

Lernemotionen, Lernmotivation und Interesse

Katrin Lohrmann, Andreas Hartinger

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Lohrmann, Katrin, and Andreas Hartinger. 2011. "Lernemotionen, Lernmotivation und Interesse." In *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*, edited by Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Frederike Heinzl, Joachim Kahlert, and Uwe Sandfuchs, 3., vollst. überarb. Aufl., 261–65. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



36| Lernemotionen, Lernmotivation und Interesse

Katrin Lohrmann und Andreas Hartinger

1 Begriffliche Abgrenzungen: Lernemotionen, Lernmotivation und Interesse

Beim Lernen in der Schule werden verschiedene Emotionen erlebt, wie z. B. Freude, Zufriedenheit, Hoffnung, Erleichterung oder Stolz, aber auch Langeweile, Wut oder Angst. *Lernemotionen* (engl. *academic emotions*) wie z. B. Freude und Langeweile treten beim Wissens- und Fertigkeitserwerb auf, während Angst eine klassische *Leistungsemotion* ist. Diese Unterscheidung dient der Systematisierung und schließt nicht aus, dass bestimmte Emotionen sowohl in Lern- als auch in Leistungssituationen erlebt werden können (z. B. Freude, Angst). Neben diesem situativen Bezug können Emotionen aus weiteren Blickwinkeln geordnet werden: zeitlicher Bezug (prospektiv, gegenwartsbezogen, retrospektiv), Sach-/Sozialbezug (aufgabenbezogen, sozialbezogen), Valenz (positiv, negativ), Energetisierung (aktivierend, deaktivierend), Intensität (schwach, stark) und Dauer (kurz, lang) (Pekrun 1998, 234; Wild, Hofer & Pekrun 2006, 209). Emotionen werden meist anhand von *fünf Komponenten* beschrieben (Pekrun & Jerusalem 1996; Schmidt-Atzert 1996). Das emotionale Erleben geht demzufolge einher mit einem bestimmten Gefühlszustand (*affektive Komponente*), mit emotionsspezifischen Kognitionen (*kognitive K.*), mit physiologischen Veränderungen wie Herzfrequenz oder Blutdruck (*physiologische K.*) sowie mit nonverbalen bzw. vokalen Veränderungen, die sich in Mimik, Gestik, Körperhaltung bzw. Sprechdauer oder Stimmqualität äußern (*expressive K.*). Emotionen lösen zudem Handlungswünsche oder Handlungsabsichten aus (*motivationale K.*), was den engen Zusammenhang zwischen Emotion und Motivation deutlich macht.

Der Begriff der *Lernmotivation* (engl. *learning motivation*) bezieht sich auf intentionale Lernprozesse. Im wissenschaftlichen Verständnis bezeichnet der Begriff der Motivation jegliche Form der Handlungsveranlassung – dies ist ein wichtiger Unterschied zur alltagssprachlichen Verwendung, in der Motivation immer positiv konnotiert ist. Unterschieden werden daher verschiedenen *Qualitäten* und *Formen* der Lernmotivation (vgl. Wild et al. 2006, 212). Im Mittelpunkt steht der jeweilige *Anreiz* und damit die Frage, warum sich eine Person einer bestimmten Tätigkeit zuwendet. Die bekannteste Unterscheidung ist die zwischen *intrinsischer* und *extrinsischer* Motivation (vgl. zsf. Schiefele & Köller 2006). Der Anreiz zu Lernen kann in der *Tätigkeit selbst* (z. B. Spaß an der Sache) oder in der *Folge der Tätigkeit* liegen (z. B. die Hoffnung auf gute Bewertungen oder Belohnungen, das Erreichen eines Abschlusses). Unterschieden werden weiterhin zwei Formen von motivationalen Orientierungen: Bei der *Lernzielorientierung* (engl. *mastery/learning goals, task orientation*) stehen die jeweiligen Inhalte im Vordergrund; hier setzt sich die Person mit einem Inhalt auseinander, weil es ihr Anliegen ist, eigene Kompetenzen zu erweitern (unabhängig davon, ob andere Personen diesen Kompetenzzuwachs bemerken). Dies kann, muss aber nicht, intrinsisch motiviert sein. Bei der *Leistungszielorientierung* (engl. *performance goals, ego orientation*) hingegen geht es vorrangig darum, Wissen und Können zu demonstrieren (Annäherungsleistungszielorientierung) bzw. mangelndes Wissen und Können zu verbergen (Vermeidungsleistungszielorientierung).

Zentraler Bestandteil von *Interesse* (engl. *interest*) ist die Fokussierung auf einen Gegenstand. Man interessiert sich immer für etwas Bestimmtes. Interessengegenstände können neben konkreten Dingen (z. B. Steine) auch Themenbereiche (z. B. das Weltall) oder Tätigkeiten (z. B.

Fotografieren) sein (vgl. Krapp 2006). Von Interesse spricht man, wenn folgende Merkmale erfüllt sind (Krapp 2005): Es besteht erstens eine *hohe subjektive Wertschätzung* des Gegenstands (verbunden mit einer freiwilligen Beschäftigung), die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand wird *emotional positiv* erlebt (zumindest in der Summe), und die Beschäftigung ist *erkenntnisorientiert*, d. h. die Person möchte mehr über den Interessengegenstand erfahren. Dadurch handelt es sich um eine „besondere, durch bestimmte Merkmale herausgehobene Beziehung einer Person zu einem Gegenstand“ (Krapp 2006). Interessengeleitetes Lernen ist damit eine besondere Form der Lernmotivation.

2 Empirische Befunde

2.1 Emotionen, Motivationslagen und Interessen von Grundschulkindern

Empirische Befunde zur Ausprägung von *Lern- und Leistungsemotionen* aus IGLU 2001 zeigen, dass Mädchen und Jungen insgesamt eine positive Einstellung zur Schule und zum Lernen haben. Drei von vier Kindern geben an, (mehr oder weniger) gerne in die Schule zu gehen. Knapp 40 Prozent der befragten Eltern sagen, dass ihr Kind gerne etwas für die Schule tue, 30 Prozent der Kinder hätten Angst bei Klassenarbeiten (Valtin, Wagner, Schwippert 2005). Bereits Grundschulkindern erleben also sowohl positive als auch negative Emotionen im Kontext von Schule. Bei Grundschulkindern halten sich intrinsische und extrinsische *Motivation* sowie Lernziel- und Leistungszielorientierungen die Waage. Der überwiegende Teil aller Kinder arbeitet im Unterricht mit, weil die Themen als spannend empfunden werden, weil die Kinder alles verstehen wollen, weil sie Spaß haben, dazulernen, aber auch, weil sie eine gute Note haben wollen oder gelobt werden wollen (Bos et al. 2005, 97ff., Valtin et al. 2005, 199). Ergebnisse aus der SCHOLASTIK-Studie zeigen, dass lern- und leistungsbezogene Motive und Einstellungen im Verlauf der Grundschulzeit zwar abnehmen, insgesamt aber im positiven Bereich verbleiben (Weinert & Helmke 1997).

Interessen entwickeln sich im Laufe des Lebens und differenzieren sich dabei aus. Aus einem eher universellen Interesse (vgl. Todt 1978) entwickeln sich individuelle Interessenstrukturen – dabei sind sowohl persönliche Kompetenzeinschätzungen als auch Vorstellungen über Geschlechterrollen oder die Vorlieben von Peers wichtig (vgl. Krapp 2005). Im Grundschulalter haben die meisten Kinder noch vergleichsweise viele und breit gefächerte Interessen (Hartinger & Fölling-Albers 2002, 52ff.). Auch die Einschätzung der Interessantheit des Unterrichts ist vergleichsweise positiv (zu den Bereichen Lesen, Mathematik, Sachunterricht vgl. Bos et al. 2005, 101ff.). In TIMSS 2007 konnte zudem gezeigt werden, dass nur acht Prozent der Kinder geringes Interesse am Sachunterricht haben, bei 81 Prozent war dieses hingegen hoch ausgeprägt (Wittwer, Saß & Prenzel 2008, 118).

2.2 Die Bedeutung von Emotionen, Motivation und Interesse für Lernprozesse

Es gibt verschiedene Gründe dafür, Emotionen und Lernmotivationen in der Schule Aufmerksamkeit zu schenken. Der erste davon ist normativ: Positive Emotionen oder Interessen sind ein Wert an sich. Man kann als Lehrer(in) nicht wollen, dass sich Schüler(innen) unwohl fühlen oder den Unterrichtsgegenstand als uninteressant empfinden. Der zweite Grund bezieht sich auf empirische Befunde, welche die Bedeutsamkeit von Emotionen, Motivation und Interesse im Lernprozess stützen. Die Arbeitsgruppe um Reinhard Pekrun hat in einem Modell gezeigt, wie sich das Erleben von *Lern- und Leistungsemotionen* auf die Qualität des Lernprozesses und auf Leistungsergebnisse auswirkt (Pekrun et al. 2002). Gut untersucht sind diese Zusammenhänge für die Emotion Angst. Das Erleben von Angst in Lern- und Prüfungssituationen lenkt

Aufmerksamkeit von der jeweiligen Aufgabe ab und bindet kognitive Ressourcen, die nicht für die Aufgabenbearbeitung genutzt werden können (sog. *worry*-Komponente). Intensive Angst wirkt sich deshalb negativ auf Lernen und Leistung aus. Allerdings besteht zwischen Angst und Leistungsergebnissen keine linear negative Beziehung. Ein geringes Maß an Angst hat, so zeigen empirische Studien, durchaus positive Effekte auf Leistungsergebnisse, weil durch das Angsterleben die Leistungszielorientierung und damit die erbrachte Anstrengung gesteigert wird (vgl. zsf. Wild et al. 2006, 209ff.).

Intrinsische Motivation, Lernzielorientierungen sowie interessengeleitetes Lernen wirken sich förderlich auf Lernen und Leisten aus. Intrinsisch motivierte, lernzielorientierte, interessierte Schüler(innen) erleben mehr positive Emotionen gegenüber Lern- und Leistungsaufgaben. Die Begeisterung für die auszuführende Tätigkeit, die Wertschätzung des Inhalts und das Streben nach Kompetenz beeinflussen die jeweiligen Lernprozesse: Die Lernenden bemühen sich intensiv darum, den Stoff zu verstehen, indem sie z. B. verstärkt versuchen, neue Inhalte mit ihrem bisherigen Wissen in Verbindung zu bringen. An der Sache interessierte Schüler(innen) setzen tiefer gehender Lernstrategien ein und ziehen adäquatere Lösungsstrategien heran. Sie geben bei Schwierigkeiten nicht so schnell auf und zeigen insgesamt mehr Ausdauer (vgl. Krapp 2005). Allerdings ist die Intensität dieses Einflusses abhängig von der Lernsituation und den erfassten Lernzielen: Die Wirkung ist höher bei offenen Formen des Unterrichts sowie bei anspruchsvollen Lernzielen, wie z. B. bei konzeptuellem Verständnis oder bei der Suche nach kreativen Lösungswegen. *Extrinsische Motivation* geht hingegen mit einer Präferenz für Oberflächenstrategien einher. Auch *Leistungszielorientierungen* wirken sich auf Lernergebnisse weniger positiv aus als Lernzielorientierungen: Verschiedene Studien zeigen, dass sich *Annäherungsleistungsziele* nur kurzfristig förderlich auf Leistungsergebnisse auswirken. Auch das Verfolgen von *Vermeidungsleistungszielen* führt ebenfalls nicht zu guten Leistungen (vgl. zsf. Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser 2002).

Einschränkend ist hier allerdings zu konstatieren, dass es für Kinder im Grundschulalter bzgl. dieser Prozesse keine Befunde gibt – allerdings gibt es unseres Erachtens keinen Grund, weshalb diese Ergebnisse für Grundschulkinder nicht gültig sein sollten.

2.3 Die Förderung günstiger Emotionen, Motivation und Interesse

Dass sich viele Elemente der Interessen- oder Motivationsförderung mit den Überlegungen zur Schaffung günstiger Lernemotionen überschneiden, ist bereits in der Definition der jeweiligen Konstrukte angelegt: Beispielsweise ist die motivationale Komponente ein Bestandteil von Emotionen, und positives emotionales Erleben ist eines der drei Merkmale von Interesse. Aufgrund dieser (theoretischen wie auch empirischen) Überschneidungen zwischen den Konstrukten sind die nachfolgenden Vorschläge zur Förderung günstiger Emotionen, Motivation und Interesse nicht sinnvoll voneinander abzugrenzen.

Viele unterrichtsbezogene Vorschläge lassen sich auf die *Selbstbestimmungstheorie der Motivation* (z. B. Deci & Ryan 1993) zurückführen oder zumindest beziehen. Hier werden drei grundlegende psychologische Bedürfnisse proklamiert, deren Erfüllung als grundlegend für den Aufbau und den Erhalt von intrinsischer Motivation und Interesse – und damit für das Erleben positiver Emotionen – angesehen werden. Es sind dies die Bedürfnisse nach dem Empfinden von Selbstbestimmung, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit. Günstig für das Empfinden von *Selbstbestimmung* sind z. B. Formen der Öffnung von Unterricht in inhaltlicher und/oder methodischer Hinsicht (vgl. Hartinger & Fölling-Albers 2002, 140ff.). Sinnvoll sind auch der Verzicht auf unerbetene Hilfestellung sowie Rückmeldungen, die eher informierend als kontrollierend wahrgenommen werden. Das *Kompetenzerleben* der Schüler(innen) kann durch

realisierbare, kurzfristige Arbeitsziele sowie durch wertschätzende Rückmeldungen unterstützt werden. Diese können das Erleben von Lernfreude, von Zufriedenheit oder Stolz anregen und das Erleben von Angst abmildern. Ziel sollte es sein, die ‚Hoffnung auf Erfolg‘ zu stärken und die ‚Furcht vor Misserfolg‘ zu reduzieren (vgl. zsf. Rheinberg 2008, 74ff.). Das Wissen und Können der Schüler(innen) wird auch wertgeschätzt, wenn man sie als ‚Experten‘ in den Unterricht einbezieht. Diese Erfahrung von Anerkennung kann dazu beitragen, stolz zu sein auf das eigene Wissen und Können. *Soziale Eingebundenheit* lässt sich z. B. durch (sinnvoll konzipierte) Gruppenarbeiten, durch Austausch- und Unterstützungsmöglichkeiten in der Klasse sowie durch persönliche Anteilnahme von Seiten der Lehrperson fördern.

Lernumwelten, die das Erleben dieser psychologischen Grundbedürfnisse anregen, sind zugleich geeignet, negative Emotionen wie Langeweile oder Angst zu vermeiden. Die Mitgestaltung von Lernsituationen und die Möglichkeit, eigene Kompetenzen zu erleben und zu erweitern, sind eine wichtige Voraussetzung, die Inhalte des Unterrichts als subjektiv relevant zu bewerten, aktive Lernzeit zu ermöglichen, Über- und Unterforderung zu vermeiden und damit wesentlichen Ursachen von Langeweile zu begegnen (vgl. zsf. Lohrmann 2008). Klare (Leistungs-)Ziele und Regeln im Unterricht können dazu beitragen, Situationen als subjektiv kontrollierbar zu erleben, was das Erleben von Angst reduzieren hilft (vgl. zsf. Wild et al. 2006, 211; Zeidner 1998).

Situationale Interessen, die auf eine konkrete (Lern-)Situation bezogen sind, bilden eine günstige Voraussetzung für Lernprozesse. Zur Gestaltung solcher Lernsituationen gibt es jedoch nur wenig gesicherte Befunde, die über plausible Ratschläge (wie z. B. Nutzen von Überraschungseffekten, Gestalten effektvoller Unterrichtseinstiege, Deuten auf scheinbare Widersprüchlichkeiten) hinausgehen. Maßnahmen, die ausschließlich die Neugierde der Schüler(innen) ansprechen, reichen jedoch nicht aus, um situationales Interesse zu fördern (Krapp 2006, 282). Unzureichend ist es ebenfalls, die Aufmerksamkeit der Schüler(innen) zu Unterrichtsbeginn zu gewinnen (*catch*) – sie muss im Verlauf der gesamten Lernhandlung, also z. B. auch beim Üben, aufrecht erhalten werden (*hold*) (Hartinger & Fölling-Albers 2002, 96ff.).

Mit Blick auf die Förderung persönlich bedeutsamer, langfristiger Interessen hat Andreas Krapp ein Rahmenmodell der Interessengenese vorgestellt, das beschreibt, wie sich aus *situationalem Interesse* ein überdauerndes, *individuelles Interesse* entwickeln kann (Krapp 2005): Eine hohe persönliche Bedeutsamkeit des Gegenstandes und eine Identifikation mit diesem bildet die Grundlage dafür, Interessentätigkeiten beizubehalten und weiterzuverfolgen. In empirischen Studien wurde z. B. nachgewiesen, dass es günstig ist, wenn Lernenden vor Beginn des Lernprozesses eine für sie nachvollziehbare Begründung des Lernstoffes gegeben wird (Deci & Ryan 2000, 238). Der – gerade im Sachunterricht der Grundschule immer wieder betonte – Lebenswelt- oder Alltagsbezug bzw. das Einbetten des Lernstoffes in möglichst authentische Situationen trägt ebenfalls dazu bei, den Inhalt als persönlich bedeutsam erleben zu können (vgl. auch den Beitrag von Lohrmann zu Kontextualisierung und Dekontextualisierung in diesem Band).

Eine wichtige Frage bei der Gestaltung von Lernprozessen ist, was einen Gegenstand für unterschiedliche Schüler(innen) interessant macht. Dabei zeigte sich, dass die Einschätzung der Interessantheit neben dem *Inhalt* auch durch die *Kontexte*, in die dieser Inhalt eingebunden ist, sowie durch die jeweiligen *Tätigkeiten* beeinflusst wird. Damit ergibt sich die Möglichkeit einer interessenthematischen Kontextualisierung (Krapp 2005, 6): So kann z. B. der Stromkreis in alltäglich relevante Kontexte, wie das Funktionieren einer Haustürklingel, eingebettet werden. Von Bedeutung sind solche Kontextualisierungen auch unter dem Genderaspekt. Beim naturwissenschaftlichen Lernen haben Mädchen zwar allgemein weniger Interesse an den Inhalten als Jungen (mit Ausnahme biologischer Inhalte). Interessant ist aber der Befund, wonach das Interesse der Mädchen bei einzelnen Kontexten sogar höher ist als das der Jungen (Roßberger & Har-

tinger 2000). Es ist zu vermuten, dass (z. B. beim Lesen oder Rechtschreiben) ähnliche Befunde für Jungen auftreten (vgl. Richter 1998). Das Aufgreifen oder die Einbettung von Aufgaben in (individuell) interessierende Kontexte ist daher eine weitere sinnvolle Maßnahme zur Förderung von Interessen – und damit auch von positiven Lernemotionen sowie von Motivation.

Literatur

- Bos, W.; Lankes, E.-M.; Prenzel, M.; Schwippert, K.; Valtin, R.; Voss, A. & Walther, G. (Hrsg.) (2005): IGLU. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Waxmann. – Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, 223-238. – Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000): The »What« and »Why« of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. In: Psychological Inquiry 11, 227-268. – Harringer, A. & Fölling-Albers, M. (2002): Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung – Anregungen für die Praxis. Klinkhardt. – Krapp, A. (2005): Die Bedeutung von Interesse für den Grundschulunterricht. In: Grundschulunterricht, 52, H. 10, 4-7. – Krapp, A. (2006): Interesse. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Beltz, 699-705. – Lohrmann, K. (2008): Langeweile im Unterricht. Waxmann. – Pekrun, R. & Jerusalem, M. (1996): Leistungsbezogenes Denken und Fühlen. Eine Übersicht zur psychologischen Forschung. In: Möller, J. & Köller, O. (Hrsg.): Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. Beltz, 3-22. – Pekrun, R. (1998): Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 45, 230-248. – Pekrun, R.; Goetz, T.; Titz, W. & Perry, R. (2002): Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. Educational Psychologist, 37, 91-105. – Rheinberg, F. (2008): Motivation. Kohlhammer. – Richter, S. (1998): Interessenbezogenes Rechtschreiblernen. Westermann. – Roßberger, E. & Hartinger, A. (2000): Interesse an Technik. Geschlechtsunterschiede in der Grundschule. In: Grundschule, 32, H. 6, 15-17. – Schiefele, U. & Köller, O. (2006): Intrinsische und extrinsische Motivation. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Beltz PVU, 303-310. – Schmidt-Atzert, L. (1996): Lehrbuch der Emotionspsychologie. Kohlhammer. – Spinath, B.; Stiensmeier-Pelster, J.; Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002): Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). Hogrefe. – Todt, E. (1978): Das Interesse. Huber. – Valtin, R.; Wagner, C. & Schwippert, K. (2005): Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse – schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In Bos, W.; Lankes, E.-M.; Prenzel, M.; Schwippert, K.; Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Waxmann, 187-238. – Weinert, F. E. & Helmke, A. (Hrsg.) (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Beltz PVU. – Wild, E.; Hofer, M. & Pekrun, R. (2006): Psychologie des Lernalters. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Beltz PVU, 203-267. – Wittwer, J.; Saß, S. & Prenzel, M. (2008): Naturwissenschaftliche Kompetenz im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse. In Bos, W.; Bonsen, M.; Baumert, J.; Prenzel, M.; Selzer, C. & Walther, G. (Hrsg.): TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann, 87-124. – Zeidner, M. (1998): Test anxiety. The state of the art. Plenum Press.