

## Interessen und Nicht-Interessen bei Grundschulkindern

### Theoretische Basis der Längsschnittstudie PEIG<sup>1</sup>

Annette Upmeier zu Belzen und Helmut Vogt

#### **Kurzfassung**

*Lernen ist ein ganzheitlicher Prozess, der sich im Rahmen von schulischen und außerschulischen sowie fachlichen und fächerübergreifenden Kontexten vollzieht. Interessen bzw. Nicht-Interessen sind dabei einflussreiche motivationale Bedingungsfaktoren. Dass Personen deren Entwicklungen maßgeblich und lang anhaltend beeinflussen, konnte für Kinder bereits ab dem Vorschulalter belegt werden. Dabei stehen besonders die Eltern im Vordergrund, in der Schule aber auch die Lehrpersonen, die über ihre didaktisch-methodische Ausgestaltung des Unterrichtes beeinflussen, ob ihr Unterricht im Sinne der Selbstbestimmungstheorie unterstützend oder kontrollierend wirkt. Um grundsätzlich solche Entwicklungen erfassen und beschreiben zu können, wurde die „Münchener Interessentheorie“ (KRAPP, 2000) um die Theorie des Nicht-Interesses erweitert. Es werden unterschiedliche Wirkungen auf einzelne Schülergruppen erwartet, so dass zunächst unterschiedliche Verläufe der Interessen- bzw. Nicht-Interessenentwicklungen beschrieben werden müssen. Diese dienen als Grundlage für die Konzipierung von Modellen, die das Erleben von situationalen Interessen im Unterricht fördern.*

*In einer Längsschnittstudie werden Kinder, Eltern, Erzieherinnen und Lehrpersonen bereits ab dem Vorschulalter bis in die Sekundarstufe I in Bezug auf die Interessen und Nicht-Interessen der Kinder (vorwiegend aus dem naturwissenschaftlichen Bereich) mittels standardisierter halboffener Interviews in punktuellen Untersuchungen mehrmals befragt. Im Schulbereich werden die didaktisch-methodische Ausgestaltung des Unterrichtes sowie der Grad der Unterstützung bzw. Kontrolle im Sinne der Selbstbestimmungstheorie durch den Unterricht begleitend festgestellt. Dabei wird ihre Wirkung auf Person-Gegenstands-Auseinandersetzungen analysiert, um Unterrichtsmodelle entwickeln zu können, mit denen eine positive Interessenentwicklung durch Unterricht ermöglicht wird und wirksam einer Entwicklung von Nicht-Interessen entgegengewirkt werden kann.*

---

## 1 Einleitung

Das schulische Bildungsgeschehen vollzieht sich über das Zusammenwirken von Kontextmerkmalen mit konkreten Unterrichtsmerkmalen. Beide Bereiche

---

<sup>1</sup> Dieser Artikel ist Herrn Prof. Dr. F. Rüter zum 75. Geburtstag gewidmet.

wirken sich über die Einstellungen, die Emotionen, die Motivation, die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und andere Aspekte auf das Erleben schulischer Lernsituationen aus. Im motivationalen Bereich wird Lernen entweder begleitet von situationalem Interesse oder von Desinteresse bzw. Ablehnung. Letztendlich beeinflusst dieses Erleben die schulischen Leistungen. Dabei werden vom Lernen aus Interesse besonders nachhaltige Effekte erwartet (SCHIEFELE, 2000, 230). Zurückliegende Lernerfahrungen haben Rückwirkungen auf das aktuelle Erleben. Bei negativen Erfahrungen werden Problemlöseprozesse beeinträchtigt. Dies kann zur Entwicklung von Nicht-Interessen führen.

Die Ausbildung von Interessen ist ein Ziel von Unterricht und ein Bestandteil von Bildung (SCHIEFELE et al., 1979; Kultusministerium des Landes NRW, 1993, 34). Daraus ergibt sich auch für den Biologieunterricht die Aufgabe, Interessenentwicklungen zu fördern, vorhandene Schülerinteressen zu berücksichtigen und einem möglichen Interessenverfall entgegenzuwirken, aber auch bei bereits vorhandenen Desinteressen und Abneigungen eine Bereitschaft zur Person-Gegenstands-Auseinandersetzung (wieder) anzuregen. In diesem Zusammenhang ist der konkrete Unterricht von besonderer Bedeutung, und zwar sowohl die didaktisch-methodische Ausgestaltung des Unterrichtes als auch der Grad der Unterstützung der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit (DECI & RYAN, 1993). Diese Aspekte sind nicht nur aus einer objektiven Sichtweise relevant, sondern besonders in der subjektiven Wahrnehmung der Schüler (vgl. UPMEIER ZU BELZEN, 1998, 203).

Auf der Grundlage von möglichen Entwicklungsverläufen der Interessen bzw. Nicht-Interessen im Zusammenhang mit aktuellen Unterrichtskonzepten, die beschrieben werden sollen, werden neue Unterrichtsmodelle entwickelt werden können, die das Erleben situationaler Interessen ermöglichen sowie die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit berücksichtigen.

## **2 Theoretische Grundlagen**

Ausgangspunkt für die theoretische Grundlegung des vorliegenden Artikels ist die Theorie des Interesses (vgl. z.B. KRAPP et al., 1992; KRAPP, 2000). Daneben wurde für die Längsschnittstudie PEIG eine Rahmenkonzeption erstellt, die auch Indifferenz und Nicht-Interesse definiert. Im Bereich der Nicht-Interessen werden zwei qualitativ unterschiedliche Ausprägungen bestimmt, Desinteresse und Abneigung. Diese zunächst hypothetischen Ansätze gilt es im Rahmen der Längsschnittstudie zu verifizieren bzw. weiterzuentwickeln.

## **2.1 Spektrum Interesse bis Nicht-Interesse**

Bei allen Punkten dieses Spektrums geht es darum, ob mögliche Person-Gegenstands-Auseinandersetzungen zu einer Person-Gegenstands-Relation, Beziehung oder Bezug, führen oder nicht. Im Zusammenhang mit emotionalen, kognitiven sowie Wertaspekten kristallisiert sich in Bezug auf den Gegenstand ein Punkt dieses Spektrums heraus, wobei sich Relationen jedoch weiterentwickeln können.

Vor diesem Hintergrund sind theoretisch alle Stärken und Richtungen von Entwicklungen im Spektrum der Interessen, der Indifferenz und den Nicht-Interessen vorstellbar, abgesehen von einem Weg zurück zur Indifferenz.

### **2.1.1 Interesse**

Interesse ist ein mehrdimensionales Konstrukt, das nach KRAPP (1998b, 213) auf einer Person-Gegenstands-Konzeption basiert, wobei der Gegenstand drei Facetten beinhaltet, und zwar Inhalt, Tätigkeit und Kontext. Diese Unterscheidung ist relevant für das methodische Vorgehen bei der Erfassung der Gegenstände (vgl. PRENZEL et al., 2000, 14), welche in ihrem Ausschnitt möglichst genau zu bestimmen sind.

In der aktuellen Konzeption lassen sich nach KRAPP (1998a) zwei Zustände von Interesse, zwei verschiedene Relationen, die Person-Gegenstands-Beziehung und der Person-Gegenstands-Bezug, voneinander unterscheiden (Abb. 1).

#### **◆ Interesse als Person-Gegenstands-Beziehung**

Die Interessehandlung repräsentiert die zeit- und situationsspezifische Beziehung zwischen Person und Interessegegenstand (PRENZEL et al. 1986, 166). Sie stellt in einer konkreten Situation eine aktuelle Beziehung zwischen Person und Gegenstand her (KRAPP 1992b, 307). Dieses wird HIDI & BAIRD (1988) und KRAPP (1992b) folgend als „situationales Interesse“ bezeichnet.

#### **◆ Interesse als Person-Gegenstands-Bezug**

Während eine Person-Gegenstands-Beziehung situational bedingt ist, ist ein Person-Gegenstands-Bezug langfristig in der Persönlichkeitsstruktur verankert. Durch wiederholte Person-Gegenstands-Auseinandersetzungen kann zwischen der Person und dem Interessegegenstand (PRENZEL et al. 1986) ein zeit- und situationsübergreifender Bezug entstehen, der somit über einen längeren Zeitraum anhält (KRAPP 1992b, 317). KRAPP verwendet hierfür in Anlehnung an HIDI & BAIRD (1988) den Begriff „individuelles Interesse“.

Zur näheren Charakterisierung einer interesseorientierten Handlung stellt die Rahmenkonzeption drei Merkmalskategorien vor: kognitive Ausprägung, emotionale Tönung und Wertaspekte, außerdem Selbstintentionalität. Im Falle von Interesse fallen die Kategorien positiv aus. Interesse ist begleitet von einem angenehmen Spannungserleben, von Kompetenz- und Selbstbestimmungsgefühlen sowie einer positiven Einschätzung der sozialen Situation. Es kann zum Flow-Erleben, dem Verschmelzen von Selbst und Tätigkeit, kommen (CSIKSZENTMIHLYI & SCHIEFELE, 1993).

Es werden also individuelles und situationales Interesse unterschieden. Da ein Mensch nicht ständig mit seinen Interessegebieten beschäftigt sein kann, ruht ein Interesse mitunter, bis es wieder handlungsleitend wird. Aktuell werden die Zustandsformen als dispositionales und aktualisiertes Interesse beschrieben. Beide zusammen werden als individuelles Interesse bezeichnet. Situationales Interesse bezeichnet Handlungsanregung, wenn keinerlei aktivierbares bzw. aktualisiertes Interesse vorauszusetzen ist. Es ist also eine didaktisch erweckte Aufmerksamkeit gegenüber einem Gegenstand (SCHIEFELE, 2000, 229).

Aus einem situationalen Interesse kann sich ein individuelles Interesse entwickeln (KRAPP, 1998, 190). Dabei bildet der erste Kontakt mit dem Gegenstand, der zufällig oder durch personalen Anstoß geschehen kann, eine wichtige Voraussetzung für den Beginn einer Interesseentwicklung. Aufgrund von gewonnenen Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsreich verstärken sich die Merkmalsausprägungen (kognitiver Aspekt, Wertorientierung, emotionale Tönung). Daraus resultierendes vermehrtes Wissen und veränderte Einstellung (PETTY & CACIOPPO, 1986; VOGT, 1998) führen zu einer Erhöhung der Bereitschaft zu einer erneuten Person-Gegenstands-Auseinandersetzung. Auf diese Weise entwickelt sich nach KRAPP (1992a) unter Umständen ein bedeutungsvoller Bezug, der wiederum zu einer Aktivierung von Internalisierungsprozessen führen kann, an dessen Ende individuelles Interesse steht.

KRAPP (1992b, 324) differenziert gemäß DECI & RYAN (1993) zwischen drei qualitativ unterschiedlichen Ebenen, auf denen Internalisierung vollzogen werden kann:

Auf der untersten Ebene, die als „**Introjektion**“ bezeichnet wird, beschäftigt sich das Individuum mit einem Gegenstand auf Grund vorausgegangener Anregungen bzw. Forderungen seitens der Umwelt (personaler bzw. nicht personaler Einfluss). Die von außen gesteckten Ziele werden akzeptiert und übernommen, weil das Ergebnis der Person-Gegenstands-Auseinandersetzung als unbe-

dingte Notwendigkeit zur Verwirklichung eigener Wünsche erachtet wird. Die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand findet auf dieser Ebene also nicht aufgrund intrinsischer Motivation statt.

Qualitativ betrachtet ist die zweite Ebene – die der „**Identifikation**“ – insofern höherwertig, da das Individuum dem Gegenstand und den damit verbundenen Handlungszielen einen persönlichen ideellen Wert zuschreibt. Solche Wertschätzungen sind oft nur temporär bedingt, das heißt sie können sich schon nach einiger Zeit wieder verändern.

Auf der „**Integrationsstufe**“ wird die nach DECI & RYAN (1993) anstrebenswerteste Form der Internalisierung erreicht, da das Subjekt den jeweiligen Gegenstand der Auseinandersetzung in die eigene Wertstruktur integriert und somit zu einem permanenten Bestandteil der eigenen Identität macht. Selbst wenn der genuine Anreiz zur Auseinandersetzung mit dem spezifischen Objekt durch externe Anreize motiviert worden ist, kommt es auf dieser Zielstufe nicht selten vor, dass das tätige Handeln bereits als erstrebenswertes Ziel erachtet wird und somit genügend motivationale Dynamik liefert.

### 2.1.2 Indifferenz

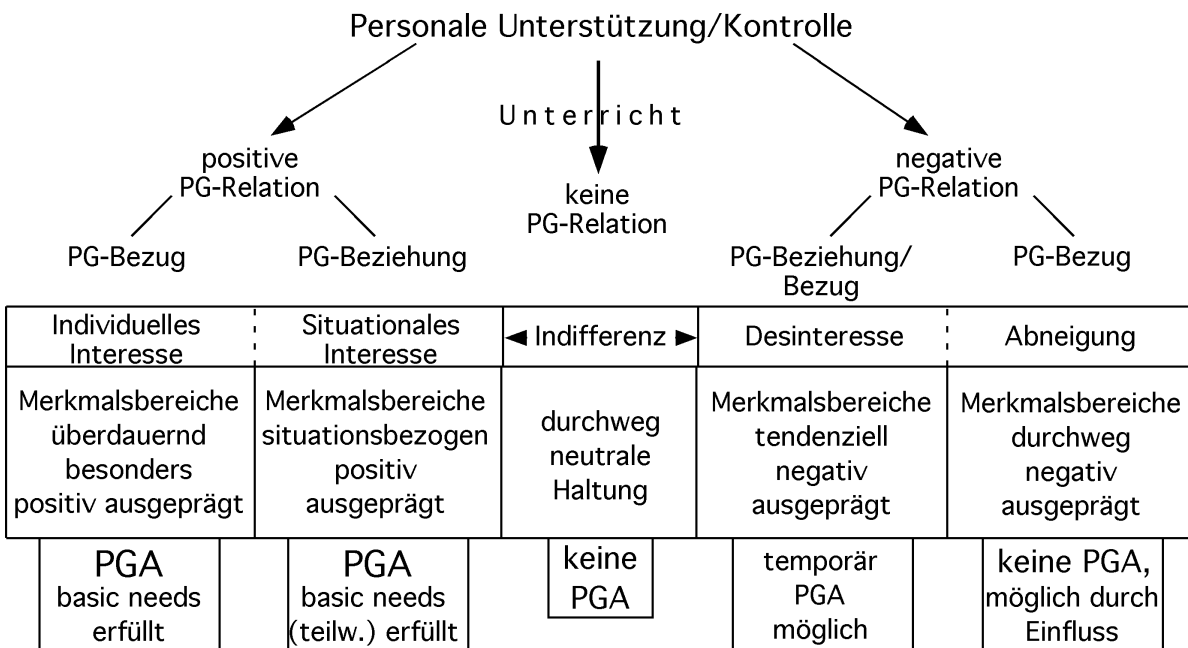
Indifferenz bezeichnet eine neutrale – weder positive noch negative – Ausgangshaltung gegenüber einem Gegenstand, wenn noch kein Kontakt dazu bestand. Für den Schulbereich ist sie somit ein wichtiger Ausgangspunkt bei der Entwicklung von Interessen bzw. Nicht-Interessen im Zusammenhang mit der Vermittlung von neuen Inhalten. Eine Person-Gegenstands-Relation ist also zunächst nicht vorhanden, da es zuvor noch keinen Kontakt zum Gegenstand gab. Insofern existiert weder eine Person-Gegenstands-Beziehung noch ein Person-Gegenstands-Bezug (Abb. 1). Die Entscheidung eines Individuums zu einer Person-Gegenstands-Auseinandersetzung ist in diesem Fall fremdgeleitet und dabei häufig maßgeblich durch die soziale Komponente beeinflusst.

### 2.1.3 Nicht-Interesse

Im Bereich der Nicht-Interessen werden zwei unterschiedlich starke Ausprägungen unterschieden, das Desinteresse und die Abneigung. Desinteresse wird übersetzt mit Interesselosigkeit bzw. Gleichgültigkeit. Abneigung ist dagegen stärker und ist mit Antipathie bzw. Widerwille zu übersetzen (Tab. 1).

Im Falle von Desinteresse ist keine Person-Gegenstands-Relation vorhanden, es sei denn fremdbestimmte temporäre Person-Gegenstands-Auseinandersetzungen sind vorausgegangen. In einem solchen Fall kann die Relation sowohl eine Beziehung als auch ein Bezug sein (Abb. 1). Demnach verfügt

eine Person lediglich über ein punktuelles Wissen und über eine fremdbestimmte Handlungsfähigkeit gegenüber einem von außen vorgegebenen Gegenstand. Die Person empfindet tendenziell leicht negative Gefühle und steht dem Gegenstand emotional gleichgültig gegenüber, weshalb der Gegenstand keinen besonderen Platz in der individuellen Wertehierarchie einnimmt. Das Individuum ist in diesem Fall passiv, ergreift keine eigene Initiative für Person-Gegenstands-Auseinandersetzungen, somit kann Desinteresse auch mit passiver Ablehnung beschrieben werden.



**Abb. 1:** Einfluss der personalen Unterstützung auf die Qualität von Person-Gegenstands-Relationen. Merkmalsbereiche = Emotion, Kognition, Wert; PG-Bezug = Person-Gegenstands-Bezug; PG-Beziehung = Person-Gegenstands-Beziehung; PGA = Person-Gegenstands-Auseinandersetzung.

Bei einer Abneigung hat sich eine Person-Gegenstands-Relation ausgebildet, wobei die Person jedoch aufgrund der Erfahrungen mit den vorausgegangenen Gegenstands-Auseinandersetzungen die Aufnahme von weiteren Informationen selektiert bzw. meidet. Dadurch verfügt die Person bezüglich des Gegenstandes über selektiv erworbenes Wissen. Aufgrund dessen versucht die Person aktiv eine handelnde Auseinandersetzung mit dem Gegenstand zu vermeiden, wobei bereits erworbene Handlungsfähigkeiten im Umgang mit dem Gegenstand ausgeblendet werden. Die ausgeprägt negativen Gefühle führen schließlich zur Abneigung. Der Gegenstand wird von der Person negativ bewertet, wonach er einen unteren Platz in der individuellen Wertehierarchie einnimmt. Da eine überdauernde Auseinandersetzung mit dem Gegenstand stattfindet, handelt es

sich im Falle der Abneigung ausschließlich um Person-Gegenstands-Bezüge (negativ gerichtet). Aufgrund der Aktivität des Individuums kann in diesem Fall auch von aktiver Ablehnung gesprochen werden.

**Tab. 1:** Unterscheidung von Desinteresse und Abneigung in Bezug auf die Merkmalskategorien der Interessentheorie.

<b>Nicht-Interesse</b>	
<b>Desinteresse</b>	<b>Abneigung</b>
weitgehend keine Person-Gegenstands-Relation	negative Person-Gegenstands-Relation
punktuelle Erfassung des Gegenstandes	selektive Erfassung des Gegenstandes
leicht negative Gefühle	ausgeprägt negative Gefühle
keine besondere Wertzuschreibung	negative Wertschätzung
keine oder fremd bestimmte Handlungen	aktive Vermeidung von Auseinandersetzungen mit dem Gegenstand ist selbstintentional

Der grundlegende Unterschied zwischen den beiden Ausprägungen ist der Grad der Bewusstheit im Umgang mit dem Gegenstand. Bei Desinteresse herrscht eine Gleichgültigkeit mit einem negativen Trend, dieser Zustand wird aber wenig reflektiert. Im Falle von Abneigung wird mit der Antipathie bewusst umgegangen, indem Informationen nur selektiv aufgenommen werden, so dass sie zu dem vorhandenen eigenen Bild passen, Handlungen wird aktiv aus dem Weg gegangen.

## **2.2 Situationales Interesse im Unterricht – ein wünschenswertes Ziel**

Nach MITCHELL (1993, 425) liegt dem situationalen Interesse ein doppelter Aspekt zu Grunde; es gibt sowohl Bedingungen, die zum Auslösen ("catch"), als auch solche, die zum Anhalten ("hold") des situationalen Interesses beitragen. Mit Hilfe der "catch"-Komponente des situationalen Interesses wird die Aufmerksamkeit der Schüler auf ein bestimmtes Thema gelenkt. Das Wesentliche dabei ist, verschiedene Wege zu finden, die Schüler im Sinne der „Explorationsforschung“ nach BERLYNE (1960) und KELLER et al. (1994) in Bezug auf das Thema neugierig zu machen (zitiert nach KRAPP, 1998a). „Die hier als wirksamen Faktoren identifizierten Komponenten, wie Überraschung oder Diskrepanzerlebnisse („kollative Variablen“) sind nicht die gleichen, die eine kontinuierliche Aufrechterhaltung des Interesses am vorgegebenen Lernstoff garantieren.“ (KRAPP, 1998a, 191). Es müssen weitere Faktoren hinzukommen, die sich positiv auf die "hold"-Komponente auswirken. Dabei kommt es entscheidend darauf an, dass die vom Lehrer verwendeten Motivierungstechniken

und der Ablauf des Lehr-Lern-Prozesses die intrinsische Qualität des situationalen Interesses unterstützen und nicht beeinträchtigen. Ebenso sind die Variablen zu finden, die die Schüler dazu befähigen, bzw. anreizen, aktuelle Lerninhalte als etwas Sinnvolles zu erachten. Auf diese Weise werden Zwischenziele aufgebaut, die die Schüler schrittweise an das eigentliche Ziel, die Erschließung des vorgegebenen Lernstoffes, heranführen. Die subjektiv wahrgenommenen und inhaltlich akzeptierten Verknüpfungen von Zwischenzielen mit den eigentlichen Interessen der Schüler macht sie zu „indirekten Interessen“ und erzeugen eine motivierende Dynamik (KRAPP, 1998a, 192). Somit kann eine kontinuierliche Aufrechterhaltung des Interesses am vorliegenden Lernstoff erzielt werden (KRAPP, 1998a, 191). „Nur bei positiven Bilanzen der Erlebnisqualität während des Lernens kann auch künftig mit einer positiven Auseinandersetzungsbereitschaft in neuen Gegenstandsbereichen gerechnet werden.“ (KRAPP 1998a, 192).

### **2.3 Selbstbestimmungstheorie und Identität**

Die Selbstbestimmungstheorie (DECI & RYAN, 1993) setzt sich mit folgenden Fragestellungen auseinander: Unterscheidung motivationaler Prozesse nach dem Grad der Möglichkeit zur Selbstbestimmung, Beschreibung der Erlebens- und Verhaltenseigentümlichkeiten der verschiedenen motivationalen Prozesse sowie der Analyse der Bedeutung dieser Faktoren für die Entwicklung des Selbst. Diese als das Selbst erlebte innere Einheit der Person ist die Identität. Die verschiedenen Erlebnisqualitäten stehen in Funktion der Weiterentwicklung der Identität.

#### **2.3.1 Selbstbestimmungstheorie**

Die Selbstbestimmungstheorie postuliert drei angeborene psychologische Grundbedürfnisse, die für intrinsische und extrinsische Motivation gleichermaßen relevant sind: Das Bedürfnis nach Kompetenz oder Wirksamkeit, nach Autonomie oder Selbstbestimmung und nach sozialer Eingebundenheit oder Zugehörigkeit. Der Mensch hat also die angeborene motivationale Tendenz, sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, in diesem Milieu effektiv zu wirken und sich dabei persönlich autonom zu erfahren. Dabei sind bestimmte Handlungsziele motivierend, um die angeborenen Bedürfnisse zu befriedigen.

Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen sind in erster Linie mit den Bedürfnissen nach Kompetenz und Selbstbestimmung verbunden. Extrinsisch motivierte sind mit allen drei Bedürfnissen verbunden.



Es folgt, dass soziale Umweltfaktoren, die den Heranwachsenden Gelegenheit geben, ihre Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit zu befriedigen, das Auftreten intrinsischer Motivation und die Integration extrinsischer Motivation erleichtern.

Die soziale Umgebung fördert somit das Auftreten intrinsischer Motivation insoweit, als sie die Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie unterstützt. Materielle Belohnungen, Strafandrohungen, Bewertungen, aufgezwungene Ziele werden als eher kontrollierend erlebt und zerstören intrinsische Motivation. Das Angebot von Wahlmöglichkeiten und die Äußerung anerkennender Gefühle werden in der Regel als Autonomie fördernd wahrgenommen und fördern die intrinsische Motivation. Nur wenn Gefühle der Kompetenz und Selbstwirksamkeit zusammen mit dem Erleben von Autonomie auftreten, haben sie Einfluss auf die intrinsische Motivation.

### **2.3.2 Identität**

Über Schule hinausgehend hängen die Ausbildung von Interessen und Nicht-Interessen funktional mit der Weiterentwicklung der eigenen Identität zusammen. Menschen definieren sich nämlich selbst darüber, was sie gut und wichtig finden und welche Dinge sie dagegen ablehnen (HANNOVER, 1998). Gegenstände, die mit Interesse aufgenommen werden, sind selbstkonsistent, sie passen zum eigenen Selbstkonzept. Bei Abneigung gegen einen bestimmten Gegenstand ist dessen Ablehnung ebenfalls für die Person selbstkonsistent.

In der Praxis vollzieht sich das schulische Bildungsgeschehen und damit die Entwicklung von Interessen und Nicht-Interessen über das Zusammenwirken von außerschulischen Einflüssen (Kontextmerkmale) mit schulischen Einflüssen (konkrete Unterrichtsmerkmale). Beide Bereiche wirken sich auf das Erleben schulischer Lernsituationen aus (Abb. 2). Außerschulische personale Einflussfaktoren sind sowohl die Familie als auch die Peers. Diese Personen können Entwicklungen anstoßen und sie dann auch unterstützen bzw. kontrollieren. Schulische Einflüsse umfassen sowohl den Unterricht mit seinen didaktisch-methodischen Aspekten als auch die Lehrperson selbst mit ihren eigenen Interessen und Nicht-Interessen sowie mit dem Grad an Unterstützung der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit (DECI & RYAN, 1993) im Unterricht.

Didaktisch-methodische Ausgestaltung des Unterrichtes Lehrperson (Interessen, Nicht-Interessen, Unterstützung/Kontrolle) Eltern und Peers (Anstoß, Unterstützung/Kontrolle)				
<b>Personaler Einfluss</b>				
Individuelles Interesse	Situationales Interesse	Indifferenz	Desinteresse	Abneigung
Weiterentwicklung der Identität				

**Abb.: 2:** Überblick über die theoretischen Aspekte: Personaler Einfluss von außen, 5 Erlebnis-Qualitäten im Individuum und funktionaler Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der Identität.

#### **2.4 Zusammenhang zwischen Interessen und Nicht-Interessen mit der Selbstbestimmungstheorie und der Identität**

Eltern, Erzieherinnen und Lehrpersonen sind die Personen, die maßgeblich Einfluss auf die Entwicklung von Kindern nehmen. Die Eltern geben Anstöße für erste Begegnungen mit einzelnen Gegenständen. Dabei und im späteren Verlauf wirken sie unterstützend bzw. kontrollierend, sie fungieren als Vorbild mit eigenen Interessen bzw. Nicht-Interessen. Erzieherinnen und Lehrpersonen beeinflussen die Entwicklungen ebenfalls mit den eigenen Vorlieben und Abneigungen und sie gestalten erste Begegnungen mit neuen Gegenstandsbereichen. Der Lehrperson inklusive ihrer Unterrichtsgestaltung kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu. Sie kann über den Unterricht gezielt Einfluss nehmen und positive Erlebensqualitäten anbahnen und situationale Interessen hervorrufen.

Das Erleben und die Verarbeitung finden im Kind selbst statt. Angebote wirken bei verschiedenen Schülergruppen unterschiedlich, was im Ergebnis für verschiedene Internalisierungen sorgt (vgl. CHRISTEN et al., 2001). Insofern werden auch Autonomie-, Kompetenzerleben und Erfahrungen der sozialen Eingebundenheit unterschiedlich ausfallen.

#### **2.5 Hypothesen und Fragestellungen des Projektes PEIG**

Das Ziel von Unterricht muss sein, die Bereitschaft von Person-Gegenstands-Auseinandersetzungen grundsätzlich aufrechtzuerhalten, d.h. Schülerinnen und Schüler offen zu halten für neue Lerninhalte und neue Lernsituationen und im Fall von Desinteresse oder Abneigung eine Auseinandersetzung wieder anzuregen. Theoretisch formuliert geht es zentral um das Erleben von situationalen

Interessen im Unterricht verbunden mit dem Erleben von Autonomie und Kompetenz im sozialen Umfeld.

Die PEIG-Studie arbeitet daran, die Bedingungen für die Entwicklung von „Schülerhaltungen“ zu bestimmten Gegenständen systematisch zu erfassen und zu beschreiben, um in einem zweiten Schritt didaktische Ansätze zu erarbeiten und zu erproben, mit denen das oben genannte Ziel verfolgt wird.

Der erste Teil der Studie ist konkret durch folgende Hypothesen geleitet:

- ◆ Neue soziale Kontexte beeinflussen die Person-Gegenstands-Relation (Eintritt in Kindergarten bzw. Schule, Schulwechsel).
- ◆ Kinder mit Interessen im Vorschulalter entwickeln eher neue Interessen als Kinder ohne frühe Interessen (VOGT & WIEDER, 1999a).
- ◆ Im Vorschulalter sind kaum Nicht-Interessen zu erwarten, sie treten erst mit zunehmender Sozialisation auf.
- ◆ Personale Unterstützung bzw. Kontrolle wirken auf die Bereitschaft, neue Person-Gegenstands-Auseinandersetzungen einzugehen (Selbstbestimmungstheorie, Internalisierungsprozesse).
- ◆ Lehrpersonen können über die didaktisch-methodische Ausgestaltung ihres Unterrichtes die Entwicklung von Person-Gegenstands-Auseinandersetzungen beeinflussen (catch- und hold-Komponente).
- ◆ Es wird ein Einfluss der Interessen oder Nicht-Interessen von Lehrpersonen bzw. anderen Bezugspersonen auf die Interessen und Nicht-Interessen der Kinder erwartet.

Daraus ergeben sich folgende Untersuchungsfragestellungen:

- ◆ Wie wirkt der personale Einfluss von Bezugspersonen aus dem außerschulischen Bereich auf die Entwicklung der Interessen und Nicht-Interessen, auf das Erleben von Lernsituationen und die Internalisierung im Lernprozess?
- ◆ Wie wirkt der personale Einfluss der Lehrperson auf die Entwicklung der Person-Gegenstands-Relationen der Schülerinnen und Schüler?
- ◆ Wie kann die didaktisch-methodische Ausgestaltung des Sach- bzw. des Biologieunterrichtes gezielt Einfluss nehmen?

Dabei umfasst der personale Einfluss der Lehrperson neben seinen eigenen Interessen und Nicht-Interessen die Ausgestaltung des Unterrichtes einschließlich der ersten Begegnung mit neuen Lerngegenständen sowie den Grad an Unterstützung bzw. Kontrolle im Sinne der Selbstbestimmungstheorie im Unterricht.

### 3 Methode und Durchführung

Die Längsschnittstudie PEIG<sup>2</sup> besteht aus drei Haupt-Untersuchungsblöcken, die jeweils im Abstand von 2 Jahren durchgeführt werden. Mit den Untersuchungen zum ersten Block wurde nach der Durchführung einer Pilotstudie im Jahr 2000 begonnen (Tab 2).

**Tab. 2:** Untersuchungsdesign von PEIG, der Hauptuntersuchungsstrang ist fett markiert.

<b>Block 1</b>	<b>Block 2</b>	<b>Block 3</b>
<b>Kindergarten 60 Probanden</b>	<b>Grundschule</b>	<b>Grundschule</b>
Grundschule 30 Probanden	Grundschule	Sekundarstufe I
Sekundarstufe I 30 Probanden	Sekundarstufe I	Sekundarstufe I

Die in Block 1 aufgeführten Probanden wurden wie auch ihre Eltern, Erzieherinnen und Lehrpersonen bereits einmal in halboffenen Interviews befragt. Dieselben Kinder nebst Lehrpersonen und Eltern werden in den Blöcken 2 und 3 erneut befragt werden. Da die Anzahl im Laufe der Untersuchung vermutlich geringfügig abnehmen wird, wurde im Kindergarten-Strang, dem Haupt-Strang, mit 60 Kindern begonnen. Ein zweiter Grund hierfür ist, dass in der Sekundarstufe I pro Lehrperson möglichst mehr als ein Schüler vorhanden sein sollen und nicht nur eine Schüler-Lehrer-Relation von 1:1. Die anderen Gruppen wurden parallel eingerichtet, um Kontroll- und Vergleichsmöglichkeiten zu haben.

Die Untersuchungszeitpunkte sind grundsätzlich zum Ende der Kindergartenzeit, in der Grundschule in der zweiten und vierten Klasse und in der Sekundarstufe I in der sechsten Klasse.

Zur Datenerhebung kommen die unterschiedlichsten Methoden zum Einsatz, um die aufgezeigten theoretischen Aspekte angemessen abdecken zu können. Daraus folgen Daten unterschiedlicher Art (Tab. 3), die in ihren Ergebnissen am Ende zusammengeführt werden und mit Messungen der typologischen Einstellungsausprägung als Kontrollvariable (vgl. Kapitel 5) abgeglichen werden müssen.

<sup>2</sup> Der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) sei herzlich gedankt für die finanzielle Unterstützung im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Bildungsqualität Schule – (BIQUA)“.

**Tab. 3:** Übersicht der in jedem Block eingesetzten wesentlichen Instrumente, befragten Personen, Theoriebezüge und die erfassten Daten.

Instrument	„Untersuchte Personen“	Theoriebezug	Art der Daten
Interviewleitfaden (Validierung mit BIOLINKS)	Kinder Erzieherinnen / Lehrpersonen Eltern	Interessen Nicht-Interessen Aspekte der Selbstbestimmungstheorie Unterrichtsgestaltung	qualitative Daten
Beobachtungssystem zur Unterrichtsdokumentation Stundenbeurteilung	Lehrperson Schüler	didaktisch-methodische Ausgestaltung des Unterrichtes Interessen Nicht-Interessen	qualitative Daten (Kategorien nach Codierung) qualitative Daten
Videoaufzeichnungen des Unterrichtes	Lehrperson	Aspekte der Selbstbestimmungstheorie	Videodaten

Die Datenerhebung des ersten Untersuchungsblockes ist im wesentlichen abgeschlossen. Die Unterrichtsbeobachtungen werden gegenwärtig durchgeführt.

## 4 Ergebnisse

Erste Ergebnisse bezüglich **Interessen**:

- ◆ Interessen wurden nahezu ausnahmslos personal angeregt, mehr vom Elternhaus als von Erzieherinnen bzw. Lehrpersonen.
- ◆ Lehrerinteressen deckten sich nicht mit Schülerinteressen.
- ◆ Berichtete Interessen aus der Kindergartenzeit sind meist weiter ausgebaut und teilweise spezialisiert worden.

Erste Ergebnisse in Bezug auf **Nicht-Interessen**:

- ◆ Im Vorschulalter zeigten sich keine ausgeprägten Nicht-Interessen, allerdings wenige Ansätze dazu.
- ◆ Es gab negative Bewertungen in allen Altersgruppen, hervorgerufen durch Personen, aber nicht übernommen von den Eltern.
- ◆ Es traten bei einzelnen Kindern Abneigungen auf, bei denen zu einem früheren Zeitpunkt Person-Gegenstands-Auseinandersetzungen stattgefunden hatten.

## 5 Ausblick

In einer begleitenden Untersuchung (s. CHRISTEN, VOGT & UPMEIER ZU BELZEN in diesem Heft) wurde mit einem eigens dafür entwickelten Instrument die Einstellung von Grundschulern zur Schule und zum Lernen im Sachunterricht erhoben. Aus den Daten konnten drei typologische Einstellungsausprägungen herausdifferenziert werden: Lernfreude Typ, Gelangweilt-Frustrierter Typ und der Zielorientierte Leistungs-Typ. Parallel dazu wurden auch Schüler der Sekundarstufe I bezüglich ihrer Einstellung zur Schule und zum Lernen im Biologieunterricht befragt. Diese Daten wurden nach den selben Verfahren wie bei der Untersuchung von CHRISTEN et al. (2001) analysiert.

Die Ergebnisse der Längsschnittstudie bezüglich der Entwicklungsverläufe von Interessen und Nicht-Interessen der PEIG-Kinder sollen letztlich in Verbindung mit den individuellen typologischen Eingruppierungen hinsichtlich deren Einstellung zur Schule und dem Sach- bzw. Biologieunterricht betrachtet werden. Es wird erwartet, dass begleitende Tiefeninterviews mit einzelnen Schülern Kontextzusammenhänge bei der Entwicklung von Interessen und Nicht-Interessen aufdecken und erklären lassen.

Nachfolgende Interventionen müssen hinsichtlich der didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung sowohl die Aspekte der Interessen- und Nicht-Interessenentwicklung als auch die unterschiedlichen Einstellungstypen gegenüber Schule und Sach- bzw. Biologieunterricht berücksichtigen, um auf Seiten der Schüler für positive Erlebensqualitäten im Unterricht sorgen zu können.

## Literaturverzeichnis

- BERLYNE, D.E. (1960): Conflict, arousal and curiosity. McGraw-Hill, New York.
- CHRISTEN, F., H. VOGT, & A. UPMEIER ZU BELZEN (2001): Einstellung von Schülern zu Schule und Sachunterricht – Erfassung und Differenzierung von typologischen Einstellungsausprägungen bei Grundschulern. *IDB* 10.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. & U. SCHIEFELE (1993): Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens. *Z.f.Päd.* 39 (2), 207-221.
- DECI, E.L. & R.M. RYAN (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Z.f.Päd.* 39 (2), 223-238.
- HANNOVER, B. (1998): The Development of Self-Concept and Interests. In: Hoffmann, L., A. Krapp, K.A. Renninger & J. Baumert (Eds.): *Interests and Learning*. IPN 164. Kiel.
- KELLER, H., K. SCHNEIDER & B. HENDERSON (1994): *Curiosity and exploration*. Springer, Berlin.
- KRAPP, A. (1992a): Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In: Krapp, A. & M. Prenzel (Hrsg.): *Interesse, Lernen, Leistung*. Aschendorff, Münster, 9-52.
- KRAPP, A. (1992b): Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In: Krapp, A. & M. Prenzel (Hrsg.): *Interesse, Lernen, Leistung*. Aschendorff, Münster, 297-329.

- KRAPP, A. (1998): Entwicklung und Förderung von Interesse im Unterricht. *Psychol., Erz., Unterr.* **44**, 185-201.
- KRAPP, A. (2000): Individuelle Interessen als Bedingung lebenslangen Lernens. In: Achtenhagen, F. & W. Lempert: Entwicklung eines Programmkonzeptes „Lebenslanges Lernen“ für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Leske + Budrich, Opladen.
- KULTUSMINISTERIUM DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (1993): Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen. Biologie. Ritterbach, Frechen.
- MITCHELL, M. (1993): Situational Interest. It's Multifaceted Structure in the Secondary School Mathematics Classroom. *Journal of Educational Psychology* **85** (3), 424-436.
- PETTY, R.E. & J.T. CACIOPPO (1986): Communication and persuasion. Central and peripheral routes to attitude change. Springer, New York.
- PRENZEL, M., E.-M. LANKES & B. MINSEL (2000): Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Die ersten Jahre. In: Schiefele, U. & K.-P. Wild (Hrsg.): Interesse und Lernmotivation; Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung. Waxmann, Münster, 11-30.
- SCHIEFELE, H. (2000): Befunde – Fortschritte – neue Fragen. In: Schiefele, U. & K.-P. Wild (Hrsg.). Interesse und Lernmotivation; Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung Waxmann, Münster, 227-241.
- SCHIEFELE, H., K. HAUSSER & G. SCHNEIDER (1979): „Interesse“ als Ziel und Weg der Erziehung. Überlegungen zu einem vernachlässigten pädagogischen Konzept. *Z.f.Päd.* **25** (1), 1-20.
- UPMEIER ZU BELZEN, A. (1998): Der Zusammenhang zwischen Biologieunterricht und biologieorientiertem Interesse in einer 6. Klasse eines Gymnasiums. *Europäische Hochschulschriften, Reihe 11*, 735, Frankfurt a.M.
- VOGT, H. (1998): Zusammenhang zwischen Biologieunterricht und Genese von biologieorientiertem Interesse. *ZfDN* **4** (1), 13-27.

**Verfasser:** Dr. Annette Upmeier zu Belzen, Institut für Didaktik der Biologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Fliednerstr. 21, D-48149 Münster.

[annette.upmeier@upmeier-zu-belzen.de](mailto:annette.upmeier@upmeier-zu-belzen.de)

Prof. Dr. Helmut Vogt, Universität Kassel, Fachbereich 19 Biologie/Chemie, Abteilung Didaktik der Biologie, D-34109 Kassel.

[helmut.vogt@uni-kassel.de](mailto:helmut.vogt@uni-kassel.de)