EVANGELISCHE HOCHSCHULE NÜRNBERG

Religionspädagogik und Kirchliche Bildungsarbeit

Bachelor-Thesis

zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Education (B.E.)

Lernen macht Spaß:
Mythos oder Möglichkeit?

Eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang von Praxisorientierung und Lernmotivation in der Mittelschule.

Jessica Eischer

Erstgutachter: Prof. Dr. Markus Schaer

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Martina Plieth

Abgabetermin: 14.07.2020

EVANGELISCHE HOCHSCHULE NÜRNBERG -

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Protestant Religious Education

Bachelor thesis

for obtaining the academic degree

Bachelor of Education (B.E.)

Learning is fun:
myth or mission possible?

An empirical study on the connection between the practical orientation and learning motivation in middle school.

Jessica Eischer

Primary review: Prof. Dr. Markus Schaer

Secondary review: Prof. Dr. Martina Plieth

Submission date: 07/14/2020

Zusammenfassung

Zahlreichen Schulen gelingt es nicht, die intrinsische Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern zu fördern. Ihr Schulbesuch geht einher mit stetig sinkender Freude am Lernen. Diese ist jedoch bedeutsam für nachhaltige Lernprozesse und psychisches Wohlbefinden. Der Blick auf die Gestaltung von Lernen im herkömmlichen Unterricht macht deutlich: Zumeist nehmen die Lernenden eine passive, rezeptive Rolle ein. Motiviertes Lernen aber braucht ganzheitliche Erfahrungen und Einsichten. Das Erleben praktischer Aktivität gilt als wichtiger Faktor zur Motivationsförderung. Daneben nennen die renommierten Psychologen Deci und Ryan in ihrer Selbstbestimmungstheorie drei weitere psychologische Grundbedürfnisse, deren Ausleben die Entwicklung von intrinsischer Motivation nachweisbar unterstützt: Selbstbestimmung, soziale Einbindung und Kompetenzerleben. Erleben Schülerinnen und Schüler diese insgesamt vier Grundbedürfnisse im schulischen Unterricht als befriedigt, so wird freudevolles, erfolgreiches Lernen ermöglicht.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, Möglichkeiten zur Förderung von hochwertiger Lernmotivation im schulischen Lernen aufzuzeigen. Im Fokus steht dabei die Auswirkung von Praxiserleben auf den Lernantrieb von Heranwachsenden. Dazu wird die folgende Forschungsfrage gestellt: „*Welchen Einfluss hat eine erhöhte Praxisorientierung im schulischen Unterricht, besonders ein erhöhtes Praxiserleben, auf die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern?“* Diese wird maßgeblich anhand von Schülerinnen- und Schülerreaktionen auf die Gegenüberstellung eines praktischen und eines traditionellen Unterrichtsformats untersucht. Neben dem Einfluss des Praxiserlebens wird zudem die Auswirkung des Zusammenspiels von Selbstbestimmung, sozialer Einbindung und Kompetenzerleben auf die Lernmotivation betrachtet.

Für die Datenerhebung wurde ein paralleles Forschungsdesign gewählt. Die wesentlichen Ergebnisse wurden mithilfe einer quantitativen Umfrage unter der fünften bis siebten Jahrgangsstufe einer praxisorientierten Mittelschule, der Mittelschule Bechhofen, erzielt. Bedeutsame Ergebnisse konnten besonders anhand der Positionierung der Lernenden zu unterrichtlichen Merkmalen und zu ihren eigenen Motivationslagen gewonnen werden. Ergänzende Informationen lieferte die Durchführung von qualitativen Interviews mit Lehrpersonen sowie Lernenden der benannten Schule. Die Forschungsauswertung zeigt, dass das Praxiserleben die Entstehung von Lernbereitschaft wesentlich beeinflusst bei gleichzeitiger Hemmung der Amotivationsausbildung. Auf die Förderung von hochwertiger Lernmotivation wirkt sich die praktische Eigenaktivität nur indirekt aus. Einen entscheidenden Einfluss zu deren Stärkung zeigt das Zusammenspiel der drei Grundbedürfnisse Selbstbestimmung, soziale Einbindung und Kompetenzerleben. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse die Relevanz einer bedürfnisorientierten Unterrichtskultur an Schulen, um motiviertes, nachhaltiges Lernen zu fördern.

Abstract

Many schools fail in promoting students‘ intrinsic motivation to learn. School attendance goes hand in hand with a steadily decreasing joy in learning among adolescents. Though, this is relevant for sustainable learning processes and psychological well-being. A look at the design of learning in conventional teaching shows that the learners usually play a passive, receptive role here. Motivated learning, however, requires holistic experiences and insights. Experiencing practical activity is an important factor in promoting motivation. In addition, the renowed psychologists Deci and Ryan cite three other basic psychological needs in their self-determination theory, the living out of which demonstrably supports the emergence of intrinsic motivation: self-determination, social relatedness and experience of competence. If these four basic needs are met in class, joyful and long-lasting learning is possible.

This bachelor thesis aims to show possibilities for the promotion of high-quality motivation in school learning. The focus is on the impact of practical experience on the learning drive of schoolchildren. Therefore the following research question is asked: “*What influence does an increased practical orientation in school lessons, especially an increased practical experience, have on students‘ motivation to learn?”* This is mainly examined based on student reactions to the comparison of a practical and a traditional teaching format. In addition to the influence of practical experience, the impact of the interaction of self-determination, social relatedness, and experience of competence on the motivation to learn is also considered.

A parallel research design was chosen for the data collection in Bechhofen, a middle school located in Germany. The main results were achieved with the help of a quantitative survey among the fifth to seventh grade of the practice-oriented middle school setting. In particular, significant results were obtained, from the positioning of the learners regarding teaching characteristics and their own motivations. Additional information was provided by the implementation of qualitative interviews with teachers and learners from the middle school. The evaluation shows that practical experience in class significantly influences the emergence of willingness to learn while at the same time inhibiting the formation of amotivation. About the promotion of high-quality motivation to learn, practical activity has only an indirect effect here. For the strengthening of the intrinsic motivation, the interplay of the three basic needs, which are self-determination, social relatedness and experience of competence shows a decisive influence. Overall, the results illustrate the relevance of a needs-based teaching culture in schools in order to promote motivated, sustainable learning.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

Hinweise zum Text

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

1 Einleitung ... 1

2 Theoretischer Teil ... 3

2.1 Lernen aus pädagogisch-psychologischer Perspektive ... 3

2.1.1 Definition von Lernen ... 3

2.1.2 Lernen in der Schule ... 3

2.2 Lernmotivation aus pädagogisch-psychologischer Sicht ... 4

2.2.1 Definition von Lernmotivation ... 5

2.2.2 Arten von Lernmotivation ... 5

2.2.3 Förderung von hochwertiger Lernmotivation ... 8

2.2.3.1 Praxiserleben ... 9

2.2.3.2 Selbstbestimmung ... 10

2.2.3.3 Soziale Einbindung ... 11

2.2.3.4 Kompetenzerleben ... 12

2.2.3.5 Lernqualitativ hochwertiger Unterricht ... 12

2.3 Lernen und Lernmotivation aus neurobiologischer Perspektive ... 13

2.4 Informationen zum Kooperationspartner für die Forschung ... 14

3 Empirischer Teil ... 16

3.1 Darlegung der Hypothesen ... 16

3.2 Forschungsmethoden ... 17

3.2.1 Zugang zum Kooperationspartner und zur Zielgruppe ... 17

3.2.2 Stichprobe und Datenerhebung ... 18

3.2.3 Vorstellung der Messinstrumente ... 19

3.2.4 Auswertungsmethodik Fragebogen ... 20

3.2.5 Auswertungsmethodik Interview ... 21

3.3 Darstellung der Ergebnisse aus der Datenerhebung ... 22

3.3.1 Überprüfung der ersten Hypothese ... 22

3.3.2 Überprüfung der zweiten Hypothese ... 25

3.3.3 Überprüfung der dritten Hypothese ... 26

3.3.4 Überprüfung der vierten und fünften Hypothese ... 29

3.3.5 Beantwortung der aus den Hypothesen resultierenden Frage ... 33

3.3.6 Weitere Ergebnisse aus dem Fragebogen ... 34

3.3.7 Ergebnisse aus den Interviews ... 37

4 Folgerungen der empirischen Ergebnisse 38
4.1 Beantwortung der Forschungsfrage 38
4.2 Diskussion der Ergebnisse 40
4.3 Ausblick 42
4.3.1 Relevanz der Ergebnisse für das evangelische Bildungsgeschehen 42
4.3.2 Relevanz der Ergebnisse für die Schule 43
5 Literaturverzeichnis 45
Anhang 55
Anhang 1: Schaubild zu den Arten von Lernmotivation (nach Deci und Ryan) 55
Anhang 2: Informationsinterview zur Schule Bechhofen 56
Anhang 3: Informationsinterview zum AG-Unterricht 58
Anhang 4: Einverständniserklärung für die Eltern (Fragebogen) 61
Anhang 5: Einverständniserklärung für die Eltern (Interviews) 63
Anhang 6: Einverständniserklärung für die Lehrkräfte (Interviews) 65
Anhang 7: Verwendeter Fragebogen 67
Anhang 8: Fragebogen mit Zusatzinformationen zu den Items 72
Anhang 9: Tabelle zur Reliabilitätsanalyse 76
Anhang 10: Wordcloud zu den Ergebnissen aus den offenen Fragen 78
Anhang 11: Interviewfragen für Lehrkräfte und Lernende 79
Anhang 12: Kategorisierung der Interviews 80
Danksagung 96
Originalitätserklärung 97

Abkürzungsverzeichnis

AG	Arbeitsgruppe (bestimmtes Unterrichtsformat)
Art.	Artikel
BayEUG	Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen
bzw.	beziehungsweise
d. h.	das heißt
dt.	deutsch
ebd.	ebenda/ebendort
etc.	et cetera (lateinisch); und die übrigen Dinge (deutsch)
f.	folgend (in Fußnoten: folgende Seite)
ff.	fortfolgende (in Fußnoten: fortfolgende zwei Seiten)
GmbH	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
Hervorh. d. Verf.	Hervorhebung der Verfasserin
Hrsg.	Herausgeber(in/nen)
Int.	Interview
K	Kategorie
Kap.	Kapitel
KU	Klassenunterricht
LK	Lehrkraft
PU	Praxisunterricht
sog.	sogenannte(n)
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SuS	Schülerinnen und Schüler
u. a.	unter anderen(m)
u. ä.	und ähnliche(s)
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil
zit. n.	zitiert nach

Abkürzungen, die nur im Auswertungsteil verwendet werden

df	degrees of freedom (englisch); Freiheitsgrade (deutsch)
F	F-Wert/Fisher-Verteilung/F-Verteilung
M	Mittelwert
N	Anzahl der Angaben
p	Signifikanzwert
P-Erleben	Praxiserleben

R^2	Bestimmtheitsmaß
SBT	Selbstbestimmungstheorie
SD/Std.-Abw.	standard deviation (englisch); Standartabweichung (deutsch)
ß	Beta-Koeffizient
T	T-Wert/T-Verteilung
UV	Unabhängige Variable
U-Qualität	Unterrichtsqualität
$\Delta M_{PU\text{-}KU}$	Differenz der Mittelwerte vom Praxis- und vom Klassenunterricht

Hinweise zum Text

Alle Bibelstellen berufen sich auf die Lutherausgabe von 2017 der Deutschen Bibelgesellschaft. Bibelstellen werden nach den Loccumer Richtlinien abgekürzt.

Die Arbeit ist nach der neuen Rechtschreibung verfasst. Zitate werden im Original wiedergegeben und können eventuell nach einer alten Rechtschreibung verfasst worden sein oder Fehler enthalten.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

- Abbildung 1: Visualisierung der Mittelwerte (Balken) und Standardabweichungen (Linien) der Unterrichtsqualitäten 26
- Abbildung 2: Visualisierung der Mittelwerte (Balken) und Standardabweichungen (Linien) zur intrinsischen Lernmotivation und zur Lernfreude 28
- Abbildung 3: Visualisierung der Mittelwerte (Balken) und Standardabweichungen (Linien) zur extrinsischen Lernmotivation und zur Amotivation 28
- Abbildung 4: Vorfreudefaktoren für den Schulalltag 35
- Abbildung 5: Freudefördernde Inhalte des Vormittags-AG-Unterrichts 35
- Abbildung 6: Freudefördernde Faktoren im Schulunterricht allgemein 36

- Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen zu Wohlbefinden und Praxiserleben 22
- Tabelle 2: Vorhersage des Befindens in der Schule aus dem Praxiserleben 23
- Tabelle 3: Mittelwertvergleiche der Unterrichtsqualität im PU und KU 25
- Tabelle 4: Mittelwertvergleiche der Lernmotivationen im PU und KU 27
- Tabelle 5: Vorhersage der Lernmotivationen aus dem Praxiserleben (P-Erleben) und der Unterrichtsqualität nach der Selbstbestimmungstheorie (U-Qualität SBT) 29
- Tabelle 6: Korrelative Zusammenhänge zwischen den Unterrichtsmerkmalen 34

1 Einleitung

„Lernlust statt Lernfrust“ – dieser Slogan, der diverse Ratgeberlektüren für Eltern von Schulkindern betitelt, bringt eine aktuelle pädagogische Sehnsucht auf den Punkt.[1] Bei der Google-Recherche der Parole eröffnet sich eine seitenweise Flut an Artikeln und Hilfsangeboten für mehr Freude am schulischen Lernen. Auch in Zeiten vom sogenannten „Homeschooling“ als Methode zur Eindämmung der Corona-Pandemie verliert diese Maxime nicht an Aktualität. Ist das Angebot an Hilfestellungen groß, müssen auch die Nachfrage und damit die Notlage von Eltern und Lernenden enorm sein. Zahlen bestätigen die Entwicklung.[2] Etliche Schülerinnen und Schüler haben keinen Spaß am Lernen. Der Begriff „Spaß“ meint hierbei weniger Lachen und Scherzen, sondern „Motivation“ und „Begeisterung“. Mit zunehmendem Alter vergrößert sich der Anteil der frustrierten Heranwachsenden. Unter den 13-Jährigen geben bereits 27 % an, eher selten Freude am Lernen zu haben.[3] Die Unlust begrenzt sich nicht mehr auf einzelne Situationen, sondern ist Dauerzustand geworden. Die alarmierenden Zahlen machen auf einen akuten Missstand im schulischen Lernen in Deutschland aufmerksam. Das Hauptaugenmerk des Schulunterrichts liegt auf dem Wissens- und Kompetenzzuwachs. Dass Lernmotivation die wichtigste Voraussetzung für einen nachhaltigen Lernerfolg hierbei ist, ist in den Hintergrund geraten. Auch die Lehrpläne spiegeln diese Sicht, z. B. der LehrplanPLUS für Bayern. Im Zentrum stehen die geforderten Lerninhalte und deren Vermittlung bzw. Aneignung. Mit fast keiner Silbe wird die Bedeutung des Begeisterns für diese Inhalte erwähnt.[4] Möglicherweise wurde dies vergessen, ausgeblendet oder als selbstverständlich vorausgesetzt. Jedoch gilt: Worte formen Gedanken und Haltungen. Folglich formen Lehrpläne Einstellungen, Schulkultur und damit schlussendlich die Gesellschaft. Eine leistungsstarke Gesellschaft braucht Lernlust statt Lernfrust und damit Freude am Denken, am Handeln und am Gestalten von Gemeinschaft, Kultur, Politik, Wirtschaft und Wissenschaft. Für die Ausbildung der Heranwachsenden zu mündigen Individuen ist die Förderung von Lernmotivation die Wurzel für gesunde persönliche und letztlich gesellschaftliche Entwicklung.

Wie aber kann es gelingen, die Freude am Lernen zu stärken? Besteht überhaupt eine realistische Möglichkeit, dass Lernen Spaß macht oder handelt es sich um einen Mythos? Beobachtet man Säuglinge und Kleinkinder bei ihrer Auseinandersetzung mit der sozialen und gegenständlichen Umwelt, wird schnell deutlich, dass aktives Ausprobieren zentral für ihren Lernzuwachs ist. Das praktische Tun und Erleben scheint eine motivierende Wirkung auf sie zu haben. Es stellt sich die Frage, ob dieses Aktivsein einen ähnlichen Einfluss auf die Lernmotivation für schulische Lernprozesse ausübt.

[1] Beispiele: Verlagsgruppe Random House GmbH (Internet) oder Elternwissen.com (Internet)
[2] Vgl. Scoyo Eltern! Magazin 2008-2015 (Internet)
[3] Vgl. ebd.
[4] Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2020 (Internet)

Besonders dann, wenn die Grundschulzeit vorüber ist und der Unterricht im Allgemeinen als theorielastiger empfunden wird. *Welchen Einfluss hat eine erhöhte Praxisorientierung im schulischen Unterricht, besonders ein erhöhtes Praxiserleben, auf die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern?* Dieser Frage wird im vorliegenden Schriftstück sowohl theoretisch als auch empirisch nachgegangen. Im Zentrum steht der Zusammenhang von Praxisorientierung und Lernmotivation in der Mittelschule. Daneben wird die Auswirkung der drei menschlichen Grundbedürfnisse nach den renommierten Professoren für Psychologie Edward L. Deci und Richard M. Ryan untersucht. Zu diesen zählen die Selbstbestimmung, die soziale Einbindung und das Kompetenzerleben. Ziel ist es, mithilfe der empirischen Forschung aussagekräftige Hinweise darüber zu erlangen, wie schulisches Lernen gestaltet werden kann, um Lernlust statt Lernfrust zu fördern. Die Durchführung der Studie findet an der Mittelschule Bechhofen im Landkreis Ansbach statt. Die Eignung als Kooperationspartner begründet sich in ihrem anwendungsorientierten Schulkonzept. Es eröffnet die Möglichkeit, praxisorientierte Lernformate im Vergleich zur klassischen Unterrichtsgestaltung zu evaluieren.

Für eine strukturierte Untersuchung der Forschungsfrage wurde die vorliegende Arbeit in drei Teile gegliedert. Im ersten, theoretischen Teil werden der Vorgang des Lernens und das Phänomen der Lernmotivation aus pädagogisch-psychologischer Perspektive betrachtet. Dabei werden u. a. die Konzepte der intrinsischen und extrinsischen Lernmotivation erläutert. Das Herzstück dieses Teils bildet die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten zur Förderung von hochwertiger Lernmotivation. Im Anschluss daran werden relevante Erkenntnisse aus der Neurobiologie dargelegt. Im letzten Punkt des Theorieteils finden sich Informationen über die Mittelschule Bechhofen und ihr praxisorientiertes Schulkonzept. Im anschließenden empirischen Teil werden die aus der Theorie resultierenden Hypothesen erläutert. Danach erfolgt die Beschreibung der Forschungsmethoden sowie des Forschungsvorgangs. Eine zentrale Rolle nehmen die darauf folgende Auswertung der Ergebnisse aus der Datenerhebung und deren Interpretation im Blick auf die aufgestellten Hypothesen ein. Im dritten und letzten Teil der Arbeit werden die Folgerungen aus den empirischen Ergebnissen zusammengefasst, diskutiert und ihre Relevanz für das evangelische Bildungsgeschehen sowie die Arbeit in Schulen dargelegt.

2 Theoretischer Teil

2.1 Lernen aus pädagogisch-psychologischer Perspektive

Im Folgenden wird dargelegt, durch was sich der Vorgang des Lernens auszeichnet und wie Lernprozesse hervorgerufen werden. Zudem wird über den schulischen Bildungsauftrag informiert sowie die Gestaltung unterrichtlichen Lernens betrachtet.

2.1.1 Definition von Lernen

Der Begriff *Lernen* meint „die Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten sowie die Änderung von Denken, Einstellungen und Verhaltensweisen aufgrund von Einsicht oder Erfahrung."[5] In einer anderen Definition betont der deutsche Psychologe Skowronek den Einfluss der Praxis bzw. der Interaktionen für den Prozess des Lernens. Nach ihm bedeutet Lernen „die relativ dauerhafte Änderung von Verhalten aufgrund von Erfahrungen, d. h. von Interaktionen eines Organismus mit seiner Umwelt".[6] Lernen kann somit als unbedingt notwendig für die Anpassung eines Lebewesens an die individuelle Umwelt angesehen werden. Es werden Verhaltensweisen entwickelt, die dem einzelnen Lebewesen nicht angeboren sind.[7] Beide Definitionen nennen als Ursache des Lernens u. a. die Erfahrung, anders gesagt Erkenntnisse und Eindrücke sowohl theoretischer als auch praktischer Natur. An dieser Stelle ist wichtig zu bemerken, dass das Subjekt des in dieser Arbeit betrachteten Lernens der Mensch ist. Nach dem Psychologen Schnotz zeichnet sich die Gattung *Mensch* besonders dadurch aus, „dass er seine Umwelt entsprechend seinen Absichten verändert und Werkzeuge einsetzt, die er selbst hergestellt hat."[8] Der „homo faber"[9] lernt also nicht nur, sich an seine Umwelt anzupassen, sondern er/sie lernt und ist gewillt, diese zu gestalten, beispielsweise in Form von Kultur, Architektur, Technik etc.

2.1.2 Lernen in der Schule

Derzeit liegt die Ausbildung von knapp 11 Millionen Kindern und Jugendlichen in der Verantwortung der Schulen in Deutschland (Schuljahr 2018/2019).[10] Als Bildungseinrichtungen nehmen sie eine wichtige Rolle in unserer Gesellschaft ein. Ihre Aufgabe ist es, jungen Menschen durch planmäßigen Unterricht Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln, die für ihr Leben in der Arbeitswelt und in der Gesellschaft erforderlich sind und sie zu mündigen, eigenverantwortlichen Individuen befähigen.[11] Weitere konkretisierte Aufgaben für Schulen im Freistaat Bayern finden sich im Bayerischen Gesetz über das

[5] Arndt / Baer / Brox u. a. 2005, 3613
[6] Raithel / Dollinger / Hörmann 2009, 67 (zit. n. Skowronek 2001, 212)
[7] Vgl. auch Rosemann / Bielski 2001, 18
[8] Schnotz 2011, 53
[9] Ebd., 53
[10] Vgl. Statistika 2020, Gesellschaft → Bildung (Internet)
[11] Vgl. Blankertz / Kemper / Lenz u. a. 2005, 5611

Erziehungs- und Unterrichtswesen.[12] Die bereits in der Einleitung erwähnten Professoren für Psychologie Deci und Ryan machen auf einen gegenwärtigen Missstand in Schulen aufmerksam, der über Ländergrenzen hinweg zu beobachten ist. Sie bemerken, dass es viele Schulen nicht vermögen, die intrinsische Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern zu fördern. Stattdessen wird verstärkt mit extrinsischen Motivatoren gearbeitet.[13] [14] Im Zusammenhang mit dieser Misere steht eine Problematik, die Renkl, Professor für u. a. Pädagogische Psychologie, anspricht: „Im traditionellen Unterricht nehmen die Schüler eine passive und rezeptive Rolle ein. Lernen ist aber ein aktiver Wissenskonstruktionsprozess.“[15] Die Bildungsforscher Seidel und Krapp belegen diese Ansicht mit Fakten. In der Sekundarstufe liegt der durchschnittliche Redeanteil von Lehrpersonen bei 60-80 %. Lernprozessfördernde Interaktionen zwischen Lernenden kommen im traditionellen Unterricht selten vor, wenngleich die Forschung gezeigt hat, dass dies schulische Lernprozesse positiv unterstützen würde.[16]

Die Befähigungsaufgaben von Schule fordern tätiges Erproben, die aktive Beteiligung der Lernenden und die Möglichkeit, die Theorie in der Praxis ausprobieren zu können. Diese Art des Lernens findet jedoch nur reduziert im traditionellen Unterrichtsgeschehen statt. Aktives, forschendes Lernen tritt in den Hintergrund zugunsten des passiven Aufnehmens von Informationen.[17] Auswirkungen finden sich nicht nur in den Lernleistungen, sondern auch in der sinkenden Lernmotivation der Heranwachsenden mit zunehmender Klassenstufe.[18] Diese Entwicklung ist auf internationaler Ebene zu beobachten.[19] Die Bildungsinnovatorin Magret Rasfeld ist davon überzeugt, dass die Lernenden heute kein Wissens-, sondern ein Handlungsdefizit haben. Sie fordert, dass Handlungsmut und Selbstwirksamkeitserfahrungen im Fokus des Stundenplans stehen.[20] Auf diesem Weg soll zudem die Freude am Lernen gestärkt werden.

2.2 Lernmotivation aus pädagogisch-psychologischer Sicht

Unter diesem Punkt wird das Phänomen der Lernmotivation definiert und verschiedene Ausprägungen unterschieden. Anschließend werden Möglichkeiten zur Förderung einer hochwertigen Motivation erläutert. Im Fokus stehen hierbei die folgenden Faktoren: Praxiserleben, Selbstbestimmung, soziale Einbindung und Kompetenzerleben.

---

[12] Vgl. Bayerische Staatskanzlei 2019, BayEUG Art. 2 (Internet)
[13] Vgl. Ryan / Deci 2017, 351
[14] Erklärungen zu den verschiedenen Ausprägungen von Motivation, z. B. der intrinsischen und extrinsischen, finden sich in den nächsten Kapiteln.
[15] Renkl 2008, 110
[16] Vgl. Seidel / Krapp 2014, 259
[17] Vgl. Renkl 2008, 110
[18] Vgl. Staub 2019, 7 (Internet)
[19] Vgl. Wagner 2014, 48f. (zit. n. Andermann / Maehr 1994 und Fend 1997)
[20] Vgl. Rasfeld / Breidenbach 2014, 26f.

2.2.1 Definition von Lernmotivation

Im Punkt 2.1.1 wurde der Begriff *Lernen* erläutert. Im zweiten Schritt wird das Wort *Motivation* betrachtet, um beide dann in ihrer kombinierten Konstellation verstehen zu können. Der Begriff *Motivation* stammt vom lateinischen Verb *movere* (dt. bewegen) ab und bezeichnet laut dem Psychologen Wagner die inneren Beweggründe für ein (äußeres) Verhalten.[21] Der Bildungsforscher Götz beschreibt Motivation als einen gerichteten, inneren Antrieb für ein bestimmtes Verhalten.[22] Dieser ist nicht direkt messbar, sondern kann über beobachtbare Verhaltensweisen erschlossen werden.[23] Die Forscher für Pädagogische Psychologie Gage und Berliner sind der Ansicht, dass Motivation das ist, „was einem Menschen die Energie zu seinem Tun verleiht und die Ausrichtung seiner Tätigkeit bestimmt."[24] Im Blick auf alle genannten Erklärungen von Motivation kann festgehalten werden, dass sie eine Art innerer Motor ist, der zu einem bestimmten Verhalten bewegt. Als Synonym könnten Begriffe wie *Machensfreude*, *Aktivitätslust* oder schlicht *Begeisterung* verwendet werden.[25]

Weiterführend versteht Tücke, Professor für Psychologie, die Lernmotivation im Kontext Schule als Bereitschaft, am schulischen Lehr-Lern-Prozess teilzunehmen.[26] Nach Wagner kann Lernmotivation als interner Antrieb, neues Wissen zu erlangen und/oder Kompetenzen auszubilden, charakterisiert werden.[27] Der dänische Lernforscher Illeris geht einen Schritt weiter. Er erklärt die Lernmotivation zu einer Grunddimension des Lernens und spricht ihr damit eine große Bedeutung zu.[28] Zusammengenommen bezeichnet Lernmotivation den Lernantrieb eines Menschen und ist Voraussetzung für seine Entwicklung, sein Wohlbefinden und für lebenslange Lernprozesse. Sie nimmt damit eine lebenswichtige Bedeutung ein.

2.2.2 Arten von Lernmotivation

Motivation und damit auch die Lernmotivation ist sowohl von internen, im Menschen liegenden Faktoren abhängig, als auch von externen, außerhalb des Menschen liegenden Bedingungen.[29] Folglich werden in der Wissenschaft der Pädagogischen Psychologie die intrinsische und die extrinsische Motivation unterschieden.[30]

---

[21] Vgl. Wagner 2014, 48f.
[22] Vgl. Götz 2017, 81
[23] Vgl. Rosemann / Bielski 2001, 93
[24] Ebd., 93 (zit. n. Gage / Berliner 1996, 337)
[25] Die Wörter „machen" und „Aktivität" sollen sowohl in praktischer als auch theoretischer Hinsicht verstanden werden, denn auch kognitive Vorgänge sind als Aktivität zu verstehen.
[26] Vgl. Tücke 2005, 384f.
[27] Vgl. Wagner 2014, 23
[28] Vgl. Illeris 2010, 36f.
[29] Vgl. Rosemann / Bielski 2001, 93f.
[30] Vgl. Ryan / Deci 2017, 14

„Wir sprechen von intrinsisch motivierten Verhalten, wenn eine Person aufgrund eigener (innerer) Wünsche, Gefühle oder Gedanken eine Handlung ausführt.“[31] Die Ursache für eine intrinsisch motivierte Lerntätigkeit liegt somit in den Vorlieben des lernenden Subjekts selbst. Diese Lernlust „kann aus (mindestens) zwei Quellen gespeist werden, einer themenbezogenen und einer tätigkeitsspezifischen Motivation.“[32] Demzufolge entsteht **intrinsische Lernmotivation** durch persönliches Interesse am Thema bzw. Lerngegenstand oder durch die als angenehm erlebte Tätigkeit des Lernens. Sie bewirkt, dass das Lernen und die bemerkbaren Lernfortschritte als belohnend empfunden werden. Dadurch entsteht eine hohe Persistenz für die Tätigkeit des Lernens.[33] Eine extreme Ausprägung von intrinsischer Motivation zeigt sich im Flow-Erleben. Es ist gekennzeichnet durch eine unbewusste Fokussierung auf eine Tätigkeit. Diese geht u. a. mit dem Vergessen bzw. der eingeschränkten Wahrnehmung des räumlichen und zeitlichen Kontextes und dem Empfinden von Freude einher.[34] Auch im Explorationsverhalten, das von Geburt an beim Menschen zu beobachten ist, zeigt sich eine hohe Intensität dieser Lernmotivation. Das explorierende Lernen ist Grundlage für das Entwickeln von neuen Verhaltensweisen und für die Speicherung relevanter Informationen.[35] Ein aussagekräftiges Beispiel für das genuine Lernen geben der Kinderarzt Largo in Zusammenarbeit mit dem Reporter Beglinger: „Kinder sind Weltmeister im Üben. Alle Kinder üben neu erworbene Fähigkeiten aus innerem Antrieb heraus, wie freies Gehen, selbstständiges Essen, Ballspielen oder Lesen.“[36] Den oben aufgeführten Informationen zufolge kommt jeder Mensch mit einer angeborenen Lernfreude und dem Bedürfnis sich weiterzuentwickeln auf die Welt. Grundlegend hat somit auch jeder Schüler und jede Schülerin das Bedürfnis und Freude daran, Neues zu lernen und Fähigkeiten zu erweitern. Besonders interessant für schulische Lernprozesse ist die Tatsache, dass diese innere Lernfreude zu einer intensiveren Verarbeitung des Gelernten führt und damit zu nachhaltigen Lernprozessen.[37] Demnach gilt die intrinsische Lernmotivation als hochwertigste Form von Motivation.

Eine andere Motivationsform herrscht vor, wenn ein Mensch eine Tätigkeit aufgrund eines externen Antriebs ausführt. „Eine solche Handlungsmotivation, deren Anreize nicht in der Handlung selbst, sondern außerhalb der Handlung liegen, bezeichnet man als **extrinsische Motivation** [Hervorh. d. Verf.].“[38] Weder die Lerntätigkeit, noch der Lerngegenstand werden als belohnend empfunden. Die Absicht einer extrinsisch motivierten Lernhandlung besteht darin, angenehme Konsequenzen auszulösen und/oder

[31] Wagner 2014, 51
[32] Renkl 2008, 264
[33] Vgl. Götz 2017, 50
[34] Vgl. Mienert / Pitcher 2011, 58
[35] Ebd., 58
[36] Largo / Beglinger 2010, 46
[37] Vgl. Wagner 2014, 51
[38] Schnotz 2011, 100

unangenehme Folgen zu vermeiden.[39] Beispiele sind das Erhalten einer guten Note bzw. der Entzug von Freiheiten. Hieran wird deutlich, dass persönliche Hoffnungen eine bedeutsame Rolle einnehmen. Das Arbeiten mit Verstärkersystemen setzt auf diesen Effekt beim Androhen von Strafen oder dem Versprechen von Belohnungen. Es produziert extreme Emotionen, oft Ängste, welche zwar rasches Lernen bewirken, jedoch insgesamt nicht förderlich für eine gesunde, intrinsisch motivierte Lernhaltung sind.[40] So kann die Vorfreude auf z. B. eine Belohnung eine starke Lernmotivation hervorrufen. Doch es ist Vorsicht geboten, denn extrinsische Einwirkungen können zum sogenannten Korrumpierungseffekt führen. Sie können eine bereits vorhandene intrinsische Motivation überlagern.[41] Generell lasten auf Kindern und Jugendlichen hinsichtlich ihres Lernenden-Daseins etliche Erwartungen, die zu positivem oder negativem Stress führen können. „Die Art ihrer Stressverarbeitung führt zu Leid und Ängsten, aber auch zu Freude, Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Anerkennung.“[42] Demnach können schulische Lernmethoden zu persönlichen Leistungen beflügeln und Lernmotivation auslösen, aber auch **Angst** erzeugen. Treten Leistungs- und/oder Schulängste kontinuierlich auf, sind die Betroffenen auf professionelle Hilfe angewiesen.[43]

Zahlreiche Pädagogen sehen die intrinsische Motivation als die wertvollere Motivationsform an. „Es ist jedoch die Frage zu stellen, ob eine explizit intrinsische Motivation so überhaupt auftritt.“[44] Gage und Berliner sind der Ansicht, dass sich hinter der intrinsischen Motivation nichts anderes als Prozesse der Selbstverstärkung verstecken, deren Ursprung frühere externe Verstärkungen darstellen.[45] Genauso sehen die Psychologen Mienert und Pitcher die Möglichkeit, dass extrinsische Motivation in intrinsische übergehen kann.[46] Dies verdeutlicht, dass das zumeist als gegensätzlich angesehenes Verhältnis von intrinsischer und extrinsischer Motivation nicht schwarz-weiß gedacht werden darf. Lerntätigkeiten werden oftmals durch sowohl extrinsische als auch intrinsische Motivationsaspekte hervorgerufen.[47] So möchte ein Schüler bzw. eine Schülerin, der/die sich für ein Unterrichtsthema begeistert, in diesem Bereich vermutlich gerne eine gute Note erzielen. Intrinsische und extrinsische Lernmotivation vermischen sich hier. Diesen fließenden Übergang der beiden Motivationsqualitäten beschreiben Deci und Ryan in einem Modell[48], das insgesamt fünf verschiedene Ausprägungen von Mo-

[39] Vgl. Renkl 2008, 264
[40] Vgl. Spitzer 2006, 161
[41] Vgl. Mienert / Pitcher 2011, 58
[42] Sieland / Eckert / Heyse 2016, 304
[43] Weitere Informationen zum Thema unter: Woolfolk 2014, 412f. + Büch / Döpfner / Petermann 2015 + Sieland / Eckert / Heyse 2016
[44] Rosemann / Bielski 2001, 122
[45] Vgl. ebd., 122 (zit. n. Gage / Berliner 1996, 361)
[46] Vgl. Mienert / Pitcher 2011, 58
[47] Vgl. Bialecki 2014, 6 (Internet)
[48] Anhang 1: Schaubild zu den Arten von Lernmotivation (nach Deci und Ryan)

tivationen in einem Kontinuum nebeneinander stellt.[49] Es wird erkennbar, dass ein Verhalten, das zunächst von externen Faktoren gesteuert wurde, kontinuierlich verinnerlicht und als selbstbestimmt empfunden werden kann. [50]

Als weitere eigenständige Facette von Motivation sehen Deci und Ryan die **Amotivation**. „We use the concept of amotivation to describe people's lack of intentionality and motivation […].“[51] Amotivation bezeichnet demnach das Nichtvorhandensein von Motivation und Intentionalität. Beispielsweise tritt sie auf, wenn sich eine Person als überaus inkompetent erlebt und sie bzw. er keinerlei Möglichkeit sieht, einen positiven Einfluss auf einen Zustand ausüben zu können.[52] Dies ist z. B. der Fall, wenn eine Person keinen Sinn im Vorbereiten auf die Klassenarbeit sieht, weil sie oder er nicht davon ausgeht, dadurch etwas Sinnvolles bewirken zu können.

2.2.3 Förderung von hochwertiger Lernmotivation

Zu den Ursachen, die Menschen antreiben, lernen zu wollen, existieren zahlreiche pädagogisch-psychologische Modelle. In den folgenden Punkten werden vier menschliche Grundbedürfnisse näher betrachtet, deren Ausleben sich laut verschiedener wissenschaftlicher Positionen positiv auf die Entwicklung von Lernmotivation auswirkt:

1) das Bedürfnis nach Praxiserleben[53]

2) das Verlangen nach Selbstbestimmung

3) das Bedürfnis nach sozialer Einbindung

4) das Verlangen nach Kompetenzerleben[54]

Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht die Auswirkung des Praxiserlebens auf die Lernmotivation. Im Zuge der Recherchen wurde die Relevanz der darüber hinaus genannten drei Faktoren für die Förderung von hochwertiger Lernmotivation deutlich. In der **Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory) nach Deci und Ryan** wird das Bedürfnis-Trio aufgeführt.[55] Bereits 1985 wurde dieses Modell zur Erklärung der Entstehung von Motivation von den zwei Psychologen entwickelt. Als Grundlage diente die sog. Bedürfnispyramide nach Maslow von 1970.[56] [57] „Deci und Ryan gehen davon aus, dass es neben biologischen Antriebfaktoren […] ein angeborenes emotionsbasiertes Steuerungssystem des menschlichen Erlebens und Verhaltens gibt.“[58]

---

[49] Vgl. Ryan / Deci 2017, 3
[50] Vgl. auch Wagner 2014, 51
[51] Ryan / Deci 2017, 16
[52] Vgl. Renkl 2008, 265
[53] Z. B. vgl. English 2008, 146
[54] Zu den letzten drei aufgeführten Bedürfnissen: vgl. Ryan / Deci 2017, 10
[55] Innerhalb dieser Arbeit können und sollen nicht alle verschiedenen psychologischen Modelle zur Förderung von Lernmotivation dargelegt werden. Die gewählte Theorie erscheint der Autorin vor den Hintergründen neuester wissenschaftlicher Forschungen am relevantesten.
[56] Vgl. Wagner 2014, 49ff.
[57] Weitere Informationen zur Bedürfnispyramide nach Maslow bei: Wagner 2014, 49f und Schnotz 2011, 26f.
[58] Seidel / Krapp 2014, 204

Menschliches Erleben und Lernen wird demnach von drei grundlegenden psychologischen Bedürfnissen gesteuert, die jeder Mensch kulturübergreifend stets zu befriedigen versucht.[59] Erst wenn die Auslebung dieser zu Genüge stattfindet, kann der Mensch sich weiterentwickeln und psychisches Wohlbefinden erreichen.[60] Zusätzlich zur Selbstbestimmung, der sozialen Einbindung und dem Kompetenzerleben sprechen Deci und Ryan auch dem Praxiserleben einen förderlichen Effekt für die Ausbildung von intrinsischer Motivation zu.[61] [62]

2.2.3.1 Praxiserleben

Zentral für die Forschung im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist das Bedürfnis nach Praxiserleben.[63] Dieses umfasst körperliches Tun und Handeln, mit dem praktische Erfahrungen z. B. beim Erforschen, Ausprobieren und/oder Gestalten einhergehen.[64] Obwohl das praktische Erleben innerhalb der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan nicht aufgeführt ist, sprechen beide Psychologen dem aktiven Spielen und Ausprobieren einen positiven Effekt auf die intrinsische Motivation zu:

> *„From the time of birth, humans are, by their very nature, active, playful, and challenge-seeking organisms. […] Active play is essential to healthy physical and psychological development in children, and it continues to have an important role in health and vitality throughout their lives. This is no doubt why we evolved to find it intrinsically motivating.“*[65]

Auch etliche weitere Experten sehen das Praxiserleben als wichtigen Multiplikator für motiviertes Lernen an. Nach dem US-amerikanischen Pädagogen Dewey ist praktische Aktivität, mit der etwas Neues versucht wird, der Ausgangspunkt von Lernprozessen.[66] Genauso nimmt die Praxis in der Sozialtheorie des Lernens nach dem Sozialforscher Wenger eine bedeutende Rolle ein. Nach seinem Modell sind physische Aktivität und Teilnahme Voraussetzungen für ein Lernen, das persönliche Entwicklung garantiert.[67] Körperliche Tätigkeit ist einerseits grundlegend für die physische Gesundheit, andererseits nimmt sie auch eine bedeutende Rolle für die emotionale und soziale Entwicklung ein.[68] Largo und Beglinger unterstützen diesen Standpunkt und weisen darauf hin, dass regelmäßige Bewegung das körperliche und psychische Wohlbefinden fördern. Gleichzeitig wird die motorische Unruhe, die etliche Lernende im Schulunterricht ha-

[59] Vgl. Woolfolk 2014, 392
[60] Vgl. Schnotz 2011, 99
[61] Vgl. Ryan / Deci 2017, 10f.
[62] Ebd., 481
[63] Der Begriff „Praxiserleben“ wurde von der Verfasserin gewählt.
[64] Die Definition wurde von der Autorin auf Grundlage zahlreicher Recherchen verfasst.
[65] Ryan / Deci 2017, 481
[66] Vgl. English 2008, 146
[67] Vgl. Illeris 2010, 116
[68] Vgl. Schramm / Wieden 2019, 6

ben, reduziert.[69] Einen hohen Stellenwert für die Förderung von intrinsischer Lernmotivation nimmt das Praxiserleben ein, weil es in enger Verbindung zum Motivationssystem im Gehirn des Menschen steht.[70] Folglich fördert physisches Aktivsein die Freude am Leben und am Lernen. Die alltägliche Erfahrung bestätigt dies. Bewegung oder Sport können den Kopf frei machen und neue Energie für geistige Tätigkeiten verleihen. Besonders gilt dies für Kinder und Jugendliche. Für eine gesunde Entwicklung benötigen sie die Möglichkeit, physisch aktiv sein zu können.[71] Auch in der Schule sollten sie dazu reichlich Gelegenheit bekommen.

2.2.3.2 Selbstbestimmung

Im Mittelpunkt der oben benannten Motivationsförderungstheorie nach Deci und Ryan steht das Bedürfnis nach Selbstbestimmung. Jeder Mensch möchte über die Inhalte und Ziele seines Lebens nach den eigenen Neigungen entscheiden.[72] Aus diesem Grund werden Lernprozesse, die das Individuum als für das eigene Leben bedeutsam ansieht, intrinsisch motiviert ausgeführt. Das Verlangen danach, neues Wissen aufzunehmen bzw. Fertigkeiten auszubilden, entsteht von selbst.[73] Nach Überlegungen der Verfasserin der vorliegenden Arbeit kann diese Erkenntnis im schulischen Lernen auf zwei verschiedene Weisen hervorgerufen werden:

1) Die Bedeutung eines Lerninhalts ist für die Person offensichtlich.

2) Die Bedeutung eines Lerninhalts wird durch eine andere Person sichtbar gemacht.

Im ersten Fall wird eine als unangenehm erlebte Wissenslücke oder Könnensdiskrepanz ohne das zielgerichtete Zutun anderer Personen wahrgenommen. Das Subjekt ist vom Inneren heraus motiviert, sich neues Wissen oder neue Fähigkeiten anzueignen. Im zweiten Fall findet eine solche Wahrnehmung erst durch einen ansprechend aufbereiteten Lerninhalt statt. Wird die Bedeutsamkeit des Lerngegenstands erkannt, kann so ein nachhaltiger, als selbstbestimmt erlebter Lernprozess folgen. Vermag das Individuum keine Relevanz des Lerninhalts für sich selbst zu erkennen, wird das Lernen mit hoher Wahrscheinlichkeit fremdbestimmt erlebt. Dieses Gefühl der Fremdbestimmung birgt das Risiko der Unter- oder Überforderung des Individuums und hemmt die Eigeninitiative.[74] Deci und Ryan untersuchten, welches Ausmaß Selbstbestimmung auf den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern hat. Es zeigte sich, dass Lernende in autonomiegestützten Lernumgebungen eine bessere Lernleistung sowie eine intensivere Erarbeitung der Lerninhalte erbringen.[75] Der deutsche Neu-

[69] Vgl. Largo / Beglinger 2010, 135
[70] Vgl. Bauer 2008, 43
[71] Vgl. ebd., 43
[72] Vgl. Woolfolk 2014, 392
[73] Vgl. Hüther 2016, 45
[74] Vgl. Largo / Beglinger 2010, 60
[75] Vgl. Fritz / Hussy / Tobinski 2014, 194f.

robiologe Hüther formuliert es drastischer: „Wer das Lernen von außen zu lenken versucht, unterdrückt genau das, was das Lernen erst lebendig macht: Die Freude am Lernen – oft sogar ein Leben lang.“[76] Selbstbestimmung ist eine Grundvoraussetzung für motiviertes Lernen. Auch Jean Piaget stellte fest, dass alles, was dem Kind von anderen Personen beigebracht wird, nicht mehr von ihm selbst gelernt werden kann.[77]

2.2.3.3 Soziale Einbindung

Neben dem Streben nach Autonomie nennen Deci und Ryan als Grundlage zur Motivationsförderung auch die soziale Einbindung. Grundlegend hierfür ist, dass der Mensch ein soziales Lebewesen ist, das in Gemeinschaften lebt.[78] „Alles, was Menschen in Beziehungen erleben, wird vom Gehirn in biologische Signale verwandelt, wirkt sich auf die Biologie und Leistungsfähigkeit unseres Körpers aus und beeinflusst unser Verhalten […].“[79] Sozialen, interaktiven Prozessen liegt demnach eine unersetzbare Bedeutung inne. Auch der Sozialforscher Wenger spricht sich mit seiner Sozialtheorie des Lernens von 1998 für ein Lernen aus, das mit sozialen Kontakten verbunden ist. Nach seiner Meinung stiftet dies Identität und Sinn.[80] Durch die soziale Einbindung erkennt das Subjekt den Mehrwert des Lerninhalts für das eigene Leben in der Gesellschaft. Zahlreiche empirische Untersuchungen belegen das Potenzial des Lernens in Gruppen für verschiedenste theoretische, praktische und persönliche Lernprozesse. Grundlage hierfür ist das starke Bestreben des Menschen nach befriedigenden Sozialkontakten, Akzeptanz und Anerkennung.[81] Durch Studien wurde deutlich, dass soziale Ausgrenzung zur Inaktivierung von Genen im Bereich der Motivationssysteme führt. Die Ausbildung von intrinsischer Motivation wird gehemmt. Umgekehrt hat allein die Aussicht auf Wertschätzung und Anerkennung eine immense Wirkung auf die Aktivierung von intrinsischer Motivation.[82] Hierdurch wird deutlich, dass mit sozialer Einbindung keineswegs beliebige Kontakte gemeint sind, sondern emotionale Verbindungen, die von Annahme und Interesse gekennzeichnet sind. Diese positiven Sozialkontakte steigern die Freude am Lernen. Im Blick auf die Schule betrifft dies sowohl die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerin oder Schüler als auch die Beziehungen unter den Lernenden. Durch das Erleben von angenehmen Sozialkontakten in Lernprozessen kann sich ein Verbundenheitsgefühl entwickeln. Dieses wiederum steigert die intrinsische Lernmotivation und weckt darüber hinaus das Engagement des Einzelnen für

[76] Hüther 2016, 11
[77] Vgl. Largo / Beglinger 2010, 60
[78] Vgl. Endres / Hüther 2014, 45
[79] Bauer 2008, 18
[80] Vgl. Illeris 2010, 116
[81] Vgl. Seidel / Krapp 2014, 204 + 296
[82] Vgl. Bauer 2008, 22

die Gesellschaft.[83] Demokratie kann also am besten gelernt und gelebt werden mittels eines stärkeren Gemeinschaftslernens.

2.2.3.4 Kompetenzerleben

Als dritte Voraussetzung für intrinsisch motiviertes Lernen nach der Selbstbestimmungstheorie wird das Kompetenzerleben genannt. Schon früh zeigen Kinder dieses Bedürfnis. Sie sind überoptimistisch und wollen sich beweisen. Diese Haltung verändert sich mit den Jahren, das Bedürfnis bleibt jedoch bestehen.[84] Der Mensch möchte Anforderungen zufriedenstellend bewältigen können und so einen Sinn in seiner Tätigkeit spüren. Das Bedürfnis kann auch mit dem Gefühl der Selbstwirksamkeit erklärt werden. Es geht einher mit der Überzeugung und dem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten.[85] Dieses Vertrauen kann durch stärkende Erfahrungen oder auch durch Botschaften von anderen ausgebildet werden. Schülerinnen und Schüler erhalten im Laufe der Schulwoche etliche Anmerkungen zu ihren Leistungen von anderen, meist von Lehrkräften. Nach der kognitiven Bewertungstheorie von Deci und Ryan haben alle Botschaften, die eine Kompetenz aufzeigen oder bestätigen wollen, einen Kontroll- und einen Informationsaspekt. Steht der Kontrollaspekt im Vordergrund, sinkt die intrinsische Motivation. Ist aber der Informationsaspekt im Fokus, verstärkt dies die intrinsische Lernmotivation des/der betreffenden Lernenden.[86] Ein Beispiel soll dies veranschaulichen. Eine Lehrkraft kann mit Schwerpunkt auf den Kontrollaspekt sagen: „Das ist gut. Siehst du, wenn du den Anweisungen folgst, dann gelingen dir die Aufgaben." Hier wird dem/der Lernenden verdeutlich, dass nicht seine Kompetenzen den Erfolg erzielt haben. Anders ist es, wenn der Informationsaspekt zentral ist: „Das ist gut. Du hast ein tolles Gespür für die Verwendung von Metaphern und kannst anschaulich formulieren." Der/Die Lernende kann hierdurch seine/ihre Kompetenz erkennen. Das Erleben der eigenen Kompetenz fördert intrinsische Lernmotivation, hilft dabei, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln und schafft Mut, sich einzubringen, sowohl auf theoretischer als auch auf praktischer Ebene.

2.2.3.5 Lernqualitativ hochwertiger Unterricht

Das Ausleben der vier oben aufgeführten Grundbedürfnisse kann im schulischen Unterricht auf vielfältige Weise gelingen. Rasfeld spricht sich für ein verstärktes Einsetzen des Projektlernens aus. Durch die Einbettung von Schulstoff in lebensnahe Projekte können Schülerinnen und Schüler selbst wirksam werden und praktische Erfahrungen aus erster Hand sammeln.[87] Bei bedachter Umsetzung der Methode können alle vier

[83] Vgl. Endres / Hüther 2014, 77
[84] Vgl. Gold 2015, 42
[85] Vgl. Fritz / Hussy / Tibinski 2014, 194
[86] Vgl. Woolfolk 2014, 393
[87] Vgl. Rasfeld / Breidenbach 2014, 42f.

Bedürfnisse gelebt werden und damit intrinsische Lernmotivation gefördert werden. Die selbstbestimmte Auseinandersetzung mit lebensrelevanten Themen, Gemeinsinn stiftende Erfahrungen und das Erleben von Selbstwirksamkeit im eigenen Handeln unterstützen das psychische Wohlbefinden und schaffen Freude am Lernen. Die Lernenden können so erkennen: *Ich selbst entscheide (mit) über meine Lernprozesse (Selbstbestimmung). Ich bin anerkannt von anderen und werde gebraucht (soziale Einbindung). Ich kann forschen und bin aktiv (Praxiserleben). Ich habe Kompetenzen und kann etwas bewirken (Kompetenzerleben). Ich bin wichtig.* Diese Erfahrungen schaffen Lust auf Lernen und Freude am Leben. Unterricht, der diese vier Bedürfnisse berücksichtigt, kann damit als lernqualitativ hochwertig betrachtet werden.

2.3 Lernen und Lernmotivation aus neurobiologischer Perspektive

Erklärungen dazu, wie Lerninhalte im Gehirn verankert werden und welche Vorgänge in uns Lernbegeisterung hervorrufen, finden sich in neurobiologischen Erkenntnissen. Das Gehirn ist für das Lernen das, was die Beine für das Laufen sind: das ausführende Organ. Es „verfügt über etwa zehn bis 100 Milliarden z. T. hochspezialisierte Gehirnzellen […].“[88] Das Gehirn ist sozusagen ein Super-Lerncomputer mit immenser Speicher- und Leistungskapazität. Aus neurobiologischer Perspektive kann Lernen generell als ein Vorgang des sinnlichen Auffangens von Impulsen aus der Umwelt beschrieben werden. Die Eindrücke werden an das Gehirnzentrum weitergeleitet. Während dieses Transports werden die Informationen gefiltert. Behalten wird, was als relevant gilt. Als bedeutsam wird vom Gehirn wiederum das betrachtet, was extreme Emotionen auslöst, positiv sowie negativ. [89] [90] Wenn beispielsweise neue Lerninhalte in Verbindung mit bestehenden Erinnerungen und Erfahrungen stehen, werden diese Informationen als relevant bewertet.[91] Das neue Wissen oder Können wird in bestehende Muster eingeordnet bzw. erweitert diese. Lernen findet aufbauend statt. In Piagets Theorie zur Assimilation und Akkommodation wird dies entfaltet.[92]

Eine andere Möglichkeit für die Ausschüttung positiver Emotionen bieten z. B. angenehme Sozialkontakte, das Meistern von Herausforderungen oder das Forschen in persönlichen Interessensgebieten. „Im Gehirn ist ein Belohnungsmechanismus für jede dieser positiven Erfahrungen eingebaut […].“[93] Dieser kann auch als neurobiologisches Motivationssystem angesehen werden. Das Erleben einer freudefördernden Erfahrung sorgt dafür, dass im Gehirn Botenstoffe freigesetzt werden. Dabei handelt es sich um

[88] Illeris 2010, 23
[89] Vgl. ebd., 25
[90] Für die vorliegende Arbeit ist besonders die Betrachtung der neurobiologischen Vorgänge bei intrinsisch motivierter Lernaktivität interessant. Prozesse beim Verstärkungslernen werden nicht beleuchtet. Informationen dazu finden sich bei: Spitzer 2006, 161 + Endres / Hüther 2014, 27
[91] Vgl. Illeris 2010, 25
[92] Vgl. Fritz / Hussy / Tobinski 2014, 233
[93] Endres / Hüther 2014, 27

die Ausschüttung von Dopamin, körpereigenen Opioiden und Oxytocin. Dopamin sorgt für ein Belohnungsgefühl.[94] Opioide sind verantwortlich für das seelische und körperliche Wohlbefinden. Der Botenstoff Oxytocin sorgt für Verbundenheitsgefühle zu anderen Menschen und animiert dazu, sich für sie einzusetzen.[95] Alle drei zusammen sorgen für Freude am Handeln und Lernen und sind letztendlich die Ursache für Lebensfreude. Sie sorgen für die Neubildung und Stabilisierung synaptischer Verknüpfungen, in welchen wiederum neue, relevante Informationen gespeichert werden.[96] Die Infrastruktur des neuronalen Wissensnetzwerkes wird sozusagen ausgebaut. Auf Grundlage dieser Erläuterungen wird verständlich, warum Themen oder Fertigkeiten, die als relevant und nützlich für das eigene Leben und Handeln erkannt werden, (intrinsische) Lernmotivation hervorrufen und besser gelernt werden können.

2.4 Informationen zum Kooperationspartner für die Forschung

Der Kooperationspartner für die Forschung der vorliegenden Arbeit ist die Grund- und Mittelschule Bechhofen. Sie gehört zur Marktgemeinde Bechhofen an der Heide und befindet sich im Landkreis Ansbach. Unter ihrem Dach vereint der Lernort sowohl Ganztagsschulklassen als auch Regelklassen. Dabei findet der Ganztagsunterricht sowohl in offener als auch gebundener Form statt. Im aktuellen Schuljahr 2019/2020 besuchen rund 450 Schülerinnen und Schüler in 22 Klassen dort den Unterricht.[97] Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf einer konzeptuellen Besonderheit der Schule, nämlich dem praktischen Lernen. Im Vergleich zu anderen Schulen zeigt sich eine erhöhte Praxis- und Anwendungsorientierung der gesamten schulischen Lernprozesse. Dieses Merkmal ist handlungsweisend für die Gestaltung des Schullebens und des Unterrichts,[98] weshalb sie auch *praktische Schule* genannt wird.[99]

Im Schuljahr 2007/2008 starteten die ersten mutigen Versuche, den Stundenplan anwendungsorientierter zu gestalten. Mit den Jahren, den ein oder anderen Herausforderungen und Veränderungen, etablierte sich das praxisorientierte Konzept für die gesamte Schule.[100] Lehrkräfte, die diese Entwicklung verfolgten, bemerkten, „dass Schülerinnen und Schüler viel besser lernen, wenn sie selbstständig planen und arbeiten dürfen, eigene Ideen einbringen können und diese dann auch in realen Situationen beweisen dürfen.“[101] Die wesentliche Umsetzung der praktischen Ausrichtung erfolgt vor allem im AG-Unterricht. Die Abkürzung *AG* steht für *Arbeitsgemeinschaft* und meint

[94] Vgl. Blakemore / Frith 2006, 253-256
[95] Vgl. Bauer 2008, 21
[96] Vgl. Hüther 2016, 38f.
[97] Vgl. Grund- und Mittelschule Bechhofen 2020 (Internet)
[98] Vgl. Schnotz 2014, 12
[99] Vgl. Grund- und Mittelschule Bechhofen 2020 (Internet)
[100] Aufgrund der zeitlichen Flexibilität des gebundenen Ganztagsbereichs bieten sich mehr Möglichkeiten, den Unterricht anwendungsorientierter zu gestalten (vgl. Bräunlein 2014a, 7).
[101] Leitloff 2014, 17

den praktischen Unterricht in meist kleineren Gruppen als den Klassengruppen.[102] Zu unterscheiden sind die Vormittags-AGs, die als praktische Unterstützung für den Klassenunterricht stattfinden, und die Nachmittags-AGs, welche ein Zusatzangebot für die Schülerinnen und Schüler darstellen.[103] Über die Schulzeit besuchen die Lernenden unterschiedliche Vormittags-AGs. Beispiele sind die AG Holz, Technik sowie Ernährung & Soziales. Der Unterricht hier kann seinem Konzept zufolge auch als Praxisunterricht bezeichnet werden. Bewusst findet dieser zweimal in der Woche für eineinhalb Stunden am Vormittag statt, um den Lernenden nicht nur nachmittags die Möglichkeit zu geben, praktisch aktiv zu sein. Hierfür werden die Schülerinnen und Schüler einer Klasse auf zwei Gruppen aufgeteilt. Während eine der Gruppen mit der AG-Leitung, meist einer außerschulischen Fachkraft, praktischen Arbeiten in einem für die AG bestimmten Raum nachgeht, erlernt die andere Klassenhälfte gemeinsam mit der Klassenlehrkraft theoretische Grundlagen. Nach der Hälfte der Zeit erfolgt ein Wechsel. Die fächerübergreifenden, lebensnahen Praxisprojekte richten sich nach den im bayerischen Lehrplan geforderten Lernbereichen. Zur Vorbereitung erfolgen vor Schuljahresbeginn Absprachen zwischen den Lehrkräften und den AG-Leitenden.[104]

Welche Haltung hinter dem Schulkonzept steht, erklärt der Schulleiter Gerhard Bräunlein: „Uns ist von Anfang an wichtig gewesen, das Leben und die Praxis in die Schule zu holen. Wir haben festgestellt, dass Schule oftmals zu viel Theorieballast im Unterricht mitschleppt aber die Praxis, das Reale, zu kurz kommt.“[105] Die nach Meinung des Schulleiters zu stark theoretisierten Lerninhalte werden auf diese Weise nicht mehr rein kognitiv mithilfe von fiktiven Anforderungssituationen vermittelt, sondern können anhand von realen Praxisbeispielen eigenständig erarbeitet und angewendet werden.[106] So wird deren Lebenstauglichkeit nachvollziehbar. Beispielsweise wird das Errechnen von Flächeninhalten durch die Arbeit an einem Werkstück erlernt.[107] Ein anderes Beispiel ist ein Projekt aus der Mittelschule, während dem sich die Lernenden mit der Elektrifizierung, Wärmedämmung und den Energiewerten im selbstgebauten Bauwagen befassten.[108] Lernen wird nicht vorrangig auf die bloße Vermittlung von kognitivem Wissen beschränkt – die Theorie geht Hand in Hand mit der Praxis.[109]

[102] Vgl. Grund- und Mittelschule Bechhofen 2020 (Internet)
[103] Vgl. Anhang 3: Informationsinterview zum AG-Unterricht (Punkt 1)
[104] Vgl. Anhang 2: Informationsinterview zur Schule Bechhofen (Punkt 2)
[105] Bräunlein 2014a, 5
[106] Vgl. Anhang 2: Informationsinterview zur Schule Bechhofen (Punkt 1+2)
[107] Vgl. Bräunlein 2014a, 7
[108] Vgl. Anhang 2: Informationsinterview zur Schule Bechhofen (Punkt 1+2)
[109] Vgl. Novotny / Rupprecht 2014, 2

3 Empirischer Teil

3.1 Darlegung der Hypothesen

In der Forschungsfrage wird der Titel der Bachelorarbeit konkretisiert. Sie beschreibt den zugrundeliegenden Untersuchungsgegenstand: zum einen die Praxisorientierung bzw. das Praxiserleben von Lernenden in der Mittelschule und zum anderen deren Lernmotivation. Gegenstandsbereich ist das anwendungsorientierte Schulkonzept der Mittelschule Bechhofen. Die **Forschungsfrage** der vorliegenden Arbeit lautet wie folgt:

> *Welchen Einfluss hat eine erhöhte Praxisorientierung im schulischen Unterricht, besonders ein erhöhtes Praxiserleben, auf die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern?*

Aus dieser Fragestellung resultiert die folgende **Gesamthypothese**:

> *Eine erhöhte Praxisorientierung im schulischen Unterricht, besonders ein erhöhtes Praxiserleben, fördert die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern.*

Der Begriff Praxisorientierung meint hier die Ausrichtung der innerschulischen Arbeit sowohl an Themen und Lerninhalten lebensnaher Praxis als auch an praktischen Lernformen. Eine differenzierte Überprüfung beider wäre sehr umfangreich. Aus diesem Grund fiel der Entschluss, den Fokus der Forschung auf das Praxiserleben von Schülerinnen und Schülern zu legen. Hierfür erschien der Vergleich zwischen dem Praxisunterricht und dem herkömmlichen Klassenunterricht adäquat. Neben dem Praxiserleben wurde auch die Auswirkung des Zusammenspiels von Selbstbestimmung, sozialer Einbindung und Kompetenzerleben untersucht. Auf Basis der Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil der Arbeit wurden fünf Hypothesen formuliert, die im Zusammenhang mit der Gesamthypothese stehen. Diese fünf gilt es zu überprüfen, um die Forschungsfrage beantworten zu können. Dabei ist wichtig zu bemerken, dass die Studie nur eingeschränkt als repräsentativ angesehen werden kann, da die Untersuchung lediglich an einer Schule stattfand. Im Folgenden werden die **fünf Hypothesen** und die **aus ihnen resultierende Frage** vorgestellt:[110]

1) *Die Praxisorientierung von schulischem Lernen und Leben wirkt sich positiv auf das allgemeine Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler in der Schule aus.*
2) *Der Vormittags-AG-Unterricht wird von den Schülerinnen und Schülern als lernqualitativ hochwertiger wahrgenommen als der Klassenunterricht.*
3) *Im Praxisunterricht ist die Lernmotivation qualitativ hochwertiger als im Klassenunterricht: Sie ist stärker von intrinsischer Motivation und Lernfreude geprägt, weniger von extrinsischer Motivation und Amotivation.*

[110] Die in den Hypothesen verwendeten Begriffe Vormittags-AG-Unterricht und Praxisunterricht sind gleichbedeutend.

4) *Wenn Unterricht praktisches Erleben ermöglicht, dann fördert er eine hochwertige Lernmotivation und hemmt die Ausbildung von extrinsischer Lernmotivation und von Amotivation.*
5) *Wenn Unterricht die drei innerhalb der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan genannten Grundbedürfnisse befriedigt, dann fördert er eine hochwertige Lernmotivation und hemmt die Ausbildung von extrinsischer Lernmotivation und von Amotivation.*
6) *Ist das Praxiserleben oder die Unterrichtsqualität nach Deci und Ryan entscheidender für die Förderung von Lernmotivation?*

3.2 Forschungsmethoden

Im Folgenden werden Informationen rund um die Vorbereitung, die Durchführung und die Auswertung der empirischen Forschung dargelegt. Darüber hinaus werden die beiden Messinstrumente zur Datenerhebung vorgestellt.

3.2.1 Zugang zum Kooperationspartner und zur Zielgruppe

Der erste Schritt zur Zusammenarbeit mit der Schule entstand im Rahmen einer von der Evangelischen Hochschule Nürnberg durchgeführten Bildungsexkursion zum Thema *Nachhaltige Bildung* im November 2018, während der u. a. ein Besuch der Schule in Bechhofen stattfand. Das inspirierende Schulkonzept weckte Interesse und Forschungsneugier. Im Zuge eines einwöchigen Praktikums wurde die Bedeutung des Vormittags-AG-Unterrichts für die gelebte Praxisorientierung deutlich. Durch die Zusage zur Kooperation konnte die empirische Forschung der vorliegenden Arbeit realisiert werden. Die entscheidende Zielgruppe der Studie bildet die Gruppe der Lernenden der Jahrgangsstufen fünf bis sieben. Die betreffenden Schülerinnen und Schüler werden als Experteninnen und Experten für schulisches Lernen angesehen. Zusätzliche Zielgruppe ist das Lehrerkollegium des gebundenen Ganztagsbereichs der Mittelschule Bechhofen. Die oben genannten Jahrgangsstufen wurden bewusst gewählt. Es handelt sich um die drei Jahrgangsstufen nach der Grundschulzeit in Bayern. Mit dem Übertritt auf eine weiterführende Schule, hier die Mittelschule, werden meist auch das Ende von praxisnahem Unterricht und der Beginn des theoriezentrierten Unterrichts verbunden. Mit ihrem praxisorientiertem Schulkonzept versucht die Mittelschule Bechhofen dieser Theorielast entgegenzuwirken.

3.2.2 Stichprobe und Datenerhebung

Als Forschungsmethode wurde eine Mixed Method, genauer ein paralleles Forschungsdesign, gewählt. Hierbei handelt es sich um das gleichzeitige Stattfinden einer quantitativen und einer qualitativen Forschungsmethode.[111] Innerhalb der vorliegenden Studie wurde eine quantitative Umfrage und vier qualitativen Interviews durchgeführt. Der Grund für das Wählen dieses Designs war die Möglichkeit, sowohl statistisch zu forschen und eine Vielzahl an Personen befragen zu können als auch einzelne, persönliche Sichtweisen und Erfahrungen erfragen zu können.[112] Auf diese Weise wurde versucht, repräsentative Ergebnisse für die Schulsituation zu erlangen sowie in Einzelgesprächen ergänzende Informationen zu gewinnen. Um den Datenschutzvorschriften gerecht zu werden, wurden im Austausch mit dem Schulleiter und dem Datenschutzbeauftragten für Schulen im Landkreis Ansbach Informationsschreiben mit angefügter Einverständniserklärung erstellt, an die betreffenden Personen ausgeteilt und wieder eingesammelt.[113]

Im Rahmen der Umfrage mit Fragebogen wurden insgesamt 74 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen fünf bis sieben des gebundenen Ganztagsbereichs der Mittelschule Bechhofen befragt.[114] Das Ausfüllen der Bögen fand klassenweise während der Unterrichtszeit statt. Zu Beginn erhielten die Lernenden jeder Klasse Informationen über die Forschungsabsicht und über ihre Rolle darin. Zudem wurde das Bewertungssystem innerhalb der Bögen erklärt, bevor das Ausfüllen der Bögen begann.

Mithilfe der Interviews wurden zwei Lehrkräfte und zwei Lernende befragt; in beiden Fällen eine männliche und eine weibliche Person. Alle Interviews fanden nach Absprache mit der Schulleitung in den Räumen der Schule während der Schulzeit statt. Alle Gespräche wurden mit Einverständnis der jeweiligen Personen als Audiodatei aufgezeichnet. Die Interviewpartner und –partnerinnen zeichneten sich dadurch aus, dass sie sowohl das anwendungsorientierte Konzept der Mittelschule Bechhofen einige Jahre lang erlebt hatten als auch Erfahrungen mit Schulkonzepten ohne gelebte Praxisorientierung gesammelt hatten. Dadurch war es möglich, gezielt nach Auswirkungen des erhöhten Praxisanteils im Vergleich zu anderen Schulen zu fragen. Bei den Lehrpersonen handelte es sich um zwei Klassenlehrkräfte von Mittelschulklassen des gebundenen Ganztagsbereichs. Die interviewten Lernenden gehörten beide der im Fragebogen befragten Altersgruppe an, waren jedoch nicht in den Klassen, die an der Umfrage teilnahmen. Die Dauer der vier Interviews betrug je zwischen acht und zwölf Minuten.

---

[111] Vgl. Ottmann 2017, 4 (Internet)

[112] Vgl. König, 2016, 43

[113] Die zum Austeilen verwendeten Informationsschreiben und Einverständniserklärungen befinden sich im Anhang 4, 5 und 6.

[114] Nicht alle Lernende der betreffenden Klassen konnten an der Befragung teilnehmen, da Einverständniserklärungen fehlten und Jugendliche am Tag der Umfrage krank waren. Potenziell hätten 94 Schülerinnen und Schüler teilnehmen können.

3.2.3 Vorstellung der Messinstrumente

Als Hauptstudie wurde eine quantitative, **schriftliche Befragung** anhand eines strukturierten sowie standardisierten Fragebogens[115] durchgeführt.[116] Die Inhalte des selbst konstruierten Bogens orientieren sich an den Erkenntnissen aus dem Theorieteil der Arbeit. Inspirationsquelle für die visuelle Gestaltung, die Formulierungen und das Bewertungssysteme waren etliche auf ihren Nutzen hin geprüfte andere Fragebögen.[117] Fragen und Aussagen wurde teilweise übernommen, zum Großteil jedoch neu formuliert. Ziel des Fragebogens war es, die Haltungen der Lernenden für eine Vielzahl an Items in Form von Aussagen und Fragen zu erhalten. Diese wurden so gestaltet, dass sie die Beantwortung der Forschungsfrage unterstützen. Um eine einfache und schnelle Beantwortung zu garantieren und um Antworten besser vergleichen zu können, wurde zum Großteil eine Rating-Skala als Antwortmöglichkeit verwendet. Durch Ankreuzen konnte so die eigene Position auf einer Skala von eins bis sechs („stimmt nicht“ bis „stimmt genau“) angegeben werden. Für die übrigen Fragen und Satzergänzungen wurde darum gebeten, die Antwort auszuschreiben. Bei der Anordnung und Formulierung der Aussagen wurde darauf geachtet, hin und wieder Umpolungen einzubauen, um ein monotones Beantworten zu vermeiden. In den meisten Aussagen wird darum gebeten, sowohl eine Einschätzung für den Vormittags-AG-Unterricht als auch für den herkömmlichen Klassenunterricht anzugeben. Mithilfe dieser direkten Gegenüberstellung wurde versucht, den Vergleich vom Praxis- und Klassenunterricht transparent zu gestalten. Es wurde darauf geachtet, dass die Items das momentane Erleben und Verhalten im Unterricht abfragen, mit dem Ziel, in der Auswertung Korrelationen und Regressionen untersuchen zu können.[118] Mit Blick auf die Erkenntnisse aus der Theorie fand eine Unterteilung des Fragebogens in folgende vier Themenblöcke statt:

1) Subjektive Empfindungen gegenüber Schule und Unterricht

2) Wahrgenommene Merkmale von Unterricht

3) Motivationslage

4) Empfundene Freude und Flowerleben

Mit dem Prototyp des Fragebogens wurde eine Woche vor der tatsächlichen Umfrage ein Pre-Test mit einer Gruppe von fünf Lernenden im Alter und mit den Unterrichtserfahrungen der Zielgruppe durchgeführt. Dadurch war es möglich, den Bogen im Blick auf seine Verständlichkeit, Vollständigkeit, Aussagekräftigkeit und Bearbeitungsdauer zu überarbeiten.[119]

---

[115] Anhang 7: Verwendeter Fragebogen
[116] Vgl. Eid / Gollwitzer / Schmitt 2017, 59
[117] Innerhalb des Literaturverzeichnisses sind die Inspirationsquellen aufgeführt.
[118] Vgl. Seidel / Krapp 2014, 95f.
[119] Anhang7: Verwendeter Fragebogen

Ergänzend zu den Fragebögen wurden vier qualitative **Interviews** geführt. Die vorher erstellten Interviewfragen dienten als Leitfaden für die Informationsgespräche. Bei der Erstellung dieser wurde darauf beachtet, die Fragen neutral zu formulieren, um die Antwortrichtung der Interviewpartnerinnen und –partner nicht zu beeinflussen.[120] Darüber hinaus sollte sie der Zusammenhang zwischen dem Praxiserleben im schulischen Unterricht und der Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern als roter Faden inhaltlich durchweben. Zudem wurden die Interviewfragen so gestaltet, dass sich die Fragen an die Lehrkräfte und diejenigen an die Lernenden ähnelten. Der Wunsch dahinter war, beide Perspektiven besser miteinander vergleichen zu können. Da sie parallel zum Fragebogen entworfen wurden, war es möglich, Themen, die innerhalb des Fragebogens zu vertiefend gewesen wären, aufzugreifen. Insgesamt wurden je sechs Fragen für die Interviews mit den Lehrkräften und die Informationsgespräche mit den Lernenden erstellt.[121]

3.2.4 Auswertungsmethodik Fragebogen

Die Auswertung der quantitativen Umfrage erfolgte durch statistische Berechnungen. Im ersten Schritt wurden die Informationen der 74 ausgefüllten Bögen nach identischer Handhabung in eine Tabelle im Computerprogramm Excel eingegeben. Anschließend wurde die Datenmatrix mithilfe des Statistikprogramms SPSS 26 ausgewertet. Durch Faktoren- und Reliabilitätsanalysen[122] konnten zusammengehörige Items ausgemacht und neue Skalen erstellt werden. In fünf von 33 Fällen war es nicht möglich, einzelne Items eindeutig zu einer Skala zuzuordnen.[123] Aus diesem Grund wurden sie in der Auswertung nicht berücksichtigt. Auch Abstimmungen, die interessant für die Mittelschule Bechhofen sind, aber nicht relevant zur Überprüfung der Hypothesen waren, wurden nicht verwendet für die Forschungsauswertung. Im Folgenden werden diejenigen Skalen aufgeführt, die für die Überprüfungen der Hypothesen bedeutsam waren:

1) Wohlfühlen in der Schule

2) Angst vor der Schule

3) Aktivitätsbedürfnis im schulischen Lernen

4) Praxiserleben (je im Praxisunterricht (PU) und im Klassenunterricht (KU))

5) Unterrichtsqualität nach der Selbstbestimmungstheorie (je im PU und KU)

6) Unterrichtsqualität gesamt (je im PU und KU)

7) Intrinsische Lernmotivation (je im PU und KU)

8) Extrinsische Lernmotivation (je im PU und KU)

9) Amotivation (je im PU und KU)

[120] Vgl. Reinders 2010, 158

[121] Anhang 11: Interviewfragen für Lehrkräfte und Lernende

[122] Anhang 9: Tabelle zur Reliabilitäsanalyse

[123] Welche Items zu welcher Skala zugeordnet wurden und welche Items nicht verwendet wurden, ist im Anhang 8 vermerkt.

10) Lernfreude (je im PU und KU) [124]

Für den Vergleich von Mittelwerten zweier Variablen wurden T-Tests für abhängige Stichproben durchgeführt. Anhand dieser erfolgte die Überprüfung der Signifikanz der Werte und damit der Aussagekraft für die Grundgesamtheit.[125] Für die Berechnung von Korrelationen wurde der Korrelationskoeffizient nach Pearson verwendet. Dieser informiert über einen möglichen Zusammenhang zwischen zwei Variablen, welche Richtung dieser hat und wie stark er ist.[126] Die Korrelation beschreibt ausschließlich eine Beobachtung und gibt keine Information über Kausalzusammenhänge zwischen zwei Variablen.[127] Aussagekräftige Ergebnisse über die Bedeutung der im theoretischen Teil beleuchteten Grundbedürfnisse für die Förderung der Lernmotivation lieferten Regressionsanalysen. Mit ihnen war es möglich, die Vorhersagekraft von unabhängigen Variablen in der Beziehung zu einer abhängigen Variable zu berechnen.[128] Da es sich bei den fünf Hypothesen um gerichtete Annahmen handelt, fiel die Entscheidung, alle Signifikanztests einseitig durchzuführen. Dabei wurden diejenigen Werte, deren Irrtumswahrscheinlichkeit kleiner als 5 % ist, als signifikant angesehen.

Anhand der Methode der Kategorisierung wurden die offenen Fragen aus dem Fragebogen ausgewertet. Ähnliche Antworten wurden unter einem inhaltsentsprechenden Oberbegriff zusammengefasst und die Anzahl der Nennungen gezählt. Mithilfe von Excel und des Programms „wordart.com“ fand eine Visualisierung der Ergebnisse statt.

3.2.5 Auswertungsmethodik Interview

Auch die Auswertung der Interviews erfolgte durch das Einordnen der Aussagen in Kategorien. Den ersten Schritt stellt die Transkription der Interviews dar, „um dadurch sowohl eine nachvollziehbare als auch eine möglichst komplette Rekonstruktion […] möglich zu machen.“[129] Personenbezogene Informationen wurden anonymisiert. Dann folgte die Einordnung der Aussagen. Es ergaben sich sechs Kategorien, die sich zum Großteil an den Themen der sechs Interviewfragen orientierten. Die Frage drei und vier wurde zu einem Punkt zusammengenommen. Für zusätzlich angesprochene Inhalte entstand der Punkt „Sonstiges“. Die Kategorien werden im Folgenden genannt:

K I) Faktoren für Spaß am schulischen Lernen

K II) Umsetzung des praktischen Lernens

---

[124] Bei der Erstellung der Skalen wurden zwei Formen von hochwertiger Lernmotivation unterschieden: intrinsische Lernmotivation und Lernfreude. Die intrinsische Lernmotivation beschreibt Haltungen und Gefühle gegenüber dem Lernen und dem Lerngegenstand. Die zugehörigen Aussagen im Fragebogen befinden sich im Block „Motivationslage“. Die Skala der Lernfreude gibt Aufschluss über das Empfinden von Spaß und Freude, von Flowerleben und einer angenehmen Lernatmosphäre. Aussagen im Fragebogen finden sich im Block „Empfundene Freude und Flowerleben“.

[125] Vgl. Brosius 2017, 216-219

[126] Vgl. ebd., 231 + 238

[127] Vgl. ebd., 234

[128] Vgl. ebd., 240-245

[129] Häder 2015, 413

K III) Bedeutung des praktischen Lernens

K IV) Nachteile und Herausforderungen der erhöhten Praxisorientierung

K V) Veränderungswünsche für das deutsche Schulsystem

K VI) Sonstiges

Anhand der Aussagen der interviewten Personen wurden entsprechende Subkategorien erstellt. Durch sie soll ersichtlich werden, welche Ansichten Personen mit Schulerfahrungen über die Schule Bechhofen hinaus gegenüber dem praktischen Lernen vertreten. Von besonderem Interesse ist dabei der Vergleich der beiden Personengruppen, der Lehrkräfte und der Lernenden. Um eine hohe Evidenz über den Vorgang der Auswertung und die Ergebnisse gewährleisten zu können, wird im Anhang eine umfassende Übersicht der Kategorien mit entsprechenden Beispielaussagen aus den Interviews aufgeführt.[130]

3.3 Darstellung der Ergebnisse aus der Datenerhebung

Unter diesem Punkt werden die Resultate aus der quantitativen Datenerhebung sowohl tabellarisch als auch in Textform dargelegt. Zusätzlich werden die Ergebnisse hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Hypothesen interpretiert. Auch die Auswertung der Interviews wird unter diesem Punkt aufgeführt.

3.3.1 Überprüfung der ersten Hypothese

Die Praxisorientierung von schulischem Lernen und Leben wirkt sich positiv auf das allgemeine Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler in der Schule aus.

Relevant für die Überprüfung der Hypothese sind die Skalen zum Wohlbefinden und Praxiserleben der Schülerinnen und Schüler.[131] Mithilfe der Mittelwerte und der Standardabweichungen kann ein erster Überblick über die Wahrnehmungen der Lernenden gewonnen werden. Im Folgenden werden diese dargestellt.

Tabelle 1:
Mittelwerte und Standardabweichungen zu Wohlbefinden und Praxiserleben

	M	***SD***
Wohlfühlen in der Schule	4.29	1.22
Angst vor der Schule	2.26	1.32
Aktivitätsbedürfnis im schulischen Lernen	4.57	1.04

[130] Anhang 12: Kategorisierung der Interviews

[131] Positionen zu den für diesen Punkt relevanten Skalen wurden im Fragebogen im Block „Subjektive Empfindungen gegenüber der Schule und Unterricht“ sowie im Block „Wahrgenommene Merkmale von Unterricht“ abgefragt.

Praxiserleben im Praxisunterricht (PU)	4.62	1.33
Praxiserleben im Klassenunterricht (KU)	3.07	1.25

Der Blick auf die Standardabweichungen, deren Werte zwischen 1.04 und 1.33 liegen, zeigt eine ausreichende Varianz in den Daten an. Dies spricht dafür, dass die Schülerinnen und Schüler die Fragebögen bewusst ausgefüllt haben und monotones Antworten nicht der Regelfall war.

Der Mittelwert zur Variable *Wohlfühlen an der Schule* liegt mit 4.29 deutlich über dem Neutralwert von 3.5 auf der Rating-Skala von eins bis sechs. Der Wert spricht dafür, dass sich die befragten Heranwachsenden an der Schule wohlfühlen. Das Ergebnis der Standardabweichung $SD = 1.22$ zeigt, dass die Einschätzung des eigenen Wohlbefinden an der Schule von einer positiven Haltung bis hin zu einer leicht negativen Einstellung variieren. Die Mehrheit der Lernenden gab jedoch an, sich in der Schule wohlzufühlen. Zudem zeigen die Daten, dass die Befragten wenig bis keine Angst gegenüber schulischen Tätigkeiten und Personen empfinden ($M = 2.26$).

Auffallend hoch ist das Aktivitätsbedürfnis der Heranwachsenden im schulischen Lernen mit $M = 4.57$. Die Schülerinnen und Schüler verspüren demnach ein bewusstes Verlangen nach körperlicher Aktivität und praktischem Handeln. Das anwendungs- und praxisorientierte Schulkonzept der Bechhofener Schule antwortet sozusagen auf das Aktivitätsbedürfnis der Lernenden. Der Vormittags-AG-Unterricht soll hierbei eine bedeutende Stellung einnehmen. Dass dieses Bestreben Realität ist, zeigen die Werte für das Praxiserleben im Vormittag-AG-Unterricht. Dieses wird von den Befragten ähnlich hoch eingestuft mit $M = 4.62$ wie auch schon das Aktivitätsbedürfnis. Vor allem der Vergleich mit dem geringeren Mittelwert für das Praxiserleben im Klassenunterricht ($M = 3.07$) bei einer ähnlichen Varianz ($SD_{PU} = 1.33$; $SD_{KU} = 1.25$) bestätigt: Im Vormittags-AG-Unterricht erleben die Lernenden weitaus mehr Praxis und Eigenaktivität als im herkömmlichen Unterricht. Aus diesen Werten wird geschlossen, dass der Praxisunterricht seiner Rolle gerecht wird. Das anwendungsorientierte Schulkonzept könnte eine Ursache für das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schülern in der Schule sein. Inwieweit das Praxiserleben das Befinden der Lernenden tatsächlich beeinflusst, wird mithilfe von multivariaten Regressionsanalysen untersucht.

Tabelle 2: Vorhersage des Befindens in der Schule aus dem Praxiserleben

	β	R^2	Modell F (df)	Modell p
Modell 1:				
Wohlfühlen in der Schule		.24	12.20 (73)	.000
UV 1: Praxiserleben im PU	.37***			
UV 2: Praxiserleben im KU	.30**			

Modell 2: Angst vor der Schule		.01	1.42 (73)	.124
UV 1: Praxiserleben im PU	-.19			
UV 2: Praxiserleben im KU	-.02			
Modell 3: Aktivitätsbedürfnis		.10	4.85 (73)	.006
UV 1: Praxiserleben im PU	.34**			
UV 2: Praxiserleben im KU	.05			

*p < .05; **p < .01; ***p < .001; einseitige Signifikanztestung. Angabe des korrigierten R^2. Multivariate Analysen.

Die im ersten Modell angegebenen Werte für β sind sowohl für das Praxiserleben im Praxisunterricht als auch im Klassenunterricht sehr hoch und darüber hinaus signifikant (β_{PU} = .37; β_{KU} = .30). Sie weisen auf einen deutlich positiven Zusammenhang zwischen dem Wohlfühlen in der Schule und dem Praxiserleben hin. Für den Praxisunterricht ist dieser um .07 höher. Bestärkt wird die Korrelation auch vom Wert für R^2, der mit .24 sehr hoch ist. Nach diesem Wert zu urteilen, kann anhand der Stärke des Praxiserlebens das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler in der Mittelschule Bechhofen zu 24 % vorhergesagt werden. Allein der Praxisfaktor beeinflusst das Wohlbefinden zu fast einem Viertel. Aus den Ergebnissen folgt: Wenn die Lernenden im Unterricht einen hohen Anteil an Praxis erleben, dann fühlen sie sich an der Schule wohler.

Das zweite Modell ist zwar nicht signifikant, jedoch lässt sich eine Tendenz erkennen. Erlebt eine Schülerin oder ein Schüler viel Praxis im schulischen Unterricht, so verringert sich die Wahrscheinlichkeit, dass sich Ängste vor der Schule entwickeln oder verstärken. Im dritten Modell zeigt der signifikante Wert β_{PU} = .34, dass zwischen dem Aktivitätsbedürfnis der Lernenden und deren Praxiserleben im Vormittags-AG-Unterricht ein positiver Zusammenhang besteht. Nehmen die Lernenden im Praxisunterricht ein hohes Maß an praktischen Erlebnissen wahr, so steigt auch ihr Bedürfnis nach Eigenaktivität. Wer praktisch lernt, entdeckt womöglich, dass diese Art des Lernens Freude bereitet und wünscht sich mehr Möglichkeiten, auf diese Art zu lernen.[132] Vor allem im Vergleich mit dem entsprechenden β-Wert zum Klassenunterricht von .05 wird deutlich, dass das Praxiserleben im Vormittags-AG-Unterricht das Aktivitätsbedürfnis der Lernenden weitaus stärker beeinflusst als praktisches Lernen im Klassenunterricht.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Praxisorientierung von schulischem Lernen und Leben das allgemeine Wohlbefinden an der Schule steigert sowie die Freude an Eigenaktivität fördert. Die erste Hypothese gilt damit als verifiziert.

[132] Die Annahme eines Zusammenhangs zwischen dem Praxiserleben und der Lernfreude bzw. Lernmotivation wird innerhalb der nächsten Punkte überprüft werden.

3.3.2 Überprüfung der zweiten Hypothese

Der Vormittags-AG-Unterricht wird von den Schülerinnen und Schülern als lernqualitativ hochwertiger wahrgenommen als der Klassenunterricht.

Zur Überprüfung der Hypothese wird der Vormittags-AG-Unterricht mit dem Klassenunterricht hinsichtlich der von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Lernqualität verglichen. Ob in einem Unterricht qualitativ hochwertig gelernt wird, entscheidet, nach den Erkenntnissen aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit, das Ausmaß des Praxiserlebens, der Selbstbestimmung, der sozialer Einbindung und des Kompetenzerlebens der Lernenden (Kap. 2.2.3.5).[133] In der Hypothese wird angenommen, dass der Praxisunterricht diesen vier Grundbedürfnissen stärker entgegenkommt als der Klassenunterricht. Dies soll anhand von T-Tests für verbundene Stichproben überprüft werden. Hierbei werden beide Unterrichtstypen in drei T-Tests miteinander verglichen. Die berechneten Ergebnisse werden in einer Tabelle dargestellt.

Tabelle 3: Mittelwertvergleiche der Unterrichtsqualität im PU und KU

	Praxisunterricht		**Klassenunterricht**		**Mittelwertdifferenz**		
	M_{PU}	SD_{PU}	M_{KU}	SD_{KU}	$\Delta M_{PU\text{-}KU}$	T (df)	p
Unterrichtsqualität gesamt	4.43	0.90	3.71	0.89	0.71[134]	6.2 (73)	.000
Praxiserleben	4.62	1.33	3.07	1.25	1.55	7.8 (73)	.000
Unterrichtsqualität nach der SBT	4.36	0.92	3.93	0.91	0.43	4.0 (73)	.000

T-Tests für abhängige Stichproben; einseitige Signifikanztestung; SBT = Selbstbestimmungstheorie.

Alle Tests sind mit $p = .000$ deutlich signifikant. Zudem zeigt sich in jedem Vergleich eine ähnliche Streuung in den Angaben für den Praxis- sowie den Klassenunterricht. Im ersten T-Test wurde die allgemeine Unterrichtsqualität beider Unterrichtsarten miteinander verglichen. Aus $\Delta M_{PU\text{-}KU} = 0.71$ wird deutlich, dass die Unterrichtsqualität des Praxisunterrichts im Mittel als hochwertiger wahrgenommen wird. Zwar zeigt sich keine enorme Mittelwertdifferenz, trotzdem ist sie auffällig. Um eine differenziertere Aussage darüber treffen zu können, welche Inhalte im Vormittags-AG-Unterricht als angenehmer erachtet werden als im Klassenunterricht, wurden zwei weitere Tests durchgeführt. Wie bereits die Überprüfung der ersten Hypothese gezeigt hat, besteht eine große Mittelwertdifferenz zwischen dem Praxiserleben im Vormittags-AG-Unterricht und demje-

[133] Die Angaben der Schülerinnen und Schüler über ihr Erleben von Selbstbestimmung, sozialer Einbindung und Kompetenzerleben im Unterricht wurden in der Skala „Unterrichtsqualität nach der Selbstbestimmungstheorie“ zusammengefasst. In der Variable „Unterrichtsqualität gesamt“ sind Angaben zu der Befriedigung aller vier Grundbedürfnisse aufgeführt. Die Positionen hierzu wurden im Fragebogen im Block „Wahrgenommene Merkmale von Unterricht“ abgefragt.
[134] Aufgrund der Rundungen der Ergebnisse beträgt der Wert hier nicht 0.72.

nigen im Klassenunterricht mit $\Delta M_{PU\text{-}KU}$ = 1.55. Demnach kommt der AG-Unterricht dem Verlangen nach Praxiserleben weitaus stärker entgegen als es im Klassenunterricht der Fall ist. Eine geringere Mittelwertdifferenz zeigt sich für die Auslebung der drei nach Deci und Ryan formulierten Bedürfnisse. Auch hier wurde der Praxisunterricht im Mittel als hochwertiger bewertet, jedoch ist die Differenz zum Klassenunterricht vergleichsweise gering mit $\Delta M_{PU\text{-}KU}$ = 0.43. Für einen besseren Vergleich der Werte werden die Ergebnisse grafisch dargestellt.

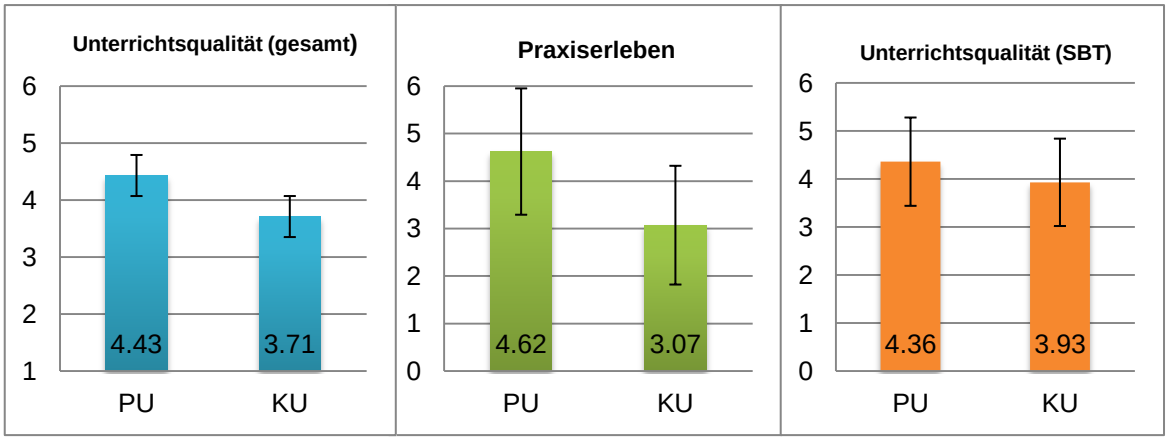


Abbildung 1: Visualisierung der Mittelwerte (Balken) und Standardabweichungen (Linien) der Unterrichtsqualitäten

Mithilfe der Visualisierung wird nochmals deutlich, dass der Praxisunterricht in allen Fällen im Durchschnitt am besten bewertet wurde. Er kommt den betrachteten Grundbedürfnissen folglich stärker entgegen als der Klassenunterricht. Dieser Fakt kann als Verifizierung der Hypothese angesehen werden. Besonders das Bedürfnis nach Praxiserleben wird vom Vormittags-AG-Unterricht weitaus besser befriedigt als vom Klassenunterricht. Damit nimmt er eine wichtige Aufgabe für schulische Lernprozesse ein.

3.3.3 Überprüfung der dritten Hypothese

Im Praxisunterricht ist die Lernmotivation qualitativ hochwertiger als im Klassenunterricht: Sie ist stärker von intrinsischer Motivation und Lernfreude geprägt, weniger von extrinsischer Motivation und Amotivation.

Für die Überprüfung der Hypothese ist ein Vergleich der Lernmotivationsarten[135] im Praxis- sowie Klassenunterricht notwendig. Dieser wird mithilfe der Durchführung von T-Tests für abhängige Stichproben ermöglicht. Beide Unterrichtsformen werden in vier Tests gegenübergestellt; ein Test für jede Art von Lernmotivation. Dadurch soll sichtbar

[135] Die Unterscheidung der Qualitäten der Motivationen basiert auf den Erkenntnissen aus der Theorie (Kap. 2.2.2). Im Fragebogen wurden die Motivationsqualitäten in den Bereichen „Motivationslagen“ und „Empfundene Freude und Flowerleben“ abgefragt.

werden, welcher Lernantrieb in welchem Unterrichtsformat am stärksten ausgeprägt ist. Die Ergebnisse finden sich in der folgenden Tabelle.

Tabelle 4: Mittelwertvergleiche der Lernmotivationen im PU und KU

	Praxisunterricht		**Klassenunterricht**		**Mittelwertdifferenz**		
	M_{PU}	SD_{PU}	M_{KU}	SD_{KU}	ΔM_{PU-KU}	T (df)	p
Intrinsische Lernmotivation	4.71	1.22	4.67	1.04	0.04	0.2 (72)	.409
Lernfreude	4.68	1.06	4.18	1.12	0.50	3.9 (72)	.000
Extrinsische Lernmotivation	3.08	1.43	3.10	1.32	-0.02	-0.2 (72)	.438
Amotivation	2.44	1.42	2.90	1.34	-0.45[136]	-2.4 (71)	.008

T-Tests für abhängige Stichproben; einseitige Signifikanztestung.

Ein erster Blick in die Spalte für die Mittelwertdifferenzen (ΔM_{PU-KU}) zeigt, dass sich die verschiedenen Arten von Lernbegeisterung in zwei Fällen fast überhaupt nicht und in den weiteren zwei Tests um etwa einen halben Punkt unterscheiden. Entgegen der Hypothese gleichen sich die Ausprägungen von Lernmotivation stärker als erwartet. Im ersten Test und der dazugehörigen ersten Zeile wurde die intrinsische Lernmotivation untersucht. Die Mittelwerte $M_{PU} = 4.71$ und $M_{KU} = 4.67$ sprechen für ein nahezu identisch hohes Maß an intrinsischer Lernmotivation sowohl im Praxis- als auch im Klassenunterricht. Dabei ist die Varianz im Klassenunterricht geringer als die für den Praxisunterricht ($SD_{KU} = 1.04$; $SD_{PU} = 1.22$). Das Empfinden der einzelnen Schülerinnen und Schüler von intrinsischer Lernmotivation differiert im Klassenunterricht weniger stark als im Vormittags-AG-Unterricht. Aufgrund von $p = .409$**,** ist die Irrtumswahrscheinlichkeit für allgemeingültige Annahmen auf Grundlage der Ergebnisse jedoch auffällig hoch und der Test insgesamt nicht aussagekräftig.

Die in der zweiten Zeile dargestellte Ausprägung von Lernfreude weist auf einen Unterschied zwischen den zwei Unterrichtsformen hin bei signifikanter Testung. Da $\Delta M_{PU-KU} = 0.50$, wird davon ausgegangen, dass die Lernenden im Praxisunterricht mehr Freude empfinden, öfter ein Flowerleben verspüren (Kap. 2.2.2) und eine positivere Gruppenstimmung wahrnehmen als im Klassenunterricht. Die Mittelwertdifferenz ist zwar nicht hoch, jedoch bemerkbar. Die Standardabweichung ist mit $SD_{PU} = 1.06$ und $SD_{KU} = 1.12$ in beiden Fällen ähnlich.

[136] Aufgrund der Rundungen der Ergebnisse beträgt der Wert hier nicht 0.46.

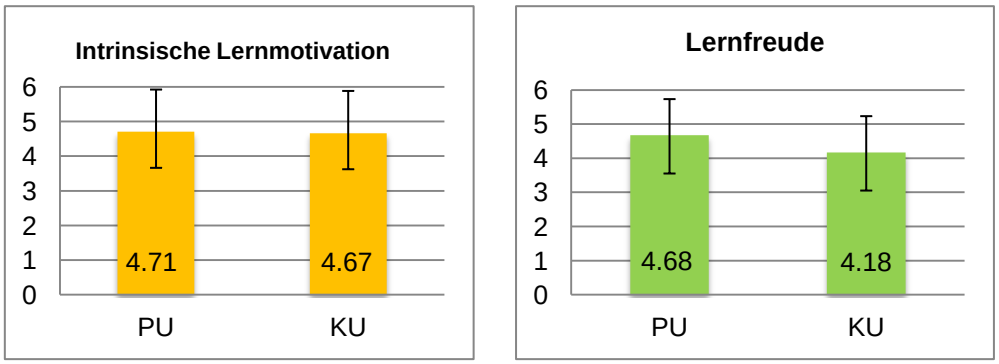


Abbildung 2: Visualisierung der Mittelwerte (Balken) und Standardabweichungen (Linien) zur intrinsischen Lernmotivation und zur Lernfreude

Im dritten Test wurde die extrinsische Lernmotivation betrachtet. Wie schon im ersten Test ist die Mittelwertdifferenz gering mit $\Delta M_{PU\text{-}KU}$ = -0.02. Im Vergleich zu den Werten für die Ausprägung von intrinsischer Motivation weisen die Mittelwerte für die extrinsische Lernmotivation mit M_{PU} = 3.08 und M_{KU} = 3.10 auf eine interessante Relation hin: Die extrinsische Lernmotivation ist in beiden Unterrichtsformen weitaus geringer als die intrinsische Lernbegeisterung. In beiden Unterrichtsformen liegt sie unter dem Neutralwert von 3.5. Im Praxisunterricht beträgt die Mittelwertdifferenz zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation 1.63; im Klassenunterricht 1.57. Daraus wird geschlossen, dass das Lernen sowohl im Praxis- als auch im Klassenunterricht in hohem Maße von echtem Interesse und/oder Sinnempfinden geprägt ist, während der Einfluss von äußeren Motivatoren gering ist. Jedoch weist der Wert von p = .438 darauf hin, dass anhand der Ergebnisse auf keine allgemeinen Schlüsse gezogen werden kann.

Der Blick auf die Mittelwerte M_{PU} = 2.44 und M_{KU} = 2.90 aus dem Test um die Amotivation lässt darauf schließen, dass die Lernenden in beiden Unterrichtstypen ein geringes Maß an Amotivation empfinden. Demnach wird davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich motiviert sind zu lernen. Die Mittelwertdifferenz $\Delta M_{PU\text{-}KU}$ = -0.45 offenbart, dass das Maß an Amotivation im Klassenunterricht jedoch höher ist als im Praxisunterricht. Aufgrund der Signifikanz des Tests mit p = .008 gilt diee Annahme als zuverlässig.

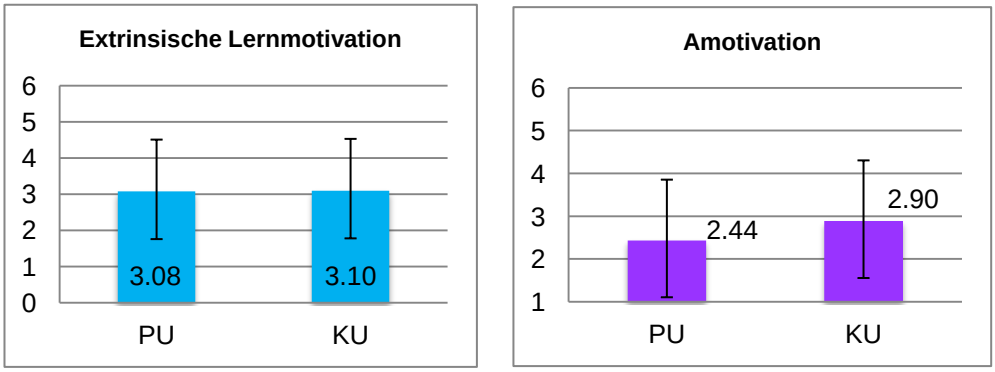


Abbildung 3: Visualisierung der Mittelwerte (Balken) und Standardabweichungen (Linien) zur extrinsischen Lernmotivation und zur Amotivation

Die dritte Hypothese wird im Blick auf ihre Aussagen über die intrinsische und extrinsische Lernmotivation als falsifiziert betrachtet. Beide Arten von Motivation sind sowohl im Praxis- als auch im Klassenunterricht in fast identischem Maß ausgeprägt; die intrinsische hoch, die extrinsische neutral bis gering. Aufgrund der hohen Irrtumswahrscheinlichkeit muss die Aussagekräftigkeit dieses Ergebnisses in Frage gestellt werden. Hinsichtlich der Lernfreude und der Amotivation gilt die Hypothese als bestätigt.

3.3.4 Überprüfung der vierten und fünften Hypothese

4) *Wenn Unterricht praktisches Erleben ermöglicht, dann fördert er eine hochwertige Lernmotivation und hemmt die Ausbildung von extrinsischer Lernmotivation und von Amotivation.*

5) *Wenn Unterricht die drei innerhalb der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan genannten Grundbedürfnisse befriedigt, dann fördert er eine hochwertige Lernmotivation und hemmt die Ausbildung von extrinsischer Lernmotivation und von Amotivation.*

Die Hypothesen sind ähnlich formuliert. In beiden werden Aussagen zu den Ursachen für die Ausbildung von Lernmotivation getroffen. Aus diesem Grund werden sie parallel mithilfe von Regressionsanalysen untersucht. In der vierten Hypothese wird das Praxiserleben als ausschlaggebender Faktor für die Stärkung von intrinsischer Lernmotivation und Lernfreude bei gleichzeitiger Reduzierung der extrinsischen Motivation und der Amotivation angesehen. Dagegen werden in der fünften Annahme die drei von Deci und Ryan formulierten Grundbedürfnisse für motiviertes Lernen als entscheidende Ursache genannt. Für die Überprüfung der Hypothesen werden sowohl univariate Regressionsanalysen mit jeweils nur einem der beiden benannten Faktoren durchgeführt als auch multivariate Berechnungen mit beiden Variablen. Auf diese Weise kann die alleinige Wirkung und auch der kombinierte Einfluss auf die Lernmotivation untersucht werden. Die Ergebnisse finden sich in der folgenden Tabelle.

Tabelle 5: Vorhersage der Lernmotivationen aus dem Praxiserleben (P-Erleben) und der Unterrichtsqualität nach der Selbstbestimmungstheorie (U-Qualität SBT)

	$\beta_{\text{P-Erleben}}$	$\beta_{\text{U-Qualität SBT}}$	R^2	F (df)	p
Modelle Intrinsische Lernmotivation PU					
Schritt 1: Univariat Praxiserleben	.14		.01	1.42 (72)	.119
Schritt 2: Univariat U-Qualität SBT		.31**	.08	7.52 (72)	.004
Schritt 3: Multivariat	-.02	.32**	.07	3.72 (72)	.015
Modelle Intrinsische Lernmotivation KU					
Schritt 1: Univariat Praxiserleben	.30**		.07	6.77 (72)	.006
Schritt 2: Univariat U-Qualität SBT		.37***	.13	11.39 (72)	.001
Schritt 3: Multivariat	.14	.30*	.13	6.35 (72)	.002

Modelle Lernfreude PU					
Schritt 1: Univariat Praxiserleben	.29**		.07	6.29 (72)	.007
Schritt 2: Univariat U-Qualität SBT		.52***	.26	25.79 (72)	.000
Schritt 3: Multivariat	.04	.50***	.25	12.78 (72)	.000
Modelle Lernfreude KU					
Schritt 1: Univariat Praxiserleben	.30**		.08	6.86 (72)	.006
Schritt 2: Univariat U-Qualität SBT		.49***	.23	21.91 (72)	.000
Schritt 3: Multivariat	.07	.45***	.22	11.02 (72)	.000
Modelle Extrinsische Lernmotivation PU					
Schritt 1: Univariat Praxiserleben	-.22*		.03	3.49 (72)	.033
Schritt 2: Univariat U-Qualität SBT		-.36**	.12	10.73 (72)	.001
Schritt 3: Multivariat	-.05	-.34**	.11	5.37 (72)	.004
Modelle Extrinsische Lernmotivation KU					
Schritt 1: Univariat Praxiserleben	-.21*		.03	3.28 (72)	.038
Schritt 2: Univariat U-Qualität SBT		-.19	.02	2.77 (72)	.051
Schritt 3: Multivariat	-.15	-.12	.03	2.01 (72)	.071
Modelle Amotivation PU					
Schritt 1: Univariat Praxiserleben	-.49***		.23	21.68 (71)	.000
Schritt 2: Univariat U-Qualität SBT		-.35**	.11	9.56 (71)	.002
Schritt 3: Multivariat	-.42***	-.14	.23	11.59 (71)	.000
Modelle Amotivation KU					
Schritt 1: Univariat Praxiserleben	-.32**		.09	8.24 (72)	.003
Schritt 2: Univariat U-Qualität SBT		-.15	.01	1.68 (72)	.100
Schritt 3: Multivariat	-.33**	.02	.08	4.07 (72)	.011

*$p < .05$; **$p < .01$; ***$p < .001$; einseitige Signifikanztestung. Angabe des korrigierten R^2. Uni- und Multivariate Regressionsanalysen. Die Lernmotivationen im Praxisunterricht (PU) werden aus Praxiserleben und Unterrichtsqualität nach der Selbstbestimmungstheorie im Praxisunterricht vorhergesagt. Die Lernmotivationen im Klassenunterricht (KU) werden aus Praxiserleben und der benannten Unterrichtsqualität im Klassenunterricht vorhergesagt.

Die nachfolgende Betrachtung der oben aufgeführten acht Vorhersagen orientiert sich an den drei Lernmotivationstypen sowie der Lernfreude und wird entsprechend unterteilt. Die Auswirkungen des Praxiserlebens und der Unterrichtsqualität nach der Selbstbestimmungstheorie auf die Lernhaltung werden parallel untersucht. Dabei werden der Praxis- und der Klassenunterricht miteinander verglichen.

Im ersten Schritt wird dem Einfluss auf die **intrinsische Lernmotivation** nachgegangen. Zuerst werden die Ergebnisse für den Praxisunterricht betrachtet. Sowohl die uni- als auch die multivariate Analyse zeigen mit $\beta_{\text{P-Erleben}} = .14$ und $\beta_{\text{P-Erleben}} = -.02$, dass das Praxiserleben einen gering positiven bzw. keinen Einfluss auf die intrinsische Motivation ausübt. Unterstützt wird diese Schlussfolgerung durch $R^2 = .01$ aus der gleichen Analyse. Allerdings sind die Ergebnisse als nicht signifikant angegeben und daher nicht aussagekräftig. Die Werte für den Klassenunterricht sind höher. Mit $\beta_{\text{P-Erleben}} = .30$ in der signifikanten univariaten Analyse wird deutlich, dass das Praxiserleben im Klassenunterricht einen stärkeren Einfluss auf die intrinsische Lernmotivation hat als im Praxisunterricht. Jedoch ist der Wert $\beta_{\text{P-Erleben}} = .14$ der multivariaten Analyse nicht signifikant. Trotzdem kann von einem positiven Einfluss des Praxiserlebens im Klassenunterricht

ausgegangen werden, da sich der Wert für $\beta_{\text{U-Qualität SBT}}$ um .07 in der multivariaten Untersuchung reduziert. Auch R^2 = .07 in der univariaten Analyse deutet dies an. Im Gegensatz zu den Ergebnissen für den Praxisunterricht bestätigen die Werte für den Klassenunterricht die vierte Hypothese.

Eine stärkere Auswirkung auf die intrinsische Lernmotivation in beiden Unterrichtsformen hat die Unterrichtsqualität nach der Selbstbestimmungstheorie. Sowohl in der uni- als auch in der multivariaten Analyse für den Praxisunterricht sind die Werte für $\beta_{\text{U-Qualität SBT}}$ mit .31 und.32 auffallend hoch und signifikant. Auch das Ergebnis für R^2 = .08 spricht dafür, dass die drei Grundbedürfnisse Selbstbestimmung, soziale Einbindung und Kompetenzerleben einen positiven und vergleichsweise hohen Einfluss auf die intrinsische Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern im Praxisunterricht ausüben. Die Ausprägung der intrinsischen Lernmotivation kann demnach zu 8 % anhand der Stärke der Befriedigung der Grundbedürfnisse nach Deci und Ryan vorausgesagt werden. Ähnlich hoch und zudem signifikant sind die entsprechenden Werte für den Klassenunterricht. In der multivariaten Analyse reduziert sich der Einfluss der Unterrichtsqualität nach der Selbstbestimmungstheorie auf die intrinsische Lernmotivation geringfügig. Trotz der leichten Verringerung ist die Befriedigung der drei Grundbedürfnisse nach Deci und Ryan sowohl im Praxis- als auch im Klassenunterricht der entscheidende Faktor für die Förderung von intrinsischer Lernmotivation. Diese Ergebnisse unterstützen die Hypothese fünf.

Nun erfolgt die Betrachtung der Modelle für die **Lernfreude**. Der Vergleich der Ergebnisse für den Praxisunterricht und den Klassenunterricht offenbart, dass sowohl das Praxiserleben als auch die Unterrichtsqualität nach Deci und Ryan eine ähnliche Wirkung auf die Lernfreude der Schülerinnen und Schüler sowohl im Praxis- als auch im Klassenunterricht haben. In den univariaten Analysen weisen das Praxiserleben sowie die Unterrichtsqualität nach der Selbstbestimmungstheorie signifikant positive Korrelationen zur Lernfreude auf ($\beta_{\text{P-Erleben}} = .29_{PU}/.30_{KU}$; $\beta_{\text{U-Qualität SBT}} = .52_{PU}/.49_{KU}$). Demnach üben beide einen bedeutenden, positiven Einfluss auf die Lernfreude aus. Wobei die Unterrichtsqualität nach der Selbstbestimmungstheorie deutlich stärker mit der Lernfreude zusammenhängt. Diese Tendenz wird auch durch den Vergleich der Werte für R^2 bestärkt. Laut diesen kann die Lernfreude zu rund einem Viertel anhand der Unterrichtsqualität nach der Selbstbestimmungstheorie vorhergesagt werden ($R^2 = .26_{PU}/.23_{KU}$). In der multivariaten Analyse bestätigt sich diese Schlussfolgerung. Während die Werte für $\beta_{\text{U-Qualität SBT}}$ relativ stabil bleiben, reduzieren sich diejenigen für das Praxiserleben stark auf $\beta_{\text{P-Erleben}} = .04_{PU}$ und $.07_{KU}$. Sie gelten zudem als nicht signifikant. Das Resultat zeigt, dass der entscheidende Faktor für die Ausbildung von Lernfreude nicht das Erleben von Praxis ist. Stattdessen sind die Erfahrung von Selbstbe-

stimmung, sozialer Einbindung und das Kompetenzerleben bestimmend. Die Ergebnisse widersprechen der vierten Hypothese nicht. Sie weisen allerdings auch auf keinen bedeutsamen Einfluss des Praxiserlebens auf die Lernfreude hin. Im Gegensatz dazu wird die fünfte Hypothese anhand der Auswertung bestätigt.

Im dritten Schritt wird die Auswirkung der beiden unabhängigen Variablen auf die **extrinsische Lernmotivation** dargelegt. Auffällig ist, dass alle Werte für β ein negatives Vorzeichen aufweisen. Dies signalisiert, dass beide Variablen negativ mit der extrinsischen Motivation korrelieren. Nach den univariaten Analysen für den Praxisunterricht wirkt sich die Unterrichtsqualität nach der Selbstbestimmungstheorie stärker negativ auf die extrinsische Motivation aus ($\beta_{\text{U-Qualität SBT}}$ = -.36) als das Praxiserleben ($\beta_{\text{P-Erleben}}$ = -.22). Alle genannten Werte sind zudem signifikant. In der multivariaten Analyse reduziert sich $\beta_{\text{P-Erleben}}$ stark auf den nicht signifikanten Wert von -.05. Die Auswirkung der Unterrichtsqualität nach Deci und Ryan setzt sich signifikant durch mit $\beta_{\text{U-Qualität SBT}}$ = -.34. Folglich wird davon ausgegangen, dass die Unterrichtsqualität nach der Selbstbestimmungstheorie entscheidend für auf die Ausbildung bzw. Hemmung von extrinsischer Lernmotivation ist. Die fünfte Hypothese wird als verifiziert betrachtet.

Für den Klassenunterricht sind die Werte für $\beta_{\text{P-Erleben}}$ durchgehend gering höher als diejenigen für $\beta_{\text{U-Qualität SBT.}}$ Jedoch existiert nur ein signifikanter Wert unter den vieren: $\beta_{\text{P-Erleben}}$ = -.21 (univariat). Aufgrund der fehlenden Signifikanzen für die multivariten Untersuchungen im Klassenunterricht kann keine weitere Aussage über die Hypothesen getroffen werden.

Abschließend werden die Ergebnisse für die **Amotivation** betrachtet. Sowohl im Praxis- als auch im Klassenunterricht stechen die allesamt signifikanten β-Werte für das Praxiserleben neben denen für die Unterrichtsqualität nach der Selbstbestimmungstheorie hervor. Dabei bleiben sie in der uni- und multivariaten Analyse ähnlich hoch (uni: $\beta_{\text{P-Erleben}}$ = $-.49_{\text{PU}}$ und $-.32_{\text{KU}}$; multi: $\beta_{\text{P-Erleben}}$ = $-.42_{\text{PU}}$ und $-.33_{\text{KU}}$). Zwar erreicht die Unterrichtsqualität nach Deci und Ryan im Praxisunterricht in der univariaten Analyse einen signifikanten und hohen β-Wert mit -.35, in der multivariaten Analyse reduziert sich der Wert jedoch stark und ist nicht mehr signifikant ($\beta_{\text{U-Qualität SBT}}$ = -.14). Das Praxiserleben setzt sich eindeutig als ausschlaggebender Faktor durch. Der hohe Wert von R^2 = .23 in der multivariaten Analyse für den Vormittags-AG-Unterricht kann hauptsächlich dem Praxiserleben zugeschrieben werden. Ob eine Schülerin oder ein Schüler im Praxisunterricht motiviert ist, zu lernen und mitzuarbeiten, entscheidet demnach die Möglichkeit zur Eigenaktivität und die Fülle von praktischen Erlebnissen. Die gleiche Tendenz setzt sich im Klassenunterricht fort, auch wenn die Werte für β und R^2 geringer sind. Die Ergebnisse bestätigen die in der vierten Hypothese formulierte An-

nahme. Trotz der hohen Werte für das Praxiserleben zeigen auch die meisten Ergebnisse für $\beta_{\text{U-Qualität SBT}}$ eine negative Auswirkung auf die Entstehung von Amotivation an. Da diese jedoch nicht signifikant sind, kann keine Aussage zur Hypothese fünf getroffen werden.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Auswertungen zur intrinsischen Lernmotivation und der Lernfreude besonders die fünfte Hypothese bestätigen. Das Praxiserleben scheint maximal einen leicht positiven Einfluss auf diese auszuüben. Auch die Ergebnisse zur Vorhersage der extrinsischen Motivation unterstützen die fünfte Hypothese. Die Auswertungen zur Amotivation verifizieren die vierte Hypothese. Damit zeigen die Ergebnisse klare Tendenzen zur Bedeutung der beiden Variablen für die Lernmotivation auf.

3.3.5 Beantwortung der aus den Hypothesen resultierenden Frage

Ist das Praxiserleben oder die Unterrichtsqualität nach Deci und Ryan entscheidender für die Förderung von Lernmotivation?

Vor allem die Überprüfung der vierten und fünften Hypothese zeigt ein klares Ergebnis zur Beantwortung der Frage auf. Ob ein Schüler oder eine Schülerin motiviert ist, in der Schule zu lernen, wird durch einen hohen Praxisbezug und die Chance zur Eigenaktivität hervorgerufen. Die Wahrscheinlichkeit der Ausbildung von Amotivation für Lerninhalte steigt, wird den Lernenden das Ausleben ihres Aktivitätsbedürfnisses genommen. Folglich bestimmt der Faktor des Praxiserlebens die Quantität bzw. die Menge an Lernbereitschaft. Über die Qualität bzw. die Art der Lernmotivation entscheidet die Unterrichtsqualität nach der Selbstbestimmungstheorie. Erleben die Lernenden Selbstbestimmung, soziale Einbindung und eigene Kompetenz im Unterricht, so reduziert sich die Wahrscheinlichkeit für die Ausbildung von extrinsischer Motivation. Gleichzeitig wird die Entwicklung von intrinsischer Lernmotivation und Lernfreude gefördert. Demnach reicht ein hoher Praxisbezug im Unterricht für die Stärkung einer hochwertigen Lernbegeisterung nicht aus. Diese Beobachtung zeigt sich für beide Unterrichtsformen und gilt damit für schulisches Lernen allgemein.
Durch die Überprüfung der Korrelationen zwischen dem Praxiserleben und der Unterrichtsqualität nach der Selbstbestimmungstheorie (SBT) konnten weitere relevante Zusammenhänge beobachtet werden. Die Korrelationskoeffizienten können der nachfolgenden Tabelle entnommen werden.

Tabelle 6: Korrelative Zusammenhänge zwischen den Unterrichtsmerkmalen

	Praxiserleben im PU	Praxiserleben im KU	Unterrichtsqualität nach der SBT im PU
Praxiserleben im KU	.12		
Unterrichtsqualität nach der SBT im PU	.50***	.27*	
Unterrichtsqualität nach der SBT im KU	.06	.53***	.49***

*p < .05; **p < .01; ***p < .001; einseitige Signifikanztestung. Angegeben sind Pearson Korrelationskoeffizienten r.

Anhand der Tabelle wird deutlich, dass die Zusammenhänge zwischen dem Praxiserleben und der Unterrichtsqualität nach Deci und Ryan in beiden Unterrichtsformen fast identisch hoch und signifikant sind (PU: r = .50; KU: r =.53). Demnach geht ein hohes Praxiserleben tendenziell mit einem starken Empfinden von Selbstbestimmung, sozialer Einbindung und Kompetenzerleben einher. Es ist daher anzunehmen, dass die Ergebnisse insgesamt im Sinne einer Mediation interpretiert werden können: Ein hohes Praxiserleben führt zu einer höheren Unterrichtsqualität, welche wiederum dann für eine bessere Motivationsqualität ausschlaggebend ist. Das Praxiserleben beeinflusst somit nicht nur die Quantität an Lernmotivation, sondern ist zu einem gewissen Maß auch für die Ausbildung einer hochwertigen Lernmotivation hilfreich, wenn auch nur indirekt vermittelt über die Unterrichtsqualität. Dieser indirekte Einfluss spricht dafür, dass für die Ausbildung von Lernbereitschaft und die Förderung einer hochwertigen Motivation alle vier Bedürfnisse im Unterrichtsgeschehen bedacht werden sollten. Bei der Umsetzung einer praxisorientierten Unterrichtsgestaltung sollte dabei aber unbedingt darauf geachtet werden, dass die Praxisorientierung gleichzeitig auch einer Unterrichtsqualität dienlich ist, die von Selbstbestimmung, sozialer Einbindung und Kompetenzerleben geprägt ist.

3.3.6 Weitere Ergebnisse aus dem Fragebogen

Unter diesem Punkt werden die Ergebnisse zu den offenen Fragen des Fragebogens dargelegt. Insgesamt befanden sich vier Aussagen, die handschriftlich ergänzt werden sollten im Fragebogen.[137] Mehrfachnennungen waren möglich und wurden getätigt, weswegen die Gesamtanzahl von Antworten in allen Fällen über 74 lag. Zur Auswer-

[137] Die Schreibmöglichkeit unter dem Titel „Hier ist Platz für Dinge, die du unbedingt noch loswerden willst“ wurde nicht in die Auswertung einbezogen wegen der Fülle von themenverschiedenen Antworten, die zumeist schon in den hier aufgeführten Grafiken dargestellt werden.

tung der Aussagen wurden diese kategorisiert. Im Folgenden werden die Antworten zu drei der Fragen grafisch dargestellt und interpretiert.[138]

Abbildung 4: Vorfreudefaktoren für den Schulalltag

Überdurchschnittlich häufig wird der Kontakt zu den Freunden und Freundinnen als Vorfreudefaktor für die Zeit in der Schule genannt. Mit 39 von insgesamt 120 Nennungen unter 74 Schülerinnen und Schülern wird offensichtlich, dass dem Kontakt zu Peers eine unverkennbare Bedeutung im schulischen Alltag zukommt. Dies unterstützt die These nach Deci und Ryan, dass die soziale Einbindung ein Grundbedürfnis ist. Zusätzlich gaben zahlreiche Lernende an, dass sie sich auf die Zeit in den AGs, sowohl vormittags als auch nachmittags, freuen würden. Ein Zitat eines Schülers oder einer Schülerin zeigt die Bedeutung des AG-Unterrichts für die Lernenden auf: „Die AG ist die Zeit, in der die coolen Sachen kommen.“ Genauere Informationen, was im Praxisunterricht besonders viel Freude bereitet, zeigt die nachfolgende Grafik.

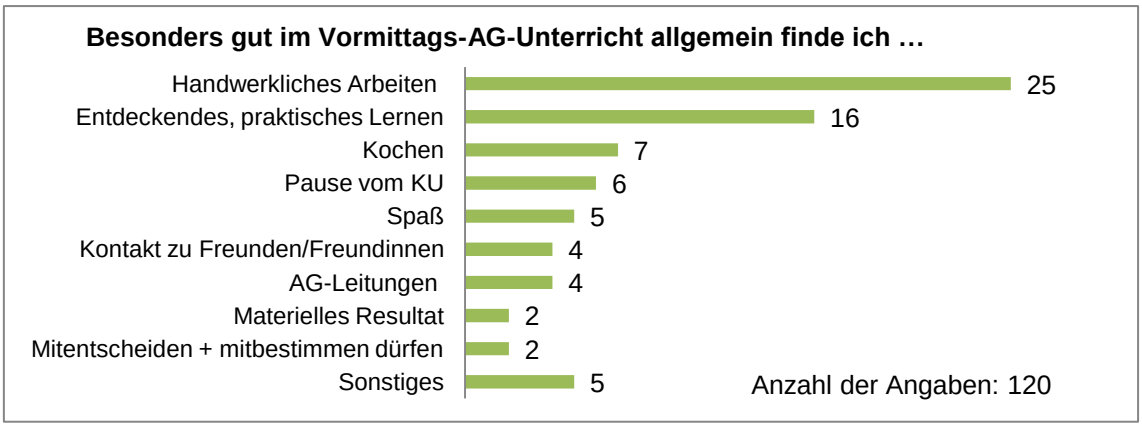


Abbildung 5: Freudefördernde Inhalte des Vormittags-AG-Unterrichts

Auch zur oben dargestellten Satzergänzung wurde eine Antwort auffallend häufig genannt. 25 Schülerinnen und Schüler gaben an, dass ihnen das handwerkliche Arbeiten im Vormittags-AG-Unterricht besonders gut gefällt. Unter diesen Punkt fielen Aussagen wie beispielsweise „die Arbeit mit Holz“, „das Bauen“, „basteln“ oder „die Arbeit mit der Bohrmaschine“. Demnach bereitet das Gestalten von Materialien, das motorische Tä-

[138] Aufgrund der beschränkten Seitenanzahl wird jeweils nur auf die auffälligste(n) Angabe(n) im Text eingegangen.

tig- und Kreativsein zahlreichen Lernenden große Freude. Bei der direkten Nachfrage, wie schulisches Lernen Spaß macht, ergaben sich die folgenden Kategorien.

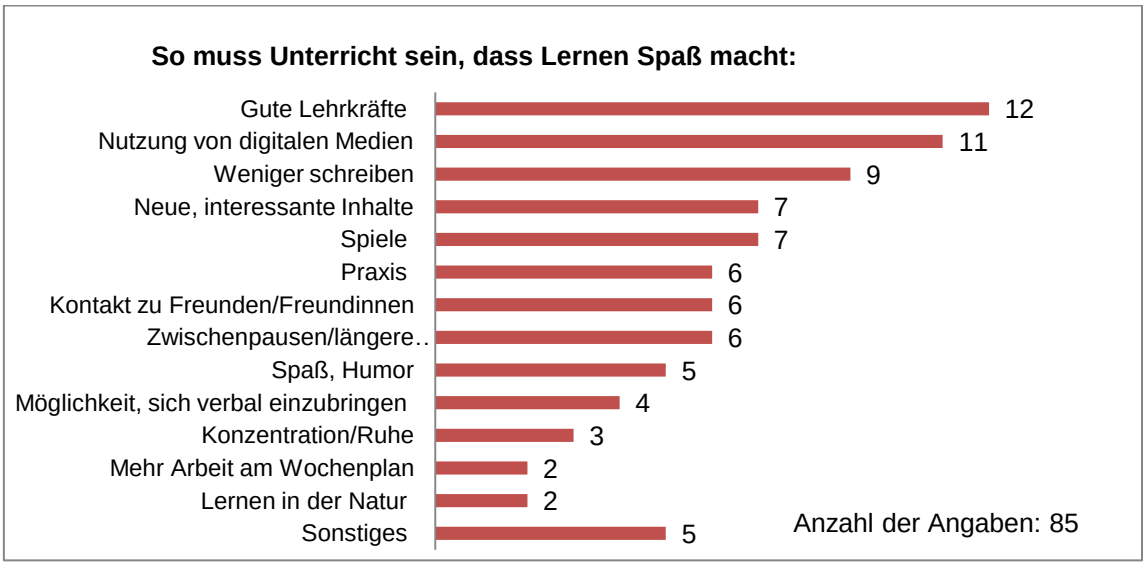


Abbildung 6: Freudefördernde Faktoren im Schulunterricht allgemein

Den Aussagen nach gibt es für die Schülerinnen und Schüler zahlreiche relevante Faktoren für Spaß beim Lernen. Die Rolle von guten Lehrkräften wurde am häufigsten bedacht. Zwölf Mal wurde die Sympathie zu Lehrpersonen als entscheidend für Spaß am schulischen Lernen genannt. Ein Zitat aus den Antworten fasst dies gut zusammen: „Es soll Spaß machen mit dem Lehrer zu lernen, weil man dann auch aufpassen will.“ Als zweitwichtigster Faktor für Spaß am Lernen wurde die Nutzung von digitalen Medien genannt.

Alle Antworten verdeutlichen, welche Faktoren den Lernenden für Freude am schulischen Lernen am wichtigsten sind: das Erleben von (gestalterischer) Praxis, positive Sozialkontakte und gute Lehrkräfte. Sowohl die direkte Benennung der AGs als Vorfreudefaktor auf die Schule als auch die besondere Freude am handwerklichen Arbeiten sowie dem entdeckenden, praktischen Lernen zeugen von einem hohen Bedürfnis nach Praxis. Je nach Verwendung der digitalen Medien bestärkt auch dieser Punkt den Wunsch nach Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler. Damit weisen vier der sechs am häufigsten genannten Kategorien auf die freudefördernde Bedeutung von Eigenaktivität hin. Wobei der Kontakt zu den Peers sowie zu professionellen Lehrkräften noch stärker wertgeschätzt wird.[139]

[139] Die Ergebnisse werden in einer Wordcloud im Anhang 10 dargestellt. Dafür wurden die zwei am häufigsten genannten Antworten jeder Frage herangezogen.

3.3.7 Ergebnisse aus den Interviews

Im Folgenden werden die relevantesten Ergebnisse aus den Interviews dargelegt.[140] Im Zuge dessen findet auch ein Vergleich der Aussagen der Lehrkräfte und der Lernenden statt. Im Zentrum steht die Frage nach dem *Einfluss der erhöhten Praxisorientierung auf die Lernmotivation*. Antworten hierzu finden sich u. a. in der dritten Kategorie der im Anhang 12 dargestellten Kategorisierungstabelle, in welcher Aussagen zur *Bedeutung des praktischen Lernens* gesammelt wurden.

Sowohl die Lernenden als auch beide Lehrkräfte sprachen sich dafür aus, dass der Vormittags-AG-Unterricht durch seine praktische Ausrichtung für **Abwechslung im Schulalltag** sorgt (K III.1). Dieser Aspekt wurde von jeder befragten Person als höchst positiv betont. Alle vier Befragten schreiben ihm eine Auflockerungsfunktion zu. Darüber hinaus verwiesen beide Heranwachsenden sowie eine Lehrkraft darauf, dass der Unterricht das **Erleben von Praxis und Selbstwirksamkeit** ermöglicht (K III.2). Die drei erklärten, dass besonders die Eigenaktivität der Lernenden ein deutlicher Unterschied zum Klassenunterricht sei. An der Art und Weise sowie den Inhalten der Lernenden-Aussagen wurde zudem deutlich, dass der Praxisunterricht zu einem erheblichen Maß für **Freude und Spaß am schulischen Lernen** sorgt (K III.3). Als Grund hierfür wird die Möglichkeit zum praktischen Tun genannt. Auch eine der Lehrpersonen erwähnte, dass einige Heranwachsende besonders in den Tätigkeiten der AG Holz ein Flowerleben zeigten. Zwischen den Aussagen der Lernenden und der Lehrenden traten keine Widersprüche auf.

Auf die Frage, *wie Lernen Spaß machen kann*, waren sich in zwei Antworten alle Befragten einig. Es braucht **Freiheit und Praxis im Lernen** (K I.1 + K I.2). Wobei keine der Personen von einer grenzenlosen Freiheit sprach, sondern von einzelnen Freiräumen. Lernen braucht demnach einen festen Rahmen, der nach den individuellen Interessen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gefüllt werden kann. Laut den Befragten spielen auch Möglichkeiten zur Eigenaktivität und zum Ausprobieren der erlernten Theorie eine wichtige, freudefördernde Rolle im Lerngeschehen. Mit dem Bekenntnis zu Freiheit und Praxis als Basis für freudevolles Lernen wurden zwei der vier Grundbedürfnisse für Lernmotivation benannt: die Selbstbestimmung sowie das Praxiserleben. Beide Lernende nannten zudem die **Nutzung von digitalen Medien** im Unterricht als freudefördernden Faktor im schulischen Lernen (K I.3). In diesem Zusammenhang wurden die Arbeit mit Computern, das Recherchieren im Internet und die Verwendung von Whiteboards bzw. Active Boards erwähnt. Auch auf die Bedeutung eines **positiven, sozialen Miteinanders** wurde eingegangen (K I.4). Dabei wurden die

[140] Da die Interviews eine Ergänzung zur quantitativen Forschung darstellen, werden nur die auffälligsten Ergebnisse besonders im Blick auf die Forschungsfrage und den Titel der vorliegenden Arbeit präsentiert. Weitere Ergebnisse können der Tabelle zur Kategorisierung der Interviews im Anhang 12 entnommen werden.

Freundlichkeit sowie die Geduld der Lehrkräfte von einem der Jugendlichen gelobt. Genauso wurde der Kontakt zu den Peers als bereichernd wahrgenommen. Im Blick auf die Unterrichtsgestaltung sprach sich eine/r der Lernenden dafür aus, dass das **Einbringen der eigenen Meinung sowie das Diskutieren im Klassenverband** viel Spaß bereitet (K I.8). Er/Sie machte deutlich, dass auf diese Weise auch der normale Klassenunterricht Lernmotivation fördert und dass es folglich nicht immer die Chance zu motorischer Aktivität braucht, um Spaß am Unterricht zu haben. Der Schüler bzw. die Schülerin machte mit seiner/ihrer Aussage auf einen wichtigen Aspekt für Freude am Lernen aufmerksam. Eigenaktivität darf nicht ausschließlich im Sinne von motorischer Tätigkeit verstanden werden. Auch das Erlernen von theoretischem Wissen kann so gestaltet werden, dass Schülerinnen und Schüler aktiv werden und kognitive Fähigkeiten anwenden. Diese Art der Eigenaktivität kann nach Aussage der lernenden Person genauso Motivation fördern. Darüber hinaus bildet die Bestärkung von jungen Menschen zum Einbringen der eigenen Meinung eine Grundvoraussetzung für die Ausbildung von Demokratiekompetenz.

Zur letzten Interviewfrage nach *Veränderungswünschen für das deutsche Schulsystem* wurden zahlreiche unterschiedliche Aussagen getätigt. Während die Wünsche der Jugendlichen (K V.6-9) alle unter den Begriffen „**Freiheit und Mitbestimmung für Lernende**“ zusammengefasst werden können, sprachen sich beide Lehrpersonen für **systemische Veränderungen** aus (K V.1-5). Auch die bestehende Praxisorientierung der Schule wurde wertgeschätzt und als gewinnbringend für das gesamte deutsche Schulsystem gesehen (K V.4). Nach dem Motto „Über die Hand zum Verstand“[141] soll praktisches Tun Einzug in den Schulalltag halten.

4 Folgerungen der empirischen Ergebnisse

4.1 Beantwortung der Forschungsfrage

Die nachfolgende Beantwortung der Forschungsfrage gibt Aufschluss über die Situation an der Mittelschule Bechhofen. Aufgrund der Testung an einer einzelnen Schule können die Ergebnisse nicht als repräsentativ für die landesweite Schulsituation in Bayern oder Deutschland angesehen werden. Trotzdem weisen sie auf wesentliche Zusammenhänge für motiviertes, schulisches Lernen hin, welchen über die Mittelschule Bechhofen hinaus Bedeutung zugeschrieben werden kann.

Zum Einfluss des Praxiserlebens auf die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern ergab die Auswertung der Fragebögen ein eindeutiges Ergebnis. Das Erleben von praktischer Eigenaktivität im schulischen Unterricht, egal ob im Klassen- oder Praxis-

[141] Kategorisierung der Interviews K V.4 (Anhang 12)

unterricht, fördert die Ausbildung von Lernbereitschaft und hemmt das Entstehen von Amotivation. Es entscheidet somit über die Menge an Lernmotivation. Ausschlaggebend für die Art der Motivation ist wiederum die Unterrichtsqualität nach der Selbstbestimmungstheorie und damit das Ausleben von Selbstbestimmung, das Spüren von sozialer Einbindung und das Erleben eigener Kompetenzen. Das Erfahren dieser drei Grundbedürfnisse fördert maßgeblich die Ausbildung einer hochwertigen Lernbegeisterung. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass ein hohes Praxiserleben tendenziell auch zu einer höheren Unterrichtsqualität nach der Selbstbestimmungstheorie führt. Folglich fördert ein erhöhtes Erleben von Praxis indirekt die intrinsische Lernmotivation und die Lernfreude von Schülerinnen und Schülern; vermittelt über die Unterrichtsqualität nach der Selbstbestimmungstheorie. Praktische Aktivität im Unterricht sorgt also für Lernbereitschaft und Offenheit gegenüber Lerninhalten. Verhilft das erhöhte Praxiserleben gleichzeitig zu einer Unterrichtsqualität, die von Selbstbestimmung, sozialer Einbindung und Kompetenzwahrnehmung geprägt ist, so fördert es indirekt echte Begeisterung beim Lernen. Die Orientierung der Unterrichtsumsetzung an diesen vier Faktoren kann demnach als Rezept für begeisterte Lernprozesse angesehen werden.

Nach den Ergebnissen aus den offenen Fragen bereitet das handwerkliche Arbeiten sowie das entdeckende, forschende Lernen im Praxisunterricht den Heranwachsenden große Freude. Dies betont die Wichtigkeit, im Schulgeschehen praktische Lernzeiten und –räume zu etablieren. Einen noch höheren Stellenwert für Spaß im schulischen Lernen nehmen laut den Angaben der Lernenden die Sozialkontakte zu den Peers sowie die von Sympathie geprägte Beziehung zu den Lehrpersonen ein. Dies bestätigt die Wichtigkeit der sozialen Einbindung für einen motivierten Lernprozess.

Die Relevanz der praktischen Eigenaktivität im Unterrichtsgeschehen zur Förderung der Lernmotivation wurde auch anhand der Interviews bestätigt. Alle vier Befragten sprachen sich unabhängig voneinander dafür aus, dass das Erleben von Praxis ein wichtiger Faktor für Spaß am schulischen Lernen ist. Eine/r der Lernenden machte zusätzlich darauf aufmerksam, dass Praxis im Sinne von körperlicher Aktivität keine notwendige Voraussetzung für Spaß im Unterricht ist. Auch das Zusammenspiel von verbaler und kognitiver Aktivität, z. B. beim Einbringen der eigenen Meinung oder beim Diskutieren, fördert nach der Aussage die Freude am schulischen Lernen. Demnach müsste der Begriff des Praxiserlebens offener definiert werden als im theoretischen Teil der Arbeit (Kap. 2.2.3.1). Praxiserleben darf nicht auf körperliche Tätigkeit reduziert werden und muss vielseitiger verstanden werden.

In ihrer Gesamtheit sprechen die Ergebnisse für einen deutlich positiven Einfluss einer starken Praxisorientierung, besonders eines erhöhten Praxiserlebens auf die Ausbildung von Lernlust. Die Gesamthypothese wird damit bestätigt. Zur Förderung der intrinsischen Lernmotivation und Lernfreude braucht es darüber hinaus eine Unterrichts-

qualität, die von Selbstbestimmung, sozialer Einbindung und Kompetenzerleben geprägt ist. Der Titel „Lernen macht Spaß“ der vorliegenden Arbeit zeigt somit eine realistische Möglichkeit für das Erleben von schulischen Lernprozessen auf. Orientiert sich die Unterrichtsgestaltung an den Grundbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, wird Lernen sehr wahrscheinlich als freudvolle Tätigkeit erlebt werden.

4.2 Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden einzelne Forschungsergebnisse mit der vorausgehenden Theorie verglichen. Des Weiteren werden Resultate anderer Studien zum Thema aufgezeigt. Zuletzt werden Grenzen der Forschung dargelegt und weiterführende Fragen entwickelt. Da die Forschungsergebnisse auf wesentliche Zusammenhänge im schulischen Lernen aufmerksam machen, ist eine gewisse externe Validität gewährleistet.

Entgegen der Forschungsergebnisse wurde zu Beginn der Studie davon ausgegangen, dass das Praxiserleben einen deutlich positiven Einfluss auf die intrinsische Lernmotivation ausübt. Grundlagen für diese Annahmen finden sich im theoretischen Teil der Arbeit (Kap. 2.2.3.1). Nach den Ergebnissen aus dem Fragebogen kann allerdings nur von einer indirekten Wirkung des Praxiserlebens, vermittelt über die Bedürfnisse nach der Selbstbestimmungstheorie, ausgegangen werden. Der direkte Einfluss des Praxiserlebens auf echte Lernbegeisterung wurde anhand der Umfrage widerlegt. Bei genauerem Hinsehen findet sich eine Position im theoretischen Teil der Arbeit, die mit diesem Forschungsresultat übereinstimmt. Die Theorie Deweys besagt, dass praktisches Tun und Handeln, mit dem etwas Neues versucht wird, der Ausgangspunkt von Lernprozessen ist.[142] Diese Aussage deckt sich mit den vorliegenden Forschungsergebnissen, nach denen das Praxiserleben der Initiator für Lernbereitschaft ist.

Beim Vergleich der eigenen Ergebnisse mit den Resultaten anderer Studien zur Förderung von Lernmotivation finden sich Übereinstimmungen sowie Differenzen. Die erste für den Vergleich bedeutsame Untersuchung bildet die Greifswalder Studie von 2017. In ihrem Rahmen wurden über 1.000 Schülerinnen und Schüler der 7. und 8. Jahrgangsstufen von Gymnasien und Oberschulen in Brandenburg zu sozio-emotionalen Lernfaktoren befragt. Laut den Ergebnissen ist für 71 % der befragten Schülerinnen und Schüler die Beziehung zu den Mitlernenden und/oder zur Lehrperson der relevanteste Motivationsfaktor. Die Zahlen betonen die Rolle der sozialen Einbindung zur Motivationssteigerung. Jedoch zeigt die Studie auch auf, dass 29 % der Schülerinnen und Schüler sich selbst zum Lernen motivieren, unabhängig von sozialen Kontakten.[143] Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Bedürfnisse der Lernenden zur Steigerung ihrer Lernmotivation nicht homogen auftreten. So profitiert ein Teil der Lernenden besonders

[142] Vgl. English 2008, 146
[143] Vgl. Universität Greifswald 2017 (Internet)

von sozialen Methoden, während die andere Gruppe eine Motivationssteigerung durch individualisierte Unterrichtstechniken, wie Freiarbeit oder Forschendes Lernen, erfährt.[144] Verallgemeinerungen zu Lernbedürfnissen sind demnach zu vermeiden. Die Untersuchung der technischen Universität Dortmund von 2008 an elf Schulen der Primar- und Sekundarstufe unterstreicht die Relevanz für die Verwendung von digitalen Medien im Unterricht zur dauerhaften Motivationsförderung.[145] Dies stimmt überein mit den Ergebnissen aus den offenen Fragen des Fragebogens (Kap. 3.3.6). Weitere für den Vergleich relevante Ergebnisse erzielte die scoyo-Studie „Lernen macht Spaß“ von 2014, für die 860 Lernende im Alter von sechs bis dreizehn Jahren befragt wurden. 40 % der Befragten gaben an, dass ihnen Lernen in der Schule mit projektbezogenem Unterricht mehr Spaß macht.[146] Was genau unter dieser Art des Unterrichts zu verstehen ist, wird nicht ausgeführt. Es ist jedoch anzunehmen, dass er Ähnlichkeiten zum in dieser Arbeit näher betrachteten Praxisunterricht aufweist. Damit deckt sich das Ergebnis der scoyo-Studie mit den Resultaten der eigenen Forschung. Studien, die differenzierte Ergebnisse zu Einflussfaktoren für die Quantitäts- und die Qualitätssteigerung von Lernmotivation zeigen, wurden im Rahmen der Recherche nicht gefunden.

Es ist wichtig zu bemerken, dass sich die eigene Forschung ausschließlich auf zwei Faktoren und deren Einfluss auf Lernmotivation konzentrierte: das Praxiserleben und die Unterrichtsqualität nach der Selbstbestimmungstheorie. Im Schulalltag wirken jedoch noch weitere Größen bzw. Bedürfnisse auf die Ausbildung von Lernmotivation, z. B. das Hungergefühl, der Sauerstoffgehalt der Luft, die Befriedigung des Schlafbedürfnisses und die Arbeitsatmosphäre im Klassenzimmer. Würden weitere Multiplikatoren innerhalb der Forschung berücksichtigt werden, veränderten sich die Ergebnisse vermutlich. Eine Empfehlung für eine weitere Forschung ist daher, eine ähnliche, jedoch weit umfassendere Studie mit deutlich mehr Faktoren durchzuführen. Auf diese Weise könnte überprüft werden, ob das Praxiserleben sowie die Grundbedürfnisse nach Deci und Ryan auch bei der Berücksichtigung anderer Faktoren die beschriebene Wirkung beibehalten. Desweiteren ist festzuhalten, dass die drei Grundbedürfnisse nach der Selbstbestimmungstheorie stets in ihrem Zusammenwirken als Dreiergruppe getestet wurden. In welchem Maß die Selbstbestimmung, die soziale Einbindung und das Kompetenzerleben als einzelne Items auf die Lernmotivation wirken, wurde nicht untersucht. Auch dies wäre eine interessante Fragestellung für eine weitere Studie. Obwohl die Studie nur an einer Mittelschule stattfand, vermute ich, dass ähnliche Ergebnisse auch unter Lernenden an anderen Schulen erzielt worden wären. Grund hierfür bilden die getesteten Faktoren, welche grundlegende menschliche Bedürfnisse unabhängig vom Besuch einer bestimmten Schulart darstellen. Interessant wäre es, diese

[144] Vgl. Universität Greifswald 2017 (Internet)
[145] Vgl. Eickelmann / Gerick / Schulz-Zander 2008 (Internet)
[146] Vgl. Bialecki 2014, 10-14 (Internet)

Annahme in weiteren Vergleichsforschungen zu untersuchen. Zudem könnten in einer ergänzenden Studie verschiedene Alters- oder Jahrgangsstufen hinsichtlich ihrer Bedürfnisse für die Ausbildung von Lernmotivation verglichen werden. Eine solche Differenzierung zwischen der 5., der 6. und der 7. Jahrgangsstufe wäre bereits anhand der vorliegenden forschungsbezogenen Datenmatrix möglich.

4.3 Ausblick

Da die vorliegende Arbeit im Rahmen des Studiums für evangelische Religionspädagogik verfasst wurde, wird im nachfolgenden Ausblick die Relevanz der Forschungsergebnisse für das evangelische Bildungsgeschehen analysiert. Im letzten Punkt wird die Bedeutung der Erkenntnisse für das deutsche Bildungssystem und damit für die Arbeit in Schulen aufgezeigt. Im Zuge dessen werden theoretische Überlegungen weiterführender Literatur dargelegt.

4.3.1 Relevanz der Ergebnisse für das evangelische Bildungsgeschehen

Die Evangelische Kirche Deutschland vertritt laut ihrer Denkschrift zum Thema „Gerechte Teilhabe“ die Haltung, „Bildung als Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens“[147] zu verstehen. Damit spricht sie sich für die Verbindung von Theorie und Praxis in Bildungsprozessen und gegen eine reine Wissensvermittlung aus. Um Handlungsfähigkeit und Können zu entwickeln, braucht es Gelegenheiten, praktisch aktiv zu werden und Theorien auszuprobieren. Ein Vorbild für dieses verknüpfende Lernen ist niemand geringeres als Jesus Christus. Anhand von biblischen Erzählungen kann nachvollzogen werden, wie die Lernprozesse in der Nachfolge Jesu gestaltet waren. Alle synoptischen Evangelien berichten, dass Jesus seine Jünger bzw. Schüler und Schülerinnen[148] nach einer Zeit der Nachfolge in die Praxis aussandte. Auf diese Weise erhielten sie die Möglichkeit, die von ihrem Meister erlernten Theorien selbst anzuwenden (vgl. Mk 6,7-13; Lk 10,1-12; Mt 10,5-15). In Mt 10,7-8 wird beschrieben, um welche Tätigkeiten es sich handelt: predigen, heilen, Tote auferwecken, Aussätzige rein machen und Dämonen austreiben. Dass die Aussendung der Jünger in die Praxis Übereinstimmung mit den drei Grundbedürfnissen für Lernen stattfand, wird anhand der biblischen Geschichten deutlich. Jesus gab einen Rahmen für das Handeln der Jünger vor, innerhalb dessen sie eigenständig Wege, Orte und Tätigkeiten wählen konnten (1: Selbstbestimmung). Stets bestritten die Jesus Nachfolgenden als Tandem die Phase des Anwendens, in welcher sie den direkten Kontakt zu Menschen aufsuchen sollten (2: soziale Einbindung). Zudem eröffnete die

[147] Kirchenamt der EKD 2006, 66
[148] Vgl. Evangelische Kirche Deutschland 2020, 88

Praxis verschiedenste Möglichkeiten zum Ausprobieren und Erleben der eigenen Kompetenzen (3: Kompetenzerleben). Dass die Aussendung in die Praxis als bestärkend erfahren wurde, wird besonders in Lk 10, 17 berichtet.

Neben den pädagogisch-psychologischen Erkenntnissen und den eigenen Forschungsergebnissen sprechen somit auch biblische Texte dafür, Bildungsangebote am Theorie-Praxis-Zusammenspiel sowie den Grundbedürfnissen der Lernenden zu orientieren. Zusätzlich zeigen die genannten Bibelstellen Möglichkeiten zur Umsetzung eines motivierten, nachhaltigen Lernens auf. Für das Kernstück evangelischen Bildungsgeschehens, die Kommunikation des Evangeliums, ist es folglich bedeutsam, sowohl den Religionsunterricht als auch das Gemeindeleben ganzheitlich und bedürfnisorientiert zu gestalten. Kirche kann dadurch ihrem Auftrag, Gottes Zuwendung zum Menschen erlebbar zu machen und auf menschliche Weise zu verwirklichen, so gut wie möglich Ausdruck verleihen.[149] Durch eine praxis- und handlungsorientierte Kommunikation des Evangeliums kann die bedingungslose Liebe Gottes, die jedem Menschen gilt, am eindrücklichsten erfahren werden.

4.3.2 Relevanz der Ergebnisse für die Schule

Lernbegabung und Lernbegeisterung sind Wesensmerkmale des Menschen. Uns ist ein natürlicher Lernantrieb zum Entdecken, Verstehen und Gestalten unserer Umwelt angeboren (Kap. 2.2.2). Beobachtet man die Entwicklung der schulischen Lernmotivation, so nimmt der natürliche Wissensdurst mit zunehmendem Alter ab (Kap. 2.1.2). In der Folge verringert sich auch der Lernerfolg.[150] Das Schulsystem reagiert auf das fehlende Lerninteresse generell mit externen Motivatoren, z. B. der Notengebung, dem Androhen von Strafen oder dem in Aussicht Stellen einer Belohnung. Diese Methoden erzielen zumeist rasch die gewünschte Wirkung: Die Lernenden erledigen die geforderten Aufgaben. Werden die äußeren Reize jedoch langfristig eingesetzt, verringert sich der intrinsische Lernantrieb. In nicht wenigen Fällen führen die Methoden zu Amotivation.[151] Es stellt sich die Frage, wie schulisches Lernen gestaltet sein muss, sodass die Schülerinnen und Schüler ihre ursprüngliche Lernbereitschaft bzw. im besten Fall ihre Lernbegeisterung nicht verlieren? Antworten finden sich in der durchgeführten Forschung der vorliegenden Arbeit. Sie zeigt Möglichkeiten auf, wie der innere Lernantrieb aufrechterhalten und sogar gefördert werden kann. Für eine offene und interessierte Begegnung mit Lerninhalten ist das Praxiserleben eine wesentliche Voraussetzung. Ein aktives Anwenden der Inhalte lässt die Bedeutung der Lerntätigkeit erkennen. Im besten Fall wird der Lerninhalt als lebensrelevant angesehen und nachhaltig im Gehirn verankert (Kap. 3.3.5). Um eine solche Offenheit und Verarbeitung von

[149] Vgl. Evangelische Kirche Deutschland 2020, 86f.
[150] Vgl. Krapp 2003, 92 (Internet)
[151] Vgl. Bialecki 2014, 6 (Internet)

Lerninhalten im Schulalltag zu gewährleisten, ist es notwendig, die Relevanz der Praxis anzuerkennen und im Zuge dessen feste Räume und Zeiten für praktische Lernbegegnungen zu etablieren. Für die Ausbildung von Lernbereitschaft ist die Befreiung des Stundenplans von praxislosgelösten Theorieinhalten entscheidend. Möglichkeiten für die Umsetzung des Zusammenspiels von Theorie und Praxis finden sich z. B. im Projektunterricht[152], durch Planspiele[153] oder in der Umsetzung von Vormittags-AGs, die Themen aus den Kernfächern anwendungsorientiert aufgreifen (Kap. 2.4).

Auch in der Montessori-Pädagogik nimmt die Praxisorientierung eine entscheidende Rolle für Lernprozesse ein. Nach Maria Montessori, der Begründerin der gleichnamigen Schulen, sind sinnlich-körperliche Erfahrungen von größter Bedeutung für das Lernen und das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern.[154] Um Lerninhalte zu *be-greifen*, muss man sie *er-greifen*. Bewegung und körperliche Aktivität sollten nach der Montessori-Pädagogik jedoch nie sinnentleert stattfinden. Grundlage hierfür sind Experimente über die Müdigkeit, die bewiesen, dass eine Tätigkeit, die vom Subjekt als sinnvoll erachtet wird, viel weniger ermüdet als dieselbe ohne Sinnzusammenhang.[155] Daran wird deutlich, dass das Erleben von Praxis nicht mit einer Aktivitätsbeschaffungsmaßnahme gleichgesetzt werden darf. Im Verlangen nach (körperlicher) Eigenaktivität werden weitere Bedürfnisse laut: das Streben nach Autonomie, sozialer Einbindung und Kompetenzerleben (Kap. 2.2.3). Um die Neugier von Schülerinnen und Schülern aufrechtzuerhalten und eine hochwertige Lernmotivation zu fördern, muss schulischer Unterricht sich an diesen vier Grundbedürfnissen orientieren. Auf diese Weise kann verhindert werden, dass sich die ursprüngliche Lernlust in Lernfrust umwandelt und die Abneigung gegen schulisches Lernen trauriger Regelfall bleibt.[156] Mit gezielten konzeptuellen Veränderungen können Schulen zu Orten werden, wo die jungen Menschen der Gesellschaft zu mündigen Individuen mit Handlungsmut und Gestaltungskompetenz in globaler Verantwortung ausgebildet werden.[157] Beispiele für die Gestaltung eines lernfreudefördernden Schulsystems finden sich z. B. in Finnland.[158]

Die dortige Gestaltung von schulischem Lernen wirkt sich auch auf den Lernerfolg positiv aus, was in den 2019 veröffentlichten Pisa-Ergebnissen erneut sichtbar wurde.[159] Bei möglichen Bedenken um die Veränderung des traditionellen, deutschen Schulsystems muss letztendlich die Frage gestellt werden, was wichtiger ist: das Vermitteln einer Fülle an möglichem theoretischen Wissen oder das Fördern eines freudevollen, nachhaltigen Lernens, das zu Handlungsmut und praktischer Kompetenz befähigt.

---

[152] Vgl. Rasfeld 2013, 64
[153] Vgl. Kaup / Meßner / Schröder u. a. 2017 (Internet)
[154] Vgl. Ahlquist 2015, 56ff.
[155] Vgl. Montessori 2017, 117
[156] Vgl. Scoyo Eltern! Magazin (Internet)
[157] Vgl. Rasfeld / Breidenbach 2014, 65
[158] Vgl. Willner 2018 (Internet)
[159] Vgl. Strobl 2019 (Internet)

5 Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Die Bibel nach der Übersetzung Martin Luthers mit Apokryphen. Bibeltext in der revidierten Fassung von 2017. Hrsg. von der Evangelischen Kirche in Deutschland. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.

Sekundärliteratur

Ahlquist, E.-M. (2015): Art. Erziehung und Bildung durch körperliches Erfassen und Erkennen. In: Klein-Landeck, M. (Hrsg.): Fragen an Maria Montessori. Immer noch ihrer Zeit voraus? Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, S. 48-60.

Arndt, J. / Baer, D. / Brox, D. u. a. (2005): Art. Lernen. In: Der Brock Haus (Band 5). Leipzig: F.A. Brockhaus GmbH. S. 3613.

Ballmann, S. (2014): Art. Wer nicht wagt, der nicht gewinnt. In: Lebenswerkstatt Bechhofen. Lernorte der Schulentwicklung. 2. Impulsbroschüre zum Aufbau und zur Weiterentwicklung von Lernwerkstätten. Nürnberg: Hermann Gutmann Stiftung, S. 24f.

Bauer, J. (2008): Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern (8. Auflage). München: Wilhelm Heyne Verlag.

Blakemore, S.-J. / Frith, U. (2006): Wie wir lernen. Was die Hirnforschung darüber weiß. München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Blankertz, H. / Kemper, H. / Lenz, J. u. a. (2005): Art. Schule. In: Der Brock Haus (Band 8). Leipzig: F.A. Brockhaus GmbH.

Böhm, W. (2005): Art. Praktisches Lernen. In: Wörterbuch der Pädagogik (16. Auflage). Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, S. 508.

Bräunlein, G. (2014a): Art. Die Lebenswerkstatt Bechhofen. In: Lebenswerkstatt Bechhofen. Lernorte der Schulentwicklung. 2. Impulsbroschüre zum Aufbau und zur Weiterentwicklung von Lernwerkstätten. Nürnberg: Hermann Gutmann Stiftung, S. 5-11.

Bräunlein, G. (2014b): Art. Lernwerkstatt weiter gedacht – so fing alles an. In: Lebenswerkstatt Bechhofen. Lernorte der Schulentwicklung. 2. Impulsbroschüre zum Aufbau und zur Weiterentwicklung von Lernwerkstätten. Nürnberg: Hermann Gutmann Stiftung, S. 26-28.

Bräunlein, G. (2014c): Art. 4-Schritte-Modell. In: Lebenswerkstatt Bechhofen. Lernorte der Schulentwicklung. 2. Impulsbroschüre zum Aufbau und zur Weiterentwicklung von Lernwerkstätten. Nürnberg: Hermann Gutmann Stiftung, S. 42-47.

Brosius, F. (2017): SPSS 24 für dummies. Berlin: Wiley VCH Verlag GmbH und Co KGaG.

Büch, H. / Döpfner, M. / Petermann, U. (2015): Ratgeber Soziale Ängste und Leistungsängste. Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Eid, M. / Gollwitzer, M. / Schmitt, M. (2017): Statistik und Forschungsmethoden (5. Auflage). Weinheim / Basel: Beltz Verlag.

Endres, P. M. / Hüther, G. (2014): Lernlust. Worauf es im Leben wirklich ankommt. Hamburg: Murmann Verlag GmbH.

English, A. (2008): Wo *doing* aufhört und *learning* anfängt. John Dewey über Lernen und die Negativität in Erfahrung und Denken. In: Mitgutsch, K. / Sattler, E. / Westphal, K. / Breinbauer, I. M. (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Verlag Klett-Cotta, S. 145-158.

Evangelische Kirche Deutschland (Hrsg.) (2020): Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit. Aufgaben und Chancen. Ein Grundlagentext der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt GmbH.

Faber, A. / Mazlish, E. (2018): Wie Sie Kinder fürs Lernen begeistern. Was Eltern und Lehrer wissen müssen. Zu Hause und in der Schule. München: Oberstebrink.

Fritz, A. / Hussy, W. / Tobinski, D. (2014): Pädagogische Psychologie (2. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Götz, T. (Hrsg.) (2017): Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen (2. Auflage). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Gold, A. (2015): Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen. Göttingen / Bristol, CT, U.S.A.: Vandenhoeck & Ruprecht.

Häder, M. (2015): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

Hüther, G. (2016): Mit Freude lernen ein Leben lang. Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Illeris, K. (2010): Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2005): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (3. Auflage). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2006): Gerechte Teilhabe. Befähigung zur Eigenverantwortung und Solidarität. Eine Denkschrift des Rates der EKD zur Armut in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

König, J. (2016): Praxisforschung in zwölf Arbeitsschritten: Handlungsweisen im Überblick. In: König Joachim (Hrsg.): Praxisforschung in der Sozialen Arbeit: Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Stuttgart: Kohlhammer, S. 29-92.

Largo, R. H. / Beglinger, M. (2010): Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen. München: Piper Verlag GmbH.

Leitloff, G. (2014): Art. Konzeptentwicklung braucht Zeit. In: Lebenswerkstatt Bechhofen. Lernorte der Schulentwicklung. 2. Impulsbroschüre zum Aufbau und zur Weiterentwicklung von Lernwerkstätten. Nürnberg: Hermann Gutmann Stiftung, S. 14-19.

Mienert, M. / Pitcher, S. (2011): Pädagogische Psychologie. Theorie und Praxis des Lebenslangen Lernens. Wiesbaden: VS Verlag.

Möller, J. (2008): Art. Lernmotivation. In: Renkl, A. (Hrsg.): Lehrbuch Pädagogische Psychologie. Bern: Verlag Hans Huber, S. 263-298.

Montessori, M. (2017): Kap. Originaltexte Maria Montessoris. In: Ludwig, H. / Oswald P. / Schulz-Benesch, G. (Hrsg.): Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Quellentexte und Praxisberichte (25. Gesamtausgabe). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Müller-Benedict, V. (2007): Grundkurs Statistik in den Sozialwissenschaften (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Novotny, A. / Rupprecht, R. (2014): Art. Vorwort. In: Lebenswerkstatt Bechhofen. Lernorte der Schulentwicklung. 2. Impulsbroschüre zum Aufbau und zur Weiterentwicklung von Lernwerkstätten. Nürnberg: Hermann Gutmann Stiftung, S. 2.

Raithel, J. / Dollinger, B. / Hörmann, G. (2009): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rasfeld, M. / Breidenbach, S. (2014): Schulen im Aufbruch. Eine Anstiftung. München: Kösel.Verlag.

Rechberg, K.-H. (2016): Narrative Interviews und Leitfadeninterviews. In: König Joachim (Hrsg.): Praxisforschung in der Sozialen Arbeit: Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Stuttgart: Kohlhammer, S. 117-144.

Reinders, H. (2010): Art. Interview. In: Honning, H. / Schmitz, B. (Hrsg.). Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH und Co. KG, S. 153-164.

Renkl, A. (Hrsg.) (2008): Lehrbuch Pädagogische Psychologie. Bern: Verlag Hans Huber.

Rosemann, B. / Bielski, S. (2001): Einführung in die Pädagogische Psychologie. Weinheim / Basel: Beltz Verlag.

Ryan, R. M. / Deci, E. L. (2017): Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York: The Guilford Press.

Schnotz, H. (2014): Art. Gemeinde und Schule arbeiten eng zusammen. In: Lebenswerkstatt Bechhofen. Lernorte der Schulentwicklung. 2. Impulsbroschüre zum Aufbau und zur Weiterentwicklung von Lernwerkstätten. Nürnberg: Hermann Gutmann Stiftung, S. 12f.

Schnotz, W. (2011): Pädagogische Psychologie kompakt (2. Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.

Schramm, M. / Wieden, D. (2019): Lernen mit Bewegung. Lernerfolg und Motivation im Deutsch- und Mathematikunterricht durch Bewegungsspiele. Hamburg: Persen Verlag.

Seidel, T. / Krapp, A. (Hrsg.) (2014): Pädagogische Psychologie (6. Auflage). Weinheim / Basel: Beltz Verlag.

Sieland, B. / Eckert, M. / Heyse, H. (2016): Stress und Leistungsängstein der Schule bewältigen. In: Seifried, K. / Drewes, S. / Hasselhorn, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule (2. Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer GmbH, S. 304-315.

Spitzer, M. (2006): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Tenorth, H. E. / Tippelt, R. (Hrsg.) (2007a): Art. Praktisches Lernen. In: Lexikon Pädagogik.Weinheim / Basel: Beltz Verlag, S. 572.

Tenorth, H. E. / Tippelt, R. (Hrsg.) (2007b): Art. Praxisorientierung. In: Lexikon Pädagogik.Weinheim / Basel: Beltz Verlag, S. 573.

Tücke, M. (2005): Psychologie in der Schule. Psychologie für die Schule. Eine themenzentrierte Einführung in die Pädagogische Psychologie für (zukünftige) Lehrer (4. Auflage). Münster: Lit Verlag.

Wagner, R. F. (2014): Kapitel 2: Lernen und Motivation. In: Wagner, R. F. / Hinz, A. / Rausch, A. / Becker, B. (Hrsg.): Modul Pädagogische Psychologie (2. Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 23-57.

Wild, K.-P. (2010): Art. Lernstrategien und Lernstile. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 479 - 485.

Woolfolk, A. (2014): Pädagogische Psychologie (12. Auflage). Hallbergmoos: Pearson.

Literatur aus dem Internet

Bayerische Staatskanzlei (2019): Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen. Online verfügbar unter:
https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG-2 (Stand: 04.03.2020).

Bialecki, Daniel (2014): Lernmotivation steigern. Das fördert die Motivation von Schülern. Erkenntnisse und Tipps für die Schule und Zuhause. Hamburg: Scoyo GmbH. Online verfügbar unter:
file:///C:/Users/Besitzer-R3840762/Documents/9.%20Semester%20-Bachelorarbeit/Korrektur/whitepaper-lernmotivation-steigern.pdf (Stand: 01.06.2020).

Eickelmann, B. / Gerick, J. / Schulz-Zander, R. (2008): Lernen mit digitalen Medien: auf Dauer motivationsfördernd? Analysen zur Lernmotivation aus Lehrer- und Schülersicht. Online verfügbar unter:
https://kw.uni-
pader-
born.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/PDF/Poster_Kiel_final.pdf (Stand 01.06.2020).

Elternwissen.com: Lernlust statt Lernfrust: Unterstützen Sie die Lernbereitschaft Ihres Kindes. Online verfügbar unter:
https://www.elternwissen.com/pubertaet/lernen-motivation/art/tipp/lernlust-statt-lernfrust-unterstuetzen-sie-die-lernbereitschaft-ihres-kindes.html (Stand: 01.06.2020).

Grund- und Mittelschule Bechhofen (2020): Homepage der Grund- und Mittelschule Bechhofen (Home). Online verfügbar unter: vs-bechhofen.de (Stand: 3.01.2020).

Kaup, N. / Meßner, M.-T. / Schröder, L.-M. / McLean, P. / Jehle, M. / Dorsch, C. / Wolff, O. (2017): Art. „Was wird aus der alten Schule in Hausen?“ – Ein Planspiel zur Förderung von Mündigkeit im fächerübergreifenden Unterricht. In: GW Unterricht 148 (04/2017), S. 66-76. Online verfügbar unter: file:///C:/Users/Besitzer-R3840762/Documents/9.%20Semester%20-Bachelorarbeit/E-Books%20BA/148_08_Planspiel.pdf (Stand: 22.05.2020).

Krapp, A. (2003): Art. Die Bedeutung der Lernmotivation für die Optimierung des schulischen Bildungssystems. In: Hans-Seidel-Stiftung e.V. (Hrsg.): Politische Studien. Bildung: Standards, Tests, Reformen (Sonderheft 3/2003). Grünwald: Atwerb Verlag KG. Online verfügbar unter: https://www.hss.de/fileadmin/migration/downloads/Sonderheft03.pdf#page=91 (Stand: 01.06.2020).

Ottmann, S. (2017): Skript. Datenanalyse mit Excel, SPSS und R. Nürnberg. Online verfügbar unter: http://www.praxisforschung.info/buch/skript_datenanalyse_excel_spss_r_final20160509.pdf (Stand: 04.01.2020).

Scoyo Eltern! Magazin (2008-2015): Spaß am Lernen – Experten fordern mehr Freude am Lernen. Online verfügbar unter: https://www-de.scoyo.com/eltern/schule/spass-am-lernen-experten-fordern-mehr-freude-am-lernen (Stand: 23.05.2020).

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2020): LehrplanPLUS Bayern. Online verfügbar unter: https://www.lehrplanplus.bayern.de/ (Stand: 24.05.2020).

Statistika (2020): Anzahl der Schüler/innen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Deutschland im Schuljahr 2018/2019 nach Bundesländern (Gesellschaft > Bildung). Online verfügbar unter: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/981823/umfrage/anzahl-der-schueler-an-allgemeinbildenden-schulen/ (Stand: 04.03.2020).

Staub, F. C. (2019): Entwicklung der Motivation: Auch am Gymnasium ein Abwärtstrend? Online verfügbar unter:
file:///C:/Users/Besitzer-R3840762/Downloads/CostacheBeckerStaub2019_Motivationsentwicklung.pdf (Stand: 01.06.2020).

Strobl, R. (2019): Art. Pisa-Ergebnisse schocken Experten „dramatisch“ – Rangliste zeichnet deutliches Bild. Online verfügbar unter:
https://www.merkur.de/politik/pisa-studie-2019-rangliste-deutschland-schueler-ergebnisse-zr-13266783.html (Stand: 02.06.2020).

Universität Greifswald (2017): Greifswalder Studie: Deutsche Schüler motivieren sich untereinander zum Lernen. Online verfügbar unter:
https://www.uni-greifswald.de/universitaet/information/aktuelles/detail/n/greifswalder-studie-deutsche-schueler-motivieren-sich-untereinander-zum-lernen-11729/ (Stand: 01.06.2020).

Verlagsgruppe Random House GmbH: Lernlust statt Lernfrust.
Online verfügbar unter:
https://www.randomhouse.de/Lernlust-statt-Lernfrust/Die-groessten-Lernlustkiller/aid57881_12022.rhd (Stand: 01.06.2020).

Willner, A. (2018): Art. Topleistung ohne Drill: In der schönsten Schule essen die Lehrermit den Kindern. Online verfügbar unter:
https://www.focus.de/perspektiven/14-laender-14-reporter/14-laender-14-reporter-finnland-topleistung-ohne-drill-in-der-schoensten-schule-essen-die-lehrer-mit-den-kindern_id_10045324.html (Stand: 02.06.2020).

Quellen und Literatur zur Inspiration

<u>Inspiration für die Erstellung des Fragebogens</u>

EVHN (Evangelische Hochschule Nürnberg), Institut für Praxisforschung und Evaluation im Auftrag der Rummelsberger Diakonie: Fragebogen wissenschaftliche Begleitung selbstverantwortliches Lernen.

→ Inspiration für das Bewertungssystem und für die Inhalte der Aussagen

LMU (Ludwig-Maximilian-Universität München), Institut für Psychologie und Pädagogik (Projekt „Jugendliebe“) (2007): Fragebogen für Mütter ET. Befragungswelle 3.

→ Inspiration für die Ausarbeitung des Layouts und das Bewertungssystem

nifbe (niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung): Was brauchen Kinder, um ihre Begabungen in der Schule entfalten zu können? Ergebnisse einer Studie zur Lernmotivation und Selbstkompetenz von Grundschulkindern. Online verfügbar unter:
https://www.nifbe.de/das-institut/forschung/begabung/materialien-downloads/praesentationen/172-lernmotivation-und-selbstkompetenz-von-grundschulkindern/file (Stand: 05.11.2019).

→ Inspiration für die Inhalte und die Formulierung der Aussagen

SINUS-Transfer (a): Befragung der Schülerinnen und Schüler im SINUS-Transfer-Programm. Handreichung für Lehrkräfte. Online verfügbar unter:
http://www.sinus-transfer.de/uploads/media/BegleitbogenSchuelerbefragung_02.pdf (Stand: 04.11.2019).

→ Inspiration für die Ausarbeitung des Layouts sowie die Inhalte und die Formulierung der Aussagen

SINUS-Transfer (b): Befragung der Schülerinnen und Schüler im SINUS-Transfer-Programm. Schülerfragebogen. Online verfügbar unter:
http://www.sinus-transfer.de/uploads/media/SchuelerfragebogenSINUS_Transfer_01.pdf (Stand: 06.11.2019).

→ Inspiration für die Ausarbeitung des Layouts sowie die Inhalte und die Formulierung der Aussagen

StEG (Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen): Fragebogen für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 5-7. Online verfügbar unter: file:///C:/Users/Besitzer-R3840762/Downloads/StEG_Fragebogen_Schueler_SekI_W1%20(1).pdf (Stand: 04.11.2019).
→ **Inspiration für die Inhalte und die Formulierung der Aussagen**

Inspiration für den theoretischen Teil

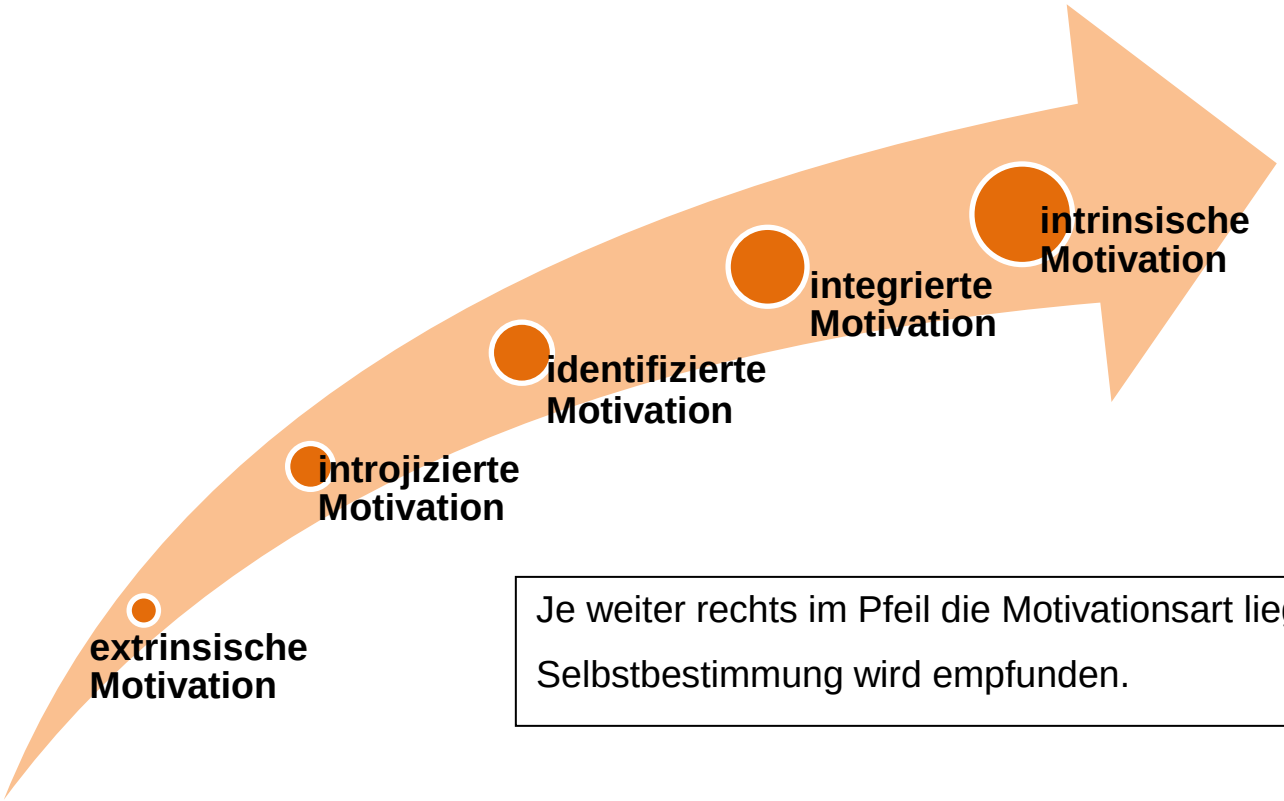
Faber, A. / Mazlish, E. (2018): Wie Sie Kinder fürs Lernen begeistern. Was Eltern und Lehrer wissen müssen. Zu Hause und in der Schule. München: Oberstebrink.

Hermann Gutmann Stiftung (Hrsg.) (2014): Lebenswerkstatt Bechhofen. Lernorte der Schulentwicklung. 2. Impulsbroschüre zum Aufbau und zur Weiterentwicklung von Lernwerkstätten. Nürnberg: Hermann Gutmann Stiftung.

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw) (Hrsg.) (2003): Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. Opladen: Verlag Leske + Budrich.

Anhang

Anhang 1: Schaubild zu den Arten von Lernmotivation (nach Deci und Ryan)



Je weiter rechts im Pfeil die Motivationsart liegt, desto mehr Selbstbestimmung wird empfunden.

Quellen zur Erstellung des Schaubildes: Ryan / Deci 2017, 193 und Seidel / Krapp 2014, 204

Anhang 2: Informationsinterview zur Schule Bechhofen

Datum: 23.10.2019

Interviewpartner: Herr Bräunlein, Schulleiter

1) Das Besondere an der Mittelschule Bechhofen

Interviewerin: Was ist das Besondere an der Mittelschule Bechhofen?

Herr Bräunlein: Das Besondere der Schule ist, dass wir im Lernprozess versuchen, zunehmend die Verantwortung für das eigene Lernen den Schülern zu übertragen. Das versuchen wir eben durch unsere ganz bewusst offene Klassenzimmer- und Lernlandschaftsgestaltung. Dass Schüler beispielsweise im eigenen Lernprozess sich zurückziehen können und dort nach eigenem Tempo ihre Inhalte lernen. Und das zweite Besondere ist, dass wir versuchen viele, meiner Meinung nach zu stark theoretisierte Lerninhalte an verschiedenen Praxisprojekten im Unterricht umzusetzen.

2) Gestaltung der Praxisorientierung im Unterricht

Interviewerin: Wie genau gestaltet sich die Praxisorientierung innerhalb des schulischen Unterrichts?

Herr Bräunlein: Also die Praxisorientierung geht immer vom Lehrplan aus, das heißt wir schauen in den jeweiligen Jahrgangsstufen immer genauestens in den Kernfächern, wo würde sich am besten ein Praxisprojekt anbieten. Das wird dann zusammen mit außerschulischen Profis, unseren sogenannten AG-Leitern, mit den Lehrern zusammen besprochen und zwar immer vor Schuljahresbeginn, damit man im neuen Schuljahr einfach gleich mit der Planung beginnen kann. Und so sind es Projekte, die in der ersten Klasse mit ganz einfachen „Mein eigenes Beet im Schulhaus“ beginnen, bis hin zu „Elektrifizierung, Wärmedämmung, Energiewerte im eigenen Bauwagen“, den wir selber bauen.

3) Verortung des praktischen Unterrichts

Interviewerin: Findet dieser praktische Unterricht nur innerhalb der AG-Stunden statt oder auch im „profanen“ Unterricht?

Herr Bräunlein: Das ist unser erklärtes Ziel, dass diese Praxis ein Stück weit Unterrichtsprinzip ist. Also wie ich schon gesagt hab, im Mathematikunterricht, wenn z. B. ausgerechnet werden muss, wie hoch ist die Holzmenge, wie sind die Preisvergleiche, dann wird mit Excel kalkuliert, dann wird ein „ähnliches“ Bewerbungsgespräch geführt. Das heißt die Schüler bestellen das Holz bei der Firma, holen sich unterschiedliche Angebote ein und damit sind wir schon wieder im Deutschunterricht. Und so versuchen

wir [Praxis umzusetzen], so gut es geht. Es gelingt uns nicht immer, wir haben auch diese sogenannten „profanen“ Stunden mit Buch und allem drum und dran. Aber trotzdem versuchen wir, so viele Unterrichtsstunden wie möglich nach diesem Prinzip zu halten.

4) Verortung der Praxisorientierung

Interviewerin: Danke für die Antwort. Das war auch für mich nochmal gut erklärt. Vierte Frage: Findet die Praxisorientierung nur in Ganztagesklassen statt oder in allen Klassen, auch in Regelklassen?

Herr Bräunlein: Wir versuchen es in allen Klassen stattfinden zu lassen - und der Begriff „versuchen“ ist dadurch begründet, weil die Ganztagesklasse natürlich einen wesentlich flexibleren Zeitrahmen bietet. Diese zusätzlichen Unterstützungen mit Lehrerstunden und mit zusätzlichen AG-Stunden, das ist idealtypisch für diese Ausrichtung, aber natürlich versuchen wir im offenen Ganztag, den wir auch haben, das schon seit Jahren umzusetzen, und es gelingt uns stückweise auch Regelklassen mit einzubinden. Allerdings nicht in dieser Intensität, wie es im gebundenen Ganztag möglich ist.

5) Stichworte zum Schulkonzept

Interviewerin: Letzte Frage. Mit welchen drei Worten würden Sie das Schulkonzept der Mittelschule Bechhofen zusammenfassen?

Herr Bräunlein: Mh *schmunzelt*. Drei Worte. Praktisch *Pause*. Schülerwertschätzend und *Pause* zukunfts- und berufsorientiert.

Interviewerin: Das war’s schon. Dankeschön!

Herr Bräunlein: Gerne.

Anhang 3: Informationsinterview zum AG-Unterricht

Datum: 18.11.2019

Interviewpartnerin: Frau Holzner, stellvertretende Schulleitung und AG-Beauftragte

1) Definition „AG-Unterricht“

Interviewerin: Was genau ist AG-Unterricht?

Frau Holzner: AG-Unterricht ist eine Unterstützung. Es gibt unterschiedliche AGs. Es gibt Vormittags-AGs, die als praktische Unterstützung für den Klassenlehrer stattfinden, und es gibt Nachmittags-AGs an verschiedenen Tagen, die ein Zusatzangebot für die Schüler darstellen.

Interviewerin: Das heißt, AG-Unterricht kann man auch übersetzen mit „Praxis-Unterricht“?

Frau Holzner: Vor allem am Vormittag ist Praxisunterricht. Am Nachmittag ist es auch Musik, Sport – Interessen, die die Kinder haben, Förderungen, die die Kinder benötigen. Also da gibt es ein ganz ganz unterschiedliches Angebot, vor allem an den verschiedenen Nachmittagen.

2) Unterschiede zwischen den zwei Unterrichtsformaten

Interviewerin: Wie unterscheidet sich der AG-Unterricht vom herkömmlichen Klassenunterricht in der Gestaltung?

Frau Holzner: Da muss ich auch wieder unterscheiden in Vormittags-AGs und Nachmittags-AGs. Die Vormittags-AGs laufen parallel in einer Doppelstunde im normalen Unterricht. Es wird ca. die Hälfte der Kinder dem AG-Leiter mitgegeben. Sie machen praktische Unternehmungen zu dem Unterrichtsthema, beispielsweise Thema Wald im HSU-Unterricht. Die Hälfte der Klasse geht in den Wald. Die machen genau das, was die andere Hälfte in der Theorie im Unterricht machen. Das sind die Vormittags-AGs. Und die Nachmittags-AGs, da besteht ein bestimmtes Angebot an unterschiedlichen AGs, z. B. für 1/2, also erste/zweite Klasse, dritte/vierte Klasse, fünfte/sechste Klasse und siebte/achte/neunte Klasse. Und die Kinder können dann wählen, wo sie reingehen würden, was sie gerne machen würden und dann sind da AG-Leiter, also Fachleute, die dann mit den Kindern z. B. Theater spielen, mit den Kindern Gitarre spielen, mit den Kindern im Chor sind, mit den Kindern Bühne bauen oder dann eine AG für Linkshänder, wo sie bestimmte Hilfe bekommen. Also das sind jetzt nur ein paar Beispiele von vielen. Trommel-AG, Percussion - was fällt mir noch ein auf die Schnelle? – Logopädie, Technik, Zimmerei, Schreiner, ja, also ein ganz ganz buntes, vielfältiges Ange-

bot, auch ein vielfältiges Sportangebot. Da können die Kinder frei wählen, was sie machen möchten.

Interviewerin: Und beim Vormittags-AG-Unterricht, habe ich das richtig verstanden, dass der immer in einer Doppelstunde stattfindet und die eine Gruppe nimmt die erste 45-min-Einheit und ist im AG-Unterricht und in der zweiten dann im Klassenunterricht und danach ist es umgekehrt.

Frau Holzner: Ja. Und es gibt immer den Versuch, diesen AG-Unterricht an den Unterricht zu koppeln. Da wird jetzt beispielsweise nicht Gitarre gespielt, sondern da wird etwas gemacht, was im Unterricht behandelt wird. In 1/2 gibt es oft auch mal Konzentrationsübungen oder Lernen lernen auf eine spielerische Art und Weise.

Interviewerin: Ah ok. Und innerhalb von dem AG-Unterricht dürfen die Schüler dann selbstständig arbeiten, selbst Hand anlegen, Dinge ausprobieren?

Frau Holzner: Ja, ja, ja, genau. Also dass die Inhalte, die wir im Unterricht haben, für die Kinder auch einen Lebensbezug bekommen. Ein gutes Beispiel sind Sachaufgaben. Wenn man ein Mathematikbuch hernimmt, wird eine Sachaufgabe gestellt. Kinder aus irgendeinem Ort, den die Kinder gar nicht kennen, fahren mit dem Bus zur Schule. So und so viele fahren dahin, so und so viele fahren dorthin. Und das sollen die Schüler dann ausrechnen. Nur als Beispiel. Letztendlich haben die Kinder überhaupt keinen Bezug zu dieser Aufgabe. Es ist in irgendeinem Ort, in irgendeiner Klasse, geht sie eigentlich nichts an. Wir haben es versucht durch Kettenbasteln - also wir haben Ketten gemacht, Halsketten oder Armbänder mit Perlen, und haben verschiedene Muster erstellt, die eine bestimmte Länge hatten. Es gab eine Bestellung für Ketten, wie lang die werden sollten. Dann haben die Kinder im Endeffekt Sachaufgaben erstellt zu diesen Ketten, zu dem Kettenbauen, und hatten dann auch eine Notwendigkeit für dieses Sachaufgaben-Rechnen und –Erstellen. Also es war Lebensbezug da. Oder wir haben den Schulhund gehabt und es ging um Futter. Wie viel Futter braucht er an einem Tag? Wie viel braucht er in einer Woche? Was muss man einkaufen? Was kostet uns das in einer Woche, in einem Monat? Und schon war der Lebensbezug für die Kinder da in diesen Sachaufgaben.

Interviewerin: Schon gewinnt es an Wichtigkeit, das zu lernen.

Frau Holzner: Richtig. Da ging es eigentlich gar nicht mehr darum, dass wir Sachaufgaben machen, sondern wir müssen das für die Nora, unseren Schulhund, wissen.

Interviewerin: Das ist ein ganz anderes Lernen.

Frau Holzner: Ja, es ist ein ganz anderes Lernen. Es ist ein ganz anderer Zugang zu dem Thema.

3) AGs in den Jahrgangsstufen 5 bis 7

Interviewerin: Nachdem ich meine Fragebögen in den Jahrgangsstufen 5 bis 7 verteilen werden, ist die Frage, welche AGs finden denn gerade in diesen Jahrgangsstufen statt?

Frau Holzner: Das sind vor allem die Technik-AG und die Natur-AG an den Vormittagen und an den Nachmittagen sind es Sport, Technik – ich muss jetzt kurz nachschauen, nicht dass ich Ihnen etwas Falsches sage – Fußball bzw. Sport, Percussion und Kochen.

4) Beispiel für die Verknüpfung von Theorie und Praxis

Interviewerin: Letzte Frage. Könnten Sie ein Beispiel nennen, vielleicht mit den AGs Technik oder Holz, mit einer der Vormittags-AGs, wie die Theorie und die Praxis da verknüpft wurde?

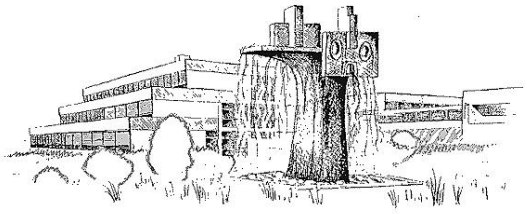
Frau Holzner: Zum Beispiel der Tipi-Bau. Also Berechnen in Mathematik dieser Form, dieser Tipi-Form. Und im AG-Unterricht werden diese Tipis dann für das Schulhaus gebaut. Die stehen draußen auf dem Pausenhof und werden als Schullandheim letztendlich genutzt. Da wird drin geschlafen; da wird alles, was die Schüler als noch notwendig empfinden, hinein gebaut und es wird im Mathematikunterricht berechnet. Das ist jetzt ein Beispiel. Oder das Anlegen eines Gartenteichs. Tiere am Wasser. Das Thema ist Pflanzen am Wasser und dafür wird der Gartenteich angelegt.

Interviewerin: Ok, wunderbar. Damit habe ich meine Fragen beantwortet. Dankeschön!

Anhang 4: Einverständniserklärung für die Eltern (Fragebogen)

Grund- und Mittelschule
Bechhofen

(im Mittelschulverbund „Obere Altmühl“)



91572 Bechhofen; Pestalozzistraße 24 - Fon: 09822 - 7517 / Fax 09822 – 10832
E-Mail: vs.bechhofen@t-online.de Homepage: www.schule-bechhofen.de

Einverständniserklärung
für die Datenerhebung im Rahmen einer Bachelorarbeit

Sehr geehrte Eltern/ Erziehungsberechtigte,

im Rahmen meiner Bachelorarbeit zum Zusammenhang von Praxisorientierung im schulischen Unterricht und der Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern beabsichtige ich, im kommenden Dezember in den Klassen 5-7 des gebundenen Ganztagsunterrichts einen **Fragebogen** zum oben genannten Thema ausfüllen zu lassen. Hierzu bitte ich um Ihre Einwilligung.

Nutzen der Studie: Die Ergebnisse sollen helfen herauszufinden, wie Unterricht gestaltet sein muss, damit das schulische Lernen Kindern und Jugendlichen mehr Freude bereitet. Die Ergebnisse werden über die Evangelische Hochschule Nürnberg innerhalb meiner Bachelorarbeit veröffentlicht. Bei Interesse können Sie die Ergebnisse gerne über mich beziehen.

Forschungsablauf: Am Mittwoch, den 11. Dezember werde ich Fragebögen in den 5., 6. und 7. Klassen des gebundenen Ganztagesbereichs verteilen. Jede Schülerin und jeder Schüler erhält einen Fragebogen. Die Beantwortung dauert jeweils ca. 10-15min und erfolgt freiwillig.

Datenschutz: Die Befragung und der Umgang mit den personenbezogenen Daten erfolgt nach dem Datenschutzgesetz der Evangelischen Kirche in Deutschland (DSG-EKD). Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt nur in anonymisierter Form, d. h. ohne dass die Daten Ihrem Kind zugeordnet werden können.

Offene Fragen:
Sollten Sie weitere Fragen haben, können Sie sich gerne an mich wenden.
(0172/6528635 oder jessica.eischer@stud.evhn.de)
Ich bedanke mich im Voraus ganz herzlich für Ihre Unterstützung meiner Forschung! ☺

Mit freundlichen Grüßen
Jessica Eischer,
Studentin für evang. Religionspädagogik an der Evangelischen Hochschule Nürnberg

Bitte ergänzen Sie die nachfolgenden Angaben. Das ausgefüllte und unterschiebene Schreiben geben Sie dann Ihrem Kind bitte wieder mit für die Schule.
Ihre Einwilligung ist natürlich freiwillig, es entsteht kein Nachteil bei einer etwaigen Verweigerung bzw. eines Widerrufs.

Name, Vorname der Schülerin / des Schülers | Klasse

Der vorausgehend dargestellten Datennutzung stimme ich zu.

☐ **Ja** ☐ **Nein**

Ort, Datum

Unterschrift des/der Erziehungsberechtigt | Unterschrift der Schülerin/des Schülers (ab 14 Jahren)

Wichtige Hinweise:
Gemäß der aktuellen EU-Datenschutz-Grundverordnung dürfen personenbezogene Daten für bestimmte Zwecke nur noch mit ausdrücklicher Einwilligung der betroffenen Person in Form der Erhebung, Speicherung und Nutzung verarbeitet werden (gemäß Art. 6 Abs. 1 DS-GVO). Die Einwilligung ist freiwillig. Aus der Nichterteilung oder dem Widerruf der Einwilligung entstehen keine Nachteile.

Rechteinräumung:
Die Rechteeinräumung an den Bildern erfolgt ohne Vergütung und umfasst auch das Recht zur Bearbeitung, soweit die Bearbeitung nicht entstellend ist. Die Schule erhält nur das nicht ausschließliche Recht der Veröffentlichung im vorstehend genannten Umfang.

Speicherdauer: Wir speichern die Daten im Rahmen der schulischen Löschfristen.

Ihre Rechte:
Ihnen steht grundsätzlich das Recht auf Auskunft, Berichtigung, Löschung, Einschränkung, Datenübertragbarkeit und Widerspruch zu. Wenden sich dazu einfach an den Klassenleiter oder die Schulleitung.
Wenn Sie glauben, dass die Verarbeitung der Daten Ihres Kindes gegen das Datenschutzrecht verstößt oder Ihre datenschutzrechtliche Ansprüche in einer Weise verletzt worden sind, können Sie sich bei der Datenschutz-Aufsichtsbehörde beschweren. Dies ist für unsere Schule der Bayerische Datenschutzbeauftragte für den Datenschutz.

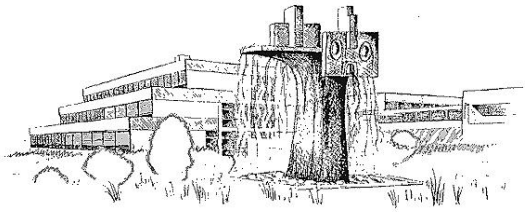
Datenschutzbeauftragter für die Evangelische Landeskirche Bayern
Dr. Axel Gutenkunst
Telefon 0731-140593-0
Fax 0731-140593-20
E-Mail: sued@datenschutz.ekd.de

Datenschutzbeauftragter im Schulamtsbezirk
Hanno Moll (Luitpoldschule Ansbach Mittelschule West)
hanno.moll@freenet.de

Anhang 5: Einverständniserklärung für die Eltern (Interviews)

Grund- und Mittelschule
Bechhofen

(im Mittelschulverbund „Obere Altmühl“)



91572 Bechhofen; Pestalozzistraße 24 - Fon: 09822 - 7517 / Fax 09822 – 10832
E-Mail: vs.bechhofen@t-online.de Homepage: www.schule-bechhofen.de

Einverständniserklärung
für die Datenerhebung im Rahmen einer Bachelorarbeit

Sehr geehrte Eltern/ Erziehungsberechtigte,

im Rahmen meiner Bachelorarbeit zum Zusammenhang von Praxisorientierung im schulischen Unterricht und der Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern beabsichtige ich, im kommenden Dezember ein **Interview** mit Ihrem Sohn/ Ihrer Tochter, SchülerIn des gebundenen Ganztagsunterrichts, zum oben genannten Thema zu führen. Hierzu bitte ich um Ihre Einwilligung.

Nutzen der Studie: Die Ergebnisse sollen helfen herauszufinden, wie Unterricht gestaltet sein muss, damit das schulische Lernen Kindern und Jugendlichen mehr Freude bereitet. Die Ergebnisse werden über die Evangelische Hochschule Nürnberg innerhalb meiner Bachelorarbeit veröffentlicht. Bei Interesse können Sie die Ergebnisse gerne über mich beziehen.

Forschungsablauf: Anfang/Mitte Dezember werde ich zwei SchülerInnen und zwei Lehrkräfte je einzeln interviewen. Das Interview dauert jeweils ca. 15-30min und erfolgt freiwillig.

Datenschutz: Die Befragung und der Umgang mit den personenbezogenen Daten erfolgt nach dem Datenschutzgesetz der Evangelischen Kirche in Deutschland (DSG-EKD). Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt nur in anonymisierter Form, d. h. ohne dass die Daten Ihrem Kind zugeordnet werden können.

Offene Fragen:
Sollten Sie weitere Fragen haben, können Sie sich gerne an mich wenden.
(0172/6528635 oder jessica.eischer@stud.evhn.de)
Ich bedanke mich im Voraus ganz herzlich für Ihre Unterstützung meiner Forschung! ☺

Mit freundlichen Grüßen
Jessica Eischer,
Studentin für evang. Religionspädagogik an der Evangelischen Hochschule Nürnberg

Bitte ergänzen Sie die nachfolgenden Angaben. Das ausgefüllte und unterschiebene Schreiben geben Sie dann Ihrem Kind bitte wieder mit für die Schule.
Ihre Einwilligung ist natürlich freiwillig, es entsteht kein Nachteil bei einer etwaigen Verweigerung bzw. eines Widerrufs.

Name, Vorname der Schülerin / des Schülers | Klasse

Der vorausgehend dargestellten Datennutzung stimme ich zu.

☐ **Ja** ☐ **Nein**

Ort, Datum

Unterschrift des/der Erziehungsberechtigt | Unterschrift der Schülerin/des Schülers (ab 14 Jahren)

Wichtige Hinweise:
Gemäß der aktuellen EU-Datenschutz-Grundverordnung dürfen personenbezogene Daten für bestimmte Zwecke nur noch mit ausdrücklicher Einwilligung der betroffenen Person in Form der Erhebung, Speicherung und Nutzung verarbeitet werden (gemäß Art. 6 Abs. 1 DS-GVO). Die Einwilligung ist freiwillig. Aus der Nichterteilung oder dem Widerruf der Einwilligung entstehen keine Nachteile.

Rechteinräumung:
Die Rechteeinräumung an den Bildern erfolgt ohne Vergütung und umfasst auch das Recht zur Bearbeitung, soweit die Bearbeitung nicht entstellend ist. Die Schule erhält nur das nicht ausschließliche Recht der Veröffentlichung im vorstehend genannten Umfang.

Speicherdauer: Wir speichern die Daten im Rahmen der schulischen Löschfristen.

Ihre Rechte:
Ihnen steht grundsätzlich das Recht auf Auskunft, Berichtigung, Löschung, Einschränkung, Datenübertragbarkeit und Widerspruch zu. Wenden sich dazu einfach an den Klassenleiter oder die Schulleitung.
Wenn Sie glauben, dass die Verarbeitung der Daten Ihres Kindes gegen das Datenschutzrecht verstößt oder Ihre datenschutzrechtliche Ansprüche in einer Weise verletzt worden sind, können Sie sich bei der Datenschutz-Aufsichtsbehörde beschweren. Dies ist für unsere Schule der Bayerische Datenschutzbeauftragte für den Datenschutz.

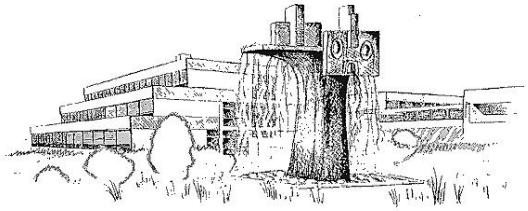
Datenschutzbeauftragter für die Evangelische Landeskirche Bayern
Dr. Axel Gutenkunst
Telefon 0731-140593-0
Fax 0731-140593-20
E-Mail: sued@datenschutz.ekd.de

Datenschutzbeauftragter im Schulamtsbezirk
Hanno Moll (Luitpoldschule Ansbach Mittelschule West)
hanno.moll@freenet.de

Anhang 6: Einverständniserklärung für die Lehrkräfte (Interviews)

Grund- und Mittelschule
Bechhofen

(im Mittelschulverbund „Obere Altmühl“)



91572 Bechhofen; Pestalozzistraße 24 - Fon: 09822 - 7517 / Fax 09822 – 10832
E-Mail: vs.bechhofen@t-online.de Homepage: www.schule-bechhofen.de

Einverständniserklärung
für die Datenerhebung im Rahmen einer Bachelorarbeit

Sehr geehrte Lehrerin, sehr geehrter Lehrer,

im Rahmen meiner Bachelorarbeit zum Zusammenhang von Praxisorientierung im schulischen Unterricht und der Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern beabsichtige ich, im kommenden Dezember ein **Interview** mit Ihnen zu führen. Hierzu bitte ich um Ihre Einwilligung.

Nutzen der Studie: Die Ergebnisse sollen helfen herauszufinden, wie Unterricht gestaltet sein muss, damit das schulische Lernen Kindern und Jugendlichen mehr Freude bereitet. Die Ergebnisse werden über die Evangelische Hochschule Nürnberg innerhalb meiner Bachelorarbeit veröffentlicht. Bei Interesse können Sie die Ergebnisse gerne über mich beziehen.

Forschungsablauf: Anfang/Mitte Dezember werde ich zwei SchülerInnen und zwei Lehrkräfte je einzeln interviewen. Das Interview dauert jeweils ca. 15-30min und erfolgt freiwillig.

Datenschutz: Die Befragung und der Umgang mit den personenbezogenen Daten erfolgt nach dem Datenschutzgesetz der Evangelischen Kirche in Deutschland (DSG-EKD). Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt nur in anonymisierter Form.

Offene Fragen:
Sollten Sie weitere Fragen haben, können Sie sich gerne an mich wenden.
(0172/6528635 oder jessica.eischer@stud.evhn.de)
Ich bedanke mich im Voraus ganz herzlich für Ihre Unterstützung meiner Forschung! ☺

Mit freundlichen Grüßen
Jessica Eischer,
Studentin für evang. Religionspädagogik an der Evangelischen Hochschule Nürnberg

Bitte ergänzen Sie die nachfolgenden Angaben.
Ihre Einwilligung ist natürlich freiwillig.

_____
Name des Interviewpartners / der Interviewpartnerin

Der vorausgehend dargestellten Datennutzung stimme ich zu.

☐ **Ja** ☐ **Nein**

_____ _____
Ort, Datum Unterschrift des/der Interviewpartner/in

Wichtige Hinweise:
Gemäß der aktuellen EU-Datenschutz-Grundverordnung dürfen personenbezogene Daten für bestimmte Zwecke nur noch mit ausdrücklicher Einwilligung der betroffenen Person in Form der Erhebung, Speicherung und Nutzung verarbeitet werden (gemäß Art. 6 Abs. 1 DS-GVO). Die Einwilligung ist freiwillig. Aus der Nichterteilung oder dem Widerruf der Einwilligung entstehen keine Nachteile.

Rechteinräumung:
Die Rechteeinräumung an den Bildern erfolgt ohne Vergütung und umfasst auch das Recht zur Bearbeitung, soweit die Bearbeitung nicht entstellend ist. Die Schule erhält nur das nicht ausschließliche Recht der Veröffentlichung im vorstehend genannten Umfang.

Speicherdauer: Wir speichern die Daten im Rahmen der schulischen Löschfristen.

Ihre Rechte:
Ihnen steht grundsätzlich das Recht auf Auskunft, Berichtigung, Löschung, Einschränkung, Datenübertragbarkeit und Widerspruch zu. Wenden sich dazu einfach an den Klassenleiter oder die Schulleitung.
Wenn Sie glauben, dass die Verarbeitung der Daten Ihres Kindes gegen das Datenschutzrecht verstößt oder Ihre datenschutzrechtliche Ansprüche in einer Weise verletzt worden sind, können Sie sich bei der Datenschutz-Aufsichtsbehörde beschweren. Dies ist für unsere Schule der Bayerische Datenschutzbeauftragte für den Datenschutz.

Datenschutzbeauftragter für die Evangelische Landeskirche Bayern
Dr. Axel Gutenkunst
Telefon 0731-140593-0
Fax 0731-140593-20
E-Mail: sued@datenschutz.ekd.de

Datenschutzbeauftragter im Schulamtsbezirk
Hanno Moll (Luitpoldschule Ansbach Mittelschule West)
hanno.moll@freenet.de

Anhang 7: Verwendeter Fragebogen

Umfrage „Praxis in der Schule"

Liebe Schülerin, lieber Schüler,
mit diesem Fragebogen kannst du mir helfen herauszufinden, wie Unterricht sein muss, dass Lernen Spaß macht. Dafür finden sich unten einige Aussagen über den **Vormittags-AG-Unterricht** und den **„normalen" Klassen-Unterricht**. Bitte kreuze an, inwieweit du mit den Aussagen einverstanden bist.
Du musst keinen Namen auf das Papier schreiben. Die Umfrage ist anonym.
Die Daten werden im Rahmen meiner Bachelorarbeit verwendet. Mit Hilfe der Ergebnisse kann auch dein Unterricht so verändert werden, dass Schule dir mehr Spaß macht.
Danke für deine Hilfe und viel Spaß beim Ausfüllen! ☺

1. Subjektive Empfindungen gegenüber der Schule und Unterricht

1. Wie siehst du das?	stimmt nicht 1	2	3	4	5	stimmt genau 6
1. Ich bin gerne in meiner Schule.	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐
2. Ich habe Angst vor den Anforderungen und Tätigkeiten in der Schule.	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐
3. Ich finde es gut, dass wir vormittags immer wieder AG-Unterricht haben.	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐
4. Unterricht macht mir dann Spaß, wenn ich meine Meinung einbringen kann und wir in der Klasse/Gruppe reden und diskutieren.	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐
5. Es gibt wenige Dinge in meiner Schule, die mir Spaß machen.	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐
6. An meiner Schule mag ich, dass wir viel handwerklich arbeiten und ausprobieren dürfen.	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐
7. Ich habe Angst vor manchen Personen in der Schule.	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐
8. Ich mag Unterricht, in dem ich viel zuhören kann und etwas aufschreibe.	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐
9. Ich habe das Gefühl, dass die Schule mich <u>nicht</u> gut auf meine Zukunft vorbereitet.	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐
10. Unterricht ist dann gut, wenn ich etwas bauen, gestalten oder ausprobieren darf.	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐

2. Vervollständige den Satz: Wenn ich morgens zur Schule gehe, freue ich mich besonders auf ...

2. Wahrgenommene Merkmale von Unterricht

1. Wie gefällt dir der Vormittag-AG-Unterricht während der Schulwoche allgemein?
☹ sehr schlecht ☐----☐----☐----☐----☐----☐ sehr gut ☺ 1 2 3 4 5 6

2. Welche der folgenden AGs besuchst du besonders gerne bzw. hast du besonders gerne besucht?
Holz: ☹ überhaupt nicht gerne ☐----☐----☐----☐----☐----☐ sehr gerne ☺ ☐ hatte ich bisher nicht 1 2 3 4 5 6
Natur: ☹ überhaupt nicht gerne ☐----☐----☐----☐----☐----☐ sehr gerne ☺ ☐ hatte ich bisher nicht 1 2 3 4 5 6
Ernährung: & Soziales ☹ überhaupt nicht gerne ☐----☐----☐----☐----☐----☐ sehr gerne ☺ ☐ hatte ich bisher nicht 1 2 3 4 5 6
Technik: ☹ überhaupt nicht gerne ☐----☐----☐----☐----☐----☐ sehr gerne ☺ ☐ hatte ich bisher nicht 1 2 3 4 5 6

3. Vervollständige den Satz: Besonders gut im Vormittags-AG-Unterricht allgemein finde ich ...

4. Im Vormittags-AG-Unterricht …		**Im Klassen-Unterricht …**
stimmt nicht 1 2 3 4 5 6 stimmt genau		stimmt nicht 1 2 3 4 5 6 stimmt genau
1. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… darf ich mitentscheiden, was ich lernen und machen möchte.	☐----☐----☐----☐----☐----☐
2. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… arbeite ich viel mit anderen Personen zusammen.	☐----☐----☐----☐----☐----☐
3. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… tun wir Dinge und reden nicht nur darüber.	☐----☐----☐----☐----☐----☐
4. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… kann ich mein Wissen und meine Fähigkeiten <u>nicht</u> einbringen.	☐----☐----☐----☐----☐----☐
5. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… darf ich viel ausprobieren, gestalten und machen.	☐----☐----☐----☐----☐----☐
6. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… ist es notwendig, mit anderen Personen zusammenzuarbeiten.	☐----☐----☐----☐----☐----☐
7. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… dürfen wir Schülerinnen und Schüler <u>keine</u> eigenen Ideen einbringen.	☐----☐----☐----☐----☐----☐
8. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… sitze ich die meiste Zeit auf meinem Platz, höre zu und schreibe.	☐----☐----☐----☐----☐----☐
9. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… entdecke ich immer wieder, was ich alles kann und weiß.	☐----☐----☐----☐----☐----☐

5. Was denkst du? Wie oft in der Woche sollte AG-Unterricht am Vormittag stattfinden?		
☐ 2 mal in der Woche (so, wie es jetzt ist)	☐ 3-4 mal in der Woche	☐ jeden Tag

3. Motivationslage

1. Im Vormittags-AG-Unterricht …		**Im Klassen-Unterricht …**
stimmt nicht 1 2 3 4 5 6 stimmt genau		stimmt nicht 1 2 3 4 5 6 stimmt genau
1. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… lerne ich Dinge, die wirklich wichtig sind für mein Leben.	☐----☐----☐----☐----☐----☐
2. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… arbeite ich nur mit, wenn ich dazu (mehrfach) aufgefordert werde.	☐----☐----☐----☐----☐----☐
3. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… lerne ich, um eine gute Note zu bekommen.	☐----☐----☐----☐----☐----☐
4. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… arbeite ich mit, um nicht bestraft zu werden.	☐----☐----☐----☐----☐----☐
5. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… habe ich keine Freude daran, neue Dinge zu lernen und zu üben.	☐----☐----☐----☐----☐----☐
6. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	... arbeite ich mit, um gelobt zu werden oder eine Belohnung zu bekommen.	☐----☐----☐----☐----☐----☐
7. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… finde ich die Inhalte richtig spannend.	☐----☐----☐----☐----☐----☐
8. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	... denke ich öfter „Hoffentlich komme ich jetzt nicht dran.“.	☐----☐----☐----☐----☐----☐
9. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… habe ich keine Lust, mich am Unterricht zu beteiligen.	☐----☐----☐----☐----☐----☐
10. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… arbeite ich mit, weil ich das Wissen und die Fähigkeiten im Leben gebrauchen kann.	☐----☐----☐----☐----☐----☐

2. Was würdest du sagen? Macht dir das Lernen in der Schule mehr Spaß durch den AG-Unterricht?		
☹ nein, dadurch macht mir Schule sogar weniger Spaß	☐----☐----☐----☐----☐----☐ 1 2 3 4 5 6	ja, auf jeden Fall ☺

4. Empfundene Freude und Flowerleben

Im Vormittags-AG-Unterricht …		Im Klassen-Unterricht …
stimmt nicht 1 2 3 4 5 6 stimmt genau		stimmt nicht 1 2 3 4 5 6 stimmt genau
1. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… lachen wir immer wieder.	☐----☐----☐----☐----☐----☐
2. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… empfinde ich die Stimmung in der Gruppe/Klasse als angenehm.	☐----☐----☐----☐----☐----☐
3. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… kann ich mich gut konzentrieren und arbeite mit.	☐----☐----☐----☐----☐----☐
4. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… kommt es mir so vor, als ob die Unterrichtszeit sehr langsam vergeht.	☐----☐----☐----☐----☐----☐

3. So muss Unterricht sein, dass Lernen dir Spaß macht:

_____

_____

4. Hier ist Platz für Dinge, die du unbedingt noch loswerden willst:

_____

_____

Ich bin in der folgenden Jahrgangsstufe (Zutreffendes bitte ankreuzen):

☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

Ich zähle mich zu folgendem Geschlecht (Zutreffendes bitte ankreuzen):

☐ männlich ☐ weiblich ☐ anderes

Vielen Dank für das Ausfüllen des Fragebogens ☺

Anhang 8: Fragebogen mit Zusatzinformationen zu den Items

Im folgenden Fragebogen findet sich zu jedem Item eine Information über dessen Skala-Zuordnung.

1. Subjektive Empfindungen gegenüber der Schule und Unterricht

1. Wie siehst du das?	stimmt nicht 1	2	3	4	5	stimmt genau 6
1. Ich bin gerne in meiner Schule. **→ Skala: Wohlfühlen in der Schule**	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐
2. Ich habe Angst vor den Anforderungen und Tätigkeiten in der Schule. **→ Skala: Angst vor der Schule**	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐
3. Ich finde es gut, dass wir vormittags immer wieder AG-Unterricht haben. **→ Skala: Aktivitätsbedürfnis im schulischen Lernen**	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐
4. Unterricht macht mir dann Spaß, wenn ich meine Meinung einbringen kann und wir in der Klasse/Gruppe reden und diskutieren. **→ konnte keiner Skala zugeordnet werden**	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐
5. Es gibt wenige Dinge in meiner Schule, die mir Spaß machen. **→ Skala: Wohlfühlen in der Schule (umgepolt)**	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐
6. An meiner Schule mag ich, dass wir viel handwerklich arbeiten und ausprobieren dürfen. **→ Skala: Aktivitätsbedürfnis im schulischen Lernen**	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐
7. Ich habe Angst vor manchen Personen in der Schule. **→ Skala: Angst vor der Schule**	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐
8. Ich mag Unterricht, in dem ich viel zuhören kann und etwas aufschreibe. **→ Skala: Aktivitätsbedürfnis im schulischen Lernen (umgepolt)**	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐
9. Ich habe das Gefühl, dass die Schule mich <u>nicht</u> gut auf meine Zukunft vorbereitet. **→ Skala: Wohlfühlen in der Schule (umgepolt)**	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐
10. Unterricht ist dann gut, wenn ich etwas bauen, gestalten oder ausprobieren darf. **→ Skala: Aktivitätsbedürfnis im schulischen Lernen**	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐-----	☐

2. Wahrgenommene Merkmale von Unterricht

4. Im Vormittags-AG-Unterricht …		**Im Klassen-Unterricht …**
stimmt nicht 1 2 3 4 5 6 stimmt genau		stimmt nicht 1 2 3 4 5 6 stimmt genau
1. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… darf ich mitentscheiden, was ich lernen und machen möchte. **→ Skala: Unterrichtsqualität nach der Selbstbestimmungstheorie**	☐----☐----☐----☐----☐----☐
2. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… arbeite ich viel mit anderen Personen zusammen. **→ Skala: Unterrichtsqualität nach der Selbstbestimmungstheorie**	☐----☐----☐----☐----☐----☐
3. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… tun wir Dinge und reden nicht nur darüber. **→ konnte keiner Skala zugeordnet werden**	☐----☐----☐----☐----☐----☐
4. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… kann ich mein Wissen und meine Fähigkeiten nicht einbringen. **→ Skala: Unterrichtsqualität nach der Selbstbestimmungstheorie (umgepolt)**	☐----☐----☐----☐----☐----☐
5. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… darf ich viel ausprobieren, gestalten und machen. **→ Skala: Praxiserleben**	☐----☐----☐----☐----☐----☐
6. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… ist es notwendig, mit anderen Personen zusammenzuarbeiten. **→ Skala: Unterrichtsqualität nach der Selbstbestimmungstheorie**	☐----☐----☐----☐----☐----☐
7. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… dürfen wir Schülerinnen und Schüler keine eigenen Ideen einbringen. **→ Skala: Unterrichtsqualität nach der Selbstbestimmungstheorie (umgepolt)**	☐----☐----☐----☐----☐----☐
8. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… sitze ich die meiste Zeit auf meinem Platz, höre zu und schreibe. **→ Skala: Praxiserleben (umgepolt)**	☐----☐----☐----☐----☐----☐
9. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… entdecke ich immer wieder, was ich alles kann und weiß. **→ Skala: Unterrichtsqualität nach der Selbstbestimmungstheorie**	☐----☐----☐----☐----☐----☐

3. Motivationslage

1. Im Vormittags-AG-Unterricht …		**Im Klassen-Unterricht …**
stimmt nicht 1 2 3 4 5 6 stimmt genau		stimmt nicht 1 2 3 4 5 6 stimmt genau
1. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… lerne ich Dinge, die wirklich wichtig sind für mein Leben. **→ Skala: intrinsische Lernmotivation**	☐----☐----☐----☐----☐----☐
2. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… arbeite ich nur mit, wenn ich dazu (mehrfach) aufgefordert werde. **→ Skala: extrinsische Lernmotivation**	☐----☐----☐----☐----☐----☐
3. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… lerne ich, um eine gute Note zu bekommen. **→ konnte keiner Skala zugeordnet werden**	☐----☐----☐----☐----☐----☐
4. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… arbeite ich mit, um nicht bestraft zu werden. **→ Skala: extrinsische Lernmotivation**	☐----☐----☐----☐----☐----☐
5. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… habe ich keine Freude daran, neue Dinge zu lernen und zu üben. **→ konnte keiner Skala zugeordnet werden**	☐----☐----☐----☐----☐----☐
6. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	... arbeite ich mit, um gelobt zu werden oder eine Belohnung zu bekommen. **→ Skala: extrinsische Lernmotivation**	☐----☐----☐----☐----☐----☐
7. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… finde ich die Inhalte richtig spannend. **→ Skala: intrinsische Lernmotivation**	☐----☐----☐----☐----☐----☐
8. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	... denke ich öfter „Hoffentlich komme ich jetzt nicht dran.". **→ Skala: Amotivation**	☐----☐----☐----☐----☐----☐
9. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… habe ich keine Lust, mich am Unterricht zu beteiligen. **→ Skala: Amotivation**	☐----☐----☐----☐----☐----☐

1. Im Vormittags-AG-Unterricht …		**Im Klassen-Unterricht …**
stimmt nicht 1 2 3 4 5 6 stimmt genau		stimmt nicht 1 2 3 4 5 6 stimmt genau
10. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… arbeite ich mit, weil ich das Wissen und die Fähigkeiten im Leben gebrauchen kann. **→ Skala: intrinsische Lern-motivation**	☐----☐----☐----☐----☐----☐

4. Empfundene Freude und Flowerleben

Im Vormittags-AG-Unterricht …		**Im Klassen-Unterricht …**
stimmt nicht 1 2 3 4 5 6 stimmt genau		stimmt nicht 1 2 3 4 5 6 stimmt genau
1. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… lachen wir immer wieder. **→ Skala: Lernfreude**	☐----☐----☐----☐----☐----☐
2. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… empfinde ich die Stimmung in der Gruppe/Klasse als angenehm. **→ Skala: Lernfreude**	☐----☐----☐----☐----☐----☐
3. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… kann ich mich gut konzentrieren und arbeite mit. **→ Skala: Lernfreude**	☐----☐----☐----☐----☐----☐
4. ☐----☐----☐----☐----☐----☐	… kommt es mir so vor, als ob die Unterrichtszeit sehr langsam vergeht. **→ konnte keiner Skala zugeord-net werden**	☐----☐----☐----☐----☐----☐

Anhang 9: Tabelle zur Reliabilitätsanalyse

Skala-Name in SPSS	Skala Beschriftung	Anzahl der Items	Cronbachs Alpha	Mittel-wert	Beispiel-Aussage aus dem Fragebogen
WohlfühlS	Wohlfühlen in der Schule	3	0.560	4.29	Ich bin gerne in meiner Schule.
AngstS	Angst vor der Schule	2	0.533	2.26	Ich habe Angst vor den Anforderungen und Tätigkeiten in der Schule.
AktivB	Aktivitätsbedürfnis im schulischen Lernen	4	0.596	4.57	Unterricht ist dann gut, wenn ich etwas bauen, gestalten oder ausprobieren darf.
Praxiserl_P	Praxiserleben im Praxisunterricht	2	0.447	4.62	Im Vormittags-AG-Unterricht darf ich viel ausprobieren, gestalten und machen.
Praxiserl_K	Praxiserleben im Klassenunterricht	2	0.278	3.07	Im Klassenunterricht darf ich viel ausprobieren, gestalten und machen.
UnterQ_SBT_P	Unterrichtsqualität im Praxisunterricht nach der Selbstbestimmungstheorie	6	0.507	4.36	Im Vormittags-AG-Unterricht darf ich mitentscheiden, was ich lernen und machen möchte.
UnterQ_SBT_K	Unterrichtsqualität im Klassenunterricht nach der Selbstbestimmungstheorie	6	0.561	3.93	Im Klassenunterricht entdecke ich immer wieder, was ich alles kann und weiß.

UnterQ_P	Unterrichtsqualität gesamt im Praxisunterricht	8	0.642	4.43	alle Aussagen für den Praxisunterricht zum Praxiserleben und zur Selbstbestimmungstheorie
UnterQ_K	Unterrichtsqualität gesamt im Klassenunterricht	8	0.652	3.71	alle Aussagen für den Klassenunterricht zum Praxiserleben und zur Selbstbestimmungstheorie
intrinLM_P	intrinsische Lernmotivation im Praxisunterricht	3	0.652	4.71	Im Vormittags-AG-Unterricht finde ich die Dinge richtig spannend.
intrinLM_K	intrinsische Lernmotivation im Klassenunterricht	3	0.597	4.67	Im Klassenunterricht lerne ich Dinge, die wirklich wichtig sind für mein Leben.
extrinLM_P	extrinsische Lernmotivation im Praxisunterricht	3	0.596	3.08	Im Vormittags-AG-Unterricht arbeite ich mit, um nicht bestraft zu werden.
extrinLM_K	extrinsische Lernmotivation im Klassenunterricht	3	0.557	3.10	Im Klassenunterricht arbeite ich mit, um gelobt zu werden oder eine Belohnung zu bekommen.
Amot_P	Amotivation für das Lernen im Praxisunterricht	2	0.550	2.44	Im Vormittags-AG-Unterricht habe ich keine Lust, mich am Unterricht zu beteiligen.
Amot_K	Amotivation für das Lernen im Klassenunterricht	2	0.504	2.89	Im Klassenunterricht denke ich öfter: „Hoffentlich komme ich jetzt nicht dran.“
Lernfreude_P	Lernfreude im Praxisunterricht	3	0.591	4.68	Im Vormittags-AG-Unterricht lachen wir immer wieder.
Lernfreude_K	Lernfreude im Klassenunterricht	3	0.625	4.18	Im Klassenunterricht empfinde ich die Stimmung in der Gruppe/Klasse als angenehm.

Anhang 10: Wordcloud zu den Ergebnissen aus den offenen Fragen

„Wie kann schulisches Lernen Spaß machen?“

Entworfen mit My Word Art (https://wordart.com/my-word-art, 27.02.2020)

<u>Information zur Grafik:</u>

Die Größe der Worte hängt mit der Häufigkeit der Nennungen und ihrer auf diese Weise von den Schülerinnen und Schülern zugeschriebenen Relevanz zusammen.

Anhang 11: Interviewfragen für Lehrkräfte und Lernende

Interviewfragen für die Lehrkräfte

1. Was würden Sie sagen: wie kann Lernen Spaß machen?
2. Praktisches Lernen ist das Aushängeschild der Schule in Bechhofen. Wie wird das im Schulalltag deutlich? (konkrete Beispiele)
3. Welche Bedeutung hat der AG-Unterricht, besonders der Vormittags-AGU, für die Lernmotivation der SuS Ihrer Meinung und Erfahrung nach?
4. Bevor Sie an der Mittelschule Bechhofen unterrichtet haben, haben Sie an einer „normalen“ Schule ohne Fokus auf dem praktischen Lernen gearbeitet. Wie wirkt sich Ihren Erfahrungen nach die erhöhte Praxisorientierung auf die Lernenden aus? (vergleichender Blick auf „herkömmliche“ Schulen)
5. Welche Nachteile bringt der erhöhte Praxisanteil im schulischen Lernen mit sich?
6. Wenn Sie drei Dinge am deutschen Schulsystem verändern könnten, welche wären das?

Interviewfragen für Schülerinnen und Schüler

1. Was würdest du sagen: wie macht Lernen dir Spaß?
2. Praktisches Lernen ist das Aushängeschild der Schule in Bechhofen. Wie und wo erlebst du Praxis im Schulalltag? (konkrete Beispiele)
3. Wie findest du den AG-Unterricht, besonders den am Vormittag? Was macht dir besonders viel Spaß?
4. Bevor du an die Mittelschule Bechhofen gekommen bist, warst du an einer anderen Schule, in der es nicht so viele Praxis-Fächer und –Projekte gab. Du weißt also aus eigener Erfahrung, wie Lernen mit und ohne Praxis sein kann. Wenn du beide Schulerfahrungen vergleichst: welche Art von Schule magst du lieber und wieso?
5. Was magst du nicht bzw. was findest du nervig am AG-Unterricht?
6. Wenn du drei Dinge für das Lernen in der Schule verändern könntest, welche wären das?

Anhang 12: Kategorisierung der Interviews

SuS = Schülerinnen und Schüler LK = Lehrkraft KU = Klassenunterricht AG = Arbeitsgemeinschaft Int. = Interview

Kategorie	Erklärung	Beispielaussagen aus den Interviews	Vorkommen[160]
K I: Faktoren für Spaß am schulischen Lernen			
<u>K I.1:</u> Freiheit im Lernen	Den SuS Möglichkeiten zur Mitgestaltung und zur Selbstbestimmung ihrer Lernprozesse geben.	„Wir geben ihnen den persönlichen Freiraum, in ihrem Lernen selbst zu bestimmen, auf welcher Niveaustufe sie gerade arbeiten.“ (Int. 1.1)[161] „Unsere Schüler haben sich so gewandelt, dass man ihnen auch den Stoff, den Unterrichtsstoff in anderer Weise präsentieren muss bzw. dass die Schüler ihn selbst erlernend erarbeiten müssen.“ (Int. 1.4) „[…] die Schüler sollten gewisse Freiheiten haben […].“ (Int. 2.1) „[…] dass wir halt viel Freiraum haben, dass wir im Klassenzimmer rumgehen können. […] Dass wir nicht an den Stuhl gefesselt sind, sondern dass wir auch mal zu nem Kumpel rübergehen können, mit dem was machen können, [uns] auch auf den Marktplatz an Tische setzen, an Computer setzen – das meine ich.“ (Int. 3.1) „Also mir macht Lernen hier in der Schule generell Spaß, weil du hast die Marktplätze, [zu] denen du mit deinen Sachen rausgehen kannst. Dann kannst du, wenn du Fragen hast, im Internet nachschauen oder du kannst die Lehrer fragen […].“ (Int. 4.1)	1, 2, 3, 4

[160] Unter dieser Spalte wird angegeben, in welchen Interviews die jeweilige Subkategorie angesprochen wurde. Interview 1 und 2 stellen die Befragungen der Lehrkräfte dar. Interview 3 und 4 diejenigen der Lernenden.
[161] Erklärung der Klammerangabe: „Int. 1.1“ bedeutet, dass das Zitat dem Interview 1 sowie der Antwort auf die erste Frage entnommen wurde.

Kategorie	Erklärung	Beispielaussagen aus den Interviews	Vorkommen[160]
K I.2: **Praxis**	Lerninhalte nicht nur theoretisch lernen, sondern auch Raum zum Ausprobieren und Anwenden dieser geben.	„Wir haben sehr viele praktisch orientierte Schüler, die später mal ins Handwerk gehen, und für die versuchen wir durch die AGs im praktischen Bereich mehr Motivation [zu schaffen].“ (Int. 1.1) „ […] dass gerade in der Holz-AG die Kinder, gerade die Jungs, manchmal voll aufblühen.“ (Interview 2.3) „[…] Wie macht Lernen dir Spaß?“ Schüler/in: „Na klar mit der Praxis. […] Ja, dass wir frei und praktisch lernen können.“ (Int. 3.1) „Ich finde, im Gegensatz zu den alten Schulen, wo ich immer war, macht es mir hier mehr Spaß, auch weil man eben selbst ausprobieren darf […].“ (Int. 4.4)	1, 2, 3, 4
K I.3: **Digitale Medien**	Verwendung von z. B. Computern, Active Boards u. ä. im Unterrichtsgeschehen	„[…] Wie macht Lernen dir Spaß?“ Schüler/in: „[…] Auch mit den PCs und alles […].“ (Int. 1.3) „Also mir macht Lernen hier in der Schule generell Spaß, weil du hast die Marktplätze, [zu] denen du mit deinen Sachen rausgehen kannst. Dann kannst du, wenn du Fragen hast, im Internet nachschauen oder du kannst die Lehrer fragen […].Und hier in der Schule haben wir auch Whiteboards [wahrscheinlich sind Active Boards gemeint] und es macht auch Spaß, mit denen zu lernen. “ (Int. 4.1)	3, 4
K I.4: **Positives,**	Ein von Wertschätzung und Gemeinschaft ge-	„[…] die meisten Lehrer, ich sag jetzt mal alle Lehrer sind hier auch sehr nett und beantworten dir die Frage, wenn du es nicht verstehst, auch gerne zehnmal. Das finde	4

Kategorie	Erklärung	Beispielaussagen aus den Interviews	Vorkommen[160]
soziales Miteinander	prägtes Miteinander	ich eigentlich sehr schön, weil an meiner alten Schule war es nicht so.“ (Int. 4.1) „Und hier in der Schule hast du Freunde um dich herum, dann hast du auch mal die Stunde Mittagspause und kannst mit deinen Freunden was machen, du kannst z. B. Mittagsessen. Das finde ich auch richtig toll.“ (Int. 4.4)	
K I.5: **Lernen ohne Druck**	Lernen ohne Zeitdruck und ohne Angst davor, Fehler zu machen. Das Wissen, dass man Zeit zum Üben hat und man keine Sanktionen bei Fehlern erfährt.	„In LSZ z. B. dürfen wir mit dem Herrn XX, wenn wir in Mathe etwas nicht verstehen, etwas auf die Tafel schreiben, also er schreibt uns die Aufgaben hin und wir dürfen sie dann ausrechnen und dürfen dann fragen, z. B. ob es richtig ist und er erklärt es uns dann, wenn es falsch ist. Das finde ich auch immer richtig gut.“ (Int. 4.1) „[…] hier darf man auch Fehler machen. An meiner alten Schule war es so, wenn du einen Fehler gemacht hast, hast du sofort Anschiss gekriegt, warum du nicht zugehört hast. Und hier heißt es dann, ist gut, dann machst du es halt neu oder ich erkläre es dir nochmal. Und das finde ich schön. Und deswegen macht mir hier die Schule auch Spaß.“ (Int. 4.4)	4
K I.6: **Abwechslungsreiches Lernmaterial**	Verschiedene Sinne und Aktivitäten ansprechendes Material	„Abwechslungsreich sollte das Material sein, […].“ (Int. 2.1)	2
K I.7: **Erkennbarer Lebensweltbezug der Themen**	Erkennbar machen der Bedeutung der Lerninhalte für das eigene Leben	„[…] man sollte den Stoff so rüberbringen, dass die Schüler einen Lebensweltbezug für sich erkennen.“ (Int. 2.1)	2

Kategorie	Erklärung	Beispielaussagen aus den Interviews	Vorkommen[160]
K I.8: Mitreden und Einbringen	Die Möglichkeit, dass Lernende sich und ihre Meinung kundtun können und Kompetenzen einsetzen können	„Anders ist‘s wenn man ein anderes Fach wie GPG hat. […] Weil das ist nicht so viel schreiben, sondern es ist mehr diskutieren und reden und das macht mir persönlich viel Spaß. […] Also wenn ich eh nicht nur die ganze Zeit schreiben muss, sondern auch mal was rede und diskutiere und meine Meinung sagen kann, dann ist das für mich auch sowas wie, dann ist es für mich kein richtiger Unterricht, sondern mehr Freizeit. Mit den Lehrern mal diskutieren.“ (Int. 3.4)	3
K I.9: Individuelles Lernen	Lernen, das der Heterogenität der SuS gerecht wird; unterschiedliche Lernzugänge für unterschiedliche SuS	„Lernen kann Spaß machen, wenn es auf jeden Schüler individuell zugeschnitten ist. Wir haben so viele unterschiedliche Schülerpersönlichkeiten mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen.“ (Interview 1.1)	1
K I.10: Gutes Essen	/	„Hier gibt es auch immer leckeres Mittagsessen […]. Ja, es gibt sehr leckeres Essen. Also es macht Spaß, hier in die Schule zu gehen.“ (Int. 4.4)	4
K II: Umsetzung des praktischen Lernens			
K II.1: Verknüpfung von Theorie und Praxis	Fächerübergreifendes Lernen: die Theorieinhalte aus dem KU werden im AG-Unterricht aufgenommen und können	„[…] wir stellen ein Mühlespiel her. Aus dem Grund macht die AG Holz das in den Vormittagsstunden, [parallel dazu] schreiben wir in Deutsch dann eine Spielanleitung. Also wir nehmen die einzelnen Punkte der Bauanleitung [im Unterricht auf]:“ (Int. 1.2)	1, 2, 3, 4

Kategorie	Erklärung	Beispielaussagen aus den Interviews	Vorkommen[160]
	dort ausprobiert und angewendet werden.	„Und das [Praxislernen] ist eben nicht alles nur auf den Nachmittag verschoben, sondern ist im [Schulalltag] integriert, [verbunden] mit den Hauptfächern.“ (Int. 2.3) „Und wie gesagt mit den Computern, da lernen wir auch richtig viel. Wir lernen, was wir machen müssen, und dann setzen wir es am Computer um.“ (Int. 3.2) „Z. B. in Technik, da wird uns erklärt, was wir machen sollen und wir machen es dann. Also wir dürfen es dann auch selbst ausprobieren und wir können es auch öfter probieren. Wenn wir es einmal falsch gemacht haben, können wir es auch öfter versuchen.“ (Int. 4.2)	
<u>K II.2:</u> **Beispiele für den Ablauf des praktischen Lernens im AG-Unterricht**	/	„Und dann in den AGs, da war’s dann so: wir haben halt was gemacht. Wir hatten wenig Theorie, sondern wir haben gleich angefangen. Wir haben eine kurze Erklärung gekriegt: So müsst ihr’s machen, so macht ihr’s und so soll’s aussehen. Dann haben wir’s gemacht.“ (Int. 3.3) „Z. B. in Technik, da wird uns erklärt, was wir machen sollen und wir machen es dann. Also wir dürfen es dann auch selbst ausprobieren und wir können es auch öfter probieren. Wenn wir es einmal falsch gemacht haben, können wir es auch öfter versuchen.“ (Int. 4.2) „[…] weil das ist mal was anderes [als] der Unterricht, wenn dein Lehrer etwas an die Tafel schreibt und du es einfach nur abschreibst und du im Endeffekt eigentlich nichts davon checkst. Das ist auch was anderes [im AG-Unterricht], weil [die AG-Leitung] erklärt es dir einmal, dann heißt es: , Jetzt dürft ihr es machen.‘ Und dann machen wir das auch.“ (Int. 4.3)	3, 4

Kategorie	Erklärung	Beispielaussagen aus den Interviews	Vorkommen[160]
		„[…] wir dürfen viel draußen sein, müssen nicht immer nur im Klassenzimmer hocken, wir dürfen auf dem Marktplatz unterwegs sein, wir dürfen selbst Infos suchen und alles, ja.“ (Int.4.3)	
K II.3: **Projektarbeit**	Lernen anhand von fächerübergreifenden Aktionen und Arbeiten	„Wir haben auch noch Projekte, ganz viele […].“ (Int. 2.2) „Dann hatten wir mit dem Herrn XY Holz-AG, wo wir viele Projekte gemacht haben.“ (Int. 3.3)	2, 3
K II.4: **Üben der Theorie**	Üben der Theorie meint hier nicht die Praxis im AG-Unterricht, sondern meint das Einüben von Theoriewissen im KU und besonders das Einüben während der Lern- und Studierzeit (LSZ).	„Praktisches Lernen bedeutet für mich nicht nur, dass die Schüler etwas handwerklich machen, sondern auch dass sie viel üben können. Das ist für mich praktisches Lernen. […] wenn ich in Mathe z. B. Übungen habe und die Schüler können die dann nicht nur theoretisch gemeinsam im Unterricht [bearbeiten], sondern können sich den Übungen auch selbst widmen und daran üben.“ (Int. 2.2) „Lern- und Studierzeit. Das ist nochmal eine Sache, wodurch ich viel mehr Freiheiten habe, üben kann, Kinder in Kleingruppen zusammen hole und sage, die [den Stoff verstehen], die können alleine weitermachen, z. B. Zusatzaufgaben. Und denen, die es noch nicht verstanden haben, kann ich es nochmal [erklären]. Es ist eine super Möglichkeit, bringt den Schülern auch wirklich was und [man kann eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung aufbauen.]“ (Int. 2.4)	2
K II.5: **Beispiele für**	Hier werden verschiedenste Beispiele für die	„Wir arbeiten zurzeit in der fünften Klasse in der AG Holz an einem Holzspiel, also wir stellen „Mensch ärgere dich nicht“ als kleines Spielbrett [her] und wir stellen ein	1, 2, 3, 4

Kategorie	Erklärung	Beispielaussagen aus den Interviews	Vorkommen[160]
die Umsetzung des praktischen Lernens (u. a. im AG-Unterricht)	oben genannten Unterkategorien genannt.	Mühlespiel her. […]Bei der Herstellung werden [dafür] Fotos gemacht. Die werden dann in den Deutschunterricht mitgenommen und die Schüler schreiben dazu eine Materialliste und eine Bauanleitung. Anschließend ist in der fünften Klasse [ein Thema des Deutschunterrichts] die Spielanleitung, deshalb schreiben wir dazu dann noch eine Spielanleitung.“ (Int. 1.2) „[…] z. B. werden wir in GPG im Bereich Geschichte/Mittelalter Burgen bauen. Dafür haben wir dann aber nicht in GPG, in der Stunde selbst, Zeit, sondern eben in den AGs. Dazu haben wir z. B. die Holz-AG und dann bauen wir aus Pappe Burgen. Die werden dann ausgestellt und das ist gewissermaßen der Praxisbezug. Wir setzen uns mit Fragen auseinander wie: Wie ist eine Burg aufgebaut? Warum ist sie so aufgebaut? Wie haben Leute früher da gelebt? Dann werden auch Playmobilmännchen hingestellt. Erstens macht das den Schülern Spaß und zweitens haben sie einen Praxisbezug.“ (Int. 2.2) „Also praktisch ist jetzt bei mir das Schülercafé. Da bin ich mittwochs immer. Da gehen wir dann montags oder mittwochs einkaufen, [bei dem] ich häufig dabei bin. Wir haben am Nachmittag mittwochs Technik. Da arbeiten wir mit Holz und alles.“ (Int. 3.2) „Wir hatten in der 5. Klasse mit Hunden was. Das war natürlich dann super.“ (Int. 3.3) „Also in der AG haben wir Holzsachen für die Lichternacht hier in Bechhofen gemacht. Wir haben auch für unsere Musicals Requisiten gemacht […]. Wir haben so Weihnachtsbaumstecker gemacht, wir haben für’s Pinselmuseum so eine Theke	

Kategorie	Erklärung	Beispielaussagen aus den Interviews	Vorkommen[160]
		gemacht, dann haben wir einen Baum gemacht für das Musical, ja, und dann noch kleinere Sachen.“ (Int. 3.3) „In Soziales auch noch, also Kochen und Backen haben wir in Soziales oder wie wir einen Tisch decken oder wie wir uns verhalten. Da dürfen wir auch ziemlich viel selbst machen.“ (Int. 4.2) „In der 6. Klasse hatten wir immer die Frau H. Da hat es mir Spaß gemacht, dass wir z. B. Geschichten selber schreiben durften. Wir durften Salben selbst herstellen für die Lichternacht […].“ (Int. 4.3)	
K III: Bedeutung des praktischen Lernens			
K III.1: Abwechslung im Schulalltag	Auflockerung des Schulgeschehens durch praktische Tätigkeiten und Bewegung	„Also den Schülern fällt es schwer, über sechs Stunden auf ihrem Platz zu sitzen. Durch die AG findet eine Art Rhythmisierung statt, in der die Schüler auch eine andere Tätigkeit machen.“ (Int. 1.3) „Wenn die AG in der dritten/vierten Stunde ist oder in der fünften/sechsten, wo die Motivation nicht mehr so hoch ist, dann sind die Schüler ganz froh, wenn sie in die AG Holz gehen können in die Lernwerkstatt oder auch in die Küche und da mal etwas Praktisches tun als Abwechslung im Unterrichtsvormittag.“ (Int. 1.3) „Er lockert erstens den Alltag von den Schülern ein bisschen auf. Es ist kein Frontalunterricht, wobei wir den hier eher weniger machen. In den AGs sind die Schüler in Kleingruppen. […] Das ist gut, dass die Praxis [die Themen] wirklich ein bisschen auflockert.“ (Int. 2.3)	1, 2, 3, 4

Kategorie	Erklärung	Beispielaussagen aus den Interviews	Vorkommen[160]
		„Also das war so, dass es Spaß gemacht hat, weil man da aus dem normalen Unterricht rauskommt. Du machst was.“ (Int. 3.3) „Wenn ich Mathe, Deutsch, Englisch nacheinander hab und zwischendrin dann mal AG hab, ist das sicher schöner.“ (Int. 3.4) „[…] weil das ist mal was anderes [als] der Unterricht, wenn dein Lehrer etwas an die Tafel schreibt und du es einfach nur abschreibst und du im Endeffekt eigentlich nichts davon checkst. Das ist auch was anderes [im AG-Unterricht], weil [die AG-Leitung] erklärt es dir einmal, dann heißt es: ‚Jetzt dürft ihr es machen.‘ Und dann machen wir das auch. Es ist halt eine Chance, die du nicht so oft hast, auch nicht an anderen Schulen. Also das ist jetzt die erste Schule, wo das so abläuft.“ (Int. 4.3)	
<u>K III.2:</u> **Erleben von Praxis und Selbstwirksamkeit**	- Ausleben des Bewegungsbedürfnisses und des Verlangens, praktisch aktiv zu werden - Erleben von sichtbaren Erfolgserlebnissen als Folge des eigenen Tätigseins	[…] „wenn sie in die AG Holz gehen können in die Lernwerkstatt oder auch in die Küche und da mal etwas Praktisches tun […].“ (Int. 1.3) „[…] Was im AG-Unterricht hat dir am meisten Spaß gemacht?“ Befragte Person: „Beim Herrn XY das Holz, einfach Sachen machen. Du machst was und dann siehst du, was du gemacht hast.“ (Int. 3.3) „[…] weil das ist mal was anderes [als] der Unterricht, wenn dein Lehrer etwas an die Tafel schreibt und du es einfach nur abschreibst und du im Endeffekt eigentlich nichts davon checkst. Das ist auch was anderes [im AG-Unterricht], weil [die AG-Leitung] erklärt es dir einmal, dann heißt es: ‚Jetzt dürft ihr es machen.‘ Und dann machen wir das auch. Es ist halt eine Chance, die du nicht so oft hast, auch nicht	1, 3, 4

Kategorie	Erklärung	Beispielaussagen aus den Interviews	Vorkommen[160]
		an anderen Schulen. Also das ist jetzt die erste Schule, wo das so abläuft.“ (Int. 4.3)	
<u>K III.3:</u> **Freude und Spaß am schulischen Lernen**	/	„ […] dass gerade in der Holz-AG die Kinder, gerade die Jungs, manchmal voll aufblühen.“ (Int. 2.3) „Wir waren halt da gehockt [im Klassenunterricht], haben unser Zeug gemacht und dann in den Werkraum zu gehen oder auch mal raus zu gehen *deutet mit seiner Mimik an, dass diese Veränderung schön ist*.“ (Int. 3.3) „[…] Was im AG-Unterricht hat dir am meisten Spaß gemacht?“ Schüler/in: „Beim Herrn XY das Holz, einfach Sachen machen. Du machst was und dann siehst du, was du gemacht hast.“ (Int. 3.3) „[…] z. B. heute, da haben wir auch nachmittags noch Technik bei der Frau YY. Das macht auch Spaß.“ (Int. 4.2) „In der 6. Klasse hatten wir immer die Frau H. Da hat es mir Spaß gemacht, dass wir z. B. Geschichten selber schreiben durften. Wir durften Salben selbst herstellen für die Lichternacht und das hat mir immer ziemlich gut gefallen […].“ (Int. 4.3) „[…] die Schule ist ja schon – ich sag’s jetzt mal so – perfekt, weil du kannst vieles machen und du hast auch vieles zur Auswahl, was du machen kannst hier. Also du kannst z. B. hinter zum Teich gehen, da gibt’s Teich-Projekte, [die] gemacht werden. Wir haben einen Teich hinten, da kann man dann z. B. in Natur und Technik	2, 3, 4

Kategorie	Erklärung	Beispielaussagen aus den Interviews	Vorkommen[160]
		oder PCB einen Frosch anschauen oder die Tiere, die im Wasser leben kannst du anschauen oder im Garten hinten kannst du auch mal nach Tieren schauen, die unter der Erde leben. Und du kannst das alles selber machen und kannst auch selber schauen. Sowas hat mich früher immer interessiert! *spricht den gesamten Abschnitt begeistert* […]. Ich finde es einfach perfekt hier.“ (Int. 4.6)	
K III.4: Förderung von praktischen Fähigkeiten	Der AG-Unterricht bietet Chancen, Kompetenzen im praktischen Bereich zu entdecken und zu entwickeln.	„[…] Thema „Was kann ich? Was sind meine Stärken?“ und gerade in den AGs kann man das gut ausprobieren.“ (Int. 2.3) „Aber das, was wir hier haben mit dem Wochenplan, der LSZ und den AGs bietet eine super Möglichkeit, die Schüler zu fördern.“ (Int. 2.4)	2
K III.5: Verstärkungs-werkzeug	Durch die Freude der SuS am AG-Unterricht kann ein Verbot der Teilnahme an selbigem als Verstärkerwerkzeug benutzt werden.	„AGs sind einerseits eine Belohnung für Schüler; also Schüler, die den Wochenplan nicht machen, die dürfen auch nicht in die AGs. Das ist ein kleines Reglementierungswerkzeug.“ (Int. 2.3)	2
K III.6: Vorbereitung auf die Arbeit in handwerklichen Berufen	Regionale Betriebe, in welchen ehemalige SuS der Mittelschule arbeiten, wertschätzen die gute Ausbildung von praktischen Fertigkeiten.	„Zum zweiten geben uns unsere Betriebe, die ortsansässig sind, immer wieder die Rückmeldung, dass wir im Praktischen Tun schon sehr gut ausbilden. Wenn Schüler in die Zimmerei oder ins Handwerk gehen, haben sie schon mal einen Umgang mit dem Akkuschrauber gehabt, die haben schon mal Löcher mit der Ständerbohrmaschine gebohrt. Da kriegen wir immer wieder gute Rückmeldungen, dass die [ehemaligen Schüler] gut in den Beruf starten können.“ (Int. 1.4)	1

Kategorie	Erklärung	Beispielaussagen aus den Interviews	Vorkommen[160]
K IV: Nachteile und Herausforderungen der erhöhten Praxisorientierung			
<u>K IV.1:</u> Mehraufwand in der Begleitung und Kontrolle der Schülerinnen und Schüler	Mit dem Begriff „Kontrolle“ ist im weiteren Sinne die Ausführung des Lehrauftrags gemeint. Dazu gehören vielerlei Dinge, von denen einige in den Beispielen genannt sind, z. B. den Überblick über die (Lernprozesse der) SuS zu behalten.	„Ich würde es nicht als Nachteile bezeichnen, aber es muss durchorganisiert sein, dass die Schüler eine klare Struktur und eine klare Richtlinie haben, wie sie sich zu verhalten haben. Gerade die Organisation ist in einem Frontalunterricht, in dem alle 20 Schüler an ihrem Platz sitzen und nach vorne schauen, wesentlich leichter zu handhaben als in einem Unterricht, in dem die Schüler an die Computer draußen auf den Marktplätzen gehen oder sie eigenständig in die Lernwerkstatt gehen, um etwas Praktisches zu wiederholen oder draußen auf den Marktplätzen innerhalb ihrer Wochenplanarbeit die Versuche nochmal durchführen. Die Schüler sind also an vielen Lernorten verteilt. Das ist eine Herausforderung für den Lehrer, das [Lernen] zu kontrollieren oder zu begleiten, dass der Schüler [sich nicht anderweitig beschäftigt]. Es gibt natürlich auch immer [Schüler], die versuchen, möglichst weit vom Lehrer wegzugehen. Da muss man seine Schüler gut kennen, dass man weiß, der darf gerade mal nicht raus oder den behalte ich jetzt mal im Auge, dass der auch effektiv arbeitet.“ (Int. 1.5) „Trotzdem muss ich sagen, es gibt eben [einige] Schüler, bei denen funktioniert der Ganztag und auch der Wochenplan super, und es gibt aber auch Schüler, die haben größere Probleme damit, die Freiheiten wirklich [effektiv] zu nutzen. Es gibt Schüler, die sich gerne schnell mal abseilen. Die sehen dann beschäftigt aus, aber machen nichts.“ (Int. 2.4)	1, 2
<u>K IV.2:</u> Vorbereitungs-	Erhöhter Aufwand im Ganztagsbereich hin-	„Also es entsteht ein zusätzlicher Aufwand und da sind wir auch gerade dabei, uns mit dem Wochenplan zu strukturieren […]. Was funktioniert diesmal? Was funktio-	2

Kategorie	Erklärung	Beispielaussagen aus den Interviews	Vorkommen[160]
aufwand	sichtlich der Vorbereitung des Unterrichts	niert nicht? Als Lehrkraft muss man sich die ganze Zeit selber reflektieren im Ganztag mit dem Wochenplan. Man muss strukturiert sein. Man muss planen können und das hast du in einer Regelklasse in der Form meist nicht.“ (Int. 2.5)	
K IV.3: **Geforderte Vielfalt der Lernaufgaben**	Die Vielfalt hinsichtlich einer ganzheitlichen Forderung und Förderung von SuS verstärkt den Arbeitsaufwand für die Vorbereitung des Unterrichts.	„Nicht nur mit Aufgaben für den Geist, sondern es müssen auch motorische Aufgaben gestellt werden, dass sich Schüler auch motorisch ausprobieren können. Gerade wenn es um die Werkstatt geht.“ (Int. 2.5)	2
K IV.4: **Emotionsübertragung**	Die emotionale Belastung von AG-Leitungen hat Auswirkung auf die Stimmung innerhalb der Lerngruppe.	„[…] wenn die Lehrer, die haben ja praktisch nur AG, die AG-Leiter, und wenn die dann von einer Klasse, die davor da war, genervt waren, dann überträgt sich das auf uns und dann ja.“ (Int. 3.5)	3
K IV.5: **Wenig AG-Fächer zur Auswahl**	/	„Bei der Vormittags-AG hattest du immer nur zwei oder drei Stück zur Auswahl und das fand ich [ein bisschen] doof […] es gab immer nur z. B. das Kochen oder Technik oder so und vieles von den Sachen, die dargestellt waren, mochte ich einfach nicht oder haben mir nicht Spaß gemacht. “ (Int. 4.5)	4

Kategorie	Erklärung	Beispielaussagen aus den Interviews	Vorkommen[160]
K V: Veränderungswünsche für das deutsche Schulsystems			
<u>K V.1:</u> Flexibleres Lerngruppensystem	Weg von der Aufteilung in starre Klassen hin zu individuellen Lerngruppen je nach Lernniveau, z. B. durch - die Einrichtung von Lernbüros - die Aufteilung in Leistungsgruppen	„Ich würde auch Lernbüros einrichten, wo man Gruppen belegen kann nach seinen individuellen Stand, wo man ständig Rückmeldung über das eigene Lernniveau bekommt und wo man sich [seine Tätigkeit] selbst aussuchen kann, wo ich meine Lerndefizite aufarbeiten kann.“ (Int. 1.6) „Diese Aufteilung in Klassen, wie wir es auch hier noch haben, sollte in Leistungsgruppen verändert werden. […] Also weg von diesem starrem Klassensystem, hin zu einem flexiblen System. Keine Tandemklassen. Das möchte ich nicht, dass die 5. und 6. Klasse gemischt werden. Kann in manchen [Fällen] Sinn machen, aber besser finde ich die Differenzierung in der jeweiligen Jahrgangsstufe.“ (Int. 2.6)	1, 2
<u>K V.2:</u> Keine Trennung nach der Grundschule	/	„Ich würde die Schüler nicht aussortieren nach der vierten Klasse. Ich würde sie zusammen lassen.“ (Int. 1.6)	1
<u>K V.3:</u> Ganztagsunterricht	Gemeint ist wahrscheinlich ein einheitliches Ganztagsschulsystem mit der Möglichkeit zum offenen oder geschlossenen Ganztag.	„Ich finde Ganztag ist gut. Es ist ein gutes Mittel gerade für Schüler, die zuhause nicht die Möglichkeit haben, gefördert zu werden. Gerade bei den Flüchtlingskindern, wo die Schule so ein bisschen nebenher läuft, die keine Möglichkeit haben zuhause gefördert zu werden. Da ist das ganz wichtig, der Ganztag, gemischt mit AGs, mit der Lernwerkstatt.“ (Int. 2.6)	2

Kategorie	Erklärung	Beispielaussagen aus den Interviews	Vorkommen[160]
K V.4: Praktisches Lernen	/	„Und praktisches Tun, so wie ich es jetzt mache, in die Schule mitnehmen. […] Über die Hand zum Verstand.“ (Int. 1.6)	1
K V.5: Tandem-Arbeit der LKs	Keine Einzellehrkräfte, sondern Lehrkraft-Doppelteams als Grundlage für die schulische Lehrtätigkeit	„Dass wir als Tandem arbeiten. Wir haben Stunden, in denen bin ich alleine in der Klasse, aber wir haben auch Stunden, wo ein Kollege dazukommt oder eine Kollegin. Da teilen wir dann die Klasse auf, wie z. B. auch bei den AGs. Da ist es so, dass ein Teil der Klasse beim AG-Leiter ist. Mit dem anderen Teil mache ich dann Stoff oder übe mit denen. Dann werden die Gruppen gewechselt. […] Das würde ich viel viel weiter ausbauen. Dass jede Lehrkraft einen festen Tandempartner hat, also so ein Doppelteam. Das führt gemeinsam die Klasse. Es ist nicht mehr nur ein Klassenlehrer zuständig, sondern wirklich zwei. Das wäre super. Und ich finde das könnte man z. B. auch mit jemanden machen, der z. B. eine Bachelorarbeit schreibt *lacht* oder jemand, der noch im Studium steht. Die Studenten könnte man vielmehr gleich in den Alltag integrieren, weil was man an der Uni lernt, ist zwar schön, hilft einem aber oft im Alltag in der Schule später gar nicht. Das ist einfach so. Das ist Erfahrung.“ (Int. 2.6)	2
K V.6: Gelebte Demokratie	Mehr Mitspracherecht für SuS	„Ich würde mehr Mitspracherecht für die Schüler [einführen], weil es heißt immer, ja Schülersprecherversammlung und alles, dass die Schüler mitbestimmen dürfen, aber tatsächlich ist da nie wirklich richtig was passiert.“ (Int. 3.6)	3
K V.7: Längere Pause	Halbstündige Pausen	„Ich würde die erste Pause wieder eine halbe Stunde machen. So war’s in der Grundschule immer.“ (Int. 3.6)	3

Kategorie	Erklärung	Beispielaussagen aus den Interviews	Vorkommen[160]
K V.8: Handyzeit in den Pausen	Erlaubnis für die Nutzung von Handys bzw. Smartsphones im Schulalltag im begrenzten Rahmen	„[…] dass man vielleicht in den Pausen an's Handy darf, weil in der Schule im Unterricht Handy aus, verstehe ich. Aber warum darf man es nicht in der Pause? Es ist so, es ist in der Pause verboten, aber trotzdem machen es manche. Trotzdem. Und da wäre es doch viel schlauer Handyzonen zu machen, wo man halt hin darf, um an's Handy zu gehen, anstatt dass man es heimlich macht. Weil in der Pause ist es ja so, da ist Freizeit, man kommt runter, man kann was essen, man kann auf's Klo gehen und warum sollte man da nicht an's Handy dürfen?" (Int. 3.6)	3
K V.9: Größere Auswahl an AG-Fächern	/	„Mehr AGs aufstellen, weil mich das auch immer genervt hat und ich denke, das wird die Kleineren jetzt auch nerven. Ich würde mehr AGs aufstellen. […] Und AGs, die auch wirklich Spaß machen." (Int. 4.6)	4
K VI: Sonstiges			
K VI.1: Veränderung des SuS-Klientels	Wahrnehmung der LKs, dass sich die Schüler/innenschaft über die Jahre bzw. Jahrzehnte stark verändert hat	„Meine Tätigkeit in Weihenzell ist jetzt schon 15 Jahre her. Damals war das Schülerklientel noch ganz anders. Die konnten sechs Stunden lang auf ihrem Stuhl sitzen und sich berieseln lassen, sag ich mal, und auch effektiv berieseln lassen, was heutzutage meiner Meinung nach in der Form gar nicht mehr möglich wäre." (Int. 1.4) „Wobei sich das Schülerklientel auch ziemlich geändert hat. Krass. Also wirklich." (Int. 2.4)	1, 2

Danksagung

Mit dieser Seite möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich auf unterschiedlichste Weise beim Anfertigen der Arbeit unterstützt und motiviert haben.

Großer Dank gilt meinem ersten Betreuer Herrn Prof. Dr. Schaer. Danke für die hilfreichen sowie inspirierenden Betreuungsgespräche und besonders für die Einführung in das Statistikprogramm SPSS. Zusätzlicher Dank gilt Ihnen, da Ihre Vorlesung zur Pädagogischen Psychologie mein Interesse für das Thema überhaupt erst entfacht hat.
Ich danke auch meiner zweiten Betreuerin Frau Prof. Dr. Plieth. Vielen Dank für Ihre unterstützenden Worte, die in den Hochs und Tiefs meines Projekts stets Balsam für die Seele waren.

Ich bedanke mich herzlichst beim Team der Grund- und Mittelschule Bechhofen, dem Kollegium, den Sekretärinnen und den Schulleitungen, für die Kooperation und die Unterstützung meines Projekts. Vor allem bedanke ich mich beim Schulleiter Herrn Bräunlein. Danke für die Möglichkeit, Informationen für meine Forschung an der Schule sammeln zu dürfen, und für die hilfreichen Informationsgespräche. Danke auch an Frau Holzner, die stellvertretende Schulleitung, für die Informationen rund um den AG-Unterricht. Zusätzlich möchte ich den innerhalb der Forschung befragten Schülerinnen und Schülern danken, durch die meine empirischen Untersuchungen überhaupt erst möglich wurden. Danke für Eure Auskunftsbereitschaft und Mitarbeit. Die Zusammenarbeit mit dem Team der Schule, Lehrenden und Lernenden hat mir eine praxisnahe Forschung ermöglicht und wertvolle Einblicke gewährt.

Genauso richtet sich mein Dankeschön auch an zahlreiche Personen, die mal größere, mal kleinere Teile meiner Arbeit Korrektur gelesen haben. Danke Julia Geißelsöder, Hartmut Brunner, Katharina Schuster, Simone Ruttmann, Magdalena Engelbrecht, Magdalena Weigand, Sara Pillot, Philipp Hennings, Julia Rühl, Andreas Fleischmann und Jennifer Hilmer. Euer kritischer und wertschätzender Blick hat mir sehr geholfen. Ebenfalls möchte ich mich bei meiner Kommilitonin und Freundin Sandra Meyer zur Heide bedanken, die mit inspirierenden Gesprächen, Debatten und Ideen maßgeblich dazu beigetragen hat, dass meine Begeisterung für Fragestellungen der Pädagogischen Psychologie immer größer wurde und ich mich letztendlich für das vorliegende Thema entschieden habe.
Abschließend richtet sich mein Dank an meine Eltern, durch deren Unterstützung es mir möglich war, mich zeitlich intensiv meinem Herzensthema widmen zu können.

Jessica Eischer, Petersaurach 14.06.2020

Originalitätserklärung

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und noch nicht anderweitig für Prüfungszwecke vorgelegt habe.

2. Ich versichere, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die Standards guten wissenschaftlichen Arbeitens eingehalten zu haben.

3. Die gesetzlichen Vorschriften zum Datenschutz und zum Schutz der Urheberrechte wurden von mir beachtet.

4. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in die Bibliothek der Evangelischen Hochschule aufgenommen wird.

5. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in digitaler Form öffentlich zugänglich gemacht wird.

Unterschrift	Ort, Datum