gibt es kein an-

---

<sup>47</sup> Reziprokes Lehren (Reciprocal Teaching) ist eine Unterrichtsform mit dem Ziel, das Leseverständnis zu fördern, wobei der in der Unterrichtseinheit zu bearbeitende Text vom Lehrer in einzelne Abschnitte gegliedert wird, sodass diese Abschnitte nacheinander behandelt und erst bei Bearbeitung den teilnehmenden Schülern ausgehändigt werden können. (vgl. Stangl, 2018)

genehmes Lernklima. (eigene Erfahrung) Das ist eine ideale Voraussetzung unter anderen Faktoren für erfolgreiches Lernen.

### **Klassengröße**

Nach Bos et al. (2003, S. 35) wird in der öffentlichen und auch wissenschaftlichen Diskussion immer häufiger über die Klassengröße gesprochen, „... weil sie als ein Indikator für die Betreuungsintensität für einzelne Schüler angesehen wird“.

Es herrscht allgemein die Meinung unter vielen Eltern, dass es den Lehrkräften um so schwerer fällt, sich mit allen Schulkindern gleichintensiv und qualitativ zu beschäftigen, je größer eine Klasse ist. (Eigene Beobachtung) (Ob es so ist, wird im Unterabschnitt 4.1 untersucht.)

Zusammengefasst: Kontakt und Verbindung mit Gleichaltrigen ist von enormer Bedeutung in diesem Alter. Kommunizieren und Auseinandersetzung mit anderen, Konflikte gemeinsam lösen, soziales Leben lernen als Übung für spätere Beziehungen – vor allem, wenn man keine Geschwister hat (vgl. Hantel-Quitmann, 2013; nach Pinguart/Silbereisen, 2009), sind wichtige Faktoren in der Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes, aber auch eine Herausforderung im schulischen Lernen. (vgl. Roth, 2011/2015, S. 40; Suess et al., 2012, S. 160)

Bemerkung: In der GBS (Ganztagesschulform) in Hamburg ist es noch wichtiger geworden als je zuvor, einen Freund innerhalb Schule zu haben. (eigene Beobachtung) Kinder, die früh nachmittags nach Hause gehen, haben die Möglichkeit, sich mit Freunden aus anderen Freundeskreisen zu treffen (Freizeitaktivitäten oder alte Kitafreunde). (eigene Beobachtung) Das haben manche Kinder im Ganztagesschulsystem nicht.

### **Emotionale und motivationale Faktoren: Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit und Lernmotivation (intrinsisch – selbst; extrinsisch – z.B. Lehrer), Lernstrategien<sup>48</sup>, Lerntechniken<sup>49</sup> und Volitionale Erschöpfung**

#### **Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit**

Selbstwirksamkeit ist kein Selbstkonzept. Es ist „eine kontextspezifische Erfassung der eigenen Kompetenz, eine bestimmte Aufgabe zu meistern“, ohne sich mit den anderen zu vergleichen. (vgl. Woolfolk, 2008, S. 406)

---

<sup>48</sup> Lernstrategien sind als Generalplan zu bezeichnen, wenn ein Mensch sich vorstellt wie er sein Lernziel erreichen kann. (vgl. Woolfolk, 2008, S. 379; zit. Derry, 1989)

<sup>49</sup> Lerntechniken sind spezifischen Mitteln, die im Generalplan verwendet werden. (vgl. ebd.)

Laut Woolfolk (2008, S. 406) ist Selbstkonzept „ein globaleres Konzept, das viele verschiedene Wahrnehmungen umfasst, darunter auch die Selbstwirksamkeit“. Nach Pajares/Schunk (2001) sind die Autoren über die Notwendigkeit des Feedbacks bei Selbstwirksamkeit überzeugt:

Feedback is a persuasive source of self-efficacy information. Performance feedback informs learners of goal progress, strengthens self-efficacy, and sustains motivation. Attributional feedback links outcomes with one or more attributions (perceived causes). In the early stages of learning, effort feedback is highly credible to students (e.g., “You got it right because you worked hard.”). As skills improve, switching to ability feedback (e.g., “You are good at this.”) may be more credible and have stronger influence on self-efficacy (Pajares/Schunk, 2001; Schunk, 1995, pp 281-302).

Es entsteht durch die internen und externen Vergleiche mit anderen Personen oder durch andere Aspekte der eigenen Persönlichkeit.

Vermerk: In der Selbstwirksamkeit geht es nur darum, ob ich die Aufgabe schaffen kann oder nicht, ohne zu überlegen, was die anderen können. (vgl. ebd.)

### **Lern- und Leistungsmotivation als individuelle Bedingungen erfolgreichen Lernens**

Der Motivationsbegriff ist in gewisser Weise eine Abstraktion. (vgl. Rheinberg/Vollmeyer, 2012, S. 16). Er bezieht sich nicht auf eine fest umrissene und naturalistisch gegebene Erlebens- und Verhaltenseinheit. (vgl. ebd.)

Das Kind, das Motivation hat, muss ein bestimmtes Ziel haben, bereit zur Anstrengung sein und sich anstrengen und auf keine Ablenkung achten, sozusagen bei der Sache bleiben. (vgl. Rheinberg/Vollmeyer, 2012, S. 14 ff).

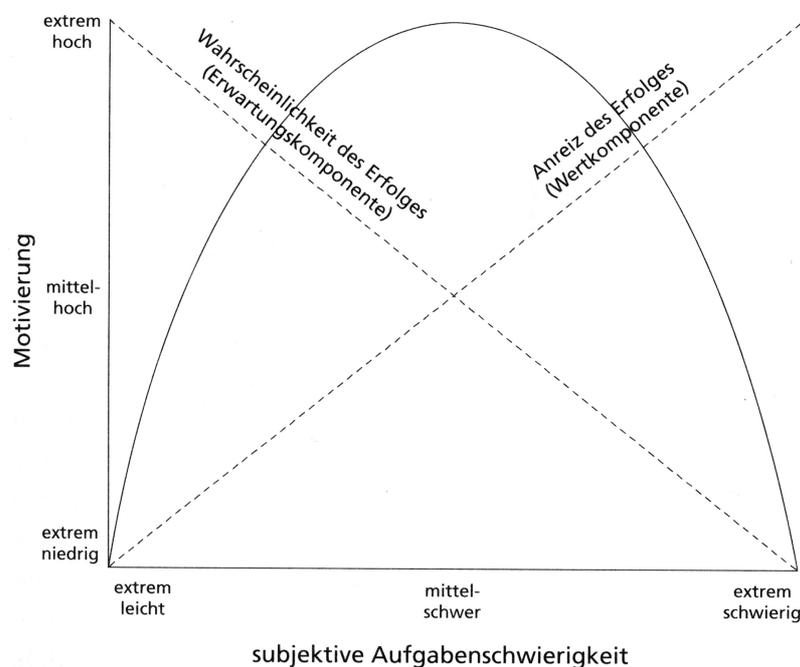
Laut Edelman (2000, S. 46 ff) kann man Motive als Persönlichkeitsdispositionen erfassen, „... die beträchtliche individuelle Unterschiede aufweisen können“. Das heißt, Kinder sind sehr individuell und haben unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale. Ihre emotionalen und motivationalen Aspekte des Lernens sind individuell.

„Beim Prozess der Informationsverarbeitung handelt es sich eigentlich immer um ein Zusammenwirken kognitiver und emotionaler Prozesse. Emotionale (und motivationale) Faktoren sind selbst bei den abstrakten Formen intellektueller Leistungen beteiligt.“ (vgl. Edelman, 2000, S. 242 )

Auch beim Lösen mathematischer Probleme muss eine intrinsische oder extrinsische Motivation<sup>50</sup> gegeben sein und während der Arbeit sind „Gefühle der Anstrengung, der Erfolgssicherheit, der Zufriedenheit oder der Langeweile, der Misserfolgserwartung und der Unzufriedenheit wesentliche Komponenten der Leistung“. (vgl. Edelmann, 2000, S. 242 )

Schulisches Lernen beinhaltet Aufgaben, die Kinder während des Lernens erledigen müssen. Bei der Betrachtung der gegebenen Aufgaben entscheidet das Kind bewusst oder unbewusst, wie es die Aufgabe empfindet: Ist es schwer oder nicht. Dieses Empfinden beeinflusst die Motivation des Kindes.

Diese Zusammenwirkung kann man im Risiko-Wahl-Modell von Atkinson deutlich sehen. (Abb. 4)



**Abb. 4:** Abhängigkeit der Lern- und Leistungsmotivierung von der subjektiven Aufgabenschwierigkeit (Erfolgswahrscheinlichkeit) und dem Erfolgsanreiz gemäß dem Risiko-Wahl-Modell von Atkinson (1957) (vgl. Hasselhorn/Gold, 2009, S. 107)

In der Abbildung 4 ist signifikant, dass die Motivation bei extrem leichter subjektiver Aufgabenschwierigkeit bis zur subjektiv mittelschweren Aufgabenschwierigkeit stetig steigt; bis zu einem Höhepunkt, wo die Motivation „extrem hoch“ ist.

Ab dem Höhepunkt fällt die Motivation stetig ab: Um so schwieriger die subjektive Aufgabenschwierigkeit empfunden wird, um so niedriger wird die Motivation. Motivation ist am

<sup>50</sup> Extrinsische Motivation wird durch äußere Reize wie zum Beispiel Lehrer oder Belohnung hervorgerufen. Intrinsische Motivation zu haben bedeutet, die Lernaufgaben werden aus eigenem Willen und Antrieb erledigt. (vgl. Stangl, 2018)

niedrigsten, wenn die subjektive Aufgabenschwierigkeit als „extrem schwierig“ empfunden wird.

Aus dem Risiko-Wahl-Model geht hervor, dass wenn die Aufgaben von Schulkindern (subjektiv) von leicht bis mittelschwer eingeschätzt werden, ihre Motivation am höchsten ist. Das könnte bedeuten, dass wenn die subjektive Einschätzung über die Aufgabenschwierigkeit Richtung „extrem schwer“ geht, sie sich überfordert fühlen und am Ende die Lust zu lernen verlieren bzw. eine Überforderung folgt. Dies ist ein wichtiger Punkt für die Unterrichtsgestaltung (Didaktiklehre).

Aus der Abbildung ist auch zu entnehmen, dass wenn man es mit einer mittelschweren subjektiven Aufgabenschwierigkeit zu tun hat und dabei eine extrem hohe Motivation hat, der Erfolgsanreiz am größten ist. So kann man mittelschwere Aufgaben am leichtesten erledigen. (vgl. Hasselhorn/Gold, 2009, S. 107) Auch würde das dann nach diesem Risiko-Wahl-Modell bedeuten, dass an dem davor genannten Punkt Schulkindern nicht unterfordert aber auch nicht überfordert wären.

Vermerk: Schüler haben mit noch mit weiteren verschiedenen Schwierigkeiten beim Lernen zu kämpfen. Zum Beispiel: Wenn sie neue Lernstrategien benutzen, haben sie es mit einem Motivationstal zu tun. (vgl. Hasselhorn/Gold, 2009, S. 107) Oder wenn sie zu viel Kraft aufwenden etwas zu Lernen, was sie nicht mögen, können sie womöglich mit volitionaler Erschöpfung rechnen.

Was in vier Schuljahren mit den Grundschulern, ihrer Leistung und Lernfreude passiert, wird im nächsten Kapitel 3.2 empirisch untersucht.

### **3.2 Empirische Forschungsergebnisse: Was passiert mit der Lernfreude im Entwicklungsverlauf der Grundschul Kinder während der 1.– 4. Klasse?**

Wenige Studien befassen sich mit dem Lernen und dem Lernerfolg der Kinder in der Grundschule. Zwei davon sind die Langzeitstudien LOGIK<sup>51</sup> und SCHOLASTIK<sup>52</sup>, die im Auftrag

---

<sup>51</sup> LOGIK – Longitudinaluntersuchung zur Genese individueller Kompetenzen. Mehr als 200 Kinder im Alter vom 4. bis zum 12. Lebensjahr haben sich insgesamt an der LOGIK-Studie beteiligt. Mehr als die Hälfte der an der Studie teilnehmenden Kinder wurden im Herbst 1987 eingeschult. Ab da begann das SCHOLASTIK-Projekt als komplementärer Bestandteil der LOGIK Studie. 120 LOGIK-Kinder von über 200 waren an SCHOLASTIK mitbeteiligt. (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 3)

des Max-Planck-Instituts für psychologische Forschung mit Unterstützung der Münchner Hauptschulstudie gestartet wurden. Die **LOGIK**-Langzeitstudie befasste sich vom Herbst 1984 bis Sommer 1993 mit den Schulbahnentwicklungsverläufen von mehr als 200 Grundschulkindern (Mädchen und Jungen gleichermaßen) im Alter vom vierten bis zum zwölften Lebensjahr.<sup>53</sup>

Unter anderem wurden neun Jahre lang für die Entwicklung der motivationalen Tendenzen wie **Selbstkonzepte eigener Tüchtigkeit**, **Lernfreude**, **Ängstlichkeit**, **Motive**, persönliche Merkmale sowie die soziale Einstellungen der Schüler und Schülerinnen systematisch erfasst. (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 3)

Die Längsschnittstudie **SCHOLASTIK** beschreibt und erklärt die individuellen Entwicklungsverläufe der Kinder während der Grundschuljahre. In Betracht genommen wurde die Abhängigkeit des Entwicklungsverlaufs von **affektiven und kognitiven Eingangsbedingungen und schulischem Kontext**. Vordergründig wurden interindividuelle Kompetenz- und Motivationsunterschiede wissenschaftlich analysiert. Rund 1200 Grundschüler aus 54 Klassen nahmen während ihrer gesamten Grundschullaufbahn daran teil. (vgl. Weinert/Helmke, 1997, Vorwort)

### 3.2.1 Ergebnisse der SCHOLASTIK

Vorschulische Intelligenz dient als Prädiktor schulischer Leistungen. (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 433) Subjektive Kompetenz (Selbstkonzept eigener schulischer Leistungen) und Valenz – affektive Komponente der Einstellung zum Lernen bzw. zu Schulfächern sind **zwei der wichtigsten Komponenten** aus den Motivationstheorien. (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 59) Sie beinhalten zwei Aspekte: Erwartung und Wert. (vgl. ebd.; nach Heckhausen 1980 und Rheinberg 1995) Valenz als affektive Komponente der Einstellung zum Lernen bzw. zu Schulfächern spielt beim Lernen eine wichtige Rolle. (vgl. ebd.) Es sind **schulleistungsbezogene Motive und Einstellungen**. Welche Faktoren noch eine Rolle spielen, ist aus Tabelle 1 unten zu entnehmen.

---

**52** SCHOLASTIK - Schulorganisierte Lernangebote und Sozialisation von Talenten, Interessen und Kompetenzen.

**53** Genauso viele Mädchen wie Jungen nahmen daran teil; sie wurden dreimal im Jahr vom Eintritt in den Kindergarten bis zur sechsten Klasse psychologisch beobachtet, interviewt und getestet. (vgl. Weinert/Helmke 1997, S. 3)

### 3.2.1.1 Die Übersicht über schulleistungsbezogenen Faktoren in der vierten Klassenstufe

**Tabelle 1:** Faktorenanalyse zum nomologischen Netzwerk der motivationalen Variablen in der 4. Klassenstufe (Ladungen x 100; es werden nur Ladungen über 30 berücksichtigt) (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 62).

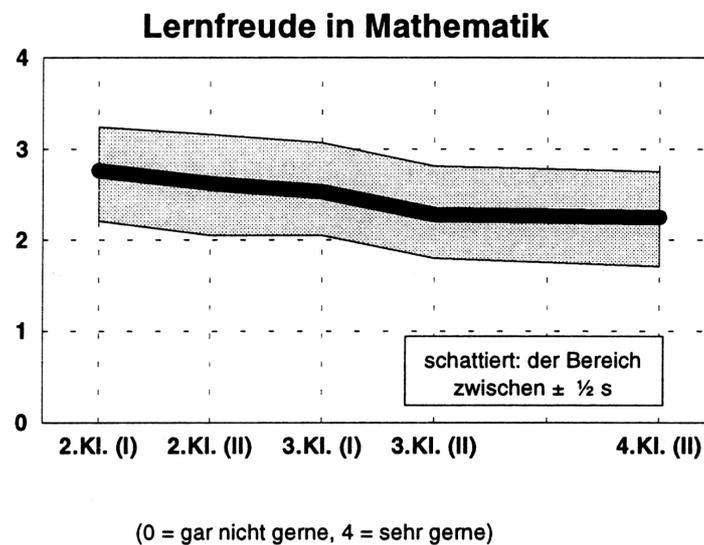
	FAKTOREN				
	1	2	3	4	5
Mathematiknote <sup>a</sup>	77		30		
Deutschnote <sup>a</sup>	76			38	
Mathematiktest <sup>b</sup>	76		30		
Rechtschreibtest <sup>b</sup>	70			44	
Intelligenztest <sup>b</sup>	66				
Lehrerurteil: Lernfreude <sup>a</sup>	55			33	46
Lehrerurteil: Ängstlichkeit <sup>a</sup>	-36		-35		
Volitionale Lernstörungen <sup>c</sup>		83			
Überforderung im Unterricht <sup>c</sup>		77			
Anstrengungsvermeidung <sup>c</sup>		76			
Leistungsangst <sup>c</sup>	-42	61			
Handlungskontrolle (prospektiv) <sup>c</sup>		-66			
Selbstkonzept in Mathematik <sup>c</sup>	33		79		
Lernfreude in Mathematik <sup>c</sup>		-33	76		
Leistungsmotivation: Hoffnung auf Erfolg <sup>c</sup>			58	44	
Lernfreude in Deutsch <sup>c</sup>				79	
Selbstkonzept in Deutsch <sup>c</sup>	33			67	
Aktives Lernverhalten im Unterricht <sup>d</sup>				39	35
Lehrerurteil: Beliebtheit <sup>a</sup>					68
Sportnote <sup>a</sup>					67

Anmerkung: <sup>a</sup>Lehrerurteile, <sup>b</sup>Objektive Leistungstests, <sup>c</sup>Schülerfragebogen, <sup>d</sup>Verhaltensbeobachtung im Unterricht.

Aus der Tabelle lässt sich entnehmen, dass der Screen-Test insgesamt fünf Faktoren besitzt. Faktor 1: Kompetenzfaktor (unrelevant für diese Arbeit); Faktor 2: Eine Gruppe der Variablen, die gemeinsam ganz unterschiedliche Störungen der Aufmerksamkeit aufweisen bzw. volitionale Lernstörungen wie z. B. „procrastination“ – Aufschubverhalten bei der Erledigung der Hausaufgaben. **Faktor 3: Fähigkeitsselbstbild und Lernfreude** im Fach Mathematik. (gehört zum Schwerpunkt dieser Arbeit); Faktor 4: Lernfreude und Selbstkonzept im Fach Deutsch, kognitive Beteiligung im Unterricht; Faktor 5: Heterogene Merkmale wie Sportnote und Beliebtheit des Schülers aus der Sicht des Lehrers. (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 62 ff). Die Faktorenanalyse ergibt durchaus ein stimmiges Bild: Die volitionalen und motivationalen Merkmale sind klar voneinander getrennt, dafür hebt sich die Bereichsspezifität hervor. Aus

diesem Grund werden Fächer wie Mathematik und Deutsch strikt getrennt analysiert. Die Variable Lernfreude wird im nächsten Unterabschnitt näher betrachtet.

### 3.2.1.2 Variable Lernfreude in Mathematik von der 2. bis zur 4. Klasse

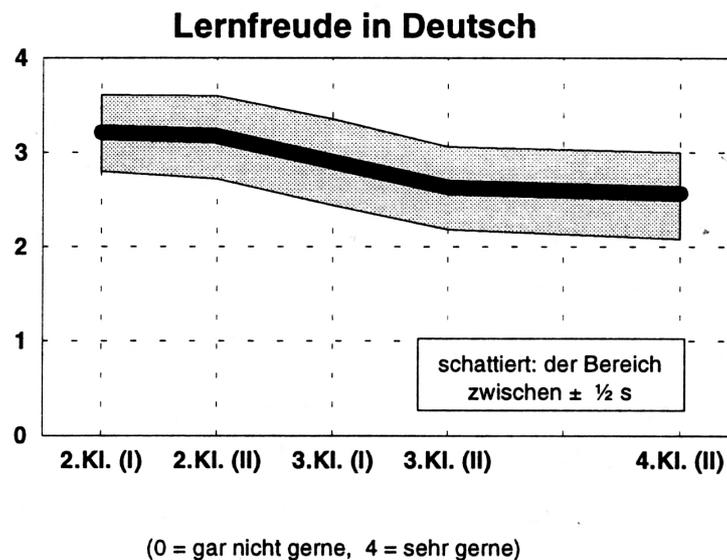


**Abb. 5:** Lernfreude in Mathematik von der 2. bis zur 4. Klasse (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 64)

In Abbildung 5 ist zu sehen, wie Schulkinder bewertet haben, wie gerne oder gar nicht gerne sie das Fach Mathematik lernen. Die Lernfreude-Linie startet bei ca. +2,8. (was zu interpretieren wäre als fast „gerne“) und sinkt von der 2. Klasse bis zur ersten Hälfte der 3. Klasse leicht aber stetig. Dann bleibt sie von der 3. Klasse bis zur 4. Klasse konstant (bei ca. +2,4) und bleibt dann – genauso wie beim Fähigkeitsselbstbild in Mathematik – im positiven Bereich.

Fazit: Das Fähigkeitsselbstbild in Mathematik und die Lernfreude in Mathematik von der 2. bis zur 4. Klasse zeigen in den mittleren Klassenstufen eine leichte Sinktendenz, danach stagnieren sie und bleiben beide im positiven Bereich.

### 3.2.1.3 Variable Lernfreude in Deutsch von der 2. bis zur 4. Klasse



**Abb. 6:** Lernfreude in Deutsch von der 2. bis zur 4. Klasse (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 64)

In Abbildung 6: Die Lernfreude-Linie in Deutsch bleibt bis zum Ende der 2. Klasse stabil (über +3), dann sinkt sie stetig vom Ende der 2. Klasse bis Ende der 3. Klasse. Vom Ende der 3. Klasse bis Ende der 4. Klasse bleibt sie konstant (bei ca. +2,5). Das heißt, es bleibt im positiven Bereich.

Zusammenfassend: Lernfreude in Mathematik und Deutsch nimmt im Verlauf der Grundschuljahre ab, bleibt aber die ganze Zeit im positiven Bereich. (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 64)

In SCHOLASTIK wurde auch die den schulischen Erfolg (Komponent der Leistungsmotivation) beeinflussende Variable Fähigkeitsselbstbild in Mathematik und Deutsch untersucht: Von Anfang bis zum Ende der 2. Klasse ist das Fähigkeitsselbstbild in Deutsch fast identisch mit dem Fähigkeitsselbstbild in Mathematik. Es zeigt sich eine ähnliche Sinktendenz<sup>54</sup> wie auch in Mathematik: Gestartet von +1 sinkt die Linie des Fähigkeitsselbstbild stetig ab, bleibt aber (noch), wie auch die Lernfreude in beiden Fächern davor, im positiven Bereich. (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 64)

Wie die motivationale Variable Lernfreude mit der Leistung zusammenhängt, wird im nächsten Unterabschnitt angezeigt.

<sup>54</sup> Die leichte Sinktendenz im Fähigkeitsselbstbild in Mathematik und Deutsch könnte dadurch erklärbar sein, dass sich Kinder im zunehmenden Alter realistischer einschätzen können. (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 66)

### 3.2.1.4 Zusammenhang der Variable Lernfreude und Schulleistung

**Tabelle 2:** Zusammenhänge zwischen den motivationalen Variablen und den konkurrenten (zeitlich erhobenen) Leistungsmaßnahmen (N=1113) (Weinert/Helmke, 1997, S. 66)

		MATHEMATIK		DEUTSCH	
		Note	Test	Note	Test
<i>Selbstkonzept in Mathematik</i>	2. Klasse (I)	<b>.36</b>	<b>.38</b>		.13
	2. Klasse (II)	<b>.35</b>	<b>.36</b>	.14	.14
	3. Klasse (I)	<b>.38</b>	<b>.39</b>		
	3. Klasse (II)	<b>.40</b>	<b>.38</b>	.18	.08
	4. Klasse	<b>.52</b>	<b>.50</b>	.21	.22
<i>Selbstkonzept in Deutsch</i>	2. Klasse (I)	.17	.16		<b>.29</b>
	2. Klasse (II)	.17	.16	<b>.37</b>	<b>.32</b>
	3. Klasse (I)	.19	.20		
	3. Klasse (II)	.28	.28	<b>.41</b>	<b>.39</b>
	4. Klasse	.32	.35	<b>.50</b>	<b>.47</b>
<i>Lernfreude in Mathematik</i>	2. Klasse (I)	<b>.25</b>	<b>.27</b>		.07
	2. Klasse (II)	<b>.26</b>	<b>.30</b>	.06	.09
	3. Klasse (I)	<b>.32</b>	<b>.30</b>		
	3. Klasse (II)	<b>.32</b>	<b>.31</b>	.13	.10
	4. Klasse	<b>.35</b>	<b>.35</b>	.08	.10
<i>Lernfreude in Deutsch</i>	2. Klasse (I)	.04	.05		<b>.19</b>
	2. Klasse (II)	.02	.05	<b>.19</b>	<b>.19</b>
	3. Klasse (I)	.13	.16		
	3. Klasse (II)	.11	.13	<b>.31</b>	<b>.33</b>
	4. Klasse	.15	.19	<b>.33</b>	<b>.34</b>

Anmerkung: Alle Korrelationen > .07 sind signifikant von Null verschieden,  $p < .05$ .  
Die ungleiche Anzahl von Korrelationen für Mathematik versus Deutsch rührt daher, daß die Mathematiktestleistung in der 2. und 3. Klassenstufe zweimal, die Rechtschreibleistung dagegen nur einmal erhoben wurde.

Aus Tabelle 2 lässt sich ein ausgeprägtes Muster entnehmen, dass es einen schwachen positiven Zusammenhang zwischen Lernerfolg und Lernfreude gibt. (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 67) Substantielle Korrelationen zwischen Selbstkonzepten und Schulleistungen gibt es in beiden Fächern. Das bleibt bis zur 3. Klasse relativ stabil.

Vermerk: Wenn man die Ergebnisse der LOGIK-Studie hinzufügt, steigt es in der 4. Klasse, kurz vor der Entscheidung über die weitere Schullaufbahn des Schulkindes, nochmal an. Die Koppelung von Selbsteinschätzungen und objektiven Leistungen bzw. Zensuren mit zunehmendem Alter und wachsenden Schulerfahrung wird immer enger. (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 66)

Vermerk: Der Obligatorische Lehrerwechsel am Ende 2. Klassenstufe in Bayern hat keine stabilitätsverringende Rolle. (vgl. ebd.) Allerdings würde die Positionsstabilität durchaus variieren, wenn die Variable „Klassenkontext“ miteinberechnet würde. (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 67 ff)

### 3.2.1.5 Variable Persönlichkeit des Kindes

**Tabelle 3:** Deskriptive Kennwerte und Interkorrelationen der intraindividuellen Konsistenzen (Standardabweichungen der zu den fünf Messzeitpunkten erhobenen Variablen) (Weinert/Helmke, 1997, S. 69)

Intraindividuelle Konsistenzen		DESKRIPTIVE KENNWERTE		INTERKORRELATIONEN			
		M	SD	1	2	3	4
1	Selbstkonzept Mathematik	0.48	0.22		.33	.31	.13
2	Selbstkonzept Deutsch	0.55	0.23			.12	.21
3	Lernfreude in Mathematik	0.66	0.34				.31
4	Lernfreude in Deutsch	0.63	0.32				

Besonders auffallend in Tabelle 3 sind drei Aspekte. Erstens: Große Streuung beider Fächer der Variable Lernfreude. (0.32–0.66) Dies bedeutet, dass es unter den befragten Schulkindern extrem konsistente bis zu ausgesprochen inkonsistente **Persönlichkeiten** gibt. (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 69)

Zweitens: **Intraindividuelle Stabilität** (Konsistenz) ist über den gemessenen Zeitraum beim Selbstkonzept geringer als bei der affektiven Einstellung zu dem jeweiligen Fach. (vgl. ebd.)

Drittens: Vier Konsistenzmaße hängen nur mäßig miteinander zusammen. (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 69) Das scheint darauf hinzudeuten, dass hier auch die Konstrukt-spezifität eine große Rolle spielt, nicht nur die Fachspezifität. (vgl. ebd.)

Die Selbstkonzeptentwicklung in Mathematik und Deutsch korreliert mittelhoch mit der Entwicklung der Lernfreude in beiden Fächern. ( $r=.42$  und  $r=.35$ ) (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 69)

Vermerk: Lernfreude in Deutsch ist bei Mädchen am höchsten, bei Jungen in Mathematik. (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 70)

Im nächsten Unterabschnitt wird untersucht, welche Rolle spezifische Merkmale der Klasse für die Entwicklung schulleistungsbezogener Einstellungen und Selbstkonzepte spielen.

### 3.2.1.6 Variable Klassenkontext

**Tabelle 4:** Zusammenhänge zwischen Klassenkontext, Unterrichtsqualität und der Entwicklung der Lernfreude sowie des Fähigkeitsselbstbildes; N=49 Klassen mit vollständigen Daten (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 74)

	FÄHIGKEITS- SELBSTKONZEPT		LERNFREUDE	
	Mathe- matik	Deutsch	Mathe- matik	Deutsch
<i>Klassenkontext</i>				
Anteil deutschsprachiger Kinder	-.04	-.04	-.02	-.04
Mädchenanteil	-.07	.19	.06	.22
Intelligenzniveau der Klasse	.22	.04	.07	.08
Heterogenität kognitiver Leistungen	-.05	.07	-.07	-.08
Klassengröße	.21	.04	.07	.00
<i>Lehrerangaben zum Unterricht</i>				
Selbständigkeitserwartungen	.19	.10	.20	.31*
Erwartungen an das Verständnis	.47**	.05	.22	.11
Erwartungen an Arbeitstugenden	-.08	.02	.16	.04
Attribution von Lernschwierigkeiten auf Unterrichtsmerkmale	-.11	-.17	.25	.37**
<i>Unterrichtsbeobachtung durch Experten</i>				
Effizientes Klassenmanagement	.51**	.17	.41*	.34**
Klarheit und Verständlichkeit	.49**	.13	.29*	.35**
Soziales Klima in der Klasse	.07	-.11	.26*	.35**
Individuelle fachliche Unterstützung	.27 <sup>(c)</sup>	-.08	.16	.18
Variabilität von Unterrichtsformen	.21	.11	.38	.21
<i>Aggregierte Schülerangaben zum Unterricht</i>				
Motivierungsqualität	.20	.06	.74**	.65**
Adaptivität	.30*	.14	.45**	.39**

Anmerkung: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ .

(Analysen auf Klassenebene; Bereinigung der Werte am Ende der 4. Klasse um Unterschiede am Ende der 2. Klasse; Aggregation der Unterrichtsvariablen über alle Individualmessungen in der 3. und 4. Klassenstufe).

Aus Tabelle 4 lässt sich entnehmen, dass der Klassenkontext (Anteil der deutschsprachigen Kinder, Mädchenanteil, Intelligenzniveau der Klasse, Heterogenität kognitiver Leistungen und Klassengröße) in der Entwicklung der Lernfreude oder des Fähigkeitsselbstkonzeptes nach Ergebnissen der SCHOLASTIK keinen Einfluss zu haben scheint. (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 74 ff) Das zeigen die niedrigsten Werte in der Tabelle. Verständlicher und gut organisierter Unterricht erweist sich als bedeutsam für die Entwicklung der Lernfreude.

Es fällt auf, dass die Motivierungsqualität des Unterrichts (Vermeiden von Monotonie und Langeweile) eine Rolle für die Lernfreude in Mathematik ( $r=.74$ ) und auch in Deutsch ( $r=.65$ ) spielt.

Vermerk: Ausgewählte Merkmale des Unterrichts, der Lehrer-Schüler-Interaktion und des Klassenkontextes mit Maßen der motivationalen Entwicklung wurden zusammen korreliert.

### 3.2.1.7 Motivationale Variablen Lerneinstellung, Selbstkonzept und Versagensängstlichkeit

**Tabelle 5:** Korrelative Zusammenhänge zwischen motivationalen Variablen und Schulleistungen in der 2., 3. und 4. Klassenstufe (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 430)

	LERNEINSTELLUNG			SELBSTKONZEPT			VERSAGENS- ÄNGSTLICHKEIT		
	R	A	T	R	A	T	R	A	T
2. Klasse	.01	.14	.03	.03	.17	.03	-.02	-.23	-.12
3. Klasse	.28	.16	.31	.16	.22	.36	-.11	-.25	-.32
4. Klasse	.31	.31	.29	.24	.26	.32	-.16	-.30	-.29

Anmerkung: R = Rechtschreiben; A = Arithmetik; T = Textaufgaben.

In Tabelle 5 sind korrelative Zusammenhänge<sup>55</sup> zwischen drei motivationalen Variablen – Lerneinstellung, Selbstkonzept und Versagensängstlichkeit – und drei verschiedenen Schulleistungen – Rechtschreiben (R), Arithmetik (A) und Textaufgaben (T) – in der 2. bis zur 4. Klasse zu sehen.

Aus der Tabelle ist eine Gemeinsamkeit der Daten zu entnehmen: Alle Werte in allen drei Bereichen der motivationalen Variablen in allen Klassenstufen weisen auf einen *schwachen* Zusammenhang hin, da der Korrelationskoeffizient<sup>56</sup> sehr niedrig ist. Er variiert von 0.01 bis 0.36<sup>57</sup>, mit einem Unterschied, dass die Richtung des Zusammenhangs unter Multivariablen anders ist. Die Werte weisen auf einen *schwachen positiven* Zusammenhang zwischen Schul-

<sup>55</sup> Korrelative Zusammenhänge bezeichnen Korrelation bzw. einen Zusammenhang zwischen verschiedenen Variablen. (vgl. Psychologie-Wissen Kompakt, Deskriptive Statistik, Korrelation (Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient)).

<sup>56</sup> Korrelationskoeffizient ( $r$ ) ist das Maß für die Stärke und Richtung (positiv oder negativ) eines Zusammenhangs (Korrelation). (vgl. ebd.)

<sup>57</sup> Korrelationskoeffizient kann Werte von -1 bis +1 aufweisen; 0 - kein linearer Zusammenhang, 0–0.5 – schwacher Zusammenhang, 0.5–0.8 – mittlerer, 0.8–1 – starker und 1 - perfekter linearer Zusammenhang. (vgl. ebd.)

leistungen (R, A, T) in den Bereichen Lerneinstellung und Selbstkonzept und auf einen *schwachen negativen* Zusammenhang in Bereich von Versagensängstlichkeit hin.

In der separaten Betrachtung aller drei Bereiche der motivationalen Variablen ergibt sich Folgendes:

### **Bereich 1: Motivationale Variable – Lerneinstellung**

Die Zusammenhänge zwischen Lerneinstellung und der beiden Schulleistungen Rechtschreiben ( $r=0.01$ ) und Textaufgaben ( $r=0.03$ ) zeigen sich in der 2. Klasse **am schwächsten**.

Der Zusammenhang zwischen Lerneinstellung der Drittklässler zu Textaufgaben und die Lerneinstellung der Viertklässler zu Rechtschreiben und Arithmetik ist auffällig: Es ist **gleich** – positiv und schwach ( $r=0.31$ ), **aber am höchsten** in diesem Bereich.

Das bedeutet in anderen Worten: Um so positiver die Lerneinstellung der Drittklässler ist, um so höher ist die Schulleistung in Textaufgaben und bei der 4. Klasse in Rechtschreiben und Arithmetik.

### **Bereich 2: Motivationale Variable – Selbstkonzept**

Hier weist der Korrelationskoeffizient ( $r$ ) auf **den höchsten Wert** in der Tabelle 5 **des schwachen positiven Zusammenhangs** zwischen Selbstkonzept und Textaufgaben in der 3. Klasse – wie oben schon bereits erwähnt wurde. ( $r=0.36$ )

Das bedeutet in anderen Worten: Um so höher das Selbstkonzept der Drittklässler ist bzw. um so positiver sie die eigene Tüchtigkeit bewerten, um so mehr steigt die Schulleistung in Textaufgaben. Allerdings ist der Zusammenhang niedrig (schwach positiv).

### **Bereich 3: Motivationale Variable – Versagensängstlichkeit**

In diesem Bereich weist **der niedrigste** Korrelationskoeffizient ( $r= - 0.02$ ) auf den *schwachen negativen* Zusammenhang zwischen Versagensängstlichkeit und der schulischen Leistung Rechtschreiben in 2. Klasse hin. **Der höchste** Korrelationskoeffizient ( $r= - 0.32$ ) ist vorzufinden als Maß des *schwachen negativen* Zusammenhangs zwischen Versagensängstlichkeit und Textaufgaben in der **3. Klasse**, darauffolgend in der 4. Klasse – in Arithmetik ( $r= - .30$ ) und in Textaufgaben ( $r= - .29$ ).

Das bedeutet in anderen Worten: Der schwache negative Zusammenhang weist darauf hin, dass die Werte der Schulleistung der Drittklässler in Textaufgaben um so niedriger werden, je

mehr die Werte der Ängstlichkeit steigen. Und umgekehrt: Um so weniger Drittklässler Angst haben zu versagen, um so besser wird ihre Schulleistung in Textaufgaben.

Vermerk: Aus der Untersuchung der Rechtschreibfertigkeiten (erfasst während 2.–4.Klasse) hat sich ergeben, dass individuelle Leistungsunterschiede in Rechtschreiben durch einen Lehrerwechsel unbeeinflusst bleiben. (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 432 ff)

### **3.2.2 Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)**

#### **Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich**

IGLU ist ein kooperatives internationales Projekt. Zum ersten Mal werden an einer großen, für Deutschland repräsentativen Stichprobe Kompetenzen von Grundschulkindern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in mehreren Fächern international vergleichend untersucht. (vgl. Bos et al., 2003, S. 1) Die IGLU-Konzeption beruht auf einer Vorstellung von Grundbildung (Literacy) und betont die kulturelle Bedeutung von Bildungsinhalten. (vgl. ebd.) In Deutschland wurde die IGLU Studie durch Überprüfung der Kompetenzen im Leseverständnis, in Mathematik und in den Naturwissenschaften erweitert untersucht, weil sie im Leben von Grundschulkindern von Bedeutung sind. (IGLU-E) Diese Kompetenzen werden Schulkinder als eine wichtige Basis für das anschließende Lernen in der weiterführenden Schule brauchen (Sekundarstufe I).

#### **3.2.2.1 Motivation und Selbstkonzept (Mathematik) und Bedingungen des lernrelevanten Hintergrunds**

Nach Bos et al. (2003, S. 219) wurde in der IGLU Studie bei Viertklässlern Motivation und Selbstkonzept gemessen. Auf diese Fragen wurden Antworten untersucht: Welches Interesse haben Grundschulkindern an Mathematik? Wie vertrauen die Kinder auf ihre eigene Fähigkeit, mathematische Aufgaben und Probleme erfolgreich zu lösen?

#### **Lernmotivation (Mathematik)**

Der Schülerbogen zur Mathematik ergab Folgendes: 79 Prozent der Schulkinder kreuzen bei der Aussage „*Ich lerne gerne in Mathematik*“ die Antworten „stimmt genau“ oder „stimmt

fast“ an. Den Unterricht als langweilig empfinden nur acht Prozent der befragten Schulkinder. (vgl. Bos et al., 2003, S. 219)

Die Antworten auf die ähnliche Fragen betreffend **Lernmotivation** beträgt 3,5 als Mittelwert (SD=0,66) der vierstufigen Lernmotivationsskala von 1 (geringe Motivation) bis 4 (hohe Motivation). (vgl. ebd.)

**Vermerk:** Es scheint der Mathematikunterricht den Schulkindern zu gefallen, und an Lernmotivation mangelt es kaum.

### **Selbstkonzept in Mathematik**

Die Antworten der Kinder zu Item-Beispiele wie „Das Fach Mathematik wäre mir lieber, wenn es nicht so schwierig wäre“ oder „Für Mathematik habe ich keine Begabung“ ergaben den Skalenmittelwert (1=niedrig ... 4= hoch) von 3,3 (SD=0,79). (vgl. ebd.) Das bedeutet, dass sich Schulkinder relativ sicher im Fach Mathematik fühlen und sich was zutrauen.

### **Rechtschreibung und gesamte Deutschnote im Vergleich mit Mathematiknote**

In der erweiterten IGLU-Studie zeigen sich folgende Mittelwerte der Zensuren: in Rechtschreibung 3,0, Lesen 2,5, Grammatik und die Gesamtdeutschnote 2,7. Zum Vergleich: in Mathematik 2,7 und Sachunterricht 2,5. Die Zensurengebung in der Grundschule zeigt Abhängigkeiten von „harten“ und „weichen“ Fächern, vom Geschlecht und Klassenstufe. (vgl. Bos et al., 2003, S. 246)

Es ergibt sich folgendes: Die beste Note ist in Lesen und Sachunterricht (2,5). Daraus könnte man schließen, dass diese Fächer den meisten Schulkindern Spaß machen und sie es gerne lernen, weil es auch interessant ist. Darauffolgend kommen die Fächer Mathematik und die Gesamtdeutschnote (2,7) und als das Schwierigste erweist sich Rechtschreibung (3,0).

Vermerk zur Rechtschreibzensur: Es fehlen ein verbindlicher Maßstab und auch die Orientierung der Notengebung am klasseninternen Bezugsmaßstab, deswegen kann man nur bedingt aus der Rechtschreibzensur über die Leistung im Rechtschreibtest urteilen. (vgl. Bos et al., 2003, S. 259)

### **3.2.2.2 Geschlechterdifferenzen**

Auf nationaler Ebene beträgt der Mittelwert bei Jungen 512 Punkte und bei Mädchen 488 Punkte. (MW=500, SD=100) (vgl. Bos et al., 2003, S. 218 ff) In der Rechtschreibung bringen

Mädchen höhere Leistungen und haben bessere Zensuren (M=2,7) als Jungen (M=3,3). (vgl. Bos et al., 2003, S. 246 ff) Mädchen bräuchten mehr Unterstützung in Mathematik und Jungen in Rechtsschreibung. (vgl. ebd.) Das deutet daraufhin, dass Jungen in Mathematik besser sind als Mädchen. (vgl. ebd.)

Zusammengefasst: Nach Bos et al. (2003, S. 218 ff) zeigen die IGLU-Studie-Ergebnisse eine Tendenz, dass „... am Ende der Grundschulzeit bei den meisten Kindern die Lernfreude und die kindliche Neugier in Mathematik noch ungebrochen ist.“

### **3.2.3 Hattie-Studie**

Die Hattie<sup>58</sup>-Rangliste „Lernen sichtbar machen“ von 2009 wurde von John Hattie aus mehreren hundert Meta-Analysen über 200 verschiedene Faktoren, die das Lernen beeinflussen sollten, analysiert und eine weitere Meta-Meta-Analyse erstellt. (vgl. John Hatties Studie „Lernen sichtbar machen“ („Visible learning“), 2013)

Er hat Einflussgrößen und Effektstärken berechnet, die den Erfolg des Lernens sichtbar machen. (vgl. Michael Mittag, Nordwestschweiz, Die Hattie-Studie, 2013–2018)

Vermerk: Relevant ist die Effektstärke über 0,4. Je höher die Zahl, um so sichtbarer ist der Lernerfolg. (vgl. John Hatties Studie „Lernen sichtbar machen“ („Visible learning“), 2013)

#### **3.2.3.1 Ergebnisse der Hattie-Studie**

##### **TOP 10 der *positiven* Effektstärken auf das schulische Lernen:**

###### **1,57 collective teacher efficacy (gemeinsame Lehrer-Wirksamkeit durch Feedback)**

Darunter versteht man auch Absprachen des Lehrkollegiums untereinander. Aber es geht viel stärker darum, dass Lernende und Lehrende reichhaltige und präzise Informationen über das Lernen und den Lernstand austauschen.

---

<sup>58</sup> John Allan Clinton Hattie (geb. 1950), ein neuseeländischer Pädagoge, der seit 2011 als Professor für Erziehungswissenschaften und Direktor des Melbourne Education Research Institute an der University of Melbourne tätig ist. (vgl.

1,33 Selbsteinschätzung im Notenbereich (Self-reported grades)  
1,29 Lehrererwartung auf Ergebnisse, was er der Klasse zutraut (Teacher estimates of achievement), (1,29) cognitive task analysis and (1,29) response to intervention,  
1,28 pagetian programs  
1,20 Puzzle Methode (jigsaw method): Zur Aufteilung des Themas (Textes) in kleine Teile, Expertengruppen bearbeiten die Teile, dann kehren sie zurück zur Stammgruppe und am Ende wird der Text zusammen gesetzt wie ein Puzzle  
0,99 conceptual change programs  
0,99 teacher credibility  
0,94 prior ability  
0,93 strategy to integrate with prior knowledge  
0,92 self-efficacy  
0,90 teacher credibility

#### **TOP 10 *negativen* Effektstärken auf das schulische Lernen:**

##### **-0,90 ADHS Konzentrationsschwierigkeiten (ADHD)**

-0,61 deafness  
-0,49 boredom  
-0,36 depression  
-0,34 moving between schools  
-0,33 Corporal punishment at home  
-0,32 Retention (holding students back)  
-0,29 Non-standard dialect use  
-0,20 suspension/expelling students  
-0,21 students feeling disliked  
-0,18 television

Effektstärken bei Hausaufgaben (0,29) und kleine Klassengröße (0,21) sind schwach (unter 0,4). Motivation (0,4), positives Selbstkonzept (0,41), Kleingruppenarbeit (0,47), peer tutoring, positive peer influences (0,53), feedback (0,7) spielen eine stärkere positive Rolle beim Lernen.

### 3.2.3.2 Interpretation der Ergebnisse der Hattie-Studie

Collective teacher **efficacy (gemeinsame Lehrer-Wirksamkeit durch Feedback)** hat den stärksten **positiven** Einfluss auf die sichtbaren Lerneffekte.

„Auf den Lehrer kommt es an; die Lehrkräfte, die sich ihres Einflusses bewusst machen, sind bereit sich zu verändern und machen den Unterschied“, erklärt John Hattie in seinem Interview für das Mittagjournal am 17.04.2013. (vgl. John Hatties Studie „Lernen sichtbar machen“ („Visible learning“), 2013)

Das wäre ein Appell an alle Lehrer, sich Feedback über seine Lehrmethoden bzw. sein Unterricht von den Schulkindern zu holen.

Den stärksten **negativen** Einfluss auf das Lernen haben Konzentrationsschwierigkeiten. (In der Hattie-Studie angegeben als ADHS). Kinder im Alter von 6–7 Jahre können sich ca. 15 Min. konzentrieren, im Alter von 8–9 Jahren können sie sich ca. 20 Minuten konzentrieren und im Alter 10–12 Jahre ca. 25 Minuten. (vgl. Thiesen, 2013, S. 11) Wenn man bedenkt, dass der Unterricht 45 Minuten dauert, stellt sich die Frage, wie sinnvoll die Länge des Unterrichts ist. Nach ADHS folgt Taubheit, Langeweile, Depression, körperliche Bestrafungen zu Hause, Schulwechsel, Sitzen bleiben. Das bedeutet, dass Entwicklungsbeeinträchtigungen, Krankheiten, Gewalt zu Hause und kritische Lebensereignisse einen sichtbaren Lernerfolg hemmen.

## 3.3 Zusammenfassung

### 3.3.1 Multidimensionale Gesamtheit der Lernsituation in der Grundschule

Die Auseinandersetzung mit den Forschungsergebnissen zu den Bestimmungsfaktoren der Lernfreude hat Folgendes ergeben: Der Prädiktor des schulischen Erfolges ist vor allem die Vielfalt der vorschulischen Erfahrungen und Literacy. Grundschulkind, Lehrer, Klasse und Unterricht bilden eine Einheit innerhalb Schule und zeigen auf gegenseitige Beeinflussung. Das Wirkungs-dreieck von Grundschulkind, Lehrer und Klasse im Rahmen des Unterrichts mit allen kognitiven, psychosozialen, schulischen und emotionalen und motivationalen Faktoren – vor allem Kompetenzen des Lehrers und des Grundschulkindes und ein positives Klas-

senklima – wirken als multidimensionale Gesamtheit auf die Lernsituationen in der Grundschule.

Die ersten Grundschuljahre unterliegen starken motivationalen Brüchen und Umbrüchen. (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 435) Lernfreude und Selbstkonzept in den Fächern Mathematik und Deutsch nimmt im Verlauf der Grundschuljahre ab. Es bleibt aber die ganze Schulzeit im positiven Bereich. Welche Zusammenhänge sich aus den empirischen Untersuchungen herauskristallisiert haben, wird im nächsten Abschnitt 3.3.2 zusammengefasst.

### 3.3.2 Empirische Zusammenhänge der motivationalen Variablen

SCHOLASTIK: Die motivationale Variable **Lernfreude** weist auf einen schwachen positiven Zusammenhang mit **Leistung**. (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 67) Das bedeutet, dass mit der Lernfreude auch der Lernerfolg steigt.

Es gibt substantielle Korrelationen zwischen Selbstkonzepten und Schulleistungen in Mathematik und Deutsch. Sie bleiben bis zur 3. Klasse relativ stabil.

**Intraindividuelle Stabilität - Konsistenz deutet** auf eine große Streuung in Mathematik und Deutsch der Variable **Lernfreude**, was bedeutet, dass es extrem konsistente bis zu ausgesprochen inkonsistente **Persönlichkeiten** in den Klassen gibt. (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 69)

**Intraindividuelle Stabilität** (Konsistenz) ist über den gemessenen Zeitraum beim **Selbstkonzept** geringer als bei der affektiven Einstellung zu dem jeweiligen Fach. (vgl. ebd.) Das bedeutet, dass Selbstkonzept mehr Schwankungen als Valenz unterliegt.

Drittens: Vier Konsistenzmaße hängen nur mäßig miteinander zusammen. (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 69) Das scheint darauf hinzudeuten, dass hier auch die Konstruktspezifität eine große Rolle spielt, nicht nur die Fachspezifität. Selbstkonzeptentwicklung hängt ab von Entwicklung der Lernfreude in beiden Fächern.

Verständlicher und **gut organisierter Unterricht** erweist sich als bedeutsam für die Entwicklung der Lernfreude.

IGLU: Die **Lerneinstellung** in der **3. Klasse** weist auf den schwachen positiven Zusammenhang mit der **Schulleistung**: Je positiver die Lerneinstellung, umso höher ist die Schulleistung in **Textaufgaben**. Der ähnliche Zusammenhang ergibt sich bei der 4. Klasse in Rechtschreiben und Arithmetik.

Auch das **Selbstkonzept** in der 3. Klasse weist auf einen schwachen positiven Zusammenhang mit der **Schulleistung in Textaufgaben**. Je positiver Schulkinder ihre eigene Tüchtigkeit (Selbstkonzept) bewerten, um so mehr steigt die Schulleistung in Textaufgaben.

In der 3. Klasse weist die Schulleistung in Textaufgaben auf den schwachen negativen Zusammenhang mit Ängstlichkeit. Je niedriger die Schulleistung in Textaufgaben, umso höher ist die Ängstlichkeit. In anderen Worten: Je weniger Drittklässler Angst hätten, in Textaufgaben zu versagen, umso besser würde ihre Leistung darin.

Allgemein fühlen sich Schulkinder im Fach Mathematik relativ sicher und trauen sich was zu. Es scheint der Mathematikunterricht den Schulkindern zu gefallen, und an Lernmotivation mangelt es kaum.

### **3.3.3 Variablen ohne empirischen Zusammenhang**

Ein Lehrerwechsel ändert nicht die Schulleistung in Rechtschreibung.

Der Klassenkontext (Anteil der deutschsprachigen Kinder, Mädchenanteil, Intelligenzniveau der Klasse, Heterogenität kognitiver Leistungen und Klassengröße) scheint in der Entwicklung der Lernfreude oder des Fähigkeitsselbstkonzeptes nach Ergebnissen der SCHOLASTIK **keinen Einfluss** zu haben.

### **3.3.4 Schlüsse aus der Hattie-Studie**

Laut der Hattie-Studie sind Effektstärken bei Hausaufgaben und kleine Klassengröße nicht bedeutsam. Stärkere positive Rolle beim Lernen: Feedback (von Lehrer zu Schulkind), positive Klassenbeziehungen, Tutoren in der Klasse, Kleingruppenarbeit, positives Selbstkonzept und Motivation haben bedeutsamen Einfluss auf den Lernerfolg in der Schule, somit auch auf die Lernfreude.

Zusammengefasst: Nach Bos et al. (2003, S. 218 ff) zeigen die IGLU-Studie-Ergebnisse eine Tendenz, dass „... am Ende der Grundschulzeit bei den meisten Kindern die Lernfreude und die kindliche Neugier in Mathematik noch ungebrochen ist“.

Kritik an der Hattie-Studie: Professor Ewald Terhart und mehrere Autoren und Autorinnen kritisieren im Jahr 2014 die umstrittene Hattie-Studie. Sie warnen vor übermäßigem Glauben

an Hatties Aussagen. Sie verweisen auf veraltete Literatur von Hattie und werfen die Frage in den Raum, ob es für den deutschsprachigen Raum anwendbar ist. Kritik geht auch an die Auswertungsmethode: Meta-Metaanalyse. Sie sind besorgt über die „Hattiefizierung des Lehrens und Lernens“ (vgl. Terhart, 2014)

## **4.1 Welche Methoden der pädagogischen Ansätze können anhand der empirischen Untersuchungen Lernfreude steigern?**

### **4.1.1 Lehrer-Schüler-Beziehung**

Sichere Bindung, gelungene Kommunikation und Interaktion miteinander ist für den Schulalltag unabdingbar, um Grundschulkindern das Wissen zu vermitteln und sie aufmerksam durch die Grundschuljahre zu begleiten und für die weiterführende Schule vorzubereiten.

### **4.1.2 Motivation, Partizipation und Selbstwirksamkeit durch Autonomie fördern**

Nach Zimmer (2012) wird Motivation zur Steigerung der Lernfreude am besten durch Autonomie gefördert:

So früh schon erscheint beim Menschen ein Verhalten, das sich später im Leben als stärkster Faktor für Motivation erweist. Es ist Autonomie. Einer der ersten Sätze, die Kleinkinder sagen, ist „Selber machen!“ (...) Der beste Weg, Menschen – Kinder oder Erwachsene – zu motivieren, ist, ihr Streben nach Autonomie zu unterstützen. Bei größeren Kindern zum Beispiel, indem man ihnen die Gründe für die Wichtigkeit einer Aufgabe (Arbeit) erklärt und ihnen dann die größtmögliche Freiheit und Wahl der Mittel lässt. Mit diesem Vorgehen erreichen Eltern, Lehrer oder auch Vorgesetzte sehr viel mehr als mit dem traditionellen System von Belohnung und Strafe. (vgl. Zimmer, 2012, S. 175 ff)

Vermerk: Nicht desto trotz ist es wichtig, dass Kinder die Kausalität zwischen ihrem eigenen Handeln und dessen Effekt (Resultat) erkennen. (vgl. Weinert/Helmke, 1997, S. 46 ff)

### 4.1.3 Interessen der Grundschul Kinder im Unterricht miteinbeziehen

Jedes Grundschulkind bringt seine Interessen und Vorlieben mit in den Schullalltag ein. Laut Piaget (Siegler et al., 2011) geschieht die Entwicklung der menschlichen Intelligenz in diesen Phasen: Assimilation<sup>59</sup>, Akkomodation<sup>60</sup> und Äquilibration<sup>61</sup>. (vgl. Siegler et al., 2011, S. 642) Was brauchen Kinder, um in allen drei Prozessen erfolgreich zu sein? Wenn der Lehrer in seinem Unterricht möglichst den Interessen der Kinder nachgehen würde und dadurch deren Emotionen einbindet, weil er weiß, dass Informationen leichter ins Gedächtnis gespeichert und leichter daraus abgerufen werden können, wenn sie im Lernprozess den Grundschulkindern **emotional** bedeutsam sind, dann könnten Kinder im optimalen Fall mit Interesse und Freude lernen. Wenn Informationen spannend und reizvoll im Unterricht präsentiert werden, werden im Gehirn Botenstoffe wie Dopamin und Acetylcholin ausgeschüttet. (vgl. Hasselhorn/Gold, 2009, S. 69 ff) Das stärkt die Aufmerksamkeit und dadurch wird die Gedächtnisleistung erhöht. (vgl. ebd.) Außerdem hilft Schlafen und Träumen, das Gelernte zu verarbeiten und zu festigen. (vgl. Hasselhorn/Gold, 2009, S. 69 ff)

Das bedeutet anders ausgedrückt, dass nur durch einen interessanten Unterricht mit emotionaler Bedeutung, Gelerntes am besten in den Köpfen der ausgeschlafenen Grundschul Kinder gespeichert wird. Zur Speicherung der Information ist ein intaktes Gehirn bzw. Gedächtnis wichtig und eine gute Informationsverarbeitung, die ohne Beeinträchtigung wie Schwerhörigkeit, Konzentrationsstörungen wie ADHS und ähnlichem stattfinden kann. Wie soll solch ein Unterricht gestalten werden?

### 4.1.4 Grundprinzipien des Unterrichts befolgen

Um jeden Tag in der Grundschule zu meistern, Sachen mit Interesse zu entdecken und Lernfreude zu spüren, brauchen Kinder einen gut organisierten Unterricht, Abwechslung und klare Strukturen etc. Nach Götte/Mansel-Ballier (2005, S. 10–33) wurde ein zwölf Komponenten-

---

<sup>59</sup> Der Prozess, bei dem Kinder eintreffende Informationen in eine Form umsetzen, die mit bereits bestehenden Konzepten übereinstimmen. (vgl. Siegler et al., 2011, S. 642)

<sup>60</sup> Der Prozess, bei dem Kinder die vorhandenen Wissensstrukturen als Reaktion an neue Erfahrungen anpassen. (vgl. ebd.)

<sup>61</sup> Der Prozess, bei dem Kinder Assimilation und Akkomodation ausbalancieren. Das brauchen Kinder und andere Menschen, um ein stabiles Verstehen zu schaffen. (vgl. Siegler et al., S. 642)

Konzept für den Grundschulunterricht konzipiert, um Neugier und Lernfreude der Grundschul Kinder zu erhalten:

### **Rhythmisieren**

Durch Rhythmisierung des Unterrichts wird im Wechsel Ruhe und Bewegung angewendet, um Anstrengung und Entspannung auszubalancieren. Durch „... Pflicht- und Küraufgaben, Eigenverantwortung und Geborgenheit in der Gruppe wird die Lern- und Arbeitsmotivation der Kinder immer wieder neu geweckt“. Wiederkehrende Strukturen schaffen zudem Sicherheit und Orientierung.

### **Arbeitsformen wechseln**

Eigenverantwortliches Lernen und von der Lehrkraft vorgegebene zeitlich fixierte Lernschritte wechseln ab und halten sich in etwa die Waage. Frontalunterricht nimmt weniger Raum ein als Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit.

### **Rituale einführen**

Rituale geben den Kindern Sicherheit und erleichtern der Lehrkraft den Gang durch den Unterrichtstag. Es sind wiederkehrende Ereignisse mit festen Regeln, meistens Lust betont und berechenbar.

### **Sinnlich wahrnehmen lassen**

Das ist sinnvoll für nachhaltiges Lernen. Das was einen berührt, das bleibt im Kopf. (vgl. Götte/Mansel-Ballier, 2005, S. 16) Am besten sollten alle Sinne beteiligt sein: Hören, Sehen, Tasten, Riechen, Schmecken und Fühlen. (vgl. ebd.)

### **Schreibfreude erhalten, fördern, stärken**

Fotos, Geschichten kommentieren, Steckbriefe entwerfen, Briefe schreiben und so weiter. Höchstes Ziel: Die Freude am Schreiben erhalten. (vgl. Götte/Mansel-Ballier, 2005, S. 18)

### **Klassenchronik anlegen für jedes Schuljahr**

Um die Arbeitsmotivation von Kindern zu steigern, wird mit ihnen gemeinsam ein fertiges Endprodukt erstellt: die Klassen-Chronik. Auf diese Weise wird für die Lehrkraft und die Kinder ein Stück eigener Geschichte dokumentiert. Die Klassen-Chronik kann gemalte Bil-

der, Fotos oder andere Arbeitsergebnisse enthalten. Jedes Kind beteiligt sich und wählt seine beste Arbeit aus selbst. (vgl. Götte/Mansel-Ballier 2005, S. 20)

### **Spiele einsetzen**

Spielen und arbeiten sind keine Gegensätze, sie gehören zum kindlichen Lernen. Das spielende Lernen fördert die Fantasie, Spontaneität und Selbstständigkeit. So gelangen Kinder spielerisch zu Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Es wird empfohlen, freie und gebundene Spielphasen in den Unterricht einzubinden. Dadurch entstünde eine entspannte Atmosphäre, sodass die kognitiven Ziele des Lehrplans häufig schneller und nachhaltiger erreicht werden könnten. Man sollte beachten, soziale, methodische und kommunikative Kompetenzen einzuüben.

### **Ergebnisse präsentieren**

Das Präsentieren stärkt das Selbstbewusstsein der Kinder. Sie lernen, einen Sachverhalt sprachlich zu gestalten, Ergebnisse zusammenzufassen und das Wichtigste hervorzuheben.

### **Würdigen**

Es kommt auf die Bemühungen des Einzelnen an. Der Fokus liegt nicht auf der besten Leistung oder auf dem begabtesten Schüler. Jeder Schüler wird gleich geachtet sowie auch seine Ergebnisse. Hier können die Kinder ihr Hobby vorstellen oder zeigen, was sie für eine besondere Fertigkeit neu entwickelt haben. Es sollte einen Platz im Schulalltag dafür geben.

### **Verantwortung übertragen**

Es soll von Anfang an schon – gleich von der ersten Klasse an – einen Raum für eigenverantwortliches Handeln geben: Hilfreich sind z. B. die Erledigung der Aufgaben im Wochenplan, wie Tafel-, Fege- und Blumendienst oder ähnliches.

### **Eltern und andere Fachleute einbeziehen**

Eltern können sich aktiv einbringen, um ihre speziellen Kenntnisse und Fähigkeiten einzusetzen. Ob sie einen Schulausflug begleiten oder die Kinder ihren Arbeitsplatz besuchen dürfen, alles bringt neue Impulse für den Unterricht und für das ganzheitliche Lernen.

### **Außerschulische Lernorte nutzen**

Museen, Theater, Bibliotheken oder Rundfunkstationen und andere Anschauungsobjekte eignen sich, um den Wissenshorizont der Kinder zu erweitern. (vgl. Götte/Mansel-Ballier (2005, S. 10–33))

Solch ganzheitlicher Grundschulunterricht soll Kindern bei der Entfaltung von Wissbegierde helfen. In der Hattie-Studie (2009, fortlaufend erweitert 2013) wurde festgestellt, dass das erfolgversprechendste Merkmal des sichtbaren schulischen Lernens ist, wenn nicht nur Schulkinder Feedback bekommen, sondern auch Lehrer, damit sie sich über ihre Wirksamkeit bewusst werden, sich im Lehrkollegium vereinen und jeder Zeit bereit sind, sich zu verbessern und neue Methoden im Unterricht auszuprobieren und alle möglichen Lerntypen (visuelle, auditive, gemischte) mit dem Lerninhalt zu erreichen. Das bringt Erfolg im Lernen. Und mit Erfolg kommt auch die Lernfreude, weil sie miteinander verbunden sind.

Im nächsten Kapitel wird über einen möglichen pädagogischen Ansatz aus dem Bereich tiergestützte Pädagogik geschrieben und aus deren pädagogischer Praxis berichtet.

## **4.2 Eigene Empfehlung für die praktische Steigerung der Lernfreude**

### **Tiergestützte Pädagogik**

Nach Schüßler (2015, S. 7) ist unter tiergestützter Pädagogik eine „... zielgerichtete, geplante und strukturierte Intervention ...“ mit der Einsatz von Heimtieren durch eine pädagogische Fachkraft in allgemeinen Schulen oder Sonderschulen zu verstehen. Mögliche Ziele sind: Verbesserung der Lehrer-Schulkind-Beziehung oder Verbesserung des sozialen Klassengefüges. (vgl. ebd.; Beetz, 2015, S. 15)

Es gibt zwar bislang kaum systematische und repräsentative Studien über die Bedeutung und Wirkung des Einsatzes von Hunden in der sozialer Arbeit, aber nach Kirchpfening (2014, S. 22) wird folgendes betont: Ein Hund tritt wie „[k]ein anderes Haustier ... in engere soziale Beziehung mit den Menschen und besitzt die Fähigkeit, in die direkte soziale Kommunikation mit diesem zu treten“. Genau das macht es aus, den Hund in verschiedensten sozialen Prozessen und Beziehungen einzusetzen. (vgl. ebd.) Zum Beispiel nach Kirchpfening (2014, S. 24) könnte der Einsatz des Hundes im Unterricht „... beziehungsfördernd und beziehungsstiftend

im zwischenmenschlichen Bereich wirken“. Durch die Auseinandersetzungen mit einem Hund lernen Kinder sich und auch ihren Körper besser kennen und ihn besser beherrschen. (vgl. Kirchpfeing, 2014, S. 21 ff und 87 ff; zit. nach Vernoij und Schneider, 2010) Es findet eine umfassende Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung statt. (vgl. ebd.) Da der Hund ein sozial geprägtes Tier ist, kann er zur Entwicklung der Kinder in anderen sozialen Gefügen wie Bindung, Beziehung und emotionaler Wärme beitragen. (vgl. Kirchpfeing, 2014, S. 21 ff) Zusätzlich wächst auch das Verantwortungsgefühl der Kinder, wenn sie die Aufgaben betreffend der Hunderversorgung übernehmen. (eigene Beobachtung) Ein Hund kann Motivator für soziales Handeln sein und Lernen in der Gruppe, Kommunikation, Kooperation und Interaktion verbessern. Er kann sogar zur konstruktiven Konfliktlösung und Kompromissbereitschaft ermutigen. (Kirchpfeing, 2014, S. 24)

Bevor ein Hund zur Schule kommen darf, müssen viele Fragen vorher geklärt werden: § 36 des Infektionsschutzgesetz, §§ 41 und 46 der Allgemeinen Schulordnung, die das Schulgesundheitswesen und die Unfallverhütung in den Schulen beschreiben. (vgl. DGUV pluspunkt, April 2017, S. 15) Im Hamburgischen Schulgesetz (HmbSG) der Behörde für Schule und Berufsbildung (2018) ist die Regelung für Hunde im Unterricht nachzulesen.

Zum Thema tiergestützte Pädagogik wurde der Grundschullehrer Andreas Elsner aus der Grundschule Knauerstraße am 21.06.2018 nach dem Interviewleitfaden (Anhang 1) interviewt. Er hat einen Hund, den er regelmäßig zur Schule mitbringt.

### **Lernen während der Anwesenheit des Hundes in einer Grundschulklasse**

**Zentrale Fragestellung:** „Welche Erfahrungen haben Sie in Hinsicht auf das Lernverhalten bzw. Lernfreude der Grundschüler während der Anwesenheit des Hundes in der Klasse bis jetzt gesammelt?“

#### **Die Ergebnisse und Interpretation aus dem Interview mit theoretischen Grundlagen der tiergestützten Pädagogik:**

Viele Kinder in der vierten Klasse der Grundschule Knauerstraße freuen sich, dass der Hund Kira da ist. Das wirkt sich positiv auf das Klassenklima aus. Das bedeutet, dass positive Emotionen entstehen, bzw. Glücks- und Freudegefühle empfunden werden.

In Fall von Traurigkeitssituationen suchen sich Kinder Trost beim Schulhund. Das bedeutet, dass negative Emotionen so besser und schneller verarbeitet werden können. Es lässt sich daraus schließen, dass die Schulkinder weiter entspannter während des Schullalltags lernen

können. Selbstregulation wird als wichtiger Faktor für soziales Miteinander in der Schule betrachtet.

Kinder bringen Verständnis für den Hund wegen seiner Empfindlichkeit gegenüber Lautstärke auf und werden leiser, auch wenn sie immer wieder daran erinnert werden müssen. Das würde bedeuten, dass sozial-emotionale Kompetenz – wie Empathie für andere Lebewesen – auch durch Anwesenheit des Tieres gefördert werden kann. Das wirkt sich auch positiv auf das Klassenklima aus.

Kinder nehmen auch Rücksicht wegen Unwohlsein des Hundes, wenn sie hektisch werden und durch die Klasse rennen wollen: Sie werden stiller und dadurch ruhiger. Es lässt sich an dieser Stelle behaupten, dass durch die Anwesenheit des Präsenzhundes Kira die Aufmerksamkeit und Konzentration in der Klasse gesteigert werden kann.

Als Absicherung der Qualität muss der Arbeitsalltag mit Hund und Kindern auf jeden Fall geregelt sein, damit die hundgestützte pädagogische Arbeit für alle zufriedenstellend und gewinnbringend ist. (vgl. Kirchpfering, 2014, S. 27 und S. 99) Das bestätigt auch der Grundschullehrer Andreas Elsen in seinem Interview. (vgl. Anhang 2)

Die höchste Voraussetzung, die Therapiehunde betreffend, wäre, dass die Bindung zwischen dem Besitzer und seinem Hund eng und vertrauensvoll ist. (vgl. Der Berufsverband Therapiebegleithunde Deutschland e.V.) Kira ist zwar kein Therapiehund, sondern ein Präsenzhund<sup>62</sup>, trotzdem ist die zuvor genannte Voraussetzung für die Arbeit mit dem Tier auch in der Institution Grundschule genauso wichtig. Auch eine Allergiegefahr für Kinder muss soweit ausgeschlossen sein. (vgl. Kirchpfering, 2014, S. 87 ff)

Andreas Elsen berichtet, dass durch die Anwesenheit des Hundes<sup>63</sup> positive Emotionen begünstigt werden und sich dadurch auch das Klassenklima verbessert. (siehe Anhang 2) Die Kinder wirken glücklicher und entspannter. Dadurch können sie bessere Voraussetzungen zum Lernen in der Grundschule haben. (vgl. Heyer/Kloke, 2010; vgl. Beetz, 2015).

Die Verbesserung des Sozialverhaltens in der Klasse hat einen Einfluss auf das Lernverhalten jedes einzelnen Kindes. (vgl. Kirchpfering, 2014, S. 21 ff) Alle halten zusammen und versuchen wegen dem Schulhund leiser zu sein. (siehe Anhang 2) Das stärkt die Klassengemeinschaft und das Zugehörigkeitsgefühl wird stärker. (vgl. ebd.) Das wiederum wirkt positiv auf

---

<sup>62</sup> Schulhund, so genannter Präsenzhund, der regelmäßig eine gewisse Zeit im Klassenraum und im Unterricht verbringt. (vgl. DGUV pluspunkt, April 2017, S. 15)

<sup>63</sup> Nicht nur Tiere im Unterricht können sich positiv auf die Lernfreude auswirken. Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen können nachweislich an Grundschulen durch verschiedene Präventionsprogramme als integrativer Teil der pädagogischen Ansätze wie zum Beispiel Lobo von Globos Programm gefördert werden, um Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten vorzubeugen. (vgl. Hasselhorn/Schneider, 2016, S. 18 ff)

die Psyche der Kinder. (vgl. Kirchpfering, 2014, S.24 ff) Glückliche, gesunde Kinder bzw. Kinder mit positiven Gefühlen lernen besser als verängstigte und unglückliche Kinder. (vgl. Hasselhorn/Schneider, 2016, S. 25 ff)

Kirchpfering (2014, S. 86) schreibt: „[D]er Hund kann als Katalysator in sozialen Interaktionen dienen“.

Auch das wiederholt sich im Interview mit dem Grundschullehrer Andreas Elsen: Nicht nur im Klassenraum, sondern auch im Lehrerzimmer wird durch den Hund ein positives Klima geschaffen. Eine Förderung der positiven Interaktion zwischen dem Lehrerkollegium kann erreicht werden. (siehe Anhang 2) Zusammenfassend lässt sich durch fast drei Jahre Erfahrung aufgrund der regelmäßigen Anwesenheit des Hundes einmal pro Woche (immer donnerstags im Grundschulunterricht) folgendes daraus schließen: Der Schulhund trägt zum positiven Klima genauso im Unterricht wie auch im Lehrerzimmer bei. Das soziale Gefüge in der ganzen Schule wird positiv beeinflusst.

### **4.3 Zusammenfassung**

Förderung der Lernmotivation, Einbeziehung der Schulkinder durch Partizipation und Stärkung der Selbstwirksamkeit durch Autonomie, auch die Beachtung der Grundprinzipien des Grundschulunterrichts nach Götte/Mansel-Ballier (2005, S. 10–33) bilden wertvolle Hinweise zur Gestaltung des Schullalltags. Das Zwölf-Komponenten-Konzept umfasst die wichtigsten Elemente der kindergerechten Durchführung des Tagesplanes: Abwechslung im Unterricht durch sinnvolle Ruhe- und Arbeitsphasen, Gruppenarbeit als Erleichterung der Aufnahme der neuen Informationen, sicherheitsgebende Rituale für Geborgenheit, Förderung aller Sinne (visuell, auditiv, haptisch, olfaktorisch und gustatorisch) für die Wahrnehmung, intensiver Zuspruch bei der Ausübung der Schreibschrift auf verschiedenste Weise, Präsentationen der erforschten Ergebnisse, Würdigung jedes Schulkindes und seiner Ergebnisse, Übernahmen der Verantwortung für die Klassengemeinschaft, die Mitarbeit der Eltern und der Besuch außerschulischer Orte ist eine gute Grundlage für jeden Grundschullehrer.

Eine tiergestützte pädagogische Maßnahme würde eine gute Klassenatmosphäre und den Zusammenhalt fördern und zusätzlich den Grundschulunterricht ergänzen und bei der Entwicklung, Bildung und Erziehung der Grundschulkinder helfen, weil das Übernehmen der Versorgungs- und Erziehungsaufgaben für den Hund das Selbstbewusstsein der Kinder stärkt.

Dadurch wächst auch die Selbstsicherheit, und das Selbstwertgefühl steigt automatisch. Solche Zufriedenheit mit sich selbst beeinflusst auch den Glauben an sich selbst. Selbstbewusste Kinder glauben an die eigenen Fähigkeiten. (vgl. Zimmer, 2011, S. 37 ff und S. 176) Das alles wiederum beeinflusst das Selbstkonzept des Kindes positiv, was sich nach den empirischen Studien wie SCHOLASTIK und IGLU als wichtiger Faktor fürs Lernen in der Schule erweist und was in der Hattie-Studie auch von Bedeutung ist. Sich positiv einschätzende Kinder sind oft bereit, schwierige Aufgaben in der Schule anzugehen, weil sie an ihre Fähigkeiten glauben, wobei subjektive Aufgabeneinschätzung dabei eine Rolle spielt. Im Unterricht gelebte Partizipation und erfahrene Selbstwirksamkeit würde Kinder in der Entwicklung stärken. Aus allen oben genannten Gründen lässt sich zusammenfassend schließen, dass ein Hund in der Grundschulklasse als ein indirekt Lernfreude steigerndes Element gut zu empfehlen ist – vorausgesetzt alle Sicherheits-, Eignungstests werden erfüllt. Das Fazit dieser Arbeit folgt im letzten Teil 5.

## **5. Fazit**

Wie können es Kinder schaffen, ihre Leistung in Mathematik und Deutsch in der Schule zu verbessern? Unter welchen Bedingungen lernen Kinder erfolgreich in der Grundschule? Was genau beeinflusst dort das Lernen vom Lesen und Rechnen? Was brauchen Kinder, um mit Freude in der Grundschule zu lernen? Das sind all die Fragen, die am Anfang dieser Arbeit gestellt worden sind. Es hat sich herausgestellt, dass Lernen innerhalb Grundschule an sich ein komplexes Konstrukt ist. Dort wirken unter anderem in der multidimensionalen Gesamtheit vier Elemente (Grundschulkind, Lehrer, Klasse und Unterricht) und zahlreiche Faktoren. Die meisten davon hängen miteinander zusammen und beeinflussen sich gegenseitig. Das Wirkungsdreieck von Grundschulkind, Lehrer und Klasse als Einheit findet im Unterricht statt. Das braucht soziale, sachliche und strukturelle Rahmen. Wie die Rahmen sind, hängt von der Schulform (strukturell), dort unterrichtenden Lehrer (sachlich, strukturell und sozial) und anderen Schulkindern in der Klasse (sozial) ab. Wenn der Lehrer laut der Hattie-Studie (2009, 2013) engagiert und offen ist, auch bereit ist, seinen Unterricht und die Unterrichtsmethoden zu ändern oder den Gegebenheiten anzupassen, wird Lernerfolg sichtbar. Motivation zur Erfahrung der Lernfreude sollte dadurch gefördert werden. Das bedeutet, dass wenn der Lehrer seinen Unterricht interessant, vor allem Emotionen ansprechend, gut und klar durch-

strukturiert, detailliert und realitätsnah gestaltet, kein Kind unmotiviert bleiben sollte, den Unterrichtsstoff verstehen zu wollen. Vorausgesetzt, das Grundschulkind hat keine Entwicklungsbeeinträchtigungen wie zum Beispiel Konzentrationsschwierigkeiten etc.. Und so, wie es die Hattie-Studie herausgefunden hat, sollte der Lehrer nicht nur Schulkindern Feedback geben, sondern selbst welches von seiner Klasse über seine Lehrmethoden abholen, auswerten und sich danach richten. Doch wer von den Lehrern tut es?

Wichtig an dieser Stelle wäre, nochmal zu erwähnen, dass das Lernen in der Schule auch Leistungsdruck und Versagensängste mit sich bringt. (Scholastik) Wenn die Noten (behaltsam) im Laufe der Grundschuljahre eingeführt werden, merken Schulkinder erst dann, wie hoch oder niedrig ihre Leistung bewertet wurde. Dies eröffnet die Möglichkeit, sich mit den anderen zu vergleichen. Eigentlich wäre es wichtig, nur mit sich selbst in Wettbewerb zu treten und drauf zu achten, sich selbst zu verbessern, anstatt sich mit anderen zu vergleichen. Von sich aus tun das allerdings nur wenige Kinder. (eigene Beobachtung) Aus solchen Situationen könnte Mobbing entstehen, weil manche Schulkinder neidisch auf die guten Noten der Mitschüler werden könnten. Was ein Risikofaktor für Lernfreude wäre – schlechtes Klassenklima. Damit müssen alle Schulkinder erst einmal klarkommen. Aber wie? Um Lernen in der Grundschule gut zu schaffen, brauchen Kinder Unterstützung. Angst und Stresssituationen zu erkennen und zu lösen, sollte die gemeinsame Aufgabe der Eltern und Lehrer sein. Im Idealfall sollte es gar nicht dazu kommen. Was stresst die Schulkinder? 72 Prozent der Sieben- bis Elfjährigen benannten konkrete Stresssituationen, überwiegend aus dem schul- und leistungsbezogenen Kontext (wie das Schreiben einer Klassenarbeit oder zu schwere bzw. zu viele Hausaufgaben), aber auch aus dem sozialen Bereich (wie Streit mit Freunden oder Eltern). (vgl. Klein-Heßling/Lohaus, 1998, 2000 und 2012, S. 11) Zu viele und zu schwere Hausaufgaben? Laut Hattie-Studie hat dies wenig Effektstärken auf sichtbaren Lernerfolg. Wichtig wäre aber, dass pädagogische Fachkräfte die Stresssymptome der Schulkinder wie ein verändertes Sozialverhalten, Unruhe und sogar Konzentrationsschwierigkeiten schnell erkennen können, weil auf Dauer Cortisol-Ausschüttung (Stresshormon) die Gesundheit der Kinder durch Schlafstörungen, Appetitlosigkeit etc. schädigt. (vgl. Klein-Heßling/Lohaus, 1998, 2000 und 2012, S. 11 ff) Daraus folgt auch, dass Gesundheitsprävention im Schullalltag unabdingbar wäre. Durch dauerhafte Empfindung der negativen Emotionen und physischen Anzeichen von Stress nimmt der Lernerfolg zusätzlich ab und die Schulleistung sinkt. Deswegen gibt es oft auch Stress Zuhause. Das Kind wird emotional belastet: Die Angst vor schlechten Schulnoten könnte wachsen. Negative deaktivierende Emotionen wie Versagensängstlichkeit

blockieren dadurch die Lust wieder zu lernen, und dann gibt es für lange Zeit keine Lernfreude mehr.

Gute Beziehungen zur Gleichaltrigen, stabile Freundschaften und positive Schulerfahrungen können als Schutzfaktoren dienen. (vgl. Melfsen / Walitza, 2013, S. 20) Weitere Schutzfaktoren wären z. B. Erlernen der sicheren Bindung und das Erleben von eigener Selbstwirksamkeit. (vgl. ebd.) Schule soll ein einladender Platz sein. (Hüther/Hauser, 2014) Nach der Hattie-Studie ist der Lehrer einer der wichtigsten Faktoren, die den Lernerfolg am meisten beeinflussen. Er ist auch Gestalter des Unterrichts. **Es gibt keine allgemeinen Lernvorschriften.** (vgl. Hasselhorn/Gold, 2009, S.223) Das bedeutet, dass nur der Lehrer für seine Unterrichtsgestaltung – ihn für *alle* Schulkinder interessant zu gestalten – die Verantwortung trägt. Die Heterogenität der Klassengemeinschaft (verschiedene Persönlichkeiten und Interessen) beeinflusst die Lernfreude nicht, dafür aber die Unterrichtsgestaltung. Es ist dabei eine Herausforderung, den Lernstoff so vorzubereiten, dass keine Überforderung oder Unterforderung bei den Schülern entsteht. Begabtenförderung kommt noch hinzu. Konstante Neugier wecken (Götte/Mansel-Ballier, 2005) und dadurch Lernfreude der Grundschul Kinder zu steigern, wird von Lehrenden nach bestem Wissen und Gewissen versucht umzusetzen. Wie könnten Lehrende den Lernerfolg überprüfen oder sichtbar machen? Die Evaluation des Unterrichts wäre nach Hattie eine gute Methode. Wie sieht es mit Lernfreude aus? Laut der Scholastik-Studie, die schon über 20 Jahre alt ist, und auch IGLU von 2003 hält sich die Lernfreude in Grundschulen Deutschlands im positiven Bereich. Es zeigt sich aber eine Tendenz bei schulischen Untersuchungen, dass die Schulfriedenheit beim Übergang in eine weiterführende Schule zurückgeht, manchmal schon in der Grundschule. (vgl. Hantel-Quitmann, 2013, S. 107; zit. nach Dornes, 2012, S.78)

Schäfer (2011, S. 30) betont kindliche Denkprozesse: Einer der wichtigen Punkte ist, „... dass Lernen einen persönlichen Sinn ergeben muss ...“ Es wird betont, dass sich am Ende jeder nur selbst bilden kann. (vgl. ebd.) Das bedeutet wiederum, dass Lernen keinem der Grundschul Kinder abgenommen werden kann. Das bedeutet, dass in Lernsituationen auch sie selbst fürs Lernen verantwortlich sind. An diese Stelle rückt die Wichtigkeit der Motivation (extrinsisch vs. intrinsisch). Wie viel Schulleistung muss ein Kind erbringen, um von seinen Lehrern, Mitschülern, Eltern akzeptiert zu werden, ohne unter dem Leistungsdruck zusammenbrechen?

Kein Mensch gleicht dem anderen. Ob wir Sieger werden oder Verlierer, ist nicht in den Erbanlagen festgeschrieben. Es hat damit zu tun, welche Erfahrungen wir sammeln. Ob wir Zu-

gang finden zu den eigenen Gefühlen. Ob wir das, was in uns steckt, entfalten können. Nicht die Kinder sind krank, es sind die Verhältnisse, die sie krank machen. [...] Und nicht nur die Kinder. Immer mehr Menschen leiden unter der genormten Welt von heute. [...] Kinder, die sich so sehr anstrengen, die Erwartungen ihrer Eltern und ihrer Lehrer zu erfüllen und sich unter Verdrängung all ihrer eigenen Bedürfnisse so lange an die Anforderungen und den Druck anderer anzupassen versuchen, bis sie selbst nicht mehr wissen, wer sie eigentlich sind und wofür sie leben wollen. (Hüther/Hauser, 2014, S.185)

Was wollen Kinder? Das Kindesleben fängt in der Familie an. Erfahrungen, die das Kind dort macht, prägen es bis zum Eingang in die Schule. Dann haben pädagogische Fachkräfte und Eltern jahrelang gemeinsam Sorge zu tragen, dass es den Schulkindern gut geht. Im Rahmen der 4. World Vision repräsentativen Kinderstudie wurden 2500 Kinder zwischen den sechsten und elften Lebensjahren in Deutschland 2018 nach ihren Wünschen, Sorgen und Ängsten befragt. Auch ob sie mit ihren Kinderrechten, wie Partizipation und Mitbestimmungsrecht in ihrem Leben zufrieden sind. Gelebte Mitbestimmung, und damit darauf folgende erlebte Selbstwirksamkeit stärkt Kinder in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit und Übernahme von Verantwortung (vgl. 4. World Vision, 2018) *Partizipation von Kindern ist in Deutschland noch nicht selbstverständlich.* (vgl. ebd.) Die Studie des World Vision Instituts (2018) wies auf die Defizite in den Schulen hin. Kinder aus dem damaligen Ostdeutschland und aus ärmeren Familien, auch Kinder mit Migrationshintergrund gaben an, sich wenig wertgeschätzt zu fühlen.

Kinder wollen sich also wertgeschätzt fühlen. Wie kann das erreicht werden? Mit Mitbestimmungsrecht im Unterricht und der darauf folgenden Erfahrung der Selbstwirksamkeit könnten Kinder sich mehr geschätzt fühlen und freiwillig die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen. Die Gestaltung des Unterrichts und die Unterrichtsqualität spielen dabei trotzdem eine große Rolle. Laut Gerda Hagenauer (2011, S. 9):

Deshalb fordern Hosenfeld und Helmke (2004, S. 114) einen mehr kriterialen Ansatz zur Messung von Unterrichtsqualität: „Von gutem Unterricht kann man eigentlich erst dann sprechen, wenn er nachweislich das Lernen fördert und mit guten Leistungen verknüpft ist, ohne dass dies zu Lasten emotionaler Faktoren ginge.“ (Gerda Hagenauer, 2011, S. 9)

Wie können Lehrer, Kindheitspädagogen, Erzieher und alle anderen pädagogischen Fachkräfte die Lernfreude der Schüler fördern? Es wäre zuerst wichtig, sie in den weiterführenden Schulen zu erhalten. Und dann fördern und steigern.

Egal wie der Lehrer mit Herz dabei ist, er kann unmöglich gleichzeitig allen seinen Schülern in der Klasse psychologische Unterstützung geben und die Motivation vermitteln, die sie brauchen, um gut zu lernen. (vgl. Biddulph, 2003, S. 195 ff) Der beste Weg Kinder zu motivieren wäre, behauptet Zimmer (2005, S. 175 ff), „ihr Streben nach Autonomie zu unterstützen“, im Gegensatz zum traditionellen System der Belohnung und Strafe. (vgl. ebd.) Wenn sich schlechte Noten wie Strafe anfühlen und gute Noten wie Belohnung, welche Bewertungssysteme würden dann eine Veränderung im schulischen Leben schaffen? Brauchen Schulkinder überhaupt Bewertung oder reicht die Lernfreude der Kinder den Lernenden und den Lehrenden als Belohnung aus? Das herauszufinden, wäre eine wichtige Aufgabe der künftigen Bildungspolitik.

## 6. Literatur- und Quellenverzeichnis

**Beetz, Andrea** (2015): Hunde im Schulalltag. Grundlagen und Praxis (3., überarb. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

**Bergs-Winkels, Dagmar / Schmitz, Stephanie** (2018): Begabungen sichtbar machen. Individuell Fördern im vorschulischen Bereich. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

**Biddulph, Steve** (2001): Das Geheimnis glücklicher Kinder (7. Aufl.). München: Beust Verlag.

**Bründel, Heidrun / Hurellmann, Klaus** (2017): Kindheit heute. Lebenswelten der jungen Generation. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

**Bos, Wilfried et al.** (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann Verlag GmbH

**Bowlby, John** (2014): Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

**DGUV pluspunkt**, (Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung), Magazin für Sicherheit und Gesundheit in der Schule (Ausgabe 2, April 2017). Integration. Nebenthema: Einsatz von Hunden. UK Nord (Unfallkasse Nord)

**Edelmann, Walter** (2000): Lernpsychologie (6., vollständig überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

**Grimm, Hannelore** (2012): Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen – Ursachen, Diagnose – Intervention – Prävention (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.

**Grossmann, E. Klaus / Grossmann Karin** (Hrsg.) (2015): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta

**Gruschka, Andreas** (2014): Lehren. Pädagogische Praktiken. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

**Hagenauer, Gerda** (Hrsg. non Detlef H. Horst) 2011): Lernfreude in der Schule. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Band 80. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

**Hantel-Quitmann, Wolfgang** (2013): Basiswissen Familienpsychologie. Familien verstehen und helfen. Stuttgart: Klett-Cotta.

**Hasselhorn, Marcus / Gold, Andreas** (2009): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren (2., durchgesehene Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

**Hasselhorn, Marcus / Gold, Andreas** (2017): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren (4., aktual. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

**Hasselhorn, Marcus / Schneider, Wolfgang** (2016): Förderprogramme für Vor- und Grundschule (1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag

**Hattie, John / Yates, Gregory C.R.** (2015): Lernen sichtbar machen aus psychologischen Perspektive (1. Aufl., überarb. deutschsprach. Ausg. von „Visible learning and the science of how we learn“). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH

**Hedervari-Heller, Eva** (2011): Emotionen und Bindung bei Kleinkindern. Entwicklung verstehen und Störungen behandeln. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

**Heyer, Meike / Kloke, Nora** (2010): Der Schulhund. Eine Praxisanleitung zur hundegestützten Pädagogik im Klassenzimmer. Nerdlen/Daun: Kynos Verlag.

**Hüther, Gerald/ Hauser, Uli** (2014): Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen (5. Aufl.). München: btb Verlag.

**Jürgens, Barbara** (2015): Psychologie für die Soziale Arbeit. Studienkurs Soziale Arbeit. Band 2 (1. Aufl.). Baden-Baden: Nomos.

**Kirchpfering, Martina** (2014): Hunde in der Sozialen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

**Klafki, Wolfgang** (2007): Neue Studie zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

**Klein-Heßling, Johannes / Lohaus, Arnold** (1998, 2000 und 2012): Stresspräventionen für Kinder im Grundschulalter (3., aktual. und erweit. Aufl.). Göttingen: Hogrefe

**Klinkhammer, Julie / von Salisch, Maria** (2015): Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklung und Folgen (1. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

**Largo, Remo H. / Beglinger, Martin** (2009): Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen. München: Piper Verlag.

**Melfsen, Siebke / Walitza, Susanne** (2013): Soziale Ängste und Schulangst. Entwicklungsrisiken erkennen und behandeln (1. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.

**Montessori, Maria** (2012): Zehn Grundsätze des Erziehens. (Hrsg. v. Ingeborg Becker-Textor) (7. Gesamtaufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.

**Papastefanou, Christiane** (Hrsg.) (2013): Krisen und Krisenintervention bei Kindern und Jugendlichen (1. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

**Penzel, Manfred / Doll, Jörg** (Hrsg.) (2002): Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher

Kompetenzen in: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Beiheft vom Deutschem Institut für Internationale Forschung (DIPF)

**Rheinberg, Falko/ Vollmeyer, Regina** (2012): Motivation. Grundriss der Psychologie, Band 6 (8., aktual. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

**Rietzler, Stefanie/ Grolimund, Fabian** (2016): Erfolgreich Lernen mit ADHS. Der praktische Ratgeber für Eltern (1. Aufl.). Bern: Hogrefe Verlag.

**Rost, Detlef H.** (2006): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (3., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

**Roth, Gerhard** (2007/2015): Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern. Stuttgart: Klett-Cotta.

**Roth, Gerhard** (2011/2015): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt (überarb. und erweit. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

**Römling-Irek, Petra** (2013): So klappt der Übergang! Von der Kita in die Grundschule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

**Schäfer, Gerd E.** (Hrsg.) (2011): Bildung beginnt mit der Geburt. Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen. Aktualisierte Neuauflage (4. aktual. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag.

**Schübler, Christina** (2015): Hundgestützte Sprach- und Leseförderung. Ideen und Anregungen aus der Praxis für die Praxis (1. Aufl.). Kerpen: Kohlverlag

**Siegler, Robert / De Loache, Judy / Eisenberg, Nancy** (2011): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Deutsche Ausgabe herausgegeben von Sabina Pauen. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

**Steiner Franz und Renate** (2009): Schritt für Schritt zum Schuleintritt (1. Aufl.). Linz: Veritas Verlag

**Stern, Elsbeth / Neubauer, Aljoscha** (2013): Intelligenz. Große Unterschiede und ihre Folgen (1. Aufl.). Münster: Deutsche Verlags-Anstalt.

**Suess, Gerhard J. / Scheuerer-Englisch, Hermann / Pfeiffer, Walter-Karl P.** (Hrsg.) (2012): Bindungstheorie und Familiendynamik. Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie (2. Aufl.). Gießen: Psychosozial-Verlag.

**Terhart, Ewald** (Hrsg.) (2014): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. In der Reihe *Bildung kontrovers* (1. Aufl.). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

**Terhart, Ewald** (Hrsg.) (2014): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. (1. Aufl.) Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett

**Thiesen, Peter** (2013): Konzentration und Aufmerksamkeit entspannt fördern. 264 lebendige Spiele für Kindergarten, Hort und Grundschule (4., aktual. und erweit. Aufl.). Freiburg am Breisgau: Lambertus-Verlag.

**Textor, R. Martin** (2006): Bildung im Kindergarten. Zur Förderung der kognitiven Entwicklung. Münster: MV-Verlag.

**Weber, Sigrid** (Hrsg.) (2003): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg im Breisgau: Herder

**Woolfolk, Anita** (bearb. und übersetzt von Prof. Dr. Ute Schönplflug) (2008): Pädagogische Psychologie (10. Aufl.). München: Pearson Studium.

**Zimbardo, Philip G. / Gerring, Richard J.** (2004): Psychologie (16., aktual. Auflage). München: Pearson Studium.

**Zimmer, Katharina** (2011): Widerstandsfähig und selbstbewusst. Kinder stark machen fürs Leben (4. Aufl.). München: DTV.

**Zimmer, Renate** (2011): Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung (9. Ausg. d. überarb. Neuausgabe 2011, 20. Gesamtaufl.). Freiburg: Herder.

## **Englische Literatur**

**Fischer, K., Shaver, P. & Carnochan, P.** (1990). How emotions develop and how they organize development. *Cognition and Emotion*, 4, 81–127.

**Frey, Nancy / Hattie, John / Fisher, Douglas** (2018): *Developing Assessment-Capable Visible Learners, Grades K-12. Maximizing Skill, Will, and Thrill.* California: Corwin.

## **Internetquellen**

**Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF)**, Forschung, aktuelle Projekte, PISA 2018. Verfügbar unter: <https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pisa-2018/> [07.08.2018]

**Bildungsserver Berlin-Brandenburg.** Verfügbar unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/schule/schulen-in-berlinbrandenburg/schulformen-schularten/schulformen-brb/oberschule/selbstgesteuertes-lernen/> [11.04.2018]

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 15. Kinder- und Jugendbericht**, Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland (01.02.2017). Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> [29.05.2018]

**BBWF** (Bundesverband für Bildung, Wissenschaft und Forschung e.V.), 2016. Verfügbar unter: <https://www.bbwf.de/bildung/was-ist-bildung/> [29.05.2018]

**Cyberlearning**, 12. Januar 2015. Begriffe: Formell, nonformell, informell und die Bedeutung von informellem Lernen. Verfügbar unter: <http://cyberlearning.ch/2015/01/12/begriffe-formell-nonformell-informell-und-die-bedeutung-von-informellem-lernen/> [23.05.2018]

**Das Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)**, Zeitschrift für Pädagogik, 45. Beiheft, Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. Herausgeber Manfred Prenzel und Jörg Doll. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. Verfügbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7862/pdf/ZfPaed\\_45.Beiheft.pdf#page=177](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7862/pdf/ZfPaed_45.Beiheft.pdf#page=177) [17.04.2018]

**Der Berufsverband Therapiebegleithunde Deutschland e.V. (TBD e.V.)**, Leitlinien in der Schule. Verfügbar unter: <http://www.tbdev.de/de/leitlinien/in-der-schule> [09.07.2018]

**Der PISA-Schock**. Verfügbar unter: [https://www.phil-fak.uni-duessel-dorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/SoSe2011/VL\\_International\\_vergleichende\\_Bildungsforschung/Barz\\_PISA\\_Schock\\_Manuskript\\_Dresden.pdf](https://www.phil-fak.uni-duessel-dorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/SoSe2011/VL_International_vergleichende_Bildungsforschung/Barz_PISA_Schock_Manuskript_Dresden.pdf) [17.01.2016]

**DUDEN Online-Wörterbuch**. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/suchen/dudenonline> [12.06.2018]

**Hamburger Bildungsserver**, Schulformen-Stufen. Verfügbar unter: <http://bildungsserver.hamburg.de/schulformen-stufen/> [11.04.2018]

**Hamburgisches Schulgesetz** (Hrsg. Behörde für Schule und Berufsbildung) (2018). Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/1995414/1cfc294a96f6c576aa557e75adfac732/data/schulgesetzdownload.pdf> [02.07.2018]

**Internationale Schulleistungsstudie PISA**, 2004. Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003. Verfügbar unter:

<http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34022484.pdf> [24.08.2018]

**IPZF – Institut für Pädagogik und Zukunftsforschung**, Das Kita Handbuch, herausg. Martin R. Textor und Antja Bostellmann, Susanne Stegmaier, Grundlagen der Bindungstheorie. Verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/1722.html> [05.04.2018]

**John Hattie’s Studie „Lernen sichtbar machen“ („Visible learning“).**

Ö1 Mittagsjournal vom 17.4.2013. Veröffentlicht von Harry Krischner (2013). Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=TfnHpGZOMXw> [15.06.2018]

**Kurpfalzschule Heidelberg**, Über uns, Förderung, Sprachförderung. Verfügbar unter: <https://www.kurpfalzschuleheidelberg.de/%C3%BCber-uns/f%C3%B6rderung/sprachf%C3%B6rderung/> [14.01.2018]

**Ländernotiz**, OECD, PISA 2015 Ergebnisse. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Germany-DEU.pdf/> [06.08.2018]

**Michael Mittag**, Nordwestschweiz, Die Hattie-Studie, 2013–2018. Verfügbar unter: <https://tube.switch.ch/profiles/14346>) [06.08.2018]

**Modelllernen**. Verfügbar unter: [https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1c-ppsy-t-01/user\\_files/Eickhorst/2006\\_SS/modellernen.pdf](https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1c-ppsy-t-01/user_files/Eickhorst/2006_SS/modellernen.pdf) [14.07.2018]

**OECD, bessere Politik für ein besseres Leben**, Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/berlin/dieoecd/> [09.08.2018]

**OECD PISA 2000**, Zusammenfassung der zentralen Befunde. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/education/33684930.pdf> [14.01.2018]

**Pädagogische Schule Heidelberg**, Forschung, Verbundprojekt durchgängige Sprachförderung, Kl. 1/2 Deutsch für den Schulstart (DfdS) Verfügbar unter: <https://www.ph-heidelberg.de/deutsch/forschung/verbundprojekt-durchgaengige-sprachfoerderung/kl-12-deutsch-fuer-den-schulstart-dfds.html> [14.01.2018]

**OECD (2010), PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung.** Verfügbar unter:

<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619755.pdf> [12.05.2018]

**PISA 2012 Ergebnisse im Fokus.** Was 15-jährige wissen und wie sie dieses Wissen einsetzen können, OECD. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Zusammenfassung.pdf/> [08.07.2016]

**Planet Wissen.** Lernen. Intelligenz. (2017). Verfügbar unter: <https://www.planetwissen.de/gesellschaft/lernen/intelligenz/index.html> [20.08.2018]

**Reinhardt Journals,** Psychologie in Erziehung und Unterricht, 3/2011, „Intelligenzwachstum in Kindheit und Jugend“ von Heiner Rindermann. Verfügbar unter: <https://www.reinhardt-journals.de/index.php/peu/article/view/1184> [13.07.2018]

**Stangl 2018:** Stangl, W. (2018). Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Verfügbar unter: <http://lexikon.stangl.eu/12806/bildung/> [19.07.2018]

**Uni Trier,** Dezember 2012, Artikel „Der Aufbau der Intelligenz. Die CHC-Theorie als Strukturmodell kognitiver Fähigkeiten“ von Dr. Tanja Gabriele Baudson (Hochbegabungs- und Kreativitätsforscherin an der Universität Trier. Verfügbar unter: <https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PSY/HBF/Mindmag91-tgb.pdf> [21.05.2018]

**Uni Wuppertal.** Diplomarbeiten-Broschüre. Prof. Dr. H.-D. Schmalt. Verfügbar unter: [https://www.psychologie.uni-wuppertal.de/fileadmin/daten/psychologie/emeriti/Schmalt\\_Forschungsthemen.pdf](https://www.psychologie.uni-wuppertal.de/fileadmin/daten/psychologie/emeriti/Schmalt_Forschungsthemen.pdf) [17.06.2018]

**VISIBLE LEARNING 2018** <https://visible-learning.org/de/hattie-rangliste-einflussgroessen-effekte-lernerfolg/> [15.05.2018]

**World Vision. 4. World Vision Kinderstudie,** Deutschland. Verfügbar unter: <https://www.worldvision.de/informieren/institut/vierte-kinderstudie/> [17.06.2018]

## Englische Internetquellen

**Pajares, Frank/ Schunk, Dale H.:** The Development of Academic Self-Efficacy

Verfügbar unter: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/SchunkPajares2001.PDF> [25.08.2018]

**Visible Learning.** Hattie Ranking: 252 Influences And Effect Sizes Related To Student

Achievement (2018). Verfügbar unter: <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/> [27.05.2018]

## Weiterführende Literatur

**Bovet, Dr. Gilsinde** et al. (6. Aufl., 2008): Leitfaden Schulpraxis: Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Hamburg: Cornelsen.

**Bromme, Rainer** (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F.E. Weinert (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule (Bd. 3). Göttingen: Hogrefe.

**Derry** vgl. Woolfolk, 2008, S. 379; zit. Derry, 1989

**Dornes, Martin** (2012): Die Modernisierung der Seele. Kind-Familie-Gesellschaft. Frankfurt: Fischer Verlag.

**Dorsch, Friedrich Karl Georg** (Hrsg.) (2017): Lexikon der Psychologie, Markus Antonius Wirtz (18. Aufl.). Bern: Verlag Hans Hubder – Hogrefe AG.

**Eder, Ferdinand** (Hrsg.). (1995). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Innsbruck: Studienverlag.

**Eder, Ferdinand** (2007). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Innsbruck: Studienverlag.

**Eliot, Lise** (2001): Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren. Berlin: Berlin Verlag.

**Erpenbeck, John, Sauter, Werner** (2007): Kompetenzentwicklung im Netz, New Blended Learning mit Web 2.0 (S. 170 ff). Köln

**Fend, Helmut** (1997). Der Umgang mit der Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Bern: Hans Huber.

**Hattie, John / Beywl, Wolfgang / Zierer, Klaus** (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

**Heckhausen, Heinz** (1980): Motivation und Handeln. Heidelberg: Springer.

**Hurrelmann, Klaus / Andresen, Sabine** (Hrsg. World Vision Institut) (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag.

**Kiesel, Andrea / Koch, Iring** (2012): Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

**Pinquart, Martin/Silbereisen, Rainer K.** (2009): Einzelkinder und Geschwisterbeziehungen. Zeitschrift für Familienforschung. Sonderheft6, Zukunft der Familie: Prognosen und Szenarien, 225–268

**Rheinberg, Falko** (1995): Motivation. Stuttgart: Kohlhammer

**Terhart, Ewald** (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.

**Vernooij, Monika A., / Schneider, Silke** (2010): Handbuch der Tiergestützten Intervention. Grundlagen – Konzepte – Praxisfelder. Wiebelsheim: Quelle & Meyer

## **Weiterführende Internetquelle**

**Zukunft Heimtier.** Eine Initiative von Mars. Mars Heimtier-Studie 2013, Mars Petcare. Verfügbar unter: <http://www.zukunft-heimtier.de/mars-heimtier-studie-2013/die-inhalte/mars-petcare.html> [21.08.2018]

## **Weiterführende englische Literatur**

**Crowder, Robert G.** (1976): Principles of learning and memory. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

**Horn, J. L. & Catell, R. B.** (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 57, 253–270.

**Muraven, M., Tice, D.M., & Baumeister, R.F.** (1998). Self-control as limited resource: Regulatory depletion patterns. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 774-789.

# Anhang 1

## Interviewleitfaden

### Eigene Empfehlungen: Steigerung der Lernfreude in der Grundschule

#### Tiergestützte Pädagogik

1. „Lernen während der Anwesenheit eines Hundes in einer Grundschulklasse“
2. Wer sind Sie? Was für eine **Ausbildung** haben Sie und was sind Sie von **Beruf** (mit welchen Fächern)?
3. Was hat Sie dazu **bewegt**, einen Hund in die Grundschule mitzubringen?
4. Was für ein Hund ist es genau? (Zugehörigkeit/Besitzer, Name, Rasse, Fellfarbe/Fellform, Alter, Ausbildung...)
5. **Seit wann** und **wie oft** bringen Sie den Hund zum Grundschulunterricht mit?
6. **In welchen** Klassenstufen und **welchen Situationen** setzen Sie den Hund ein?

Welche Erfahrungen haben Sie in Hinsicht auf das Lernverhalten bzw. die Lernfreude der Grundschüler bis jetzt gesammelt?

Zum Beispiel:

Wie reagieren Grundschulkinder auf Ihren Hund?

Gab es ein markantes Ereignis?

Was hat sich insbesondere bewährt?

Welche Schwierigkeiten gibt/gab es? Was bewirkt Ihrer Meinung nach die Anwesenheit des Hundes in der Klasse während des Unterrichts? Welchen Einfluss hat er außerhalb des Unterrichts?

7. Schlusswort

# Anhang 2

## Transkribiertes Interview

### Eigene Empfehlungen: Steigerung der Lernfreude in Grundschule

### Thema: Tiergestützte Pädagogik

„Lernen während der Anwesenheit des Hundes in einer Grundschulklasse“

Qualitative Untersuchungsmethode

Interview mit einem Klassenlehrer

Datum des Interviews: 21.06.2018

Selbsterstellter Interviewleitfaden vom 05.04.2018 vorhanden.

Dauer des Interviews: 10 Minuten.

Zur Erhebungsmethode:

Der Interviewleitfaden wurde selbstständig von mir entwickelt und dem Interviewten nicht vorgelegt oder ausgefüllt.

Der befragte Klassenlehrer konnte in einer Kommunikationssituation mündlich auf die Leitfragen antworten.

Situativ konnte der Befragte bestimmen, wie ausführlich und detailliert er antwortet.

Der Interviewleitfaden enthält an keiner Stelle vorgegebene Antwortmöglichkeiten.

Es wurde hauptsächlich durch Einsatz der offenen Fragen interviewt.

Es konnten Verständnisfragen durch Interviewenden gestellt werden, somit wurden neue Aspekte hervorgehoben und die Verfälschung von Daten vermieden.

## Interview

*Möchtest du anonym bleiben? Soll ich deinen Name gar nicht sagen?*

Das ist mir egal. Kannst du ruhig ...

*Wer sind Sie? Was für eine Ausbildung haben Sie und was sind Sie von Beruf?*

Mein Name ist [REDACTED].

*Was haben Sie für eine Ausbildung?*

Ich habe Diplompädagogik studiert, und danach nochmal das Lehramt Grund-, Haupt- und Realschule mit den Fächern: Sport und Geschichte. Das erste Staatsexamen gemacht und das zweite Staatsexamen. Seitdem bin ich seit vielen Jahren im Schuldienst.

*Was hat Sie dazu bewegt, einen Hund in die Grundschule mitzubringen?*

Da gibt es viele Gründe. Zu Einem hatten wir einen Hund, sonst wäre es ja gar nicht physisch möglich gewesen. Zum Anderen habe ich gedacht, dass es in der Grundschule für das Lernklima sehr positiv sein könnte, wenn ein Hund dabei ist. Und ja. Dem war auch so. Das war ein spannendes Experiment, weil sie noch Welpen war. Ja, war aber sehr Gewinn bringend.

*Was für einen Hund ist es genau? (Besitzer, Name, Rasse, Fell, Farbe, Fellform, Alter, Ausbildung ... alles über den Hund)*

Also, sie ist ein Labradudel, das heißt eine Mischung zwischen Labrador und Pudel. Die ist jetzt drei Jahre alt, sie ist also schon als Welpe mit vier Monaten in der Schule gewesen. Sie hat eher ein pudeliges Fell, was aber nicht haart. Das ist bei der Rasse gut. Sie sabbert auch nicht, also durch Speichel können jetzt auch nicht Allergien ausgelöst werden. Zur Zeit ist sie drei Jahre alt, ein Weibchen, sehr entspannt, und sie hat neben der normalen Hundeschule, die eigentlich jeder Hund so durchlaufen sollte, eine Schulhundausbildung gemacht.

*Seit wann und wie oft bringen Sie den Hund zum Grundschulunterricht mit?*

Seit ungefähr drei Jahren und sie ist einmal die Woche hier mit mir in der Schule und einmal in der Woche mit meiner Frau. Also zweimal ist sie in der Schule.

*Hier bei uns in der Schule?*

Hier bei uns ist sie nur einmal in der Woche, immer donnerstags.

*In welchen Klassenstufen und welchen Situationen setzen Sie den Hund ein?*

Also hauptsächlich ist sie immer da, wo ich bin, also eigentlich in der vierten Klasse, jetzt aktuell in der vierten Klasse, vorher halt in der dritten Klasse, davor in der zweiten Klasse, und ich war auch in anderen Klassen, wenn die das Thema „Hund“ hatten, und hab was erklärt und gezeigt.

Situationen: Sie ist einfach im Alltag mit dabei und es gibt *keine spezifische Situationen*, wo ich sie jetzt speziell einsetze. Sie ist einfach da. Durch ihre Anwesenheit hat sie Einfluss auf das Klassenklima, auf die Kinder.

*Welche Erfahrungen haben Sie gemacht in Hinsicht auf das Lernverhalten bzw. Lernfreude der Grundschüler, also bis jetzt gesammelt? (z. B. wie reagieren Grundschul Kinder auf den Hund? Gibt es ein markantes Ereignis? Was hat sich insbesondere bewährt? Welche Schwierigkeiten gab es oder gibt es?*

*Wie reagieren Grundschul Kinder auf den Hund?*

Das ist ja unterschiedlich. Die meisten sehr positiv, weil sie Tiere lieben und das ja eine Begegnung mit einem Tier ist, die man sonst nicht so hat. Es gibt auch Kinder, die Angst haben, denen man erst zeigen muss, wie man mit einem Hund umgeht, sodass der Hund versteht, was wir wollen, und nicht unruhig, aggressiv oder ängstlich wird.

Jetzt waren es zu viele Fragen, die ich jetzt vergessen hab...

*Gab es markantes Erlebnis?*

So richtig markant, weiß ich nicht, weil ich ja nicht den Vergleich hab, wie es in der Gruppe wäre, wenn kein Hund da gewesen wäre, aber es ist eine super Klasse ... also dass die Spitzenleistung bringen und auch sich durch die Anwesenheit des Hundes motivieren lassen, ruhiger zu sein als gewöhnlich, das schon.

*Genau, gibt es Unterschied zwischen Montag, Dienstag, Mittwoch ...?*

Montag sowieso, weil der Montag ist speziell. Ja, das war anfangs so, mittlerweile hat sich es abgeschliffen, so selbstverständlich, auch sie ist da, dass man Rücksicht nehmen muss, da muss man wieder nochmal erinnern.

*Wegen der Lautstärke oder warum?*

Ja, die Lautstärke und das „Rumgerenne“, was sie (Hund) auch nicht so gerne mag.

*Gab es Schwierigkeiten?*

Hier in der Klasse überhaupt nicht, auch nicht mit Eltern, weil sie auch noch sehr klein war, als sie kam. Da wirkte sie nicht wirklich sehr gefährlich. Jetzt mit den neuen ersten Klassen, muss man gucken. Wenn die Kinder kommen, sie ist ja relativ groß: 60 cm hoch und wiegt um die 25 Kilo. Das ist vielleicht für einige Erstklässler erstmal beunruhigend. Das muss ich schauen.

So Erlebnisse gibt es immer mal wieder, dass einzelne Kinder sich, wenn sie traurig sind, sich von ihr trösten lassen. Also zu ihr gehen.

Und das Schöne an der Schule ist, sie ist ja zu allen gleich: Sie ist ja ... sie guckt ja nicht, ob einer viel Geld hat oder jetzt nach gängigen Schönheitsideal sehr hübsch ist und Markenklamotten trägt oder sonst was, oder gar ein Tor geschossen, sondern sie ist zu allen wirklich gleich. Und das macht's auch aus, wie so ein Gleichmacher hier.

*Großartig!*

Sie legt sich gerne zu Kindern, wenn Kinder hier auch auf dem Teppich mal arbeiten, legt sich gerne da dran, an die Kinder und ...

*Ja, das heißt sie wird eingesetzt innerhalb des Unterrichts?*

*Oder außerhalb Schule – Ausflüge mitgemacht oder alles nur im Unterricht, richtig?*

Nein, Ausflüge macht sie nicht mit. Immer nur im Unterricht.

*Und in den Pausen? Was passiert da?*

In den Pausen gehe ich mit ihr Gassi oder sie ist im Lehrerzimmer. Also, die Kinder dürfen nicht mit ihr allein sein.

Ja, und im Lehrerzimmer hat sie auch sehr befriedende und gute – na, wie nennt man das – also guten Effekt auf das Klima, auf die Stimmung: sie ist ein Gesprächsanlass und alle freuen sich, wenn sie kommt und am Käsebrot schnuppert. Das war zum Anfang nicht so. Zum Anfang waren große Vorbehalte bei den Kollegen. Auch gibt es Kollegen, die Angst vor Hunden haben, aber das ist jetzt weg, glaube ich. Man unterscheidet vielleicht zwischen Hund und Kira. Sie würde nicht beißen, anderer Hund – vielleicht. Aber sie ja nicht.

*Alles klar.*

*Hat sie eine spezielle tier(pädagogik)gestützte Ausbildung? (das weiß ich gar nicht...)*

Sie hat, ja, sie hat so eine Schulhundausbildung gemacht.

Also speziell: Hundeschule, wo es um schulspezifische Situationen ging, wurde geguckt, ob sie das aushält, ob sie das kann ... tobende Kinder, Stress. Auch so kleine Aufgaben musste sie in dieser Ausbildung dann, was weiß ich, man kann Arbeitsblätter, man könnte sie mehr einsetzen, als ich das mache. Sie kann Arbeitsblätter verteilen, könnte sie machen, in einem kleinen Säckchen, aber das ist mir zu tadelig, ehrlich gesagt.

*Ok. Das heißt ... Was wollte ich dich noch fragen eigentlich ...*

Also, sie hat definitiv einen guten Einfluss auf das Klima.

Also, Klassenfahrt war sie mit! Zu einer Klassenfahrt. Auf einer Klassenfahrt war sie mit dabei.

Ja...

Und sie ist dann irgendwie so, ja ... wie so ein Familienhund, ist sie eben, mit dabei ... Dann wurde sie wie ganz selbstverständlich ausgeführt und, wenn sie Blödsinn macht, angemeeckert und auf die Decke geschickt.

*Und wo war die Ausbildung? Ist das hier in Hamburg für den Hund?*

Ja, das war in [REDACTED]. Ich kann dir leider nicht mehr sagen, müsste ich nachschauen.

*Ok*

So Zertifikate. Schulausbildung gibt es dann noch, macht so ne Prüfung. Sie hat eine Prüfung gemacht, kriegt dann so ... eine Urkunde. Ja ... Aber es ist nicht die Voraussetzung. Es gibt Schulhunde in Hamburg, man muss nicht so eine Ausbildung machen. Sondern das entscheidet letztendlich die Schulleiterin oder Schulleiter, ob das zulässig ist.

*Ok. Möchtest du (noch) was sagen? Schlusswort? Ausblick? oder...*

Schlusswort

Ja, ich war erst nicht so begeistert. Die Idee meiner Frau gewesen. Ich war von Hunden nicht so begeistert, ich bin aber inzwischen sehr davon überzeugt, dass es eine gute Idee ist, Tiere mit zum Unterricht, es kann auch ein Kanarienvogel sein – meinetwegen – und dass das eine gute Wirkung auf das Klassenklima hat.

*Alles klar. Dankeschön!*

Das war's schon?

*Ja, vielen herzlichen Dank für das Interview!*

## Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Hamburg, 29.8.2018

---

Ort, Datum

---

Unterschrift