

# Mehr Lernfreude durch stärker strukturierten Unterricht

*Ein Beispiel angewandter Aktionsforschung in einer 4. Klasse Volksschule*

Susanne Guze<sup>a</sup>, Hildegard Urban-Woldron<sup>b</sup>

## Zusammenfassung

Das Ziel der Studie liegt in der Umsetzung von Aktionsforschung im Praxisfeld einer Volksschule. Ihrem Verständnis gemäß ist die Aktionsforschung auf eine Verbesserung des Unterrichts ausgerichtet. Der theoretische Teil befasst sich inhaltlich mit der Aktionsforschung, den Kriterien für guten Unterricht und dem Begriff Lernfreude. Im praktischen Teil werden die Durchführung der stärker strukturierten Unterrichtshandlungen und Untersuchungsmethoden in der Klasse beschrieben. Zur Sammlung von Daten dienten ein Lern- und Forschertagebuch sowie ein Schülerfragebogen. Der Darstellung der gesammelten Daten folgt die persönliche Interpretation, die die Sicht der Erstautorin auf die Untersuchungsergebnisse darlegt. In der Zusammenfassung wird darauf eingegangen, ob und in welchem Ausmaß die Untersuchung Antworten auf die gestellten Fragen geben konnte.

## Enhancing the enjoyment for learning through more structured class

*An example of applied action research in a 4<sup>th</sup> form of primary school*

### Abstract

The object of this paper consists in the practical use of action research that aims at improvement of teaching. The thesis is structured into a theoretical and an empirical part. In detail, the focus of the first part is on the review of the theoretical framework of action research, criteria of good teaching, and joy of learning. Next, in the second part the intervention in the classroom and the research methods are described. For obtaining data a learning diary, a research diary, and a student questionnaire were used. After qualitative data analysis the interpretation of the findings is presented. Finally, the authors discuss if and to what extent the research could give answers to the posed questions.

#### Schlüsselwörter:

Aktionsforschung  
Lernfreude  
Strukturierung des Unterrichts

#### Keywords:

Action research  
Enjoyment for learning  
Structuring class

<sup>a</sup> Volksschule Berndorf - St. Veit, Hauptplatz 2, 2560 Berndorf II.

Korrespondierende Autorin. E-Mail: [s.koudela@gmx.at](mailto:s.koudela@gmx.at)

<sup>b</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

Korrespondierende Autorin. E-Mail: [hildegard.urban-woldron@ph-noe.ac.at](mailto:hildegard.urban-woldron@ph-noe.ac.at)

## 1 Einleitung

Die Hausarbeit der Erstautorin aus dem Abschlussjahr ihrer Ausbildung zur Volksschullehrerin (1998) befasste sich mit dem Thema Konzentration und möglichen Störungen sowie Vorschlägen zu deren Behebung. Es gibt viele verschiedene Ursachen für Mängel in der Konzentration, die sich im schulischen Bereich ungünstig auf die Lernfreude und damit auch auf den Lernerfolg auswirken. Um unkonzentrierten Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, dass sie „bei der Sache bleiben“, hat sich im Gespräch mit der Betreuerin der Bachelorarbeit (Zweitautorin) der Begriff „*Strukturierung des Unterrichts*“ als interessanter Ansatzpunkt herauskristallisiert. Schon in der Arbeit aus dem Jahr 1998 findet sich dieser Begriff als Vorschlag zur Abhilfe bei Konzentrationsproblemen. Der Aspekt hat sich im Laufe der eigenen Unterrichtstätigkeit in der Volksschule als relevanter Punkt herausgestellt, der besondere Beachtung verdient. Es konnte beobachtet und erlebt werden, dass Unordnung im Äußeren (z. B. in Hinblick auf Schulsachen) mit Unordnung im Inneren (Konzentration, Denken) einhergeht. Wie soll ein Schulkind ordentlich arbeiten, wenn es seine Sachen nicht zur Hand hat, aber allerlei sonstige Dinge auf dem Tisch liegen? Wie soll die Lehrperson den Kindern zum Beispiel im Sachunterricht einen physikalischen Sachverhalt veranschaulichen, wenn die Gegenstände für das Experiment nicht griffbereit sind?

Der Begriff „*Strukturierung des Unterrichts*“ begleitete die Erstautorin schon länger. Dieses Streben nach Ordnung und Klarheit dient den Schülerinnen und Schülern als Hilfe und auch der Lehrkraft selbst, um gute Arbeit leisten zu können. Was aber ist nun unter „*klarer Strukturierung des Unterrichts*“ genau zu verstehen? Meyer (2013) geht in seinem Buch „Was ist guter Unterricht“ auf diesen Aspekt ein: Klarheit betrifft das Unterrichtsmanagement (äußere Seite) sowie die didaktisch-methodische Linienführung (innere Seite). So gilt Unterricht nach Meyer als klar strukturiert, wenn die Unterrichtseinheit neben einem funktionierenden Unterrichtsmanagement einen erkennbaren roten Faden aufweist und eine Stimmigkeit von Zielen, Inhalten und Methoden gegeben ist. Eine intelligente Unterrichtsvorbereitung stellt ihm zufolge die zu lösenden Aufgaben in den Mittelpunkt der Überlegungen und legt die Teilschritte und Arbeitsaufträge fest. Ein informierender Einstieg am Beginn der Stunde bereitet die Schülerinnen und Schüler auf den geplanten Ablauf vor.

Wichtige Elemente für Struktur im Unterricht sind nach Meyer (2013) Aufgabenklarheit, Regelklarheit und Rollenklarheit. „*Aufgabenklarheit*“ heißt, die Schülerinnen und Schüler wissen, was sie tun sollen und welches Ziel sie ansteuern. Die Lehrer- und Schülersprache ist verständlich. Der Unterricht verfolgt einen rhythmisierten Ablauf, in dem die Raumregie zur Aufgabenstellung passt und Rituale ihren Platz haben. Diese verhelfen zu Ruhe, sie schaffen Ordnung und fördern eine Arbeitsatmosphäre. „*Regelklarheit*“ bedeutet, dass es vereinbarte Regeln gibt und deren Einhaltung eingefordert wird. Die Schülerinnen und Schüler halten sich an Absprachen und Regeln, ebenso hält sich die Lehrperson an die eigenen Ankündigungen. Es gibt kaum Störungen und einen hohen Anteil tatsächlicher Lernzeit. „*Rollenklarheit*“ zeigt sich, wenn notwendige Rollendifferenzierungen akzeptiert und durchgehalten werden (z. B. Rolle der/des Unterrichtenden bzw. der Lernenden, Moderatorenrolle oder Organisatorenrolle). Klare Strukturierung ist auch für gewährte Freiräume äußerst wichtig. Die Lehrerin/Der Lehrer führt die klaren Strukturen ein und hilft den Schülerinnen und Schülern diese allmählich zu verinnerlichen und mitzutragen (Meyer, 2013).

Sich als Lehrer/in um die Qualität des eigenen Unterrichts zu sorgen, ihn von Zeit zu Zeit einer kritischen Überprüfung zu unterziehen und an Verbesserungsmöglichkeiten zu arbeiten, gehört für die Erstautorin zum Grundverständnis der Lehrerseins. Ziel ist es, durch Klarheit und Struktur im Äußeren (beobachtbarer Unterricht) Klarheit und Struktur im Inneren (Konzentrationsfähigkeit und die Freude am Lernen) zu fördern und weiterzuentwickeln. Daraus ergibt sich die Aufgabe, etwas genauer hinzusehen und auf der Basis von Beobachtung Gutes zu erkennen und beizubehalten, Unausgereiftes oder Mangelhaftes wahrzunehmen und durch Veränderungen zu optimieren.

So kam die Erstautorin auf den Weg der „Aktionsforschung“, der – einmal beschritten – fasziniert und eine völlig neue Richtung mit ungewohnten Sichtweisen und bislang ungenützten Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Ausgangspunkt ist die kritische Betrachtung des eigenen Unterrichts aus verschiedenen Blickwinkeln, woraus sich Ergebnisse und Einsichten darstellen, die dann in weiterer Folge wieder Ausgangspunkte für Unterrichtsinnovationen sein können. So beschränkt sich das Einlassen auf das Erforschen des eigenen

Unterrichts nicht allein auf eine konkrete Untersuchung innerhalb der Bachelorarbeit im Rahmen einer Nachqualifizierung, sondern wird darüber hinaus die gesamte zukünftige Arbeit der Lehrperson im Feld Schule beeinflussen. Durch die konkrete Befassung mit Aktionsforschung und den Qualitätsmerkmalen für guten Unterricht konnte das Interesse an der Weiterarbeit in diesen Bereichen geweckt werden. Durch Begriffsklärungen, Indikatoren und ausgewählte Beispiele aus der Unterrichtswelt haben jene Bereiche, die sich nach persönlicher Einschätzung verbessern lassen, ihrerseits deutlich an Struktur gewonnen. Die wohlgedachte und sortierte Aufstellung in der Fachliteratur macht Lust auf eigenes Weiterforschen.

## 2 Theoretischer Hintergrund

Unter dem Titel „Action Research and Minority Problems“ veröffentlichte Kurt Lewin<sup>1</sup>, ein Professor des Massachusetts Institute, 1946 erstmals sein Konzept. Er nahm Bezug auf einen Ansatz, den ursprünglich ein Beauftragter der amerikanischen Regierung für Indianerfragen erstmals als „action research“ bezeichnet hatte und die Beziehungen zwischen Ureinwohnern und den Weißen verbessern sollte. Lewin (1946) erklärte die Methodik als Spirale, die sich in drei Schritten wiederholt, wie untenstehende Abbildung veranschaulichen soll (vgl. Abb. 1).



Abbildung 1: Schritte und Spirale der Aktionsforschung nach Lewin (1946).

Lewin (1946) wollte eine Wissenschaft mit praxisnahen Hypothesen begründen, deren Schlussfolgerungen zu Problemlösungen führen. Dies erklärt im Kern auch schon die Methode der Aktionsforschung, wie sie später im schulischen Bereich Anwendung fand. Sie gelangte über den angloamerikanischen Bereich schließlich auch in den deutschsprachigen Raum und wurde – nachdem das anfängliche Interesse der 1970er-Jahre wieder abgeflaut war – in den 1990er-Jahren durch das Engagement von Herbert Altrichter und Peter Posch in den Sozialwissenschaften wiederentdeckt. Altrichter & Posch (2007) beziehen sich auf Erfahrungen aus der englischen Lehrerfortbildung und ihren Begegnungen mit Lawrence Stenhouse, einem „Doyen“ der Aktionsforschungsidee, sowie John Elliott, einem der bekanntesten englischen Vertreter dieser Bewegung. Ein besonders geeigneter Einsatzbereich für Aktionsforschung zeigt sich in der Pädagogik und Didaktik, insbesondere in der Methodik. Unterricht selbst wird zum Forschungsgegenstand erhoben, der intensiv untersucht wird und im Vergleich zu hermeneutischen Verfahren Ergebnisse mit hoher Praxisrelevanz bringt.<sup>2</sup>

Altrichter und Posch beschäftigen sich nun seit Jahrzehnten intensiv mit der Aktionsforschung in der Schule. Die nach Elliott als *systematische Untersuchung beruflicher Situationen durch die Lehrpersonen* begrifflich gefasste Aktionsforschung setzt sich eine Qualitätssteigerung des Lehrens und Lernens und der Arbeitsbedingungen für Schülerinnen und Schüler sowie für Lehrerinnen und Lehrer zum Ziel. Aktionsforschung dient als Hilfe zur eigenständigen Bewältigung von Problemen in der Berufspraxis und ermutigt, Erneuerungen im Schulgeschehen zu erproben. Sie gibt den Lehrpersonen einfache Methoden zur Hand, um den eigenen Unterricht zu durchleuchten und dort anzusetzen, wo sie etwas verbessern wollen.

Die charakteristischen Merkmale von Aktionsforschung lauten (vgl. auch Tab. 1):

- (1) Forschung der Betroffenen
- (2) Fragestellungen aus der Praxis
- (3) In-Beziehung-Setzen von Aktion und Reflexion
- (4) Längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen
- (5) Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven
- (6) Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft
- (7) Vereinbarung ethischer Regeln für die Zusammenarbeit
- (8) Veröffentlichung von Wissen aus der Praxis
- (9) Wertaspekte pädagogischer Tätigkeit
- (10) Ziele von Aktionsforschung

(1)	Die Initiative geht zunächst von der Lehrperson aus und erstreckt sich auf weitere betroffene Personen, wie die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern, die Schulleitung etc.
(2)	Die Lehrperson greift eine Fragestellung heraus, die sich aus dem schulischen Alltag aufdrängt. Die Fragestellung fasst ein aktuelles Problem und löst die Suche nach einer Problemlösung aus.
(3)	Der Handlung folgt die Reflexion der eigenen Schritte, woraus sich neue Handlungspläne ergeben, die wiederum in der Praxis umgesetzt und anschließend überprüft werden. Das bedeutet, Aktion und Reflexion wechseln einander ab und werden immer wieder aufeinander bezogen.
(4)	Aktionsforscherinnen und Aktionsforscher überdenken die Situationen aus der Praxis und finden Erklärungen für die Abläufe. Sie entwickeln eine sogenannte „praktische Theorie“, die den Blick für neue Ideen und Lösungsansätze öffnet. Der längerfristige Forschungsprozess bedeutet auch, die ursprüngliche Fragestellung zu überprüfen, zu präzisieren oder durch eine neue Fragestellung voranzubringen.
(5)	Außerdem werden in der Aktionsforschung verschiedene Blickwinkel miteinander verglichen. Die forschende Lehrperson vergleicht ihre Sicht mit der ihrer Schülerinnen und Schüler oder außenstehender Beobachter/innen. Die unterschiedlichen Sichtweisen erweitern den Horizont für die eigene Reflexion und können Anregung für neue Handlungsstrategien sein.
(6)	Weiter unterstützend wirken kann eine Gemeinschaft forschender Lehrer/innen. Ebenso sollten die individuelle Forschungsarbeit einer Lehrperson und das damit erlangte praktische Wissen nicht bei ihr allein verbleiben, sondern es sollten auch Kolleginnen und Kollegen Zugang erhalten.
(7)	Das Handeln der Lehrperson orientiert sich dabei immer an ethischen Regeln. Gemeint sind eine Vereinbarkeit des Handelns mit pädagogischen Zielen und den Grundsätzen menschlicher Interaktion sowie der vertrauliche Umgang mit Daten.
(8)	Eine erforschte Fragestellung kann Anlass zu pädagogischen Gesprächen geben. Berufliche Kommunikation und Diskussion ist als wesentlicher Bestandteil für qualitativ hochwertige schulische Arbeit anzusehen.
(9)	Von großer Bedeutung ist die Wertbasis in der pädagogischen Tätigkeit. In der Rolle als Lehrer/in drücken die Handlungen selbst pädagogische Werte aus, sie sind deren konkrete Gestalt. Gesetzte Aktionen fördern entweder bewusst bestimmte Werte oder treten zuerst als Handlung auf und stellen sich in der Analyse als wertefördernd heraus. Die Handlungen müssen sich daraufhin überprüfen lassen, welche Werte sich in ihnen ausdrücken.
(10)	Schließlich versucht man in der Aktionsforschung, Erkenntnis zu gewinnen und zugleich Entwicklung voranzutreiben. Die Ergebnisse von Reflexion und Aktion verhelfen zu einer Weiterentwicklung von Wissen und Praxis und können damit die pädagogischen Ziele der forschenden Lehrer/innen sowie der Schule fördern. Das pädagogische Wissen und die berufliche Kompetenz erfahren durch forschende Tätigkeit eine Erweiterung.

**Tabelle 1:** Charakteristische Merkmale der Aktionsforschung (Altrichter & Posch, 2007).

Einen für die Untersuchung relevanten Aspekt stellt der Begriff „Lernfreude“ dar. Demarle-Meusel & Hanfstingl (2009) vom Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung Klagenfurt verweisen auf eine Untersuchung von Helmke (1993), dem zufolge Lernfreude als affektive Facette der Lerneinstellung zu verstehen ist und sich auf Lerninhalte (z. B. Unterrichtsfächer), lernbezogene Verhaltensweisen (Lern- und Leistungsaktivitäten), Personen (Lehrer/innen) und Institutionen (Schule) beziehen kann. Lernfreude verändert sich im Lauf der vier Volksschuljahre: Einem Ansteigen der Lernfreude vom Kindergarten bis ins erste Schuljahr folgt ein kontinuierlicher Rückgang während der Volksschulzeit, ein deutliches Sinken der Lernfreude wird im Lauf der Sekundarstufe deutlich. Demarle-Meusel & Hanfstingl (2009) beziehen sich auf die umfassende Scholastik-Studie zur Entwicklung der Lernfreude im Grundschulalter von Helmke & Weinert (1997), deren Ergebnisse zeigen, dass – trotz der feststellbaren kontinuierlichen Abnahme von Lernfreude – das Niveau in Deutsch und Mathematik im Durchschnitt im positiven Bereich bleibt. Lernen ist also zum überwiegenden Teil bei den Schülerinnen und Schülern mit positiven Gefühlen verbunden. Weiters ergab die Studie, dass die Entwicklung der Lernfreude durch einen verständlichen und gut organisierten Unterricht im positiven Sinne beeinflussbar ist. Ein soziales Klima, Freiheitsspielräume für die Schülerinnen und Schüler und Möglichkeit zu selbstständigen Entscheidungen wirken sich demgemäß förderlich auf die Lernfreude aus. Eine selbstkritische Haltung der Lehrer/innen, die Verantwortung für die Qualität ihres Unterrichts übernehmen, führt durch Anpassung an die Lernenden zu einer Wahrnehmung von Adaptivität und gesteigerter Motivation bei den Schülerinnen und Schülern.

### 3 Forschungsfragen

Die Untersuchung sollte Auskunft darüber geben, inwieweit Strukturierung im Unterricht vorhanden und woran sie erkennbar ist, wie es um die Lernfreude der Kinder einer 4. Klasse Volksschule bestellt ist, die die Lehrkraft seit dem Schuleintritt unterrichtet, und welche Facetten im Bereich Lernfreude und Konzentration sich in dieser Schulklasse äußern.

Es wurden folgende Forschungsfragen formuliert, die mit den jeweils in Klammern angegebenen Methoden untersucht werden sollten.

- (1) Sind Kinder im Volksschulalter reif genug, um ihren Lernprozess zu reflektieren und Erfahrungen zu kommunizieren? (Lerntagebuch)
- (2) Welche Auswirkungen hat mehr oder weniger Strukturierung auf Lernfreude und Konzentration der Schülerinnen und Schüler? (Forschertagebuch)
- (3) Welche Einstellungen haben die Schülerinnen und Schüler zu Schule und Unterricht? (Fragebogen)
- (4) Wie gehen die Schülerinnen und Schüler mit den Feedbackmitteln Lerntagebuch und Fragebogen um? (Lehrerbeobachtung)
- (5) Wie sieht die Schulleitung den Unterricht? (Hospitation)

### 4 Forschungsdesign

Als gängige Methoden in der Aktionsforschung wurden zur Durchführung der Untersuchung die bereits oben erwähnten Instrumente Lern- und Forschertagebuch sowie Schülerfragebogen gewählt. Das Lerntagebuch begleitet den Unterricht vom Beginn des zweiten Halbjahres bis Ostern 2014 und wird von den Kindern zu den Unterrichtsgegenständen Mathematik, Sachunterricht und Deutsch regelmäßig geführt. Dabei soll sich das Augenmerk der Eintragungen einerseits auf den Inhalt der Unterrichtseinheiten und andererseits auf die persönliche Bewertung ebendieser durch die Schülerinnen und Schüler richten. Im Lerntagebuch soll nachvollziehbar festgehalten werden, in welchem Ausmaß und Gehalt der Lernstoff von den Schülerinnen und Schülern angenommen wird und welche individuelle gefühlsmäßige Einschätzung damit jeweils verbunden ist. So ergeben die Lerntagebücher eine stetig wachsende Sammlung von Notizen der Schülerinnen und Schüler zum Unterricht.

Als gängige Methoden in der Aktionsforschung wurden zur Durchführung der Untersuchung die bereits oben erwähnten Instrumente Lern- und Forschertagebuch sowie Schülerfragebogen gewählt. Das Lerntagebuch begleitet den Unterricht vom Beginn des zweiten Halbjahres bis Ostern 2014 und wird von den Kindern zu den Unterrichtsgegenständen Mathematik, Sachunterricht und Deutsch regelmäßig geführt. Dabei soll sich das Augenmerk der Eintragungen einerseits auf den Inhalt der Unterrichtseinheiten und andererseits auf die persönliche Bewertung ebendieser durch die Schülerinnen und Schüler richten. Im Lerntagebuch soll nachvollziehbar festgehalten werden, in welchem Ausmaß und Gehalt der Lernstoff von den Schülerinnen und Schülern angenommen wird und welche individuelle gefühlsmäßige Einschätzung damit jeweils verbunden ist. So ergeben die Lerntagebücher eine stetig wachsende Sammlung von Notizen der Schülerinnen und Schüler zum Unterricht.

Das Forschertagebuch soll als Gedächtnisstütze der Lehrkraft für Unterrichtsbeobachtungen, Interpretationen und Handlungspläne dienen. Es begleitet die Lehrerin in der Unterrichtsvor- und -nachbereitung und trägt dazu bei, den Kreislauf der Aktionsforschung von Reflexion und Aktion in wiederkehrender Form zu durchlaufen. Das Hauptaugenmerk richtet sich insbesondere auf Konzentrationsleistungen sowie diesem Aspekt förderliche oder weniger förderliche Faktoren.

Während also Lern- und Forschertagebuch im Unterricht ständig präsent sind und damit konkretes Unterrichtsgeschehen reflektierbar machen, zielt der eigens für die Klasse zusammengestellte Fragebogen (vgl. Abb. 2) darauf ab, keine Einzelsituationen, sondern die grundsätzliche Einstellung zur Schule und zum Unterricht sowie das Ausmaß an Lernfreude zu erfassen. Zur Vorbereitung und Ausarbeitung des Fragebogens

wird auf standardisierte Instrumente zurückgegriffen (PIRLS & TIMSS 2011 und Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule von Hascher u.a., 1999).

**Bist du ein Mädchen oder ein Bub?**  
 Mädchen  
 Bub

**Wie oft sprichst du zu Hause Deutsch?**  
 Ich spreche zu Hause Deutsch oder fast immer Deutsch.  
 Ich spreche zu Hause manchmal Deutsch und manchmal eine andere Sprache.  
 Ich spreche zu Hause nie Deutsch.

**Was trifft auf dich zu?**  
 Ich bin sehr gerne in der Schule.  
 Ich bin gerne in der Schule.  
 Ich bin nicht so gerne in der Schule.  
 Ich bin gar nicht gerne in der Schule.

**Wie verstehst du die Erklärungen deiner Lehrerin?**  
 Ich kann meine Lehrerin meistens leicht verstehen.  
 Ich kann meine Lehrerin oft leicht verstehen.  
 Ich kann meine Lehrerin manchmal nicht verstehen.  
 Ich kann meine Lehrerin meistens nicht verstehen.

**Wie sehr stimmst du diesen Aussagen über deinen Unterricht zu (Mathematik, Sachunterricht, Deutsch/ Lesen)?**

Bitte in jeder Zeile <b>einen</b> Kreis ankreuzen!	stimme völlig zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Ich lerne gern Mathematik.				
Ich wünschte, ich müsste nicht Mathematik lernen.				
Mathematik ist langweilig.				
Ich lerne viel Interessantes in Mathematik.				
Ich mag Mathematik.				
Es ist wichtig, gut in Mathematik zu sein.				

Bitte in jeder Zeile <b>einen</b> Kreis ankreuzen!	stimme völlig zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Ich lerne gern etwas im Sachunterricht.				
Ich wünschte, ich müsste nicht Sachunterricht lernen.				
Ich lese in meiner Freizeit über Themen, die im Sachunterricht vorkommen.				
Sachunterricht ist langweilig.				
Ich lerne viel Interessantes in Sachunterricht.				
Ich mag Sachunterricht.				
Es ist wichtig, gut in Sachunterricht zu sein.				

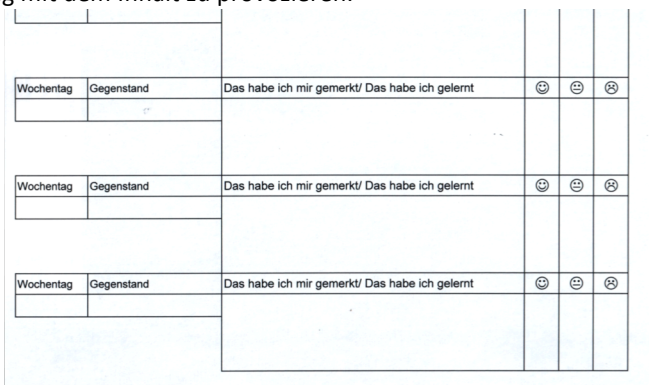
Abbildung 2: Ausschnitt aus dem Schülerfragebogen.

Um das Ausmaß an Lernfreude zu erfassen, wurde für die konkrete Klasse ein Fragebogen zusammengestellt, der die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zu den Lerngegenständen Mathematik, Sachunterricht und Deutsch/Lesen erfragt (vgl. Abb. 2). Dabei wurde darauf geachtet, ein übersichtliches und klares Fragenformat zu wählen, das leicht zu bearbeiten ist. Eine Auswertung zum hier ersichtlichen Bereich Mathematik findet sich im Abschnitt „Darstellung und Interpretation der Ergebnisse“.

## 5 Durchführung

Die Durchführungsphase der Tagebücher erstreckte sich über einen Zeitraum von acht Wochen im zweiten Halbjahr der 4. Klasse (ab Februar 2014), während der schriftliche Fragebogen gegen Ende des Schuljahres (im Juni 2014) von den Schülerinnen und Schülern ausgefüllt wurde. Im Lerntagebuch – bestehend aus einem Deckblatt und darunter eingeklebten Tagebuchblättern – wurden von den Lernenden Datum und jeweiliger Lerngegenstand eingetragen. In der Kopiervorlage der ersten Version des Tagebuchblattes sollten die Schülerinnen und Schüler unter der Rubrik „Das habe ich mir gemerkt / Das habe ich gelernt“ einen inhaltlich passenden knappen Eintrag mitsamt einer persönlichen Bewertung mit „☺ lachendem/☹ neutralem/☹ traurigem Smiley“ verfassen. In der zweiten Version sollten die Kinder außerdem notieren, was für sie an dem

durchgenommenen Inhalt schwierig war, sowie eine sinnvolle Frage zum Thema formulieren, um eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Inhalt zu provozieren.



Wochentag	Gegenstand	Das habe ich mir gemerkt/ Das habe ich gelernt	😊	😐	☹️

Abbildung 3: Ausschnitt aus einem Tagebuchblatt (Version 1).

Im Forschertagebuch wurden in einer breiten Spalte die Beobachtungen der Lehrkraft zu verschiedenen Aspekten festgehalten, die dann in weiterer Folge in der Randspalte häufig mit Kommentaren versehen wurden. Es wurde alles notiert, was im Unterrichtsgeschehen mit mehr oder weniger Konzentration der Schülerinnen und Schüler einherging. Die Regelmäßigkeit der Tagebucheinträge gewährleistete Kontinuität und gesamt gesehen einen größeren Überblick. Die Befragung mittels Fragebogen hingegen fand an einem einzelnen Tag mit 21 der insgesamt 22 Kinder in einem zeitlichen Rahmen von ungefähr 20 Minuten statt.

Am Beispiel des schriftlichen Dividierens lassen sich klare Strukturierungsmaßnahmen erläutern. In einem informierenden Einstieg wurden die Schülerinnen und Schüler darauf vorbereitet, dass beim Dividieren nun der nächste Schritt erfolgt (vom Dividieren durch reine Zehnerzahlen zum Dividieren durch gemischte Zehnerzahlen). Nach einer Aufwärmphase mit leichten Divisionen kam der Wechsel zum Rechnen mit gemischtem Divisor. Die Lehrersprache richtete sich besonders auf die mathematisch korrekte Sprechweise zum schriftlichen Rechenvorgang. Nach einigen Durchgängen mit genau gleicher Abfolge ließ die Lehrkraft Gleichheiten und Unterschiede beim Dividieren mit reinen bzw. gemischten Zehnerzahlen von den Schülerinnen und Schülern selbst erklären und zusammenfassen (Lernschleife). Im Verlauf trat die Lehrkraft von ihrer Rolle der Lehrenden mehr zurück und ließ die Schülerinnen und Schüler die Sprechweise ausführen und sich gegenseitig weiterhelfen. Die Lehrkraft moderierte den Unterrichtsablauf in Form notwendiger Hilfestellung, hielt sich aber sonst im Hintergrund. In der nachfolgenden Reflexion im Schülertagebuch konnten die Schülerinnen und Schüler darlegen, wie es ihnen in dieser Lernsituation ergangen war und wo eventuell Schwierigkeiten aufgetreten waren (vgl. Tab. 2). Zu einer klaren Aufgabenstellung in verständlicher Lehrersprache gesellte sich eine deutliche Markierung der Unterrichtsschritte und eine klare Rollendefinition (mit einem der Unterrichtssituation angepassten Rollenwechsel). Der vielleicht wesentlichste Unterschied zur bislang gewohnten Vorgangsweise stellte die Bewusstmachung der einzelnen Komponenten strukturierten Unterrichts dar. Diese führt unweigerlich dazu, in der Unterrichtsvorbereitung auf mögliche weitere Strukturierungsmaßnahmen zu achten, die in der praktischen Durchführung Anwendung finden und in der Reflexion auf Tauglichkeit überprüft werden.

## 6 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Die Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse erfolgte nach dem von Altrichter & Posch (2007) modifizierten Modell zur Analyse von Daten: 1. Daten lesen – 2. Daten reduzieren – 3. Daten explizieren – 4. Daten strukturieren und kodieren – 5. Zusammenhänge aufbauen – 6. Interpretationen kritisch überprüfen. Diesem Modell folgend, wurden beim mehrfachen Lesen der Daten aus den Tagebüchern solche Situationen ausgewählt, die im Sinne der Forschungsfragen interessant erschienen. Es wurde versucht, die Bedeutung der ausgewählten Informationen zu ergründen, Einzelaussagen auf die gesamte untersuchte Situation zu beziehen

und Zusammenhänge festzustellen. Um zu einer allgemeineren Sicht zu gelangen, wurden die Informationen begrifflich zusammengefasst und schließlich daraus Schlüsse gezogen, die abschließend nochmals einer Überprüfung unterzogen wurden.

Eine ausführliche Darstellung der Daten und deren Auswertungen findet sich in der entsprechenden Bachelorarbeit von Guzei (2014). An dieser Stelle soll nur eine exemplarische Auswahl mit einem Beispiel aus den Lerntagebüchern dargestellt werden. Es handelt sich um den Bereich Mathematik zum Thema „Schriftliches Dividieren mit zweistelligem Divisor“. Die angeführten Rückmeldungen zu möglichen Schwierigkeiten innerhalb dieser Thematik stammen von vier Kindern (vgl. Tab. 2).

„Selber aufsagen“	(die Einzelschritte beim schriftlichen Dividieren mündlich zu begleiten)
„Dass sich das Ergebnis ändert.“	(die durch Schätzen bedingten Änderungen bei Ergebniszahlen und im Rest)
„Ich habe es heute kapiert.“	(Knoten hat sich gelöst)
„Nix!!!“	(keine Verständnisprobleme)

**Tabelle 2:** Rückmeldungen der Schüler/innen zu möglichen Schwierigkeiten.

Die Bewertungen zur Unterrichtsstunde sind, auch bei erkannten Schwierigkeiten, hier durchwegs positiv. Bei der Auswertung der Lerntagebücher entstand der Eindruck, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, altersgemäß zu den Lernprozessen Stellung zu beziehen. So konnten alle Schülerinnen und Schüler in Stichworten oder einfachen Sätzen berichten, was sie in der jeweiligen Unterrichtseinheit durchgenommen hatten, und mehrheitlich angeben, ob und welche Schwierigkeiten im Lernprozess aufgetaucht waren. Außerdem konnte den Lerntagebüchern die persönliche Meinung der Kinder über die jeweils mehr oder weniger empfundene Lernfreude in der Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt entnommen werden. Kinder im Volksschulalter sind reif genug, um ihren Lernprozess zu reflektieren und Erfahrungen zu kommunizieren. Sie können mit diesem Feedbackmittel bei entsprechender Vorbereitung ebenso umgehen wie mit einem Schülerfragebogen, der ebenfalls Aufschluss über die Lernfreude in dieser Klasse gab. Die Ergebnisse zeigen ein weitgehend sehr positives Bild von Schule und Unterricht und ein schon recht ausgereiftes Verständnis für die Wichtigkeit grundlegender Wissens- und Könnensbereiche für (nicht nur) schulischen Erfolg.

An dieser Stelle noch einige Beispiele, anhand derer sich Lernfreude der Kinder in der betreffenden Klasse belegen lässt. Zum einen war in den Lerntagebüchern die sehr häufige Vergabe lachender Smileys trotz Lernschwierigkeiten zu beobachten, welche von den Schülerinnen und Schülern offenbar als zum Lernweg gehörig akzeptiert und nicht negativ bewertet werden. Auskunft über die Lernfreude konnte darüber hinaus der Lernfragebogen geben, in dem eine Mehrheit der Kinder die im Unterricht stattfindenden Tätigkeiten wie Partner- und Gruppenarbeiten, Gespräche im Sitzkreis, Lernspiele oder etwa Lernen am Computer gerne machen. Zum Bereich Mathematik machten die 21 befragten Schülerinnen und Schüler folgende Angaben: Fast ein Drittel der befragten Kinder misst mathematischem Wissen einen hohen, zwei Drittel messen sogar einen sehr hohen Stellenwert bei. Nur ein Kind stimmt dem eher nicht zu. Den Schülerinnen und Schülern ist also bewusst, dass Mathematik wichtig ist. Drei Kinder wünschten, nicht Mathematik lernen zu müssen, und ein Kind findet Mathematik langweilig. Demgegenüber steht ein hoher Zuspruch zu folgenden Aussagen: „Ich lerne gern Mathematik.“ - „Ich mag Mathematik.“ – „Ich lerne viel Interessantes in Mathematik.“ Es stimmen je 19 Kinder völlig oder eher zu, je zwei stimmen dem eher nicht zu. Keines der Kinder stimmt dem überhaupt nicht zu. Insgesamt also hat ein hoher Anteil der befragten Schülerinnen und Schüler einen positiven Zugang zum Unterrichtsgegenstand Mathematik. Sehr eindeutige Hinweise auf die Schülerzufriedenheit finden sich in wörtlichen Aussagen am Schluss des Fragebogens (Fragestellung: Gibt es etwas, was dir in der Schule fehlt und du dir für den Unterricht in der Schule wünschen würdest?), von denen einige hier zitiert werden: „*Es gefällt mir sehr gut.*“ – „*Mir gefällt alles so, wie es ist.*“ – „*Ich finde, der Unterricht passt so, wie er ist!!!*“ - „*Nein, es gibt nichts! Ich habe alles, was ich brauche!!!*“

Eine ergänzend positive Bewertung der unterrichtlichen Arbeit konnte ein Hospitationsbericht der Schulleiterin beisteuern. Hervorgehoben wird die besonders sorgfältige Vorbereitung, die in einem ordentlich aufgeräumten Klassenraum zur Umsetzung gelangt. Erwähnung findet weiter die gute Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler in einer entspannten, fröhlichen Arbeitsatmosphäre, in der die Lehrerin harmloses Störverhalten unbeachtet



verebben lässt, wohingegen sie sachdienlichen Äußerungen und Fragen der Kinder mit Wertschätzung begegnet.

In der Auswertung des Forschertagebuchs (vgl. Tab. 3) kam die Lehrkraft zu dem Schluss, der mehr einer Bestätigung gleicht, dass alle Maßnahmen, die klare Strukturen in Raum, den Regeln und in den Rollen schaffen sowie Rituale und auch Bewegung einbeziehen, als förderlich für Lernfreude und Konzentration anzusehen sind. Darüber hinaus konnte die Lehrkraft für sich herausfinden, in welchen Bereichen noch Möglichkeiten zur Vertiefung und Optimierung bestehen.

19.3. 2014	Qualitätssteigerung	
Beobachtung	Überlegung	
<i>Sehr viele SÜ-Hefte mit (fast) fehlerfreien Aufgaben (allein gearbeitet)</i> <i>Beobachtung der letzten Zeit: Bin schneller beim Korrigieren (weniger Fehler, mehr inhaltliche Qualität)</i> <i>Plusliste nochmals besprochen (Glöckchen erklingt als Ruhesignal – Ruhe muss anhalten)</i> <i>Plan für nächste Woche: zusätzliche Hilfe für mehr Konzentration: Kurzturnübungen gezielt einbauen</i>	<i>Bessere Qualität der schriftlichen Arbeiten durch bessere Lernsituation</i> <i>Regelklarheit</i>	

Tabelle 3: Ausschnitt aus dem Forschertagebuch.

## 7 Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend stellen sich die Ergebnisse für die Lehrkraft sehr vielversprechend dar. Die Forschungstätigkeit lässt die Lehrkraft selbst Abstand nehmen von der gewohnten Sichtweise. So kann der Blickwinkel verändert werden und es eröffnen sich dadurch neue Einsichten oder aber man bekommt Bestätigung. Der damit verbundene Aufwand in und außerhalb des Unterrichts wird durch deutlichen Zugewinn in anderen Bereichen aufgewogen. Die Schülerinnen und Schüler lernen, sich über das Lernen selbst Gedanken zu machen und sich dazu zu äußern. Sie üben sich im sinnstiftenden Kommunizieren und erleben damit etwas, das über rein inhaltliches Lernen hinausgeht. Ähnlich erging es der Lehrkraft mit dem Forschertagebuch, das deutlich vor Augen führte, wo Unterricht gut funktioniert und wo es Handlungsbedarf gibt. Diese aus dem Diffusen herausgehobene, entschleierte Wahrnehmung führt dazu, dass etwas in Gang kommt. Man kann nicht anders, als etwas zu verändern und gespannt zu beobachten, wie sich die Veränderung auswirkt.

Klare Strukturierung scheint ein wesentlicher Baustein guten Unterrichts zu sein und es lassen sich dabei Bereiche identifizieren, die dieser Vorstellung entsprechen, und andere, in denen noch wertvolles Potenzial steckt. Von den Schülerinnen und Schülern erhält man zahlreiche Informationen über ihre Wahrnehmung von Schule und Unterricht. Wenn Schülerinnen und Schüler ein erfreulich hohes Ausmaß an Lernfreude zeigen, weckt das wiederum in der Lehrkraft Freude und schürt die Motivation.

Die gewählten Forschungsmethoden erwiesen sich als zweckmäßig und gut umsetzbar. Lern- und Forschertagebuch sind als gute Begleiter im Forschungsverlauf Methoden, die die Lehrerin auch in Zukunft in ihrer Unterrichtsarbeit verwenden wird und anhand derer sie zufriedenstellende Antworten auf neue Fragen zu finden hofft. Durch die konkrete Befassung mit Aktionsforschung und Qualitätsmerkmalen für guten Unterricht lassen sich bisherige Bemühungen zur Unterrichtsverbesserung nun in einen größeren Zusammenhang

einbetten. Die Bereiche, in denen die Erstautorin als Lehrperson neuerlich ansetzen und weiterarbeiten kann, haben durch Aufgliederung, Begriffsklärung, Indikatoren, konkrete Beispiele etc. ihrerseits deutlich an Struktur gewonnen. Diese wohldurchdachte und sortierte Aufstellung in der Fachliteratur macht Lust aufs Erproben und Weiterforschen. Die aus vielen Untersuchungen und Erfahrungen der Wissenschaftler zusammengestellten Erkenntnisse geben Maßstäbe zur Orientierung vor. Dass in der eigenen Forschungsarbeit die resultierenden Ergebnisse nahe an der eigenen Schul- und Klassensituation haften bleiben, stört nicht, sondern ist Teil der Auffassung. Die Forschungsansätze und Aktionen sollen ja weniger für sich stehen, sondern in erster Linie den Betroffenen einen Hilfsdienst erweisen. Dass das funktioniert, konnte die Erstautorin in ihrer Forschungstätigkeit selbst unmittelbar erleben.

Dieser Artikel soll – im Sinne von „Veröffentlichung von Wissen aus der Praxis“ als ein Charakteristikum von Aktionsforschung – zeigen, dass man als „ganz normale Lehrerin/ganz normaler Lehrer“ Forschungstätigkeit betreiben kann, die durch die Orientierung an der eigenen Arbeitsrealität so praktisch und wertvoll ist und gute Dienste zur Verbesserung des eigenen Unterrichts leisten kann.

### Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Klinkhardt Bad Heilbronn.
- Demarle-Meusel, H. & Hanfstingl, B. (2009). Lernfreude, Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg bei Volksschulkindern. Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung Klagenfurt.
- Guzei, S. (2014). Strukturierung, Konzentration und Lernfreude: Ein Beispiel angewandter Aktionsforschung in einer 4. Klasse Volksschule. Bachelorarbeit, PH NÖ.
- Hascher, T.; Bieri, T.; Kocher B. & Lobsang, K. (1999). Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule. Schulzentrum Längenstein.
- Meyer, H. (2013). Was ist guter Unterricht? Cornelsen Berlin.
- PIRLS & TIMSS 2011. Bundesinstitut Bifie Salzburg.

---

<sup>1</sup> Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Aktionsforschung>.

<sup>2</sup> Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Praxisforschung>