

Interessen entwickeln

Andreas Hartinger

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Hartinger, Andreas. 2022. "Interessen entwickeln." In *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*, edited by Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller, and Steffen Wittkowske, 3. überarbeitete Auflage, 126–30. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://elibrary.utb.de/doi/10.36198/9783838588018-62-325>.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

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

Deutsches Urheberrecht

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

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



18 Interessen entwickeln

Andreas Hartinger

1 Bedeutung von Interessen für den Sachunterricht

Der Begriff des Interesses hat in der fachwissenschaftlich-pädagogischen Verwendung eine lange Tradition. Wichtige Pädagogen wie z. B. Friedrich Herbart oder John Dewey betonten die Bedeutung von Interessen im Kontext von Schule und Unterricht. Und auch in der Geschichte des Sachunterrichts finden sich Aussagen, dass das Interesse der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden soll. Eine systematische Verwendung oder Berücksichtigung des Interesses geschieht dort jedoch nicht.

Die aktuelle Diskussion bezieht sich fast durchgängig auf die von einer Forschergruppe um Hans Schiefele in München entwickelte Pädagogische Interessentheorie – dies gilt für die Didaktik des Sachunterrichts genauso wie für andere didaktisch bzw. pädagogisch-psychologisch orientierte Disziplinen. Insbesondere durch die Arbeiten von Andreas Krapp hat dieses Verständnis von Interesse auch Einzug in die angloamerikanische Forschung gehalten (vgl. z. B. Krapp 2002). Die zentrale Grundüberlegung der Pädagogischen Interessentheorie ist die, dass es in pädagogischen Kontexten – und damit auch in Unterricht und Schule – erforderlich ist, sich mit einer Form der Motivation zu beschäftigen, die mit den allgemein anerkannten Erziehungszielen wie Bildung und Mündigkeit kompatibel ist. Die Erziehung zur Selbstständigkeit – so das Argument – kann nicht durch eine überwiegend fremdgesteuerte, extrinsische Motivation geschehen. Als pädagogisch günstige Form der Motivation gilt dagegen das Interesse, welches durch folgende drei Merkmale gekennzeichnet ist (vgl. z. B. Krapp 2018; Lohrmann & Hartinger 2014):

- Der Interessengegenstand (bzw. die Interessenhandlung) erfährt eine hohe subjektive Wertschätzung. Es ist der interessierten Person wichtig, sich mit dem Interessengegenstand zu beschäftigen. Dies bedeutet auch, dass die Beschäftigung freiwillig geschieht (Wertaspekt).
- Die Beschäftigung mit dem Interessengegenstand ist für die interessierte Person mit positiven Gefühlen verbunden – zumindest in der Summe (emotionaler Aspekt).
- Die interessierte Person möchte über den Interessengegenstand mehr wissen, die Beschäftigung ist damit erkenntnisorientiert. Gleichzeitig hat die Person – zumindest im Normalfall – ein vergleichsweise differenziertes Wissen über den Interessengegenstand (kognitiver Aspekt).

Bei der Beschreibung dieser Merkmale wird deutlich, dass der *Interessengegenstand* in der Konzeptionierung von großer Bedeutung ist; Interesse besteht immer an einem Gegenstand, der „durch konkrete Objekte, thematische Bereiche des Weltwissens oder durch bestimmte Klassen von Tätigkeiten definiert sein“ kann (Krapp 2018, 287).

Sinnvoll ist es, zwischen *situationalem* und *individuellem* (bzw. persistentem/dauerhaftem) Interesse zu unterscheiden. Individuelle Interessen sind ein vergleichsweise dauerhaftes Entwicklungsergebnis; sie begleiten eine Person über einen längeren Zeitraum. Situationales Interesse hingegen ist (zumindest zunächst) nur auf eine konkrete Situation bezogen. Ein wichtiger Forschungsbereich zum situationalen Interesse sind Fragen darüber, wie interessant die Schülerinnen und Schüler Unterricht wahrnehmen – dabei kann man das Interesse an einer Unterrichtseinheit auch als stabilisiertes situationales Interesse interpretieren (vgl. z. B. Krapp & Prenzel 2010, 34). Abgesehen von den positiven Effekten in der Situation bildet das situationale

Interesse einen wichtigen, vermutlich sogar unabdingbaren Ausgangspunkt für die Entwicklung eines individuellen Interesses (für eine genauere Beschreibung der Prozesse einer solchen Interessenentwicklung vgl. Krapp 2005, 7).

Die Pädagogische Interessentheorie hat viele Verknüpfungen zu anderen Forschungstraditionen. Die engste Verbindung besteht zur Selbstbestimmungstheorie der Motivation (vgl. z. B. Deci & Ryan 1993; Krapp 2002). Die dort formulierte Idee der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse bildet die Grundlage für die Fragestellung, wie Interessen (situational und dauerhaft) entstehen und erhalten bleiben können (s. dazu auch Abschnitt 3).

In verschiedenen Untersuchungen hat sich gezeigt, dass Interessen positiv mit Lernerfolg korrelieren. Dabei sind die Zusammenhänge umso höher, je anspruchsvoller die Lernanforderungen sind (vgl. zusammenfassend Schiefele, Krapp & Schreyer 1993). Dies bedeutet, dass die zentralen Ziele des Sachunterrichts (vgl. dazu den Beitrag von Köhnlein in diesem Band, Nr. 13), nämlich das Verstehen sowie die (freiwillige) Anwendung des Gelernten in der (außerschulischen) Lebenswelt, durch interessiertes Lernen unterstützt werden sollten. Hinzu kommt das Argument, dass es schon aus normativ ethischen Gesichtspunkten wünschenswert ist, wenn die Schülerinnen und Schüler interessiert (also freiwillig und mit positiven Emotionen) lernen. Somit ergibt sich für den Sachunterricht die Aufgabe, Interessen der Schülerinnen und Schüler nicht nur aufzugreifen, sondern so weit wie möglich auch zu fördern und weiterzuentwickeln. Von daher ist es passend und gut, dass in aktuellen Konzeptionierungen sachunterrichtlichen Lernens die Förderung des Interesses der Kinder als wichtiges Bildungsziel gesehen wird (vgl. z. B. GDSU 2013, 25; NRC 2012, 24).

2 Interesse am und im Sachunterricht

Die vergleichsweise wenigen Untersuchungen, die sich mit dem Interesse von Grundschulkindern an sachunterrichtlichen Themen beschäftigt haben, zeigen durchgängig, dass die Schülerinnen und Schüler positive Einstellungen und ein vergleichsweise hohes Interesse an den Inhalten des Sachunterrichts angeben (vgl. z. B. Krapp & Prenzel 2010, 40; Steffensky, Scholz, Kasper & Köller 2020). Insbesondere das Interesse an Themen der belebten Umwelt ist sehr hoch (vgl. z. B. Adamina 2018, Hansen & Klinger 1997). Es ist jedoch zu konstatieren, dass die aktuellen Befunde aus TIMSS einen leichten Rückgang der positiven Einstellungen aufzeigen (Steffensky et al. 2020). Zudem ist der Sachunterricht (und die Grundschule allgemein) vergleichsweise selten der Auslöser von individuellen Interessen (vgl. Fölling-Albers 1995). Diesen Schluss lassen auch die von Adamina und Erzinger (2017, 213) berichteten Interviewaussagen zur Veränderung von Interessen zu. Schülerinnen und Schüler empfinden zwar den Unterricht als relativ interessant, dieses situationale Interesse wird jedoch nur selten dauerhaft.

Ein wichtiger Befund für den Sachunterricht ist, dass das Interesse nicht nur durch den Inhalt geprägt ist. Für die Einschätzung der Interessantheit des Sachunterrichts sind die Tätigkeiten, die im Unterricht durchgeführt werden, sowie die Kontexte, in die die Themen eingebettet sind, ebenso sehr von Bedeutung (vgl. Roßberger & Hartinger 2000). Dabei ist es im Allgemeinen günstiger, wenn Alltagskontexte gewählt werden oder wenn die Schülerinnen und Schüler Tätigkeiten mit hohem Gestaltungsspielraum (wie z. B. etwas konstruieren, etwas untersuchen oder Versuche machen) durchführen (vgl. Hansen & Klinger 1997).

Gerade dieser letzte Befund ist allerdings differenziert zu betrachten. So konnte z. B. in einer Untersuchung zum Thema *Strom* gezeigt werden, dass Jungen praktisch-konstruktive Tätigkeiten im Vergleich zu eher rezeptiven Tätigkeiten (wie z. B. etwas darüber zu lesen o. Ä.) als interessanter empfanden. Bei den Mädchen gab es jedoch den umgekehrten Befund (vgl. Roßberger

& Hartinger 2000). Es ist zu vermuten, dass gerade für Mädchen bei Gebieten, in denen sie sich nicht so sicher fühlen, ein rezeptiver Zugang anfangs entlastend wirken kann.

Allgemein zeigen sich mit Blick auf die Inhalte des Sachunterrichts die *Genderunterschiede*, die man klischeehaft erwartet. Zwar ist die allgemeine Einschätzung des Sachunterrichts bei Mädchen und Jungen gleichermaßen positiv (vgl. Nonte, Steinmayr & Scholz 2020, 254f.). Biologische Themen (insbesondere Tiere und Pflanzen) sind für Mädchen deutlich interessanter als für Jungen (vgl. Hansen & Klinger 1997); das umgekehrte Bild zeigt sich bei technischen Themen, bei Inhalten, die dem Bereich Physik/Chemie zuzuordnen sind (vgl. z. B. Walper, Lange, Kleickmann & Möller 2014) sowie tendenziell in der geographischen Perspektive (vgl. Adamina & Erzinger 2017, 239f.). Zwei Befunde sind dabei zusätzlich von Bedeutung: Zum einen ist das durchschnittliche Interesse der Jungen an den Themen, die für Mädchen besonders interessant sind, deutlich höher als das Interesse der Mädchen an den Themen, die für Jungen besonders interessant sind (vgl. Hansen & Klinger 1997, 111). Zum anderen finden sich diese Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen z. T. nur, wenn man global abfragt. Im Detail kann sich das sogar umdrehen. So zeigten z. B. die Mädchen in einer Studie zwar deutlich weniger generelles Interesse am Thema *Strom* als die Jungen. Beim Unterthema *Gefahren von Strom* war das Interesse der Mädchen jedoch sogar höher als das der Jungen (vgl. Roßberger & Hartinger 2000; vgl. zu Gender in Lehr-Lernprozessen auch den Beitrag von Coers & Hempel in diesem Band, Nr. 59).

3 Interessenförderung im Sachunterricht

Über verschiedene Studien hinweg konnte festgestellt werden, dass für den Aufbau und den Erhalt von Interesse (Gleiches gilt für die intrinsische Motivation) unabdingbar ist, dass sich eine Person als selbstbestimmt, als kompetent und als sozial eingebunden erlebt (vgl. dazu z. B. Deci & Ryan 1993; vgl. zu Vorschlägen zur Interessenförderung auch Adamina, 2018; GDSU 2013, 25; Hartinger & Fölling-Albers 2002; Krapp 2005; Lohrmann & Hartinger 2014; von Maltzahn 2014). Für den Sachunterricht bedeutet dies u.a. Folgendes:

- Die Schülerinnen und Schüler sollten Freiräume für eigene Entscheidungen haben (vgl. dazu auch den Beitrag zur Öffnung von Unterricht von Hartinger & Martschinke in diesem Band, Nr. 68).
- Im Unterricht sollten Freiräume für die Fragen der Schülerinnen und Schüler geschaffen werden. Diese sind dann im Unterricht auch systematisch aufzugreifen (Brinkmann 2019).
- Leistungsbewertungen sollten möglichst so gestaltet sein, dass sie in erster Linie als informierend und weniger als kontrollierend empfunden werden (vgl. für Vorschläge dazu den Beitrag von Grittner in diesem Band, Nr. 85).
- Die soziale Eingebundenheit betrifft sowohl das soziale Gefüge innerhalb der Klasse als auch das Gefühl, von der Lehrperson angenommen zu sein. Kooperative Arbeitsformen können vor allem Ersteres unterstützen – zentral ist zudem eine angstfreie Arbeitsatmosphäre.
- Auf extrinsische Verstärker (wie z. B. Belohnungen o. Ä.) sollte dann verzichtet werden, wenn zu erwarten ist, dass das Thema oder die Tätigkeiten an sich für die Schülerinnen und Schüler schon interessant sind. Es gibt hinreichend Evidenz dafür, dass durch solche Maßnahmen vorhandenes Interesse unterminiert wird (vgl. zusammenfassend Hartinger & Fölling-Albers 2002, 109 ff.). Gerade im Sachunterricht sollte die durch den Unterricht zu geschehende (aktive) Erschließung der Welt und damit die Sache im Vordergrund stehen.

- Die Aufgaben sollten so gestaltet sein, dass die Schülerinnen und Schüler Erfolgserlebnisse haben können. Dies kann durch differenzierende oder individualisierende Aufgaben oder durch die Adaptivität des Unterrichts unterstützt werden. Günstig sind auch Aufgaben, bei denen ein Produkt entsteht, das für Schülerinnen und Schüler bedeutsam ist. Dabei ist auch darauf zu achten, dass Mädchen bei Konstruktionsaufgaben im Durchschnitt mehr Zeit benötigen als Jungen.
- Alltagskontexte und damit zusammenhängend die Klärung, welche Bedeutung das zu Lernende hat, sind eine wichtige Grundlage für Interesse – gerade im Sachunterricht.

Da es aus bildungs- und gesellschaftspolitischen Gründen zu unterstützen ist, dass das Interesse von Mädchen an naturwissenschaftlich-technischen Inhalten besonders gefördert wird, hat der Sachunterricht hier eine wichtige Aufgabe (vgl. zu Vorschlägen für die Interessenförderung von Mädchen auch von Maltzahn 2014; Krapp & Prenzel 2010 und Spreng & Hartinger 2005). Hilfreich hierzu kann sein, gerade bei technischen Themen Kontexte zu wählen, die für Mädchen besonders interessant sind. Zudem ist hier in besonderer Weise darauf zu achten, dass das Selbstkonzept der Mädchen in diesem Bereich gestärkt wird. In diesem Zusammenhang kann es dann auch sinnvoll sein, bei technischen Aufgaben gleichgeschlechtliche Gruppen zu bilden, um zu verhindern, dass die Jungen die Konstruktionsarbeiten an sich ziehen (vgl. dazu auch Hoffmann 1993). Ganz allgemein – dies geht über den Sachunterricht hinaus, der Sachunterricht hat hier jedoch besondere Möglichkeiten – ist unter diesem Aspekt auch darauf zu achten, dass Lehrerinnen und Lehrer Geschlechterrollenstereotypen entgegentreten.

4 Perspektiven und Ausblick

Es kann festgehalten werden, dass es inzwischen recht konkrete und empirisch überprüfte Hinweise für die Gestaltung eines interessenförderlichen (Sach-)Unterrichts gibt. Erwiesen ist inzwischen auch, dass die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer und dabei das fachdidaktische Wissen einen substanziellen Einfluss auf das Interesse der Kinder am Sachunterricht haben (vgl. z. B. Lange, Kleickmann, Tröbst & Möller 2012). Allerdings existieren keine festen Unterrichtsmuster zur Förderung von Interessen (vgl. Hartinger & Hawelka 2005). Insbesondere im Sachunterricht sind für die verschiedenen Themen und Bereiche unterschiedliche Zugänge gut denkbar. Hier besteht über die verschiedenen Themenbereiche hinweg noch erheblicher Forschungsbedarf. Noch weitgehend offen ist zudem die Frage, unter welchen Bedingungen sich aus dem situationalen Interesse am Sachunterricht ein dauerhaftes Interesse an den behandelten Themen ergibt. Hier ist das allgemeine theoretische Modell der Interessenentwicklung für den Sachunterricht weiter zu differenzieren und dann empirisch längsschnittlich zu überprüfen. Zu hoffen ist, zudem auch Erkenntnisse zu erhalten, wie zu verhindern ist, dass das in der Grundschule noch vergleichsweise hohe Interesse an sachunterrichtlichen Inhalten dann in den weiterführenden Schulen so stark sinkt, wie das aktuell der Fall ist (vgl. z. B. Adamina 2018, 319; Walper et al. 2014).

Literatur

- Adamina, M. (2018): Interessen von Schülerinnen und Schülern am Fach und an Themen des Sachunterrichts bzw. des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG). In: M. Adamina, M., Kübler, M., Kalcsics, K., Bietenhard, S. & Engeli, E. (Hrsg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Bad Heilbrunn, 311-325. – Adamina, M. & Erzinger, A. (2017) Kompetenzen und Kompetenzentwicklungen von Schülerinnen und Schülern zur räumlichen Orientierung in der Primarstufe. Schlussbericht zum Projekt. www.phbern.ch/koro [abgerufen am 28. Mai 2021]. – Brinkmann, V. (2019): Fragen stellen an die Welt. Eine Untersuchung zur Kompetenzentwicklung in einem an den Schülerfragen orientierten Sachunterricht. Hohengehren. – Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, 223-238. – Fölling-Albers, M. (1995): Interessen von Grundschulkindern. Ein Überblick über Schwerpunkte und Auslöser. In: Grundschule, 27, H. 6, 24-26. – GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn. – Hansen, K.-H. & Klinger, U. (1997): Interesse am naturwissenschaftlichen Lernen im Sachunterricht – Ergebnisse einer Schülerbefragung. In: Marquardt-Mau, B., Köhnlein, W. & Lauterbach, R. (Hrsg.): Forschung zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn, 101-121. – Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (2002): Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung – Anregungen für die Praxis. Bad Heilbrunn. – Hartinger, A. & Hawelka, B. (2005): Unterrichtsmuster zur Interessenförderung? Hinweise ja, Rezepte nein! In: Grundschulunterricht, 52, H. 10, 9-12. – Hoffmann, L. (1993): Mädchen und Naturwissenschaften/Technik – eine schwierige Beziehung. In: Pfister, G. & Valtin, R. (Hrsg.): Mädchen Stärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Frankfurt a.M., 114-123. – Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to SDT. In Deci, E.L. & Ryan, R.M. (Eds.), Handbook of self-determination research. Rochester, 405-427. – Krapp, A. (2005): Die Bedeutung von Interesse für den Grundschulunterricht. In: Grundschulunterricht, 52, H. 10, 4-8. – Krapp, A. (2018): Interesse. In Rost, D.H., Sparfeld, J.R. & Buch, R. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 5. Aufl. Weinheim & Basel, 286-296 – Krapp, A. & Prenzel, M. (2010): Research on Interest in Science: Theories, methods, and findings. In: International Journal of Science Education, 33, 27-50. – Lange, K., Kleickmann, T., Tröbst, S. & Möller, K. (2012): Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften und multiple Ziele im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15, 55-75. – Lohrmann, K. & Hartinger, A. (2014): Lernemotionen, Lernmotivation und Interesse. In: Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzel, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn, 275-279. – Nonte, S., Steinmayr, R. & Scholz, L.A. (2020): Geschlechterunterschiede in mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen. In: Schwippert, K., Kasper, D., Köller, O., McElvany, N., Selter, C., Steffensky, M. & Wendt, H. (Hrsg.): TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster & New York, 223-262. – NRC (National Research Council) (2012): A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas. Washington, D.C. – Roßberger, E. & Hartinger, A. (2000): Interesse an Technik. Geschlechtsunterschiede in der Grundschule. In: Grundschule, 32, H. 6, 15-17. – Schiefele, U., Krapp, A. & Schreyer, I. (1993): Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 25, 120-148. – Spreng, M. & Hartinger, A. (2005): Interessenförderung bei Mädchen und bei Jungen. In: Grundschulunterricht, 52, H. 10, 16-19. – Steffensky, M., Scholz, L. A., Kasper, D. & Köller, O. (2020): Naturwissenschaftliche Kompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Schwippert, K., Kasper, D., Köller, O., McElvany, N., Selter, C., Steffensky, M. & Wendt, H. (Hrsg.): TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster & New York, 115-168. – von Maltzahn, K. (2014): Mädchen und Naturwissenschaften. Zur Entwicklung von Interessen nach der Grundschule. Weinheim & Basel. – Walper, L., Lange, K., Kleickmann, T. & Möller, K. (2014): Physikbezogene Interessen und selbstbezogene Kognitionen von Schülerinnen und Schülern – wie entwickeln sie sich vom vierten bis zum siebten Schuljahr? In: Fischer, H.-J., Giest, H. & Peschel, M. (Hrsg.): Lernsituationen und Aufgabenkultur im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, 155-164.