



IW-Report 30/2020

Lernmotivation und Freude an der Schule

Eine Auswertung des Nationalen Bildungspanels (NEPS)
Wido Geis-Thöne

Köln, 26. Juni 2020

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	2
1 Einleitung	3
2 Lernmotivation und Freude an der Schule	4
3 Wirkungszusammenhänge mit dem Schulerfolg	10
4 Bedeutung des sozioökonomischen Hintergrunds	15
5 Fazit und Ableitungen für die Politik	23
Literatur	25
Abstract	27
Tabellenverzeichnis	28
Abbildungsverzeichnis	28

JEL-Klassifikation:

I21 - Bildungsprozesse

J23 - Kinder und Jugendliche

Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Kindergarten, [doi:10.5157/NEPS:SC2:8.0.1](https://doi.org/10.5157/NEPS:SC2:8.0.1). Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LIfBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

Zusammenfassung

Mit der starken Reduktion des Präsenzunterrichts im Kontext der Corona-Pandemie hat die Eigeninitiative der Schüler beim Einüben des Schulstoffs für ihre Kompetenzentwicklung deutlich an Bedeutung gewonnen. Daher muss gezielt darauf hingearbeitet werden, dass die Freude der Kinder und Jugendlichen am Lernen in der aktuellen Situation nicht nur erhalten bleibt, sondern weiter gestärkt wird. Zu normalen Zeiten stellt sich die Lage hier günstig dar, wie eine eigene Auswertung des nationalen Bildungspanels (NEPS) zeigt. In seinem Rahmen wurden Schüler gebeten, sich zu vier verschiedenen Statements zu ihrer Lernmotivation einzuordnen. Bildet man aus diesen Angaben einen kontinuierlichen Indikator mit dem Wertebereich von 0 bis 1, ergibt sich für die Sechstklässler ein Durchschnitt von 0,55. Dabei liegt der Wert bei den Gymnasiasten mit 0,57 etwas höher als bei den Schülern anderer weiterführender Schulen mit 0,52. Auf die gleiche Weise ergeben sich für die anhand von drei Statements erfasste Freude an der Schule Werte von 0,64 für alle Sechstklässler, 0,65 für die Gymnasiasten und 0,62 für die Schüler anderer weiterführender Schulen.

Lernmotivation und Freude an der Schule stehen in einem starken Zusammenhang mit dem Schulerfolg, der allerdings bei weitem nicht deterministisch ist. So liegt die Durchschnittsnote in den Fächern Deutsch und Mathematik beim Maximalwert bei der Lernmotivation um rund drei Viertel einer Notenstufe höher als beim Minimalwert. Bei der Freude an der Schule beträgt der Unterschied knapp zwei Drittel einer Notenstufe. Dabei ist anzumerken, dass die Wirkungsketten hier in beide Richtungen laufen und ein Impuls bei Lernmotivation oder Freude an der Schule unter Umständen auch einen Ping-Pong-Effekt auslösen kann. Betrachtet man die Zusammenhänge mit verschiedenen Aspekten des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler, sticht der Migrationshintergrund heraus. Liegt dieser vor, sind die Indikatorwerte für Lernmotivation und Freude an der Schule bei den Sechstklässlern unter sonst gleichen Bedingungen jeweils um 0,09 oder 9 Prozentpunkte höher. Hingegen sind sie bei einer Alleinerziehung und einem bildungsfernen Elternhaus deutlich niedriger.

Um die Freude der Schüler am Lernen zu steigern, sollte der Unterricht möglichst motivierend gestaltet und den Schülern vermittelt werden, welche Bedeutung die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten für ihr späteres Leben haben. Auch sollte die Schulsozialarbeit gezielt aktiv werden, wenn schwerwiegendere Motivationsdefizite auftreten. Sowohl für Lernmotivation und Freude an der Schule als auch für viele weitere Aspekte des Lernprozesses ist es sehr ungünstig, wenn der Unterricht zum hauptsächlichen Anteil im Elternhaus der Kinder und Jugendlichen erfolgt. Daher sollten die Schulen schnellstmöglich zum Regelbetrieb zurückkehren.

1 Einleitung

Mit der Corona-Pandemie haben sich die Lernwelten der Kinder und Jugendlichen in Deutschland sehr stark verändert. Besuchten sie bis zum Ausbruch der Pandemie an fünf Tagen in der Woche die Schule und mussten zu Hause nur noch den Lernstoff nachbereiten, wurde der Unterricht mit dem Lockdown schlagartig komplett in die elterliche Wohnung verlagert und der Kontakt zu den Lehrkräften erfolgte häufig nur noch sporadisch (Langmeyer et al., 2020). Mit dem Rückgang der Ansteckungszahlen wurden die Schulen inzwischen zwar wieder geöffnet, allerdings beschränken sich die Präsenzzeiten der Kinder und Jugendlichen in den Schulen derzeit zumeist noch auf wenige Tage im Monat, sodass der Unterricht nach wie vor zu großen Teilen im Elternhaus erfolgen muss. Diese Form des Homeschoolings hat zu einer deutlichen Veränderung der Rolle der Lehrer geführt. Begleiten und motivieren sie die Kinder im normalen Schulalltag sehr stark bei ihrem Lernprozess, können sie bei den geringen Kontaktzeiten vielfach nur noch die Lerninhalte vorstrukturieren und den Lernerfolg prüfen. Hier springen derzeit meist die Eltern ein. Allerdings können sie die Lehrer in der Regel nicht vollständig ersetzen, da ihr inhaltliches und pädagogisches Fachwissen häufig begrenzt ist, sie vielfach gleichzeitig anderen beruflichen und familiären Verpflichtungen nachkommen müssen und ihre Beziehungen zu den Kindern anders geartet sind. Daher spielt die eigene Initiative der Kinder und Jugendlichen, sich die im Unterricht vermittelten Kenntnisse anzueignen, für ihren Lernfortschritt in der aktuellen Situation eine noch deutlich wichtigere Rolle als zu normalen Zeiten. Dabei weist der Befund von Anger et al. (2020), dass Schüler der Sekundarstufe II, während des kompletten Lockdowns nur wenig Zeit für Schule aufgewendet haben, darauf hin, dass hier Handlungsbedarf besteht und auf eine Stärkung der Freude der Schüler am Lernen hingearbeitet werden sollte.

Obschon Untersuchungen zur Lernmotivation von Schülern in der pädagogischen Forschung eine gewisse Tradition haben (siehe etwa Krapp, 1993, Wild / Wild, 1997 und Wild, 2001), liefert der bestehende Forschungsstand kein klares Bild über die Lage in Deutschland. Ein zentrales Problem ist dabei, dass die Analysen zumeist auf sehr kleinen Stichproben basieren, die nicht repräsentativ für die gesamte Schülerschaft sind. Vor diesem Hintergrund werden der Stand bei der Lernmotivation und ihre Beziehungen zu Schulerfolg und sozioökonomischem Hintergrund der Schüler im Folgenden mithilfe des Nationalen Bildungspanels (NEPS; Blossfeld et al., 2011) betrachtet, das zumindest für einzelne Jahrgangsstufen repräsentativ ist. Gleiches erfolgt auch mit der Freude an der Schule, um den Blick etwas zu weiten und ein umfassenderes Bild der Lernfreude zu erhalten. Die zugrunde liegenden Befragungen erfolgten deutlich vor der Corona-Pandemie, sodass die Ergebnisse den Normalzustand und nicht die spezifische Situation während des eingeschränkten Schulbetriebs abbilden. Dies ist eher ein Vor- als ein Nachteil, da bei Lernmotivation und Freude an der Schule ein substanzielles Maß an Kontinuität zu beobachten ist und das Antwortverhalten der Kinder gerade an dieser Stelle sehr stark von ihrer Verunsicherung über den weiteren Verlauf der Pandemie und der getroffenen Schutzmaßnahmen beeinflusst werden könnte. Im Folgenden wird zunächst dargestellt, wie Lernmotivation und Freude an der Schule im NEPS konkret erfasst werden und wie sich die Lage bei den Schülern darstellt, wobei der Fokus auf den Sechstklässlern liegt. Dann werden in Abschnitt 3 ihre Zusammenhänge mit dem Schulerfolg und in Abschnitt 4 die Bedeutung des sozioökonomischen Hintergrunds der Kinder und Jugendlichen für sie betrachtet. Abschließend werden in Abschnitt 5 ein Fazit gezogen und einige Empfehlungen für die Politik gegeben.

2 Lernmotivation und Freude an der Schule

Das Nationale Bildungspanel (NEPS) folgt einem sehr spezifischen Erhebungsdesign, das an dieser Stelle zunächst kurz umrissen werden muss, da es für die im Folgenden dargestellten Ergebnisse von großer Bedeutung ist. So wurden zu Beginn der Erhebung im Jahr 2008 sechs verschiedene Altersgruppen ausgewählt, die auf ihrem Bildungsweg über die Zeit begleitet werden sollten. Dabei handelte es sich mit Ausnahme der Erwachsenen jeweils nur um einzelne Altersjahrgänge oder Klassenstufen. Für die hier betrachtete Startkohorte 2 wurden im Schuljahr 2010/2011 Vierjährige gesampelt, die im Jahr 2012 schulpflichtig wurden, was auch ihre Bezeichnung „Kindergartenkinder“ erklärt. Bei ihrer letztmaligen Betrachtung im Schuljahr 2018/2019 waren diese Kinder zumeist 12 bis 13 Jahre alt und besuchten die sechste Klasse. Die Stichprobengröße betrug zu diesem Zeitpunkt 4.164 Personen (NEPS, 2019). Trotz der teilweise nicht linear verlaufenden Schullaufbahnen finden sich in der Stichprobe nur sehr wenige Schüler anderer Klassenstufen, was sich zu bedeutenden Teilen damit erklärt, dass diese über die Zeit klassenstufenspezifisch gepflegt wurde. Vor diesem Hintergrund können im Folgenden auch Erhebungsjahr und Jahrgangsstufe gleichgesetzt werden. Da zuvor keine der relevanten Fragen gestellt wurden, werden dabei konkret die dritte Klasse im Schuljahr 2015/2016, die vierte Klasse im Schuljahr 2016/2017, die fünfte Klasse im Schuljahr 2017/2018 und die sechste Klasse im Schuljahr 2018/2019 betrachtet. Die Werte zu den unterschiedlichen Klassenstufen beziehen sich also immer auch auf unterschiedliche Zeitpunkte. Die Stichprobe bildet die Gesamtheit der Schüler in den jeweiligen Klassenstufen nicht genau ab, sondern weist deutliche Verzerrungen auf. So besuchten 54,8 Prozent der im Schuljahr 2018/2019 befragten Sechstklässler ein Gymnasium, was den amtlichen Zahlen zufolge an sich nur auf 36,4 Prozent zutrif (Statistisches Bundesamt, 2019). Daher muss bei den Auswertungen grundsätzlich mit Gewichten gearbeitet werden. Mit dem NEPS werden entsprechende Werte bereitgestellt, die für die folgenden Analysen verwendet wurden.

Das NEPS umfasst eine Reihe verschiedener Erhebungsteile, die jedoch nicht unbedingt auch alle in jedem Jahr durchgeführt werden. So werden die Kinder selbst, ihre Eltern, die Klassenlehrer oder Erzieher und die Schul- oder Kitaleiter befragt. Zudem werden standardisierte Kompetenztests durchgeführt. In diesem und im folgenden Abschnitt wird ausschließlich mit den Angaben der Kinder gearbeitet, da diese hier sehr gut Auskunft geben können. Dabei ist anzumerken, dass zur Freude an der Schule im NEPS auch Angaben der Eltern vorliegen, die Sicht der Kinder bei einer derartigen Frage nach ihren Einstellungen jedoch aussagekräftiger sein dürfte. Hingegen werden für die Betrachtung der Zusammenhänge der Lernmotivation und Freude an der Schule mit dem sozioökonomischen Hintergrund im vierten Abschnitt die Angaben der Eltern und teilweise auch der Lehrer verwendet. Da im Schuljahr 2018/2019 keine Elternbefragung durchgeführt wurde, kann hier bei der Betrachtung der Sechstklässler nur mit Vorjahreswerten gearbeitet werden. Auch bestehen an weiteren Stellen teilweise Datenlücken, die, soweit sinnvoll möglich, mit Angaben aus den Vorjahren aufgefüllt wurden, um für die multivariaten Analysen möglichst viele Beobachtungen nutzen zu können.

Es gibt sehr unterschiedliche Ansätze zur Erfassung der Lernmotivation, wie die von Wild / Krapp (1995) verwendete SRQ-Skala mit 21 Items und die sechs Items Wild / Wild (1997). Im NEPS werden die Schüler gebeten, sich zu den vier verschiedenen Statements

- „Ich lerne für die Schule, weil mir die Arbeit mit den Inhalten Spaß macht“,
- „Ich lerne für die Schule, weil die Inhalte meinen persönlichen Neigungen entsprechen“,
- „Ich lerne für die Schule, weil ich die Inhalte für sehr bedeutsam halte“ und
- „Ich lerne für die Schule, weil ich großes Interesse an den Inhalten habe“

einzuordnen, wobei die Antwortmöglichkeiten

- „trifft gar nicht zu“,
- „trifft eher nicht zu“,
- „trifft eher zu“ und
- „trifft völlig zu“

sind. Aus diesen Angaben wurden folgende eindimensionalen Indikatoren abgeleitet:

- **Kontinuierlicher Indikator mit dem Wertebereich 0 bis 1:** Dieser Indikator beruht auf der Annahme, dass sich die vier Antwortmöglichkeiten in kardinale Werte mit gleichen Abständen übertragen lassen. Dann gilt etwa, dass die Kombination aus einmal „trifft völlig zu“ und einmal „trifft eher nicht zu“ gleichwertig ist zu zweimal „trifft eher zu“. Dabei ist vor dem Hintergrund der vollständigen Ausformulierung der Antwortmöglichkeiten keinesfalls gesichert, dass dies auch tatsächlich der Fall sein muss. So könnten die Befragungsteilnehmer etwa den Abstand zwischen „trifft völlig zu“ und „trifft eher zu“ auch als kleiner empfinden als den Abstand zwischen „trifft eher zu“ und „trifft eher nicht zu“. Daher wird im Folgenden auch nicht ausschließlich mit einer Indikatorik gearbeitet, die auf dieser Form der Aggregation basiert. Geht man den Weg dieser Aggregation, lassen sich die Zahlenwerte für die einzelnen Antwortmöglichkeiten so festsetzen, dass sich für den resultierenden Indikator ein möglichst übersichtlicher Wertebereich ergibt. Für das vorliegende Papier wurde eine Spanne zwischen 0, wenn die Befragungsteilnehmer bei allen Fragen mit „trifft gar nicht zu“ geantwortet haben, und 1, wenn sie immer „trifft völlig zu“ angegeben haben, gewählt.
- **Positiv- und Negativindikator:** Hierbei handelt es sich um zwei binäre Indikatoren. Ersterer nimmt die Ausprägung 1 an, wenn die Kinder auf alle Fragen mit „trifft völlig zu“ oder „trifft eher zu“ geantwortet haben, und letzterer, wenn sie überall „trifft gar nicht zu“ oder „trifft eher nicht zu“ angegeben haben. Für die deskriptiven Analysen werden beide Indikatoren zu einem einzigen mit den Ausprägungen „alle Items positiv“, „unterschiedlich“ und „alle Items negativ“ zusammengeführt. Gegenüber dem kontinuierlichen Indikator hat diese Form der Aggregation den Vorteil, dass für sie keine Annahmen über eine kardinale Struktur der Antwortmöglichkeiten notwendig sind. Dafür werden nicht alle verfügbaren Informationen genutzt und die resultierenden Indikatoren zeichnen ein deutlich weniger differenziertes Bild.

Dieses Vorgehen wurde auch bei allen weiteren im Folgenden betrachteten Indikatoren angewandt, die auf einer Einordnung der Kinder zu mehreren Statements basieren. Insbesondere gilt dies auch für die Freude an der Schule. Hier lauten die zugrundeliegenden Statements

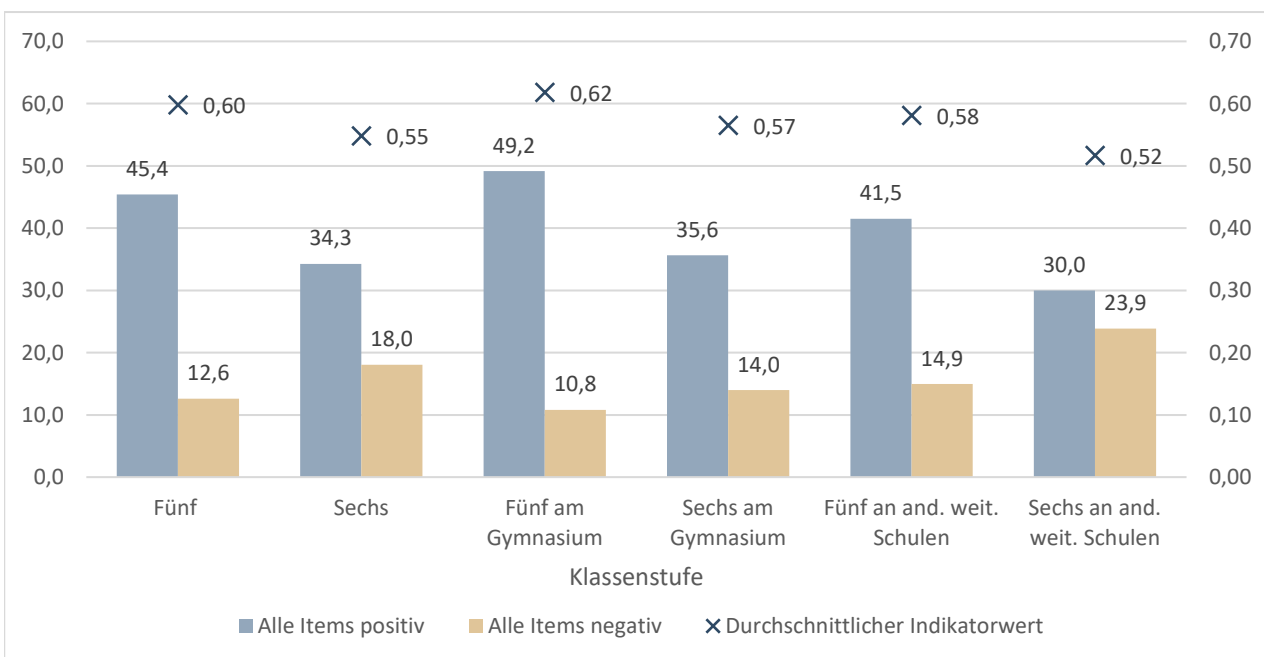
- „Ich gehe gern in die Schule“,
- „Mir macht Schule Spaß“ und
- „Ich habe viel Freude am Lernen in der Schule“

und die Antwortmöglichkeiten sind dieselben wie bei der Lernmotivation. Das NEPS verwendet für diesen Fragenblock den Begriff „Lernfreude“. Da sich allerdings nur ein Statement spezifisch auf das Lernen bezieht, wurde für die vorliegende Untersuchung der Begriff „Freude an der Schule“ vorgezogen.

Betrachtet man die in Abbildung 2-1 dargestellten Ergebnisse zur nur in den Klassenstufen fünf im Schuljahr 2017/2018 und sechs im Schuljahr 2018/2019 erfassten Lernmotivation, zeigt sich ein sehr positives Bild. So liegen die Durchschnittswerte des kontinuierlichen Indikators mit 0,60 in der fünften und 0,55 in der sechsten Klasse deutlich über der Hälfte von 0,5 und die Anteile der Schüler, die alle Items positiv beantworten (Positivindikator), sind mit 45,4 Prozent und 34,3 Prozent ebenfalls hoch. Allerdings zeigt sich ein starker Rückgang zwischen der fünften und sechsten Klasse.

Abbildung 2-1: Lernmotivation in der fünften und sechsten Klasse

Anteile in Prozent (linke Achse) und durchschnittliche Werte des kontinuierlichen Indikators im Wertebereich 0 bis 1 (rechte Achse)

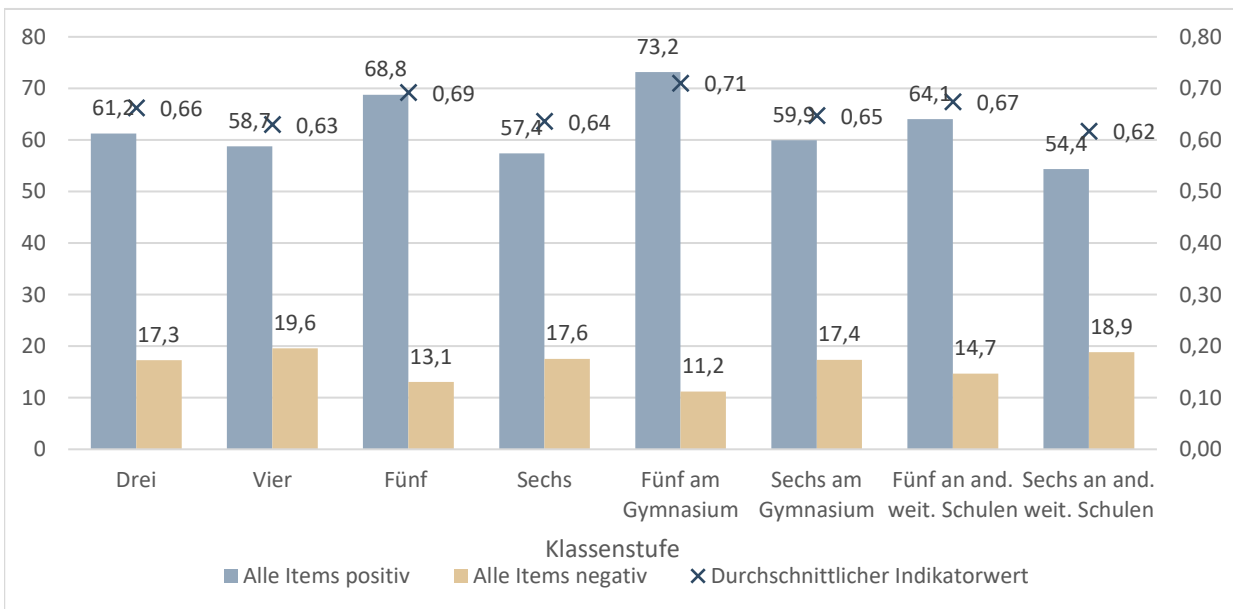


Quelle: NEPS Startkohorte SC2 Kindergartenkinder D 8.0.1; eigene Berechnungen

Noch günstiger ist die Lage bei der Freude an der Schule, wie Abbildung 2-2 zeigt. Hier liegt der Durchschnittswert des kontinuierlichen Indikators, der denselben Wertebereich von 0 bis 1 wie bei der Lernmotivation aufweist, bei den Sechstklässlern sogar bei 0,64 und der Anteil der Schüler, die alle Items positiv beantworteten, beträgt 57,4 Prozent. Bei letzterem ist allerdings im Blick zu behalten, dass der Auswertung ein Item weniger zugrunde liegt als bei der Lernmotivation. Interessant ist die Entwicklung der Freude an der Schule über die Zeit, die sich weiter zurückverfolgen lässt als die Lernmotivation, da die entsprechenden Fragen bereits erstmalig den Drittklässlern im Schuljahr 2015/2016 gestellt wurden. So sticht die Klassenstufe fünf mit besonders hohen Werten bei kontinuierlichem und Positivindikator heraus.

Abbildung 2-2: Freude an der Schule nach Klassenstufe

Anteile in Prozent (linke Achse) und durchschnittliche Werte des kontinuierlichen Indikators im Wertebereich 0 bis 1 (rechte Achse)



Quelle: NEPS Startkohorte SC2 Kindergartenkinder D 8.0.1; eigene Berechnungen

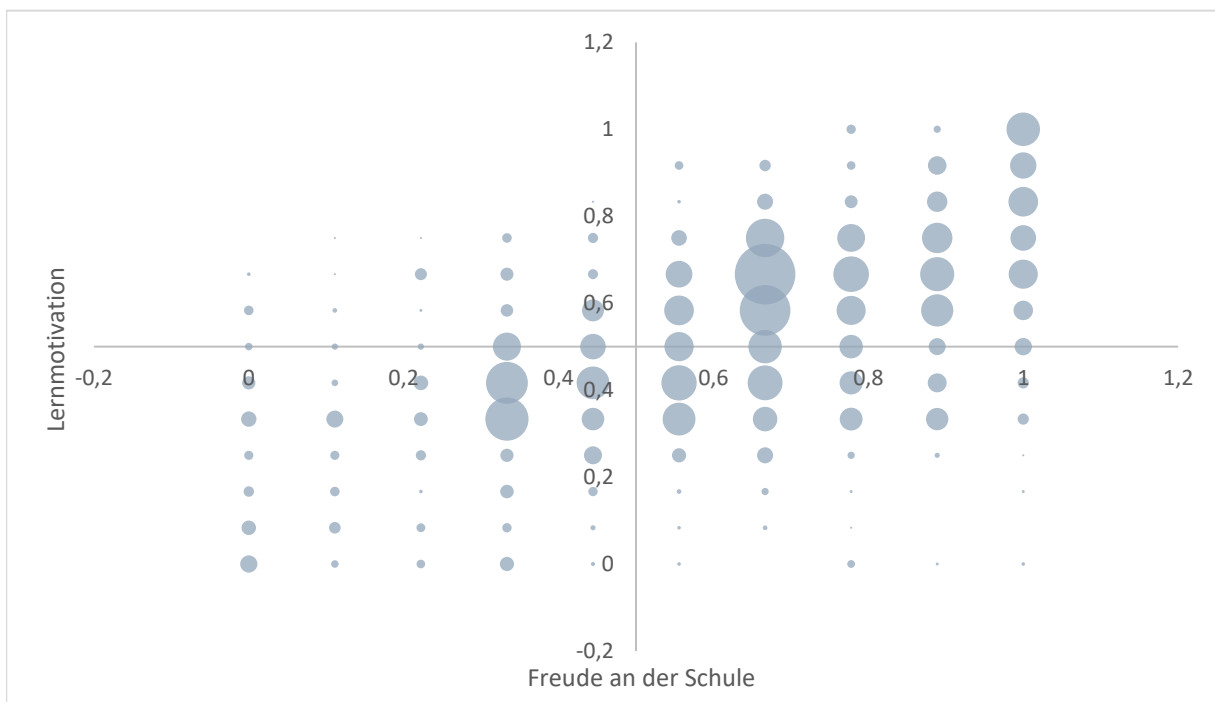
Ähnliche Sprünge zwischen den Klassenstufen vier und fünf und fünf und sechs finden sich im NEPS auch bei anderen Fragen an die Schüler zu ihrer Beziehung zur Schule, auf die hier nicht weiter eingegangen werden soll. Die naheliegende Erklärung für dieses Phänomen ist, dass der Wechsel an die weiterführenden Schulen bei vielen Kindern zu einem Motivationsschub führt, der bereits nach kurzer Zeit wieder abebbt. Dabei ist zu beachten, dass die Befragung der Fünftklässler im NEPS bereits in der ersten Hälfte des Schuljahres 2017/2018 durchgeführt wurde und damit zu einem Zeitpunkt, zu dem häufig erst wenige Leistungskontrollen an den weiterführenden Schulen stattgefunden hatten. Bereits nach der Vergabe des ersten Halbjahreszeugnisses könnte sich die Lage also unter Umständen schon wieder deutlich anders darstellen. Da die NEPS-Daten zu den Fünftklässlern also mit größerer Wahrscheinlichkeit eine sehr spezifische Sondersituation in der Schullaufbahn widerspiegeln, werden bei den folgenden Analysen grundsätzlich nur die Sechstklässler betrachtet. Zudem erfolgt eine Eingrenzung auf Schüler an weiterführenden Schulen, womit vor allem die Schüler an den sechsjährigen Grundschulen in Berlin und Brandenburg wegfallen. Der Hintergrund ist, dass diese sich insbesondere mit Blick auf den

bevorstehenden Schulwechsel in einer vollkommen anderen Situation befinden als die Sechstklässler, die bereits eine weiterführende Schule besuchen. Da auch zwischen den verschiedenen Formen der weiterführenden Schulen strukturelle Unterschiede bestehen können, wird bei den Analysen grundsätzlich auch zwischen Gymnasiasten und Schülern an anderen weiterführenden Schulen differenziert. Dabei zeigt sich bei Lernmotivation und Freude an der Schule bei ersteren ein deutlich günstigeres Bild, wie die Abbildungen 2-1 und 2-2 ebenfalls zeigen. Auch wenn sich die in der zweiten Gruppe zusammengefassten Schulformen deutlich unterscheiden, erscheint eine weitere Differenzierung hier vor dem Hintergrund ihrer unterschiedlichen Zusammensetzungen in den Ländern und der beschränkten Fallzahlen im NEPS nicht sinnvoll.

Lernmotivation und Freude an der Schule stehen in einem engen Zusammenhang zueinander, der jedoch bei weitem nicht deterministisch ist, wie Abbildung 2-3 für die kontinuierlichen Indikatoren und Tabelle 2-1 für die Positiv- und Negativindikatoren für die Sechstklässler an weiterführenden Schulen zeigen. Sehr selten sind dabei Kombinationen aus hoher Lernmotivation und geringer Freude an der Schule, wohingegen der umgekehrte Fall deutlich häufiger auftritt. Beachtlich ist auch, dass sich die ebenfalls aus Abbildung 2-3 ersichtlichen Verteilungen der beiden Indikatoren deutlich unterscheiden. So hat die Lernmotivation einen starken Schwerpunkt bei der Mitte von 0,5, wohingegen sich bei der Freude an der Schule auch häufiger hohe Werte nahe 1 finden.

Abbildung 2-3: Gemeinsame Verteilung der kontinuierlichen Indikatoren zu Lernmotivation und Freude an der Schule

Sechstklässler an weiterführenden Schulen im Schuljahr 2018/2019; die Blasengröße gibt die gewichtete Häufigkeit der jeweiligen Wertekombination an.



Quelle: NEPS Startkohorte SC2 Kindergartenkinder D 8.0.1; eigene Berechnungen

Tabelle 2-1: Gemeinsame Verteilung der Anteilswerte zu Lernmotivation und Freude an der Schule

Sechstklässler an weiterführenden Schulen im Schuljahr 2018/2019, Anteile in Prozent

		Freude an der Schule			
		Alle Items negativ	Unterschiedlich	Alle Items positiv	Zusammen
Lernmotivation	Alle Items negativ	8,8	5,6	3,5	17,9
	Unterschiedlich	8,7	16,4	23,4	48,5
	Alle Items positiv	0,4	2,7	30,5	33,6
	Zusammen	18,0	24,7	57,4	100,0

Quelle: NEPS Startkohorte SC2 Kindergartenkinder D 8.0.1; eigene Berechnungen

Diese Befunde lassen sich zu bedeutenden Teilen damit erklären, dass die Schule für die meisten Kinder zu normalen Zeiten nicht nur einen Lernort darstellt, sondern einen Lebensraum, wo sie vielfältige Erfahrungen machen und insbesondere auch ihre Freunde treffen. Vor diesem Hintergrund dürften viele Kinder den Schulbesuch in seiner Gesamtheit auch wesentlich positiver beurteilen als das Erlernen des Unterrichtsstoffs an sich. Daher ist die Freude an der Schule auch nicht mit der Lernfreude im engeren Sinn gleichzusetzen. Dass die im NEPS abgefragten Statements nicht expliziter letztere thematisieren, ist für die vorliegende Untersuchung sehr schade, da ein großer Teil der positiven Nebenaspekte des Schulbesuchs mit der weitgehenden Verlagerung des Unterrichts in die elterliche Wohnung hinfällig geworden ist. Vor diesem Hintergrund ist bei der Freude an der Schule in der aktuellen Situation auch ein deutlich geringeres Maß an Kontinuität zu erwarten als bei der Lernmotivation, bei der sich die Voraussetzungen weniger stark verändert haben. Dass beide Bereiche im Normalfall ein substantielles Maß an Kontinuität aufweisen, zeigen die in Tabelle 2-2 dargestellten Regressionsergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen den aktuellen und den Vorjahreswerten für die Sechstklässler. Bei ihrer Bewertung muss man im Blick behalten, dass es sich beim Vorjahr um die fünfte Klasse handelt, die, wie oben gezeigt, eine starke Sonderstellung einnimmt, und hier entsprechend eine geringere Kontinuität zu erwarten ist als in anderen Phasen der Schullaufbahn.

Tabelle 2-2: Zusammenhänge mit den Vorjahreswerten

Sechstklässler an weiterführenden Schulen im Schuljahr 2018/2019, Ergebnisse von OLS-Regressionen, ermittelter Anstieg der Indikatoren im Wertebereich zwischen 0 und 1 bei einem Anstieg der Vorjahreswerte um 1 unter der Annahme eines linearen Zusammenhangs

	Lernmotivation	Freude an der Schule
Alle	0,47	0,63
Gymnasiasten	0,49	0,68
Andere Schüler	0,43	0,55

Quelle: NEPS Startkohorte SC2 Kindergartenkinder D 8.0.1; eigene Berechnungen

3 Wirkungszusammenhänge mit dem Schulerfolg

Stehen Kinder dem Erwerb des Schulstoffs positiv gegenüber und können sich bestenfalls sogar für ihn begeistern, fällt es ihnen in der Regel leichter, sich mit ihm zu beschäftigen und ihn zu erlernen. Daher sind Lernmotivation und Freude an der Schule auch für ihren Schulerfolg und ihre Perspektiven im Bildungssystem von großer Bedeutung (Krapp et al., 1993). Allerdings ist die Wirkungsrichtung nicht einseitig, da sich gute Noten und lobende Feedbacks der Lehrkräfte auch positiv auf die Lernmotivation und Freude an der Schule auswirken können (Otto, 2007). So kann es zu einem Ping-Pong-Effekt kommen, der zur Folge haben kann, dass ein kleiner positiver oder negativer Impuls in beiden Bereichen zu einer deutlichen Niveauverschiebung führt. Überdies sind auch noch weitere Faktoren mit der Lernmotivation, der Freude an der Schule und dem Schulerfolg in einem komplexen Wirkungsgeflecht verwoben. Zu nennen ist hier etwa die Beziehung zu den Eltern, die den Lernprozess in der Regel stärker begleiten und überwachen, wenn sich die schulischen Leistungen verschlechtern und die Lernmotivation der Kinder abnimmt. Dies dämpft die Auswirkungen negativer Impulse in der Regel ein. Allerdings kann mit dem veränderten Verhalten der Eltern eine Zunahme der Konflikte in den Familien einhergehen, die letztlich sogar den gegenteiligen Effekt haben kann.

Eine Analyse der genauen Wirkungsketten, die positive und negative Impulse bei Lernmotivation und Freude an der Schule nach sich ziehen, ist mit den vorliegenden Daten nicht möglich und würde den Rahmen dieser Untersuchung auch weit sprengen. Vielmehr können im Folgenden nur Ergebnisse dazu präsentiert werden, wie sich der Schulerfolg bei Kindern mit unterschiedlicher Lernmotivation und Freude an der Schule darstellt. Aus diesen lässt sich darauf schließen, wie stark der Zusammenhang zwischen beiden Bereichen ist, nicht jedoch, wie sich eine Veränderung in einem Bereich auf den anderen konkret auswirkt. Dennoch sind die so gewonnenen Erkenntnisse gerade vor dem Hintergrund der in der Corona-Krise erfolgten weitgehenden Verlagerung des Unterrichts von der Schule ins Elternhaus und der damit gestiegenen Bedeutung der Eigeninitiative der Kinder sehr aufschlussreich, da sich mit ihnen abschätzen lässt, wie stark der Schulerfolg von unterschiedlich motivierten Schülern bereits bei einer normalen Beschulung auseinanderfällt.

Der naheliegende Indikator zur Messung des Schulerfolgs sind die Zeugnisnoten. Diese wurden im NEPS in der fünften und sechsten Klasse für die Fächer Deutsch und Mathematik erfasst. Damit bleibt ein großer Teil der schulischen Leistungen außer Acht, der vor dem Hintergrund des teilweise sehr unterschiedlichen Fächerkanons in den einzelnen Bundesländern und Schulformen allerdings auch kaum vergleichbar wäre. Zudem ist im Blick zu behalten, dass die Zeugnisnoten nicht die aktuellen schulischen Leistungen zum Befragungszeitpunkt bewerten, sondern sich auf das vergangene Schuljahr beziehen. Vor diesem Hintergrund wurde in Tabelle 3-1 auch nicht nur betrachtet, in welchem Zusammenhang die aktuellen Werte der kontinuierlichen Indikatoren zu Lernmotivation und Freude an der Schule mit dem Schnitt aus Deutsch- und Mathematiknote stehen, sondern auch, wie sich die Lage mit Blick auf die Vorjahreswerte darstellt. Die ausgewiesenen Werte entstammen der Ermittlung eines linearen Trends auf Basis von OLS-Regressionen ohne weitere Kontrollen und geben an, um wie viel die Durchschnittsnoten höher liegen, wenn bei Lernmotivation und Freude an der Schule der Maximal- anstatt des Minimalwerts erreicht wird. Die Ergebnisse liegen mit 0,79 für die Lernmotivation und 0,60 für die

Freude an der Schule zwischen einer halben und einer ganzen Notenstufe. Dabei ändert sich das Bild auch nicht wesentlich, wenn statt der aktuellen die Vorjahrswerte betrachtet werden. Wie sich die Durchschnittsnoten in Abhängigkeit von den kategorialen Positiv- und Negativindikatoren konkret verteilen, ist in Abbildung 3-1 dargestellt. Wie bei den kontinuierlichen Werten zeigt sich auch hier, dass die Noten in einem substanziellen Zusammenhang mit der Lernmotivation und der Freude an der Schule stehen, der jedoch bei weitem nicht deterministisch ist.

Tabelle 3-1: Zusammenhänge der Indikatorwerte mit der Durchschnittsnote

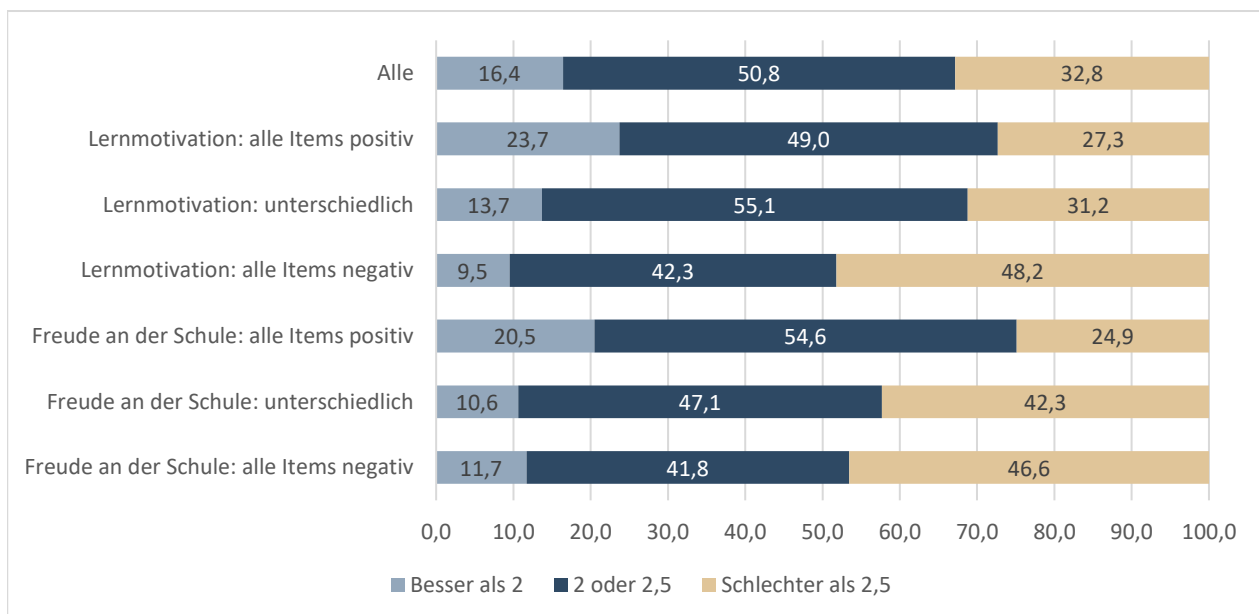
Sechstklässler an weiterführenden Schulen im Jahr 2018, Ergebnisse von OLS-Regressionen, ermittelter Rückgang der Durchschnittsnote der Fächer Deutsch und Mathematik im Notenraum von 1 bis 6 bei einem Anstieg der Indikatoren vom Minimum 0 auf das Maximum 1 unter der Annahme eines linearen Trends

	Lernmotivation		Freude an der Schule	
	Aktuell	Im Vorjahr	Aktuell	Im Vorjahr
Alle	0,79	0,74	0,60	0,59
Gymnasiasten	0,69	0,74	0,60	0,60
Andere Schüler	0,78	0,67	0,54	0,54

Quelle: NEPS Startkohorte SC2 Kindergartenkinder D 8.0.1; eigene Berechnungen

Abbildung 3-1: Durchschnittsnoten nach Kategorien

Sechstklässler an weiterführenden Schulen im Jahr 2018, Anteile in Prozent



Quelle: NEPS Startkohorte SC2 Kindergartenkinder D 8.0.1; eigene Berechnungen

Neben den Zeugnisnoten wird im NEPS auch erfasst, wie die Kinder ihre schulischen Leistungen selbst einschätzen¹. Dazu werden sie gebeten sich zu den Statements „In den meisten Schulfächern lerne ich schnell“, „In den meisten Schulfächern schneide ich in Klassenarbeiten gut ab“

¹ Kompetenztests wurden in den Jahrgangsstufen 5 und 6 nicht durchgeführt

und „*Ich bin in den meisten Schulfächer gut*“ zu positionieren. Antwortmöglichkeiten und Indikatorbildung entsprechen denen bei der Lernmotivation. Gegenüber den Durchschnittsnoten haben diese Indikatoren den Vorteil, dass sie sich tatsächlich auf den Befragungszeitpunkt beziehen und alle schulischen Leistungen umfassen. Allerdings spiegelt sich in ihnen neben dem tatsächlichen Leistungsniveau auch sehr stark die teilweise sehr unterschiedliche subjektive Wahrnehmung der Kinder wider. In Tabelle 3-2 wurden die Ergebnisse linearer Trendbetrachtungen im Zusammenhang zwischen den kontinuierlichen Indikatoren zur Selbsteinschätzung der Schulleistungen und der Lernmotivation und Freude an der Schule auf Basis von OLS-Regressionen dargestellt. Diese weisen erneut auf eine starke, aber bei weitem nicht deterministische Beziehung hin. Zum Vergleich mit Tabelle 3-1 ist dabei anzumerken, dass die erklärte Variable mit einer Spanne von 0 bis 1 einen deutlich kleineren Wertebereich aufweist als die Noten. Nimmt man die in Abbildung 3-2 dargestellten Anteile vollständig positiver Antworten bei der Selbsteinschätzung der schulischen Leistungen nach Positiv- und Negativindikatoren für Lernmotivation und Freude an der Schule in den Blick, zeigt sich ein relativ starker Zusammenhang.

Tabelle 3-2: Zusammenhänge mit der Selbsteinschätzung der Schulleistungen

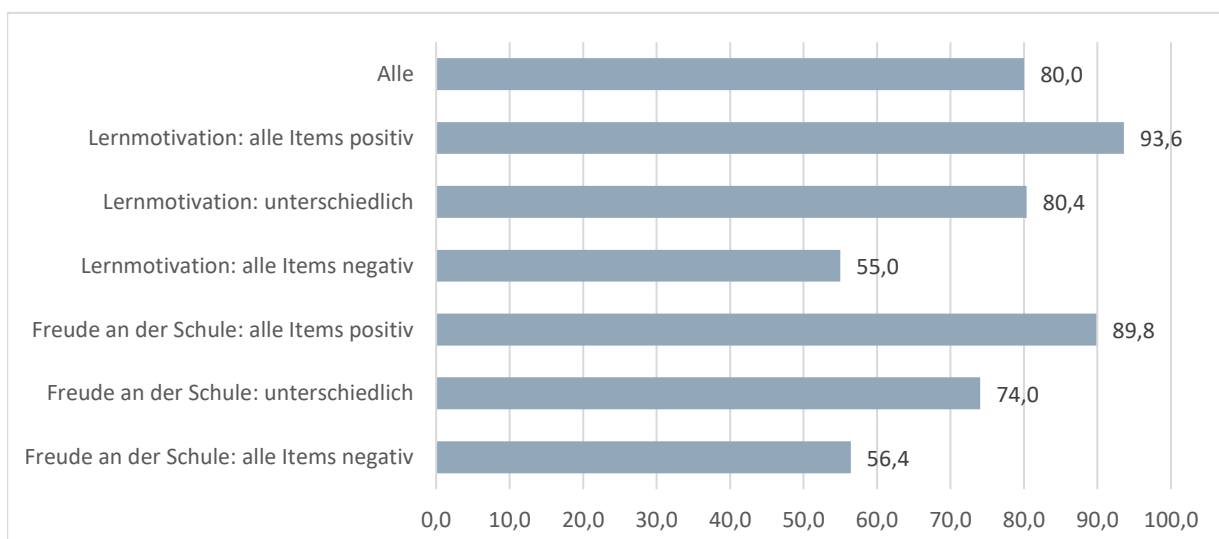
Sechstklässler an weiterführende Schulen im Jahr 2018, Ergebnisse von OLS-Regressionen, ermittelter Anstieg des Indikators zur Selbsteinschätzung im Wertebereich zwischen 0 und 1 bei einem Anstieg der Indikatoren zu Lernmotivation und Freude an der Schule um 1 in der Spannbreite von 0 bis 1 unter der Annahme eines linearen Trends

	Lernmotivation	Freude an der Schule
Alle	0,38	0,29
Gymnasiasten	0,34	0,26
Andere Schüler	0,41	0,31

Quelle: NEPS Startkohorte SC2 Kindergartenkinder D 8.0.1; eigene Berechnungen

Abbildung 3-2: Positive Selbsteinschätzungen der Leistungen nach Kategorien

Sechstklässler an weiterführende Schulen im Jahr 2018, Anteile der Schüler, die alle Fragen zur Selbsteinschätzung der Schulleistungen positiv beantworteten, in Prozent



Quelle: NEPS Startkohorte SC2 Kindergartenkinder D 8.0.1; eigene Berechnungen

Ein wichtiger Punkt im Wirkungsgeflecht zwischen Lernmotivation, Freude an der Schule und schulischen Leistungen ist der Lernstress. Dieser wird im NEPS mit dem auf den aktuellen Schulbesuch bezogene Statement „*Ich habe viel Lernstress*“ ebenfalls erfasst, wobei die Antwortmöglichkeiten hier anders als bei den anderen betrachteten Statements auch noch „*teils/teils*“ als fünfte Alternative in der Mitte umfassen. Die Ergebnisse von OLS-Regressionen zum Zusammenhang mit den kontinuierlichen Indikatoren für Lernmotivation und Freude an der Schule und die Verteilung des Lernstresses in Abhängigkeit von den Positiv- und Negativindikatoren sind in Tabelle 3-3 und Abbildung 3-3 dargestellt. Sie deuten auf eine substanzielle aber weniger starke Beziehung als mit der Selbsteinschätzung der Schulleistungen hin, wobei anzumerken ist, dass die erklärten Variablen in den Tabelle 3-2 und 3-3 den gleichen Wertebereich von 0 bis 1 aufweisen.

Tabelle 3-3: Zusammenhänge mit dem Lernstress

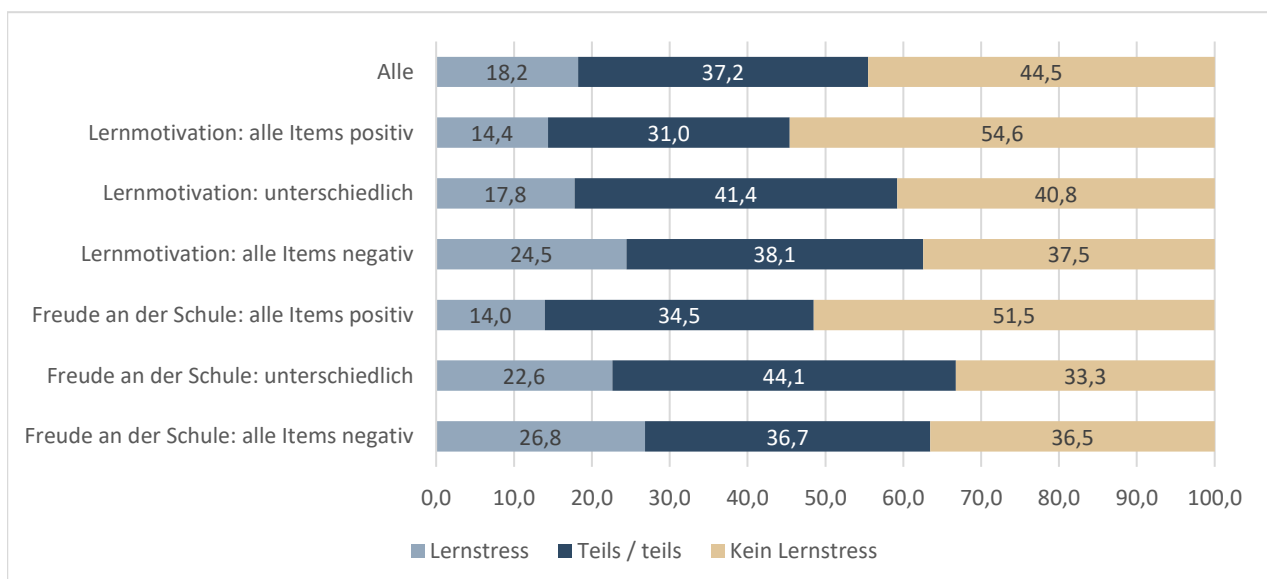
Sechstklässler an weiterführenden Schulen im Jahr 2018, Ergebnisse von OLS-Regressionen, ermittelter Anstieg des Indikators zum Lernstress im Wertebereich zwischen 0 (trifft gar nicht) und 1 (trifft völlig zu) bei einem Anstieg der Indikatoren um 1 in der Spannbreite von 0 bis 1 unter der Annahme eines linearen Trends

	Lernmotivation	Freude an der Schule
Alle	-0,17	-0,22
Gymnasiasten	-0,22	-0,24
Andere Schüler	-0,14	-0,21

Quelle: NEPS Startkohorte SC2 Kindergartenkinder D 8.0.1; eigene Berechnungen

Abbildung 3-3: Lernstress nach Kategorien

Sechstklässler an weiterführenden Schulen im Jahr 2018, in Prozent



Quelle: NEPS Startkohorte SC2 Kindergartenkinder D 8.0.1; eigene Berechnungen

Weitere Punkte, die sowohl für Lernmotivation und Freude an der Schule als auch für den Schulerfolg eine wichtige Rolle spielen können sind Anstrengungsbereitschaft und Sorgfalt, die in

Tabelle 3-4 und Abbildung 3-4 betrachtet werden. Die im NEPS erfragten Statements lauten hier „Ich strenge mich an, wenn Aufgaben schwierig sind“ und „Ich gebe schnell auf, wenn mir etwas schwerfällt“ mit umgekehrten Kategorien sowie „Ich erledige alle Aufgaben mit großer Sorgfalt“ und „Ich gehe sorgfältig mit meinen Arbeitsmaterialien um“. Antwortmöglichkeiten und Aufbereitung der Indikatoren sind gleich wie bei Lernmotivation und Freude an der Schule. In allen Fällen zeigen sich sehr starke Zusammenhänge, wobei die Beziehung zwischen Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft besonders eng ist.

Tabelle 3-4: Zusammenhänge mit Anstrengungsbereitschaft und Sorgfalt

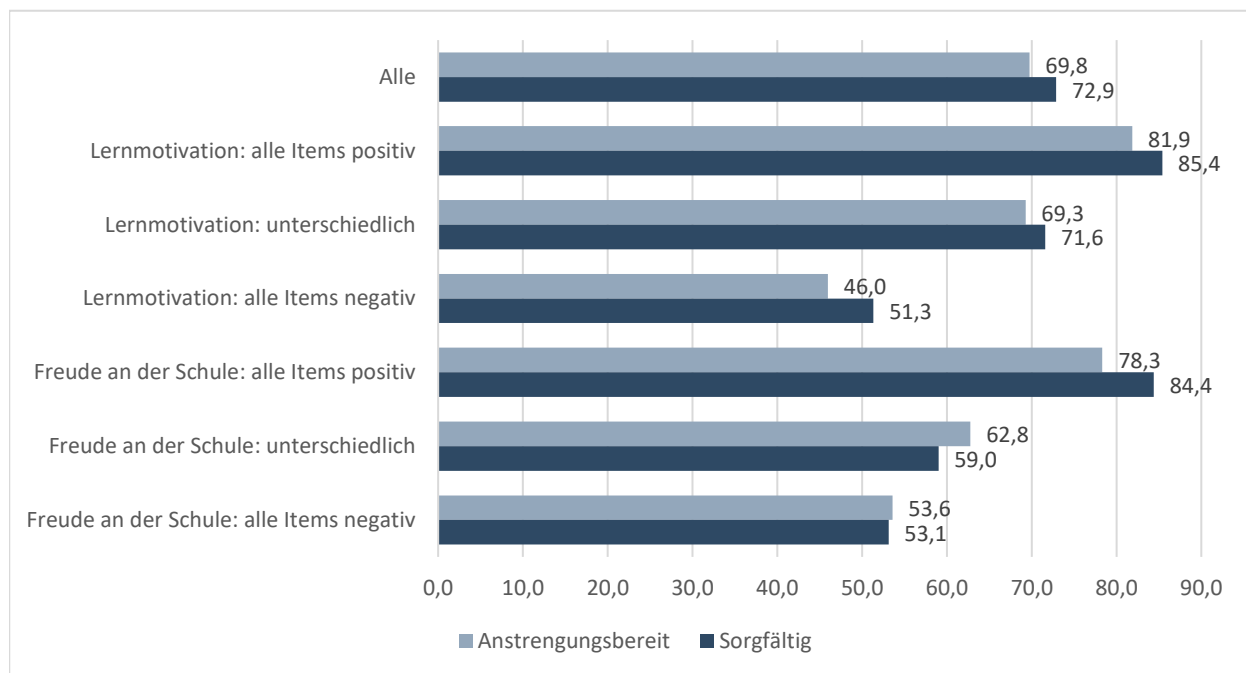
Sechstklässler an weiterführenden Schulen im Jahr 2018, Ergebnisse von OLS-Regressionen, ermittelter Anstieg der Indikatoren zu Anstrengungsbereitschaft und Sorgfalt in den Wertebereichen zwischen 0 und 1 bei einem Anstieg der Indikatoren um 1 in der Spannbreite von 0 bis 1 unter der Annahme eines linearen Trends

	Anstrengungsbereitschaft		Sorgfalt	
	Lernmotivation	Freude an der Schule	Lernmotivation	Freude an der Schule
Alle	0,45	0,28	0,38	0,30
Gymnasiasten	0,44	0,25	0,36	0,25
Andere Schüler	0,44	0,30	0,41	0,35

Quelle: NEPS Startkohorte SC2 Kindergartenkinder D 8.0.1; eigene Berechnungen

Abbildung 3-4: Anstrengungsbereitschaft und Sorgfalt nach Kategorie

Sechstklässler an weiterführenden Schulen im Jahr 2018, Anteile der Schüler, die alle Fragen zu Anstrengungsbereitschaft bzw. Sorgfalt positiv beantworten, in Prozent



Quelle: NEPS Startkohorte SC2 Kindergartenkinder D 8.0.1; eigene Berechnungen

Obschon die präsentierten Ergebnisse bei weitem kein umfassendes Bild der Zusammenhänge zwischen Lernmotivation, Freude an der Schule und Schulerfolg zeichnen, lässt sich aus ihnen der allgemeinere Schluss ziehen, dass Lernmotivation und Freude an der Schule in einem engen aber bei weitem nicht deterministischen Zusammenhang mit dem Lernerfolg stehen. Daraus lässt sich ableiten, dass es sich sehr positiv auf die Kompetenzentwicklung der Kinder auswirken dürfte, wenn es gelingt, sie für den Unterrichtsstoff zu begeistern, dies aber allein bei weitem nicht ausreichen dürfte, um die hier bestehenden Unterschiede nachhaltig stark zu verringern. Für die aktuelle Situation, in der die Lehrer ihre Rolle als Motivatoren weitgehend eingebüßt haben, bedeutet das, dass unbedingt auf eine Stärkung der Eigeninitiative der Schüler beim Lernen hingearbeitet werden muss, um einem starken Auseinanderdriften und Absinken ihres Leistungsniveaus entgegenzuwirken. Allerdings hängt der Erfolg dabei sehr stark davon ab, welche weiteren Maßnahmen zur Verbesserung des häuslichen Lernumfelds ergriffen werden.

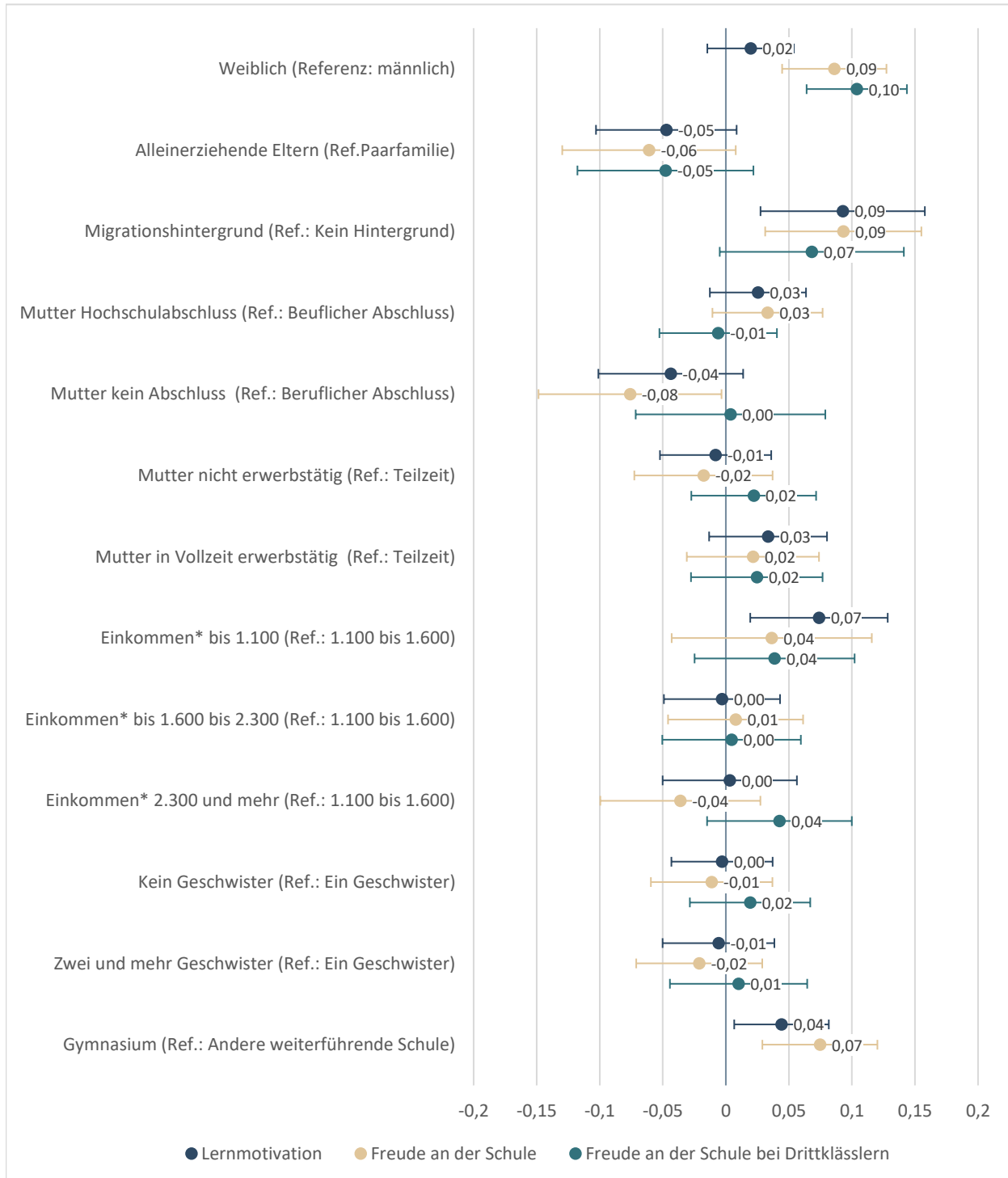
4 Bedeutung des sozioökonomischen Hintergrunds

Zur Bedeutung des sozioökonomischen Hintergrunds für Lernmotivation und Freude an der Schule lassen sich mit den vorliegenden Daten sehr viel klarere Erkenntnisse gewinnen als zu ihrer Beziehung zum Schulerfolg, da eine umgekehrte Wirkungsrichtung hier weitestgehend ausgeschlossen werden kann. Allerdings lässt sich nicht feststellen, wie die Wirkungskanäle konkret verlaufen. So können für den Befund, dass die Kinder von Alleinerziehenden eine geringere Lernmotivation aufweisen als die Kinder aus Paarfamilien, etwa das Fehlen des zweiten Elternteils an sich, strukturelle Unterschiede bei Ressourcen und Verhaltensweisen der erziehenden Elternteile aber auch die tendenziell größere Bedeutung des sozialen Netzwerks außerhalb der Kernfamilie ausschlaggebend sein. Für die Analyse der Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten des sozioökonomischen Hintergrunds und den Indikatoren für Lernmotivation und Freude an der Schule wurden multivariate Analysen durchgeführt. Das bedeutet, dass die Ergebnisse unter sonst gleichen Bedingungen gelten und etwa Kinder von Alleinerziehenden und Paarfamilien verglichen werden, die in dieselbe Einkommenskategorie fallen. Bei einigen Aspekten des sozioökonomischen Hintergrunds, wie dem Bildungsstand der Eltern, sollten Mutter und Vater in den Blick genommen werden, was bei Alleinerziehenden weder sinnvoll noch möglich ist. Daher wurden in den multivariaten Analysen jeweils einmal nur die Eigenschaften der Mütter und aller Kinder und einmal die Eigenschaften beider Elternteile und nur die Kinder in Paarfamilien betrachtet.

Die Ergebnisse zu den Effekten auf die kontinuierlichen, Positiv- und Negativindikatoren für Lernmotivation und Freude an der Schule sind in den Abbildungen 4-1 bis 4-6 dargestellt. Dabei handelt sich um marginale Effekte, die im Fall der kontinuierlichen Indikatoren auf OLS-Regressionen und im Fall der Positiv- und Negativindikatoren auf Logit-Regressionen basieren. Diese geben an, um wie viel der jeweilige Indikatorwert höher liegt oder um wie viel die Wahrscheinlichkeit, dass er den Wert 1 annimmt, höher ist, wenn der betrachtete Aspekt des sozioökonomischen Hintergrunds anstatt des Referenzwerts die jeweilige Ausprägung annimmt. Ergänzend wurden die zugehörigen 95-Prozent-Konfidenzintervalle dargestellt, die vor dem Hintergrund der beschränkten Messgenauigkeit besagen, in welchem Intervall der tatsächliche Werte mit der entsprechenden Sicherheit in jedem Fall liegen muss.

Abbildung 4-1: Effekte auf die kontinuierlichen Indikatoren für alle Kinder

Marginale Effekte aus OLS-Regressionen und 95-Prozent-Konfidenzintervallen, Sechstklässler an weiterführenden Schulen im Jahr 2018 sowie Drittklässler im Jahr 2015, ermittelte Effekte auf die Indikatoren im Wertebereich zwischen 0 und 1

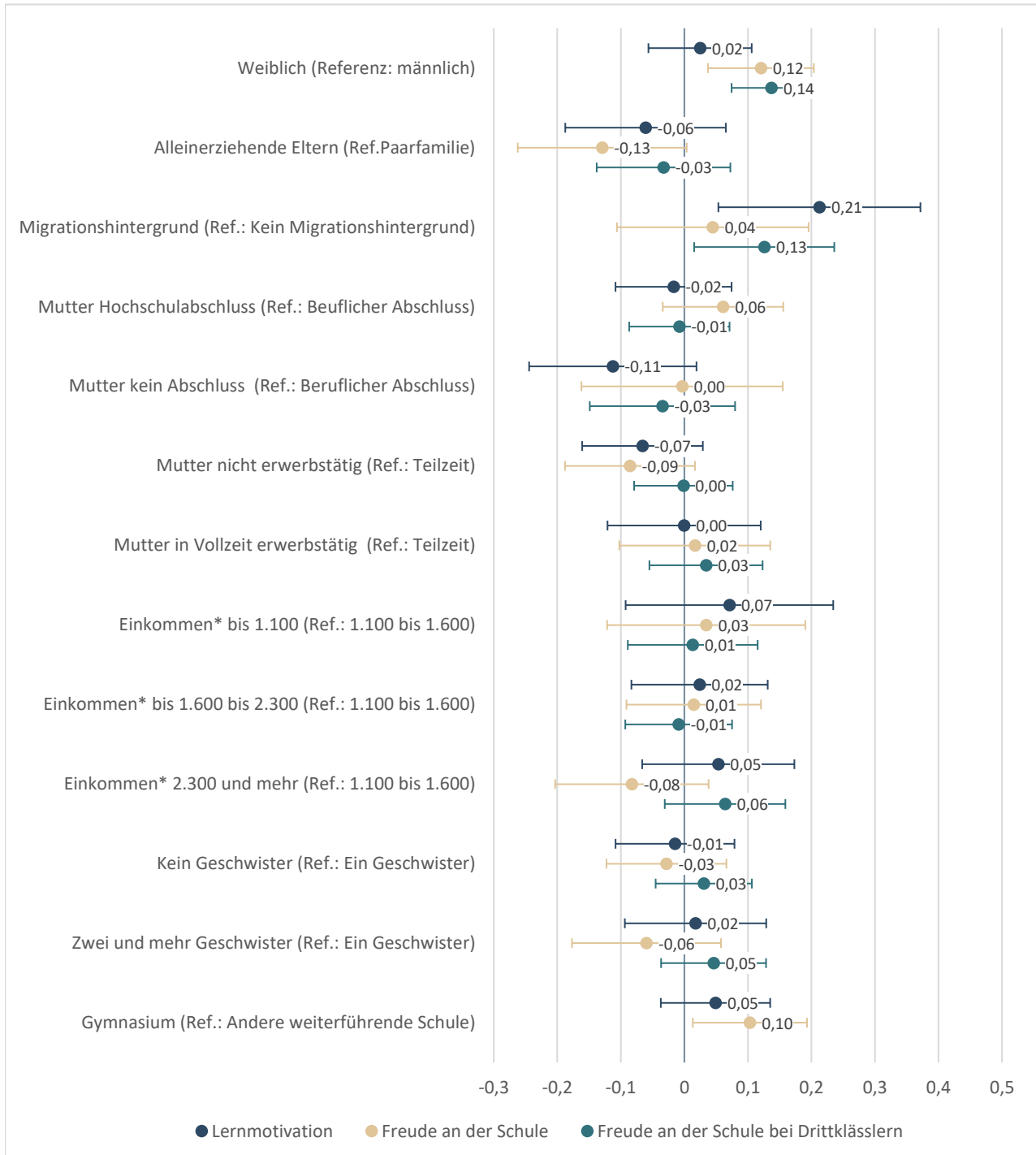


*Bedarfsgewichtetes monatliches Haushaltsnettoeinkommen in Euro

Quelle: NEPS Startkohorte SC2 Kindergartenkinder D 8.0.1; eigene Berechnungen

Abbildung 4-2: Effekte auf die Positivindikatoren für alle Kinder

Marginale Effekte aus Logit-Regressionen und 95-Prozent-Konfidenzintervallen, Sechstklässler an weiterführenden Schulen im Jahr 2018 sowie Drittklässler im Jahr 2015, ermittelte Effekte auf binäre Variablen mit den Ausprägungen 1 für alle Items positiv und 0 für unterschiedlich oder alle negativ

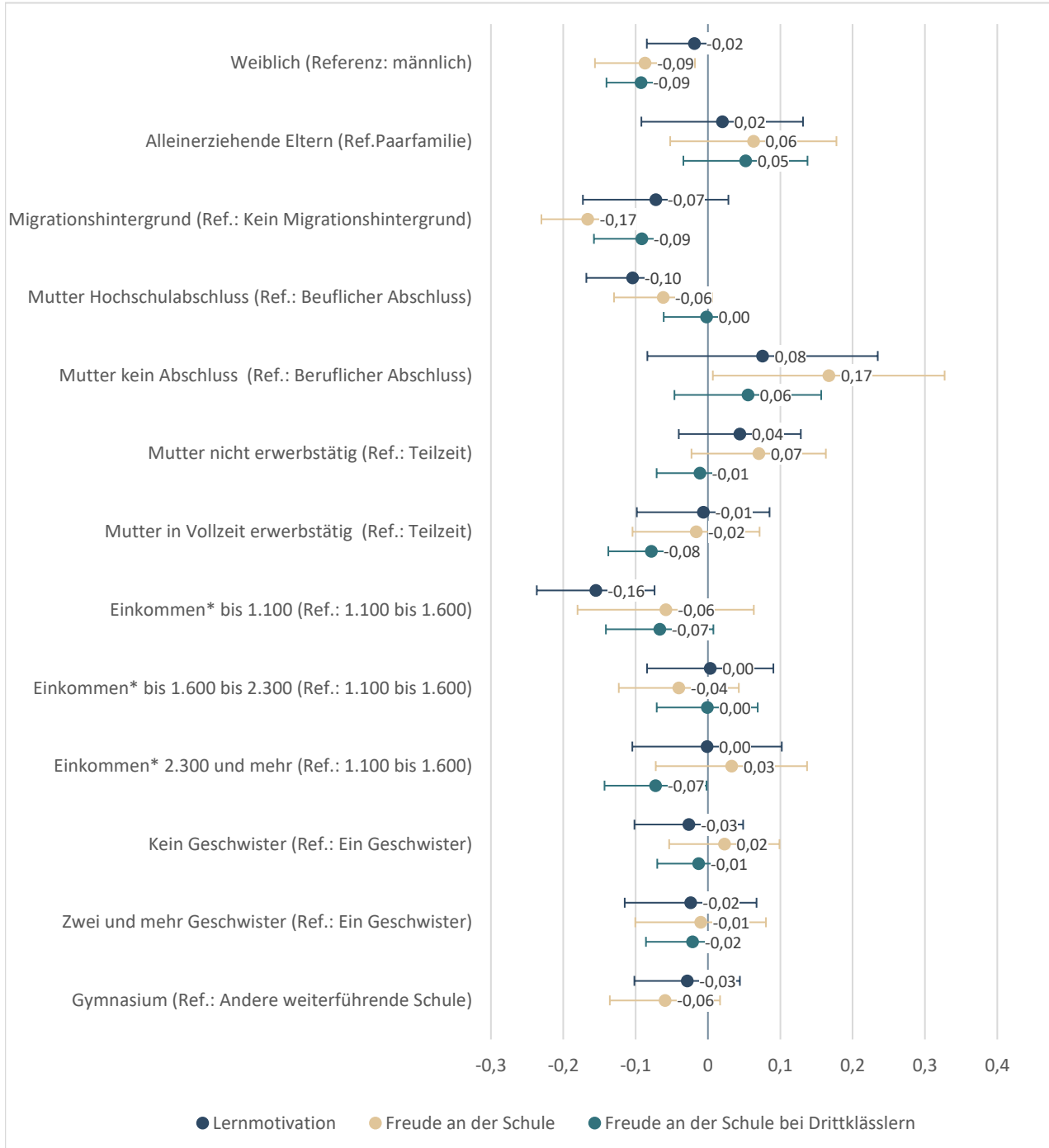


*Bedarfsgewichtetes monatliches Haushaltsnettoeinkommen in Euro

Quelle: NEPS Startkohorte SC2 Kindergartenkinder D 8.0.1; eigene Berechnungen

Abbildung 4-3: Effekte auf die Negativindikatoren für alle Kinder

Marginale Effekte aus Logit-Regressionen und 95-Prozent-Konfidenzintervallen, Sechstklässler an weiterführenden Schulen im Jahr 2018 sowie Drittklässler im Jahr 2015, ermittelte Effekte auf binäre Variablen mit den Ausprägungen 1 für alle Items negativ und 0 für unterschiedlich oder alle positiv

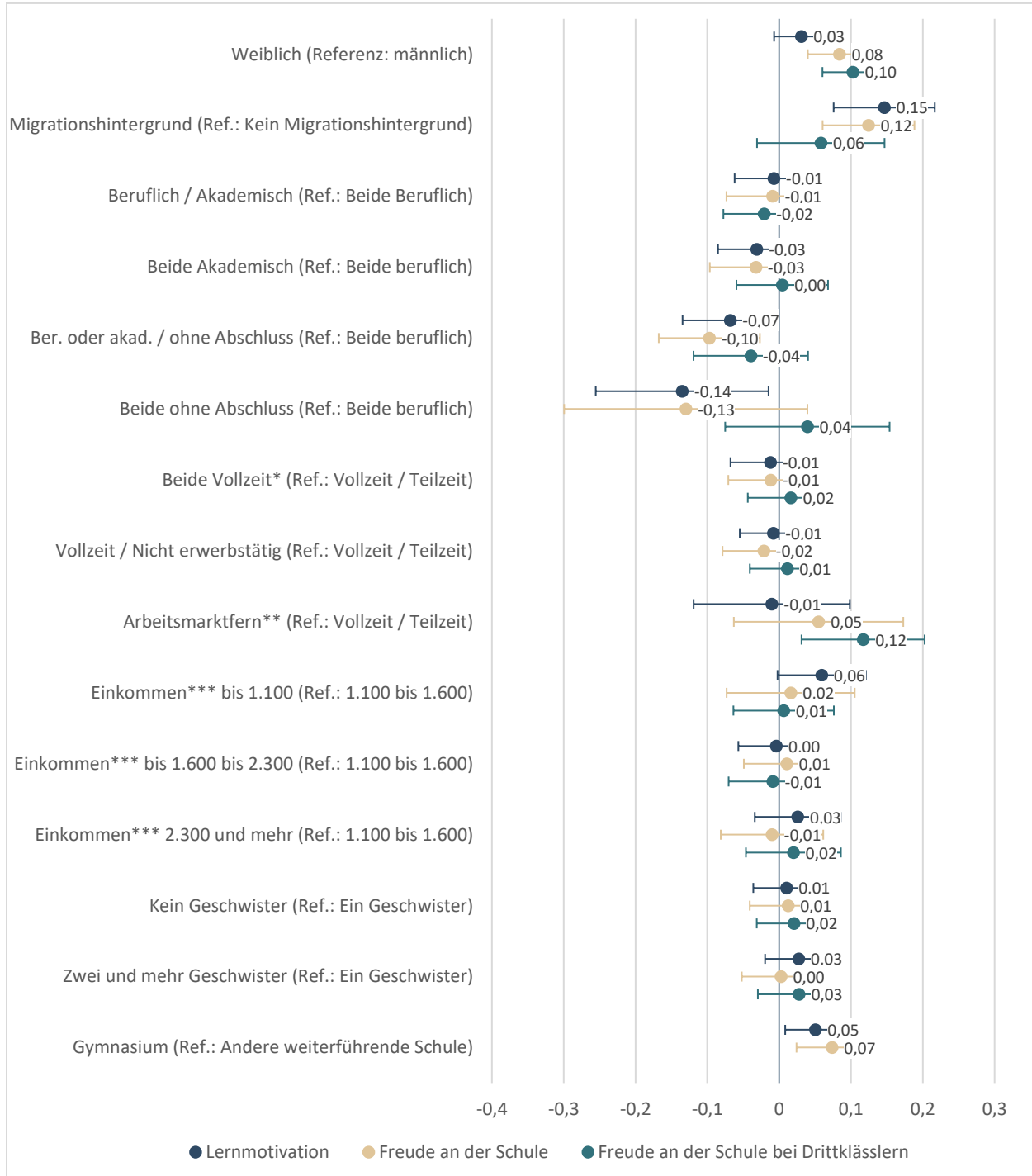


*Bedarfsgewichtetes monatliches Haushaltsnettoeinkommen in Euro

Quelle: NEPS Startkohorte SC2 Kindergartenkinder D 8.0.1; eigene Berechnungen

Abbildung 4-4: Effekte auf die kontinuierlichen Indikatoren bei Paarfamilien

Marginale Effekte aus OLS-Regressionen und 95-Prozent-Konfidenzintervalle, Sechstklässler an weiterführende Schulen im Jahr 2018 sowie Drittklässler im Jahr 2015, ermittelte Effekte auf die Indikatoren im Wertebereich zwischen 0 und .

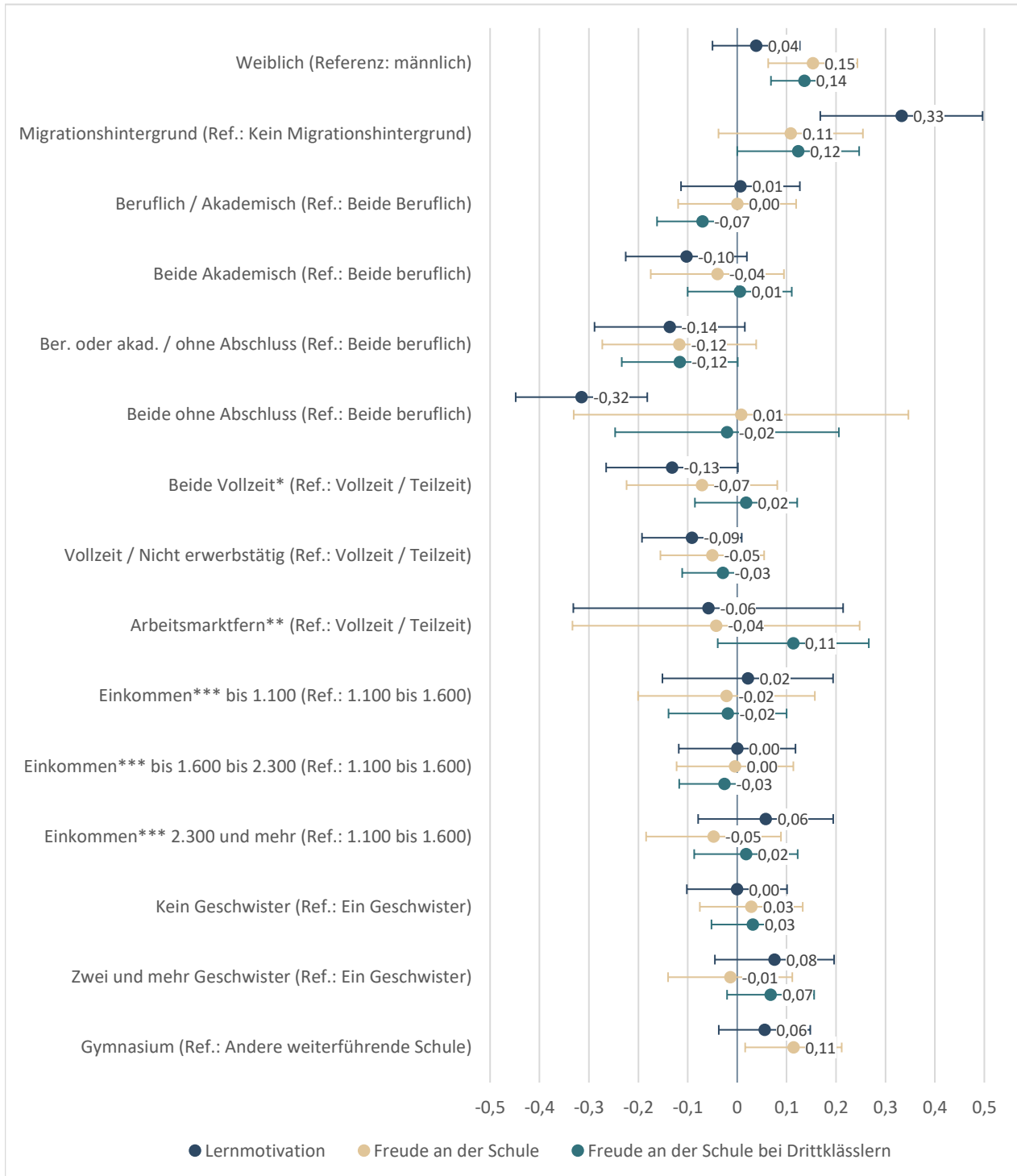


*Inklusive beide in Teilzeit ** Beide nicht erwerbstätig oder einer nicht erwerbstätig, einer in Teilzeit ***Bedarfsge-
wichtetes monatliches Haushaltsnettoeinkommen in Euro

Quelle: NEPS Startkohorte SC2 Kindergartenkinder D 8.0.1; eigene Berechnungen

Abbildung 4-5: Effekte auf die Positivindikatoren bei Paarfamilien

Marginale Effekte aus Logit-Regressionen und 95-Prozent-Konfidenzintervallen, Sechstklässler an weiterführenden Schulen im Jahr 2018 sowie Drittklässler im Jahr 2015, ermittelte Effekte auf binäre Variablen mit den Ausprägungen 1 für alle Items positiv und 0 für unterschiedlich oder alle negativ

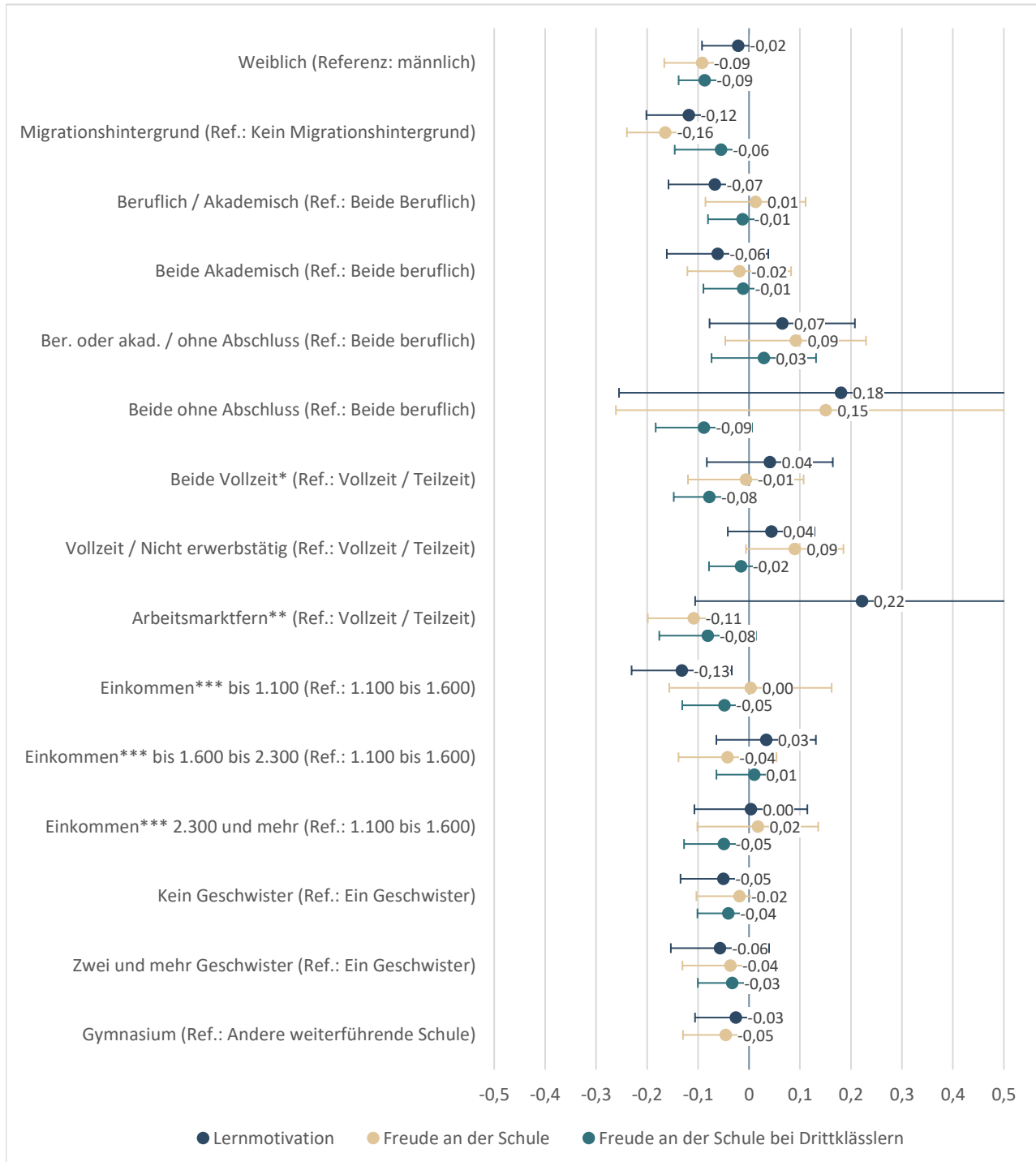


*Inklusive beide in Teilzeit ** Beider nicht erwerbstätig oder einer nicht erwerbstätig, einer in Teilzeit ***Bedarfsge-
wichtetes monatliches Haushaltsnettoeinkommen in Euro

Quelle: NEPS Startkohorte SC2 Kindergartenkinder D 8.0.1; eigene Berechnungen

Abbildung 4-6: Effekte auf die Negativindikatoren bei Paarfamilien

Marginale Effekte aus Logit-Regressionen und 95-Prozent-Konfidenzintervallen, Sechstklässler an weiterführenden Schulen im Jahr 2018 sowie Drittklässler im Jahr 2015, ermittelte Effekte auf binäre Variablen mit den Ausprägungen 1 für alle Items negativ und 0 für unterschiedlich oder alle positiv



*Inklusive beide in Teilzeit ** Beide nicht erwerbstätig oder einer nicht erwerbstätig, einer in Teilzeit ***Bedarfsge-
wichtetes monatliches Haushaltsnettoeinkommen in Euro

Quelle: NEPS Startkohorte SC2 Kindergartenkinder D 8.0.1; eigene Berechnungen

In den Abbildungen 4-1 bis 4-6 sticht besonders heraus, dass ein Migrationshintergrund mit einer deutlich höheren Lernmotivation und Freude an der Schule einhergeht. Letzteres gilt auch für die Drittklässler, für die die multivariaten Analysen ebenfalls durchgeführt wurden, um den Fokus hier nicht allein auf eine einzige Altersgruppe zu richten². Dieses Ergebnis passt sehr gut zum Befund, dass Eltern und Kinder mit Migrationshintergrund höhere Bildungsziele haben als vergleichbare Familien ohne Migrationshintergrund (vgl. Anger / Geis-Thöne, 2018). Allerdings können sie diese häufig nicht verwirklichen und erreichen am Ende ihrer schulischen Laufbahn nur ein relativ niedriges Bildungsniveau. Damit dies vor dem Hintergrund der an sich großen Lernfreude der Kinder mit Migrationshintergrund in Zukunft besser gelingt, sollte vor allem die Sprachförderung weiter gestärkt werden.

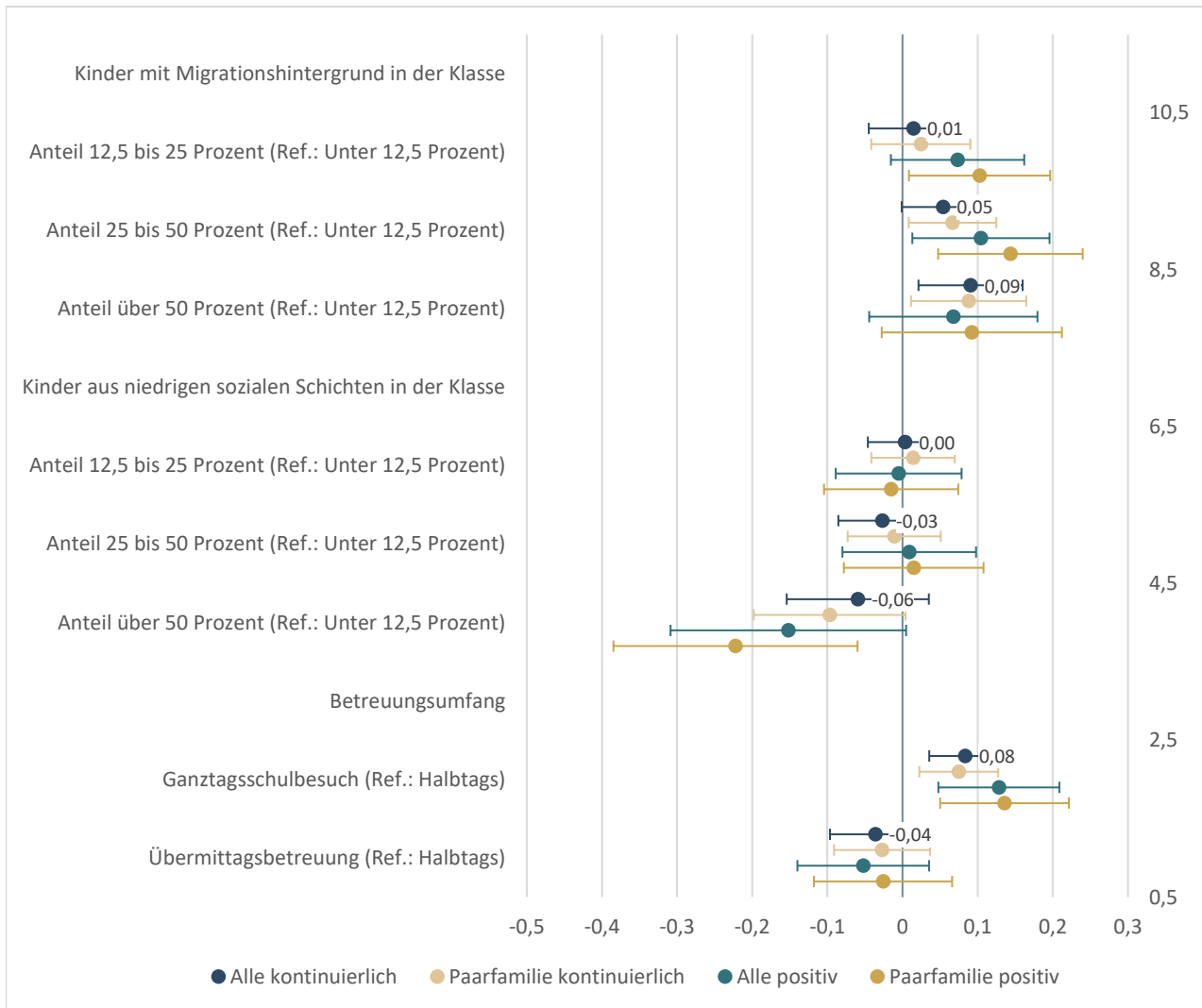
Anders stellt sich die Lage bei einem bildungsfernen Elternhaus dar, das sich den Schätzergebnissen zufolge sehr negativ auf die Lernmotivation auswirkt. Hier müssen die Kinder also tatsächlich auch noch stärker für die Unterrichtsinhalte gewonnen werden. Im Hinblick auf die Freude an der Schule ist das Bild hier allerdings insbesondere bei den Drittklässlern nicht so eindeutig. Dies könnte damit im Zusammenhang stehen, dass die Schule nicht nur ein Lernort sondern auch ein Lebensraum ist, der für viele dieser Kinder vor dem Hintergrund ihrer häuslichen Situation besonders wichtig sein dürfte. Ähnlich lassen sich auch die zum Teil sehr positiven Schätzwerte zum Effekt eines arbeitsmarktfernen Elternhauses auf die Freude an der Schule deuten. Bei den übrigen Erwerbskonstellationen der Eltern zeigt sich kein klares Bild, wobei darauf hinzuweisen ist, dass sich die Angaben im Falle der Sechstklässler hier, wie auch bei allen anderen erklärenden Größen, nicht auf den Befragungszeitpunkt sondern auf das Vorjahr beziehen. Ähnliches gilt auch für das Familieneinkommen, obschon sich hier insbesondere mit Blick auf die Lernmotivation eine U-Form andeutet. Hingegen ist der Effekt einer Alleinerziehung auf die Lernmotivation der Kinder und ihre Freude an der Schule negativ.

Für die Drittklässler lassen sich zwei interessante Ergänzungen der multivariaten Analysen vornehmen, die bei den Sechstklässlern vor dem Hintergrund der Datenverfügbarkeit nicht möglich sind. So wurden hier die Anteile der Kinder mit Migrationshintergrund und niedrigem sozialen Status in den von den Kindern besuchten Schulklassen von den Klassenlehrern erfragt. Während sich der Anteil der Kinder mit niedrigem sozialen Status, wie Abbildung 4-7 zeigt, bei sehr hohen Werten negativ auf die Freude an der Schule auswirkt und ansonsten keinen wesentlichen Einfluss hat, steht der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in einem positiven Zusammenhang mit ihr. Vor dem Hintergrund, dass in den Schätzungen auch für den individuellen Migrationshintergrund des Kindes kontrolliert wurde, ist dies sehr beachtlich und weist darauf hin, dass Kinder in migrantisch geprägten Milieus unabhängig von ihrem familiären Hintergrund ein positiveres Verhältnis zur Schule haben. Die zweite Ergänzung betrifft den Umfang des Schulbesuchs, der von den Eltern erfasst wurde. Hier zeigt sich unter sonst gleichen Bedingungen ein sehr positiver Effekt eines Ganztagsschulbesuchs, wohingegen sich eine reine Übermittagsbetreuung, wenn überhaupt, eher negativ auswirkt.

² Auf eine Betrachtung von Viert- und Fünftklässlern wurde vor dem Hintergrund der besonderen Situation im Kontext des Schulwechsels auch hier bewusst verzichtet.

Abbildung 4-7: Ergänzende Ergebnisse für Drittklässler

Marginale Effekte aus OLS und Logit-Regressionen und 95-Prozent-Konfidenzintervallen, Drittklässler im Jahr 2015, ermittelte Effekte auf einen kontinuierlichen Indikatoren im Wertebereich zwischen 0 und 1 und eine binäre Variablen mit den Ausprägungen 1 für alle Items negativ und null für unterschiedlich oder alle positiv unter Kontrolle für die in den vorangegangenen Abbildungen dargestellten Faktoren.



Quelle: NEPS Startkohorte SC2 Kindergartenkinder D 8.0.1; eigene Berechnungen

5 Fazit und Ableitungen für die Politik

Lernmotivation und Freude an der Schule sind von großer Bedeutung für das Erlernen des Unterrichtsstoffs und den Erfolg der Kinder in der Schule. Allerdings sind die Wirkungszusammenhänge zwischen den beiden Bereichen hochkomplex und bei weitem nicht deterministisch. So lässt sich aus ihrem Verhältnis zueinander nicht darauf schließen, welche Folgen ein Impuls an einer Stelle genau haben wird und es gibt sowohl leistungsschwache Schüler, bei denen Lernmotivation und Freude an der Schule stark ausgeprägt sind, als auch leistungsstarke Schüler, bei denen dies nicht der Fall ist. Dabei hat der überwiegende Teil der Sechstklässler sehr viel Freude an der Schule und viele weisen auch eine hohe Lernmotivation auf. Allerdings unterscheidet sich die Lage je nach sozioökonomischem Hintergrund der Kinder deutlich. So stechen Kinder mit

Migrationshintergrund in beiden Bereichen positiv und Kinder von Alleinerziehenden negativ heraus. Auch ist die Lernmotivation bei Kindern aus bildungsfernen Familien niedriger als bei bildungsnahen.

Mit Blick auf die zur Eindämmung der Corona-Krise erfolgten weitgehenden Verlagerung des Unterrichts ins Elternhaus und der damit gestiegenen Bedeutung der Eigeninitiative der Kinder beim Erlernen des Schulstoffs, sollte die Politik vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse vorwiegend an folgenden Stellen ansetzen.

- **Schulsozialarbeit stärken:** Treten bei einzelnen Schülern schwerwiegendere Motivationsdefizite auf, ist die Schulsozialarbeit die geeignete Instanz, um mit allen relevanten Akteuren gemeinsam Lösungswege zu entwickeln. Gleichmaßen kann sie die Kinder und Jugendlichen bei anderen schulischen und teilweise auch außerschulischen Problemen unterstützen (Zank, 2017). Da die zur Eindämmung der Pandemie getroffenen Maßnahmen und die Verunsicherung über den weiteren Fortgang des Krankheitsgeschehens eine starke Belastung für die Kinder und Jugendlichen darstellen, sollte aktuell eine noch aktivere Schulsozialarbeit betrieben werden als zu normalen Zeiten. Hierfür braucht es neben dem Personal auch die Konzepte, wie junge Menschen gut erreicht werden können, die die Schule nur an einem Tag pro Woche besuchen.
- **Öffnung der Schulen ermöglichen:** Der eingeschränkte Schulbetrieb bringt große Risiken für die Kompetenzentwicklung der Kinder und Jugendlichen mit sich. Dabei besteht sowohl die Gefahr eines deutlichen Rückgangs als auch eines starken Auseinanderdriftens der schulischen Leistungen (Anger / Plünnecke, 2020). Die gestiegene Bedeutung der Eigeninitiative beim Lernen von Kindern und Jugendlichen aus Familien, bei denen die Eltern die Lehrerrolle nicht komplett übernehmen können, ist hier nur ein Wirkungskanal unter vielen. Gleichzeitig ist sie ein wichtiges Argument dafür, dass das (teilweise) Homeschooling den Präsenzunterricht auch bei einer geeigneten technischen Ausstattung der Lehrer und Schülern und passenden Unterrichtskonzepten nicht gleichwertig ersetzen kann.
- **Schülern die Bedeutung der Unterrichtsinhalte vermitteln:** Die Lernmotivation von Kindern und Jugendlichen hängt maßgeblich davon ab, ob sie im Erlernen einen Sinn erkennen oder nicht. Daher darf sich der Unterricht auch nicht auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten beschränken, sondern muss den Schülern auch aufzeigen, wie sie diese in ihrem späteren Leben einsetzen können. Ist dies bei einzelnen Inhalten der Lehrpläne nicht oder nur sehr schwer möglich, sollte geprüft werden, ob sie überhaupt Teil des Unterrichts sein oder durch andere lebensnähere Inhalte ersetzt werden sollten.
- **Unterricht motivierend gestalten:** Neben den Inhalten ist auch die Unterrichtsgestaltung von Bedeutung für die Lernmotivation (Otto, 2007). Hier sollte im Rahmen einer gezielten Qualitätssicherung an den Schulen darauf hingearbeitet werden, dass alle Lehrkräfte bei den pädagogischen Ansätzen und Konzepten auf dem aktuellen Stand sind und diese in der Praxis situationsadäquat einsetzen.

- **Schulen als angenehme Lebensräume für Kinder und Jugendliche gestalten:** Die Schulen sind nicht nur Orte des Lernens, sondern auch Orte einer Vielzahl verschiedener sozialer Aktivitäten der Schüler. Daher spielt neben dem Unterricht auch das weitere schulische Umfeld, zu dem etwa auch die Räumlichkeiten zählen, eine wichtige Rolle dafür, wie viel Freude sie an der Schule haben (Zschiesche / Kemnitz, 2009). In besonderem Maße gilt dies bei Ganztagschulen, wo sich die Kinder und Jugendlichen wesentlich länger aufhalten. Gleichzeitig kann es sich sehr positiv auf den Lernerfolg auswirken, wenn Schüler gerne zur Schule gehen. Vor diesem Hintergrund sollten die Schulen im Rahmen der zur Verfügung stehenden Budgets möglichst so ausgestattet werden, dass sich die Kinder und Jugendlichen hier gerne aufhalten.

Literatur

Anger, Christina / Geis-Thöne, Wido, 2018, Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem, IW-Analyse Nr. 125, Köln

Anger, Christina / Plünnecke, Axel, 2020, Homeschooling und Bildungsgerechtigkeit, IW-Kurzbericht Nr. 44/2020, Köln

Anger, Silke / Bernhard, Sarah / Dietrich, Hans / Lerche, Adrian / Patzina, Alexander / Sandner, Malte / Toussaint, Carina, 2020, Schulschließungen wegen Corona: Regelmäßiger Kontakt zur Schule kann die schulischen Aktivitäten der Jugendlichen erhöhen, in: IAB-Forum, <https://www.iab-forum.de/schulschliessungen-wegen-corona-regelmassiger-kontakt-zur-schule-kann-die-schulischen-aktivitaten-der-jugendlichen-erhohen/> [09.06.2020]

Blossfeld, Hans-Peter / Roßbach, Hans-Günther / von Maurice, Jutta, 2011, Education as a Lifelong Process: The German National Educational Panel Study (NEPS), Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14

Krapp, Andreas, 1993, Die Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption, in Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 39, Nr. 2, S. 187-206

Langmeyer, Alexandra / Guglhör-Rudan, Angelika / Naab, Thorsten / Urlen, Marc / Winklhofer, Ursula, 2020, Kindsein in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse zum veränderten Alltag und zum Wohlbefinden von Kindern, https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/themen/Familie/DJI_Kindsein_Corona_Erste_Ergebnisse.pdf [09.06.2020]

NEPS – Nationales Bildungspanel, 2019, Studienübersicht NEPS Startkohorte 2 — Kindergarten: Frühe Bildung in Kindergarten und Grundschule, Wellen 1 bis 8, Bamberg

Otto, Barbara, 2007, Förderung von Lernmotivation, IQ kompakt 4, https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/foerderung_von_lernmotivation.pdf [09.06.2020]

Schiefele, Ulrich / Krapp, Andreas / Schreyer, Inge, 1993, Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung, Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 25. Jg., Nr. 2, S. 120-148

Statistisches Bundesamt, 2019, Bildung und Kultur: Allgemeinbildende Schule – Schuljahr 2018/2019, Fachserie 11, Reihe 1, Wiesbaden

Wild, Elke, 2001, Familiäre und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 47, Nr. 4, S. 481-499

Wild, Klaus-Peter / Krapp, Andreas, 1995, Elternhaus und intrinsische Lernmotivation, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 41, Nr. 4, S. 579-595

Wild, Elke / Wild, Klaus-Peter, 1997, Familiäre Sozialisation und schulische Lernmotivation, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 43, Nr. 1, S. 55-77

Zank, Philipp, 2017, Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland – Forschungsstand und Entwicklungstendenzen, https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/64_Schulsozialarbeit.pdf [09.06.2020]

Zschesche, Barbara / Kemnitz, Heidemarie, 2009, Wie Kinder ihre Schule 'sehen'. Räumliche Qualität von Schule aus Kindersicht, in PÄD-Forum: unterrichten erziehen, 37./38. Jg., Nr. 6, S. 255-258

Abstract

With the sharp reduction in classroom teaching in the context of the Corona pandemic, students' own initiative in practising the school material has become much more important for their competence development. For this reason, targeted efforts must be made to ensure that the joy of learning of children is not only maintained in the current situation, but also further strengthened. At normal times, the situation is favourable, as an evaluation of the National Education Panel (NEPS) shows. Pupils were asked here to rate their motivation to learn by means of four different statements. Building a continuous indicator with a value range from 0 to 1 on these statements, the average for sixth-graders is 0.55. The value for grammar school pupils is 0.57, which is slightly higher than for pupils from other secondary schools (0.52). In the same way, the joy of schooling recorded on the basis of three statements is 0.64 for all sixth-graders, 0.65 for grammar school pupils and 0.62 for pupils from other secondary schools.

Motivation to learn and joy of schooling are strongly related to school success, although the relation is far from being deterministic. For example, the average grade in German and mathematics is about three-quarters of a grade level higher at the maximum value for learning motivation than at the minimum level. In the case of joy of schooling, the difference is almost two thirds of a grade level. It should be noted that the chains of effects here run in both directions and an impulse in learning motivation or joy of schooling can under certain circumstances also trigger a ping-pong effect. If one looks at the connections with various aspects of the socio-economic background of the pupils, the migration background stands out. If it is present, the indicator values for motivation to learn and joy of schooling are 0.09 or 9 percentage points higher among sixth-graders under otherwise identical conditions. In contrast, they are significantly lower for children of single parents and parents with an educationally disadvantaged home.

In order to increase the pupils' joy of learning, lessons should be designed to be as motivating as possible and the pupils should be made aware of the importance of the knowledge and skills for their later life. Moreover, school social work should become active if serious motivation deficits occur. It is very unfavourable both for the motivation to learn and the enjoyment of school, as well as for many other aspects of the learning process, if most of the teaching takes place in the parents' homes. Therefore, schools should return to regular teaching as soon as possible.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 2-1: Gemeinsame Verteilung der Anteilswerte zu Lernmotivation und Freude an der Schule	9
Tabelle 2-2: Zusammenhänge mit den Vorjahreswerten.....	9
Tabelle 3-1: Zusammenhänge der Indikatorwerte mit der Durchschnittsnote	11
Tabelle 3-2: Zusammenhänge mit der Selbsteinschätzung der Schulleistungen.....	12
Tabelle 3-3: Zusammenhänge mit dem Lernstress	13
Tabelle 3-4: Zusammenhänge mit Anstrengungsbereitschaft und Sorgfalt	14

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2-1: Lernmotivation in der fünften und sechsten Klasse.....	6
Abbildung 2-2: Freude an der Schule nach Klassenstufe	7
Abbildung 2-3: Gemeinsame Verteilung der kontinuierlichen Indikatoren zu Lernmotivation und Freude an der Schule	8
Abbildung 3-1: Durchschnittsnoten nach Kategorien	11
Abbildung 3-2: Positive Selbsteinschätzungen der Leistungen nach Kategorien	12
Abbildung 3-3: Lernstress nach Kategorien.....	13
Abbildung 3-4: Anstrengungsbereitschaft und Sorgfalt nach Kategorie.....	14
Abbildung 4-1: Effekte auf die kontinuierlichen Indikatoren für alle Kinder	16
Abbildung 4-2: Effekte auf die Positivindikatoren für alle Kinder	17
Abbildung 4-3: Effekte auf die Negativindikatoren für alle Kinder	18
Abbildung 4-4: Effekte auf die kontinuierlichen Indikatoren bei Paarfamilien	19
Abbildung 4-5: Effekte auf die Positivindikatoren bei Paarfamilien	20
Abbildung 4-6: Effekte auf die Negativindikatoren bei Paarfamilien.....	21
Abbildung 4-7: Ergänzende Ergebnisse für Drittklässler	23