

Interessenorientiertes Lernen als Aufgabe der Schule

Es mag heute völlig selbstverständlich erscheinen, im Rahmen eines Sammelbandes über verschiedene Aufgaben von Schule auch einen Beitrag über interessenorientiertes Lernen zu finden. Denn Interessen (zumindest die eigenen) sind bei allen Menschen positiv belegt, und man weiß aus Erfahrung, dass man für seine Interessengebiete lieber lernt als für andere Themen. So wurde uns auch in Gesprächen mit (engagierten) Schulpraktiker/innen immer wieder bestätigt, dass es diesen Lehrer/innen ein wichtiges Ziel sei, die Interessen der Schüler/innen an den Inhalten des Fachs zu fördern oder zu wecken.

Diese gegenwärtig erkennbare Betonung interessenorientierten Lehrens und Lernens hat zwar disziplingeschichtlich eine lange Tradition, sie war aber in vergangenen Jahrzehnten nahezu völlig aus dem pädagogischen und didaktischen Diskussionszusammenhang verschwunden. Erst gegen Ende der Siebzigerjahre wurde interessenbezogenes Lernen wieder neu 'entdeckt' und für pädagogische und didaktische Fragen nutzbar gemacht.

In unserem Beitrag werden wir, ausgehend von historischen Überlegungen zum Interessenbegriff, zunächst darlegen, was im Rahmen dieses Artikels unter 'Interesse' verstanden werden soll (Kap. 1). Im anschließenden Kapitel werden wir kurz auf Studien eingehen, in denen die Interessen von Kindern und Jugendlichen untersucht wurden. Bei diesen, in der Regel als Surveys angelegten Studien, wurden nicht immer explizit die in Kap. 1 genannten Kriterien angelegt; stattdessen wurde eher ein Alltagsverständnis von Interesse bzw. das, was Kinder unter Interesse verstehen, zu Grunde gelegt. Dennoch geben uns diese Daten wertvolle Hinweise darauf, ob und in welcher Weise (Alltags-)Interessen von Kindern und Jugendlichen mit schulbezogenen bzw. schulisch definierten Inhalten übereinstimmen oder sich unterscheiden (Kap. 2). Im Anschluss daran möchten wir als zentralen Punkt des Artikels Überlegungen dazu entwickeln, inwiefern unserer Ansicht nach interessenorientiertes Lernen eine Aufgabe der Schule zu sein hat. Wir werden uns dabei sowohl auf (schul)pädagogische Überlegungen als auch auf psychologische Studien berufen (Kap. 3). Im Abschlusskapitel (Kap. 4) sollen dann Möglichkeiten interessenorientierten Lehrens und Lernens in der Schule aufgezeigt werden. Dabei werden zum einen Vorschläge diskutiert, wie vorhandene Interessen von Schüler/innen im Unterricht aufgegriffen werden können, und zum anderen wird dargelegt, wie das

Interesse an schulisch vorgegebenen Inhalten geweckt und gefördert werden kann.

1. Was ist Interesse?

1.1 Interesse in pädagogischen Zusammenhängen

Nachdem der Begriff 'Interesse' im Mittelalter ausschließlich in philosophischen und ökonomischen Bedeutungszusammenhängen verwendet wurde (vgl. Schiefele, H., Hausser & Schneider 1979, S. 9f.), findet er sich in einem pädagogischen Kontext zum ersten Mal im 18. Jahrhundert bei J.J. Rousseau und C.A. Helvetius (vgl. Prenzel 1988, S. 17f.). In beiden Verwendungskontexten lässt sich jedoch kein systematischer Gebrauch des Begriffes erkennen; daher wird allgemein J.F. Herbart als 'Ahnvater' des wissenschaftlich-pädagogischen Begriffes 'Interesse' angesehen (vgl. Prenzel 1988, S. 20f.). Seine Überlegungen sind dabei nicht nur aus historischen Gründen bedeutungsvoll; man findet in seinen Schriften Aussagen zu Interesse als Ziel von Unterricht, die auch heute noch sehr aktuell erscheinen; wir werden in Kap. 3 darauf zurückkommen.

In diesem Jahrhundert griffen zunächst verschiedene namhafte Pädagogen und Psychologen (u.a. J. Dewey, G. Kerschensteiner, J. Piaget, E.L. Thorndike und S.L. Rubinstein) den Begriff des Interesses auf; zur Mitte des Jahrhunderts finden sich jedoch kaum mehr wissenschaftliche Arbeiten zu Interesse (vgl. Prenzel 1988, S. 46). Im Gegensatz dazu erlebte die Motivationsforschung eine 'Blütezeit'. Ein wichtiger Hintergrund für diese Entwicklung ist vor allem in dem zu jener Zeit vorherrschenden behaviouristischen Forschungsansatz zu sehen: ein Konstrukt, das so stark von Affekten, Kognitionen und inneren (daher nicht direkt beobachtbaren) Abläufen geprägt ist wie 'Interesse', ist im Rahmen eines behaviouristischen Forschungsparadigmas nicht sinnvoll einsetzbar (vgl. Prenzel 1988, S. 23).

In den letzten Jahrzehnten kam es zu einer 'Renaissance' der Interessenforschung, wobei in Deutschland vor allem zwei, aus verschiedenen Ansätzen konzipierte Theorien die Diskussion und Forschung prägten: der differenzialpsychologisch ausgerichtete Ansatz von E. Todt und die 'Pädagogische Interessentheorie', die in München um H. Schiefele entwickelt wurde. Für unsere Frage, inwieweit und wodurch Interesse in pädagogischen Kontexten von Bedeutung sein kann, sind die Arbeiten des letztgenannten Forschungsteams besonders relevant, da es Ziel der Gruppe war, ein Motivationskonzept zu entwickeln, welches – nicht zuletzt unter Bezug auf die Überlegungen Herbarts – eng an pädagogische Anforderungen, Realitäten und Zielvorstellungen gekoppelt ist (vgl. Schneider, Hausser & Schiefele, H. 1979).

1.2 Die Pädagogische Interessentheorie

Die Überlegungen zur Pädagogischen Interessentheorie wurden nicht zuletzt aus einer Kritik an Theorien zur Lernmotivation heraus entwickelt (vgl. Schiefele, H. et al. 1979; aktuell Krapp 1999; Schiefele, U & Wild 2000). Diese Kritik betrifft vor allem zwei Punkte: die *Inhaltlichkeit von Motivation* und die *Ausprägung der Motivation*. Schiefele und Mitarbeiter fordern, dass ein Motivationsmodell zentrale pädagogische Zielvorstellungen berücksichtigen muss und ihnen nicht entgegenstehen darf. Solche Ziele wären z.B. Selbstbestimmung und Mündigkeit. Deshalb sollte ein Motivationsmodell zum Beispiel in der Lage sein, „selbstbestimmte Handlungs- und Lernveranlassungen“ zu erfassen (Prenzel 1988, S. 109; vgl. auch Schiefele, H. 1993, S. 182ff.). Interesse wird daher als besondere Person-Gegenstands-Beziehung konzipiert, die durch bestimmte Merkmale definiert ist.

Dabei beruft sich die Pädagogische Interessentheorie auf ein konstruktivistisches Menschenbild. Das heißt, die Autoren dieses Ansatzes gehen von der Annahme aus, dass Menschen sich ihr Wissen über die Wirklichkeit jeweils nur selbst konstruieren (können) und deshalb z.B. Lernen immer nur (eigen-)aktives Lernen sein kann. Diese Annahme wird bereits in der Definition des ‘Gegenstandes’ von Person-Gegenstands-Beziehungen deutlich: Ein ‘Gegenstand’ ist im Rahmen der Pädagogischen Interessentheorie nicht nur ein konkretes Ding (also ‘Gegenstand’ im alltagssprachlichen Verständnis), sondern allgemein „ein subjektiv bestimmter Umweltausschnitt, den eine Person von anderen Umweltausschnitten unterscheidet und als strukturierte Einheit in ihrem Repräsentationsmodell abbildet“ (Krapp 1992, S. 305). Neben konkreten Dingen (wie z.B. Spazierstöcken) können somit auch Themenbereiche (wie z.B. Astronomie) oder auch Tätigkeiten (wie z.B. Kartenspielen) mögliche Interessengegenstände sein. (Personen sind allerdings nach der Pädagogischen Interessentheorie keine Interessengegenstände; vgl. dazu Fink 1989, S. 44.)

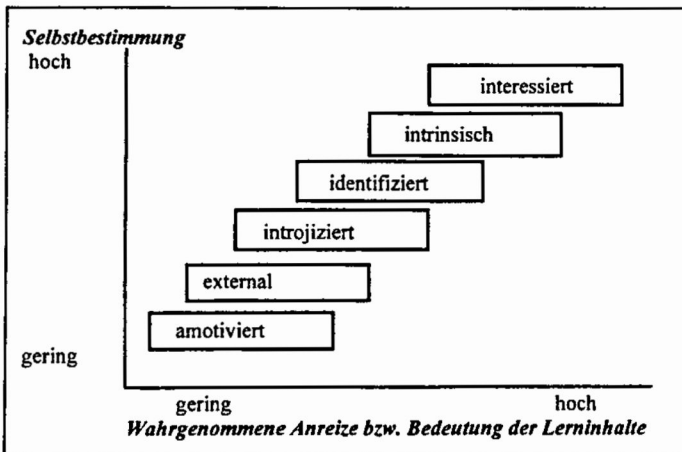
Zu den Merkmalen von Interesse (vgl. dazu auch Abb.2): Betrachtet man die oben kurz dargestellten pädagogischen Überlegungen zur Interessentheorie, so ist es konsequent, dass *Selbstintentionalität* des Handelns als zentrales Merkmal von Interesse angesehen wird, das die *Wert- und Steuerungsaspekte* von Interessen bestimmt (Prenzel 1988, S. 149). Interessen werden auch unabhängig von äußeren Einflüssen durchgeführt, „die wahrgenommene Handlungsveranlassung [liegt] eindeutig und uneingeschränkt in der eigenen Person“ (Krapp 1992, S. 314).

Ein zweites Merkmal betrifft die *emotionale Komponente* von Interesse. Interessen werden von *angenehmen Gefühlen* begleitet (z.B. positive Kompetenzgefühle, angenehme Spannung Gefühle oder positive emotionale Tönung; vgl. Prenzel 1988, S. 156ff.). Dies muss nicht unbedingt jede Einzelne Interessenthandlung betreffen (jeder Orchestermusiker weiß z.B., dass nicht jede Probe zu jedem Zeitpunkt angenehm ist); in der Summe muss jedoch das Positive überwiegen.

Das dritte Merkmal bezieht sich auf die *kognitiven Aspekte* von Interesse. Hier gab es im Verlauf der Ausdifferenzierung der Pädagogischen Interessentheorie eine interessante Entwicklung. Zunächst wurde ein hohes und vielschichtiges *Wissen* über den Interessengegenstand als definitorisches Merkmal von Interesse festgelegt (vgl. Schiefele, H., Prenzel, Krapp, Heiland & Kasten 1983, S. 13 bzw. S. 22). Dies ist theoretisch plausibel und konnte auch empirisch belegt werden (vgl. Schiefele, U., Krapp & Schreyer 1993). Eine sinnvolle Erweiterung erfuhr dieser Aspekt jedoch durch die Anregung Krapps, auch das meta-kognitive Wissen über den Interessengegenstand einzubeziehen (vgl. Krapp 1992, S. 321). Denn Personen wissen in ihrem Interessengebiet darüber Bescheid, was sie wissen und können, bzw. was sie noch nicht wissen und nicht können. Demnach ist ein Wissen über mögliche Inhalte und Formen der Auseinandersetzung mit Gegenständen vorhanden, also auch über Aktivitäten, die noch nicht durchgeführt wurden. Als Bestimmungsmerkmal wurde somit festgelegt, dass Interesse „*epistemisch orientiert*“ ist (Prenzel 1994, S. 1318); eine Person ist sowohl in der Lage als auch willens, sich ihren Interessengegenstand weiter zu erschließen (vgl. dazu auch Schiefele, H. 1986, S. 155ff.). Das Wissen über den Gegenstand ist dann auch durch eine gewisse kritische Haltung gekennzeichnet (vgl. Prenzel & Lankes 1995, S. 13).

Vergleicht man den Terminus ‘Interesse’ mit dem Begriff ‘Motivation’, so kann Folgendes festgehalten werden: Bezogen auf das Lernen ist interessiertes Lernen eine besondere Form der Lernmotivation, die sich zu anderen Formen der Lernmotivation in Beziehung bringen lässt (Prenzel 1997, S. 35; vgl. zur Terminologie der anderen Formen von Lernmotivation: Deci & Ryan 1993).

Abb. 1: Verschiedene Qualitäten der Lernmotivation (nach Prenzel 1997, S. 35)

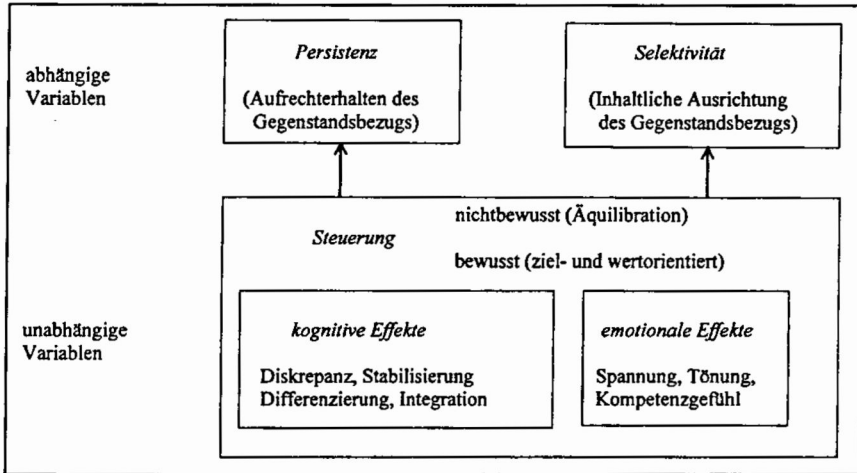


Interesse ist die Form der Lernmotivation, bei der sich eine lernende Person als besonders selbstbestimmt empfindet. Die Lerninhalte haben für die Lernenden hohe subjektive Bedeutung und werden als angenehm empfunden. Bei den an-

deren Formen des Lernens sind diese beiden Merkmale nicht so hoch ausgeprägt.

Die drei oben genannten Bestimmungsmerkmale von Interesse sind für Prenzel zentrale Bestandteile eines „Wirkungsmodells von Interesse“ (Prenzel 1988, S. 138ff.), mit dem er zu erklären versucht, wie die „beim Interessenhandeln ablaufenden Prozesse sich auf die weitere Entwicklung [...] des Interesses auswirken“ (Schiefele, H. & Prenzel 1991, S. 820).

Abb. 2: „Die Variablenstruktur des Wirkungsmodells von Interesse“ (Prenzel 1988, S. 165)



Die Bestimmungsmerkmale wirken hier als unabhängige Variablen, die die 'Persistenz' und 'Selektivität' von Interesse beeinflussen. 'Persistenz' bezeichnet dabei das „Aufrechterhalten des Bezugs zum Interessengegenstand über wiederholte Auseinandersetzungen hinweg“ (Schiefele, H. & Prenzel 1991, S. 820); unter 'Selektivität' verstehen Schiefele und Prenzel die „Bildung bzw. Veränderung inhaltlicher Interessenschwerpunkte in einer Folge von Auseinandersetzungen“ (Schiefele, H. & Prenzel 1991, S. 820). Der Zusammenhang zwischen den Merkmalen 'Persistenz' und 'Selektivität' lässt sich allgemein und vereinfachend so zusammenfassen: Erlebt eine Person bei bestimmten Handlungen positive emotionale und/oder kognitive Effekte und vermutet sie, dass sie selbst in der Lage ist, diese Effekte zu steuern, so wird Persistenz unterstützt. Erlebt sie negative Emotionen, zu große kognitive Diskrepanzen und/oder sieht sie sich nicht in der Lage, erwünschte kognitive und emotionale Zustände herbeizuführen, so wird die Persistenz der Gegenstandsauseinandersetzung beeinträchtigt.

In der pädagogisch-psychologischen Forschung führte die Konzeptionierung der Pädagogischen Interessentheorie zu einer Anzahl empirischer Studien zu Interesse (Krapp 1989). In diesen zeigte sich, dass es möglich ist, Interesse in dieser Weise zu erfassen. Gleichzeitig ergaben sich in diesen Untersuchungen

auch einige Erkenntnisse über die pädagogische Bedeutsamkeit von Interesse. Wir werden darauf in Kap. 3.1 eingehen.

2. Interessen von Kindern und Jugendlichen

Es wurden in den letzten Jahren verschiedene Untersuchungen über die Freizeitaktivitäten von Schüler/innen durchgeführt, in denen nicht selten auch nach den Interessen von Kindern und Jugendlichen gefragt wurde (vgl. z.B. Jugendwerk der Deutschen Shell 1992; Zinnecker & Silbereisen 1996). Hier stellt sich jedoch die Frage, ob die Interessen, die Kinder und Jugendliche in solchen Untersuchungen angeben, auch Interessen im Sinne der Pädagogischen Interessentheorie sind, da sich die Befragten an ihrem alltäglichen Verständnis von 'Interesse' orientierten.

Um dies zu erfassen, haben wir in einer Studie mit Grundschulkindern quantitative mit qualitativen Untersuchungsverfahren kombiniert. Die Kinder beantworteten zunächst einen Fragebogen, in dem sie mit offenen und geschlossenen Fragen nach ihren Interessen bzw. besonders beliebten Tätigkeiten befragt wurden. Einige Tage später wurde ein Teil der Kinder, die schriftlich befragt worden waren, über ihre Interessen interviewt. In diesen Interviews wurde erhoben, ob die Interessen, die die Kinder in den Fragebögen angaben, durch die Merkmale Selbstintentionalität, positive emotionale Tönung und Erkenntnisorientierung geprägt waren. Die Ergebnisse sind eindeutig: Die Kinder gaben in den offenen Fragen des Fragebogens nur Aktivitäten oder Themenbereiche an, bei denen tatsächlich die o.a. Merkmale der Pädagogischen Interessentheorie zutrafen. Das heißt, die Kinder beschäftigten sich freiwillig und gerne mit ihren Interessengegenständen und hatten in diesen Bereichen ein relativ großes Wissen. Dies galt bereits für Kinder der ersten Jahrgangsstufe, die allerdings nur mündlich befragt wurden.

Antworten auf geschlossene Fragen (Grundtypus: „Interessierst du dich für...?“) müssen jedoch vorsichtiger interpretiert werden. Hier ist eher davon auszugehen, dass es auf ein ausgeprägtes Desinteresse deutet, wenn Kinder hier mit „nein“ antworten (vgl. Strohmaier 1993).

Fasst man einige Ergebnisse der Studien zu den Interessen und Freizeitaktivitäten von Kindern und Jugendlichen zusammen, so ergibt sich in vieler Hinsicht ein recht konsistentes Bild: Völlig eindeutig ist, dass bei Schüler/innen aller Altersstufen sportliche Interessen immer am höchsten gewertet wurden (Fölling-Albers 1995, S. 24; Strzoda & Zinnecker 1996, S. 46; Hasenberg & Zinnecker 1996; Fischer 1992, S. 124f.). In einer Studie mit Grundschulkindern gaben 77,5% der befragten Schüler/innen an, in ihrer Freizeit besonders gern sportlichen Betätigungen nachzugehen. Dabei sind die Angaben von Jungen und Mädchen nahezu identisch. Unterschiede treten erst auf, wenn man die verschiedenen Sportarten unterscheidet (Fölling-Albers 1995, S. 25; vgl. dazu

auch Fischer 1992, S. 124). Die Mädchen geben vor allem Radfahren und Schwimmen an, bei den Jungen steht Fußball an erster Stelle.

Die Interessentätigkeiten, die in der Grundschulstudie am zweit- und dritthäufigsten genannt wurden, 'Spiele im Haus' (25,9%) und 'Lesen' (18,2%) folgten mit weitem Abstand (Fölling-Albers 1995, S. 24). Bei älteren Jugendlichen (ab 13 Jahren) gewinnt jedoch das Lesen an Bedeutung (Fischer 1992, S. 123).

Interessant sind jedoch nicht nur quantitative Aspekte von Interessen, sondern auch qualitative. So ist festzustellen, dass scheinbar identische Interessen in Wirklichkeit völlig unterschiedlich sein können (Stadler 1995). Dies kann bereits in Fragebögen deutlich werden. So fragten wir beispielsweise Kinder, die Interesse an Tieren angegeben hatten, welche Tiere sie interessierten. Hier ergaben sich deutliche Unterschiede, denn einige Kinder gaben an dieser Stelle Haustiere an, andere (vor allem Jungen) möglichst wilde Raubtiere, und wieder andere Kinder interessierten sich für spezielle Gattungen (z.B. Fische). Dementsprechend variierten auch die Tätigkeiten und Interessenhandlungen, die die Kinder mit den Tieren ausüben wollten. Während gerade bei Haustieren oft der pflegerische und persönliche Kontakt mit den Tieren im Vordergrund stand, waren es bei anderen Tieren eher kognitive Aspekte, wie das Wissen um Besonderheiten, Lebensweise u.a. (vgl. zur Problematik der Gegenstandskonzeptionierung auch Prenzel, Lankes & Minsel 2000).

Betrachtet man im Gesamtüberblick die Interessen von Kindern und Jugendlichen, so muss man feststellen, dass es nicht viele Überschneidungen zu schulischen Inhalten gibt (und manche Überschneidungen, wie z.B. beim Lesen, verschwinden vermutlich, wenn man erfragt, was die Kinder lesen). Inhalte schulischen Unterrichts werden nur sehr selten als Interessen von Schüler/innen genannt. Entsprechend dazu wird auf die Frage, wodurch die Interessen der Kinder initiiert wurden, die Schule erst an dritter Stelle genannt (zum Teil in etwa gleichbedeutend mit Fernsehen und Büchern als Auslöser von Interesse). Deutlich mehr Einfluss haben die Familie sowie die Freunde/innen (Fölling-Albers 1995, S. 25). Auch bei direkten Vergleichen zwischen den Inhalten eines (traditionell unterrichteten) Sachunterrichts, der doch von seinem Anspruch her von der Lebenswelt der Kinder ausgehen sollte, ergaben sich keinerlei Übereinstimmungen mit den Interessen von Grundschüler/innen (Lindermayer 1993). Festzuhalten ist demnach, dass die Kinder anscheinend streng zwischen ihren (Freizeit-)Interessen und dem schulischen Unterricht trennen, oder aber, dass es dem (herkömmlichen) schulischen Unterricht nicht zu gelingen scheint, das Interesse an seinen Inhalten zu wecken.

Eine solche, von den Kindern wahrgenommene Funktionstrennung zwischen schulischen, weitgehend festgelegten Inhalten und Handlungen einerseits und Freizeitaktivitäten andererseits hat – zumindest vordergründig – eine hohe Plausibilität. Man unterscheidet das, was in den verschiedenen Feldern möglich ist, bzw. erwartet wird. Auch im Berufsleben wird in der Regel relativ strikt zwischen Arbeitswelt und Freizeit getrennt. Insofern bereitet (herkömmlicher)

Unterricht angemessen auf 'das Leben' vor. Auch Eltern von Grundschulkindern befürworteten in einer Befragung eine solche Aufgabenteilung.

Das Argument, dass die eben angeführte Tatsache eigentlich kein Problem sei, da in der Schule nun einmal (festgelegte) Inhalte gelernt werden müssen, während die Interessen von Kindern dagegen im Freizeitbereich und in der Familie gut aufgehoben seien, ist unserer Meinung nach nicht einfach vom Tisch zu wischen. Daher werden wir im folgenden Kapitel darauf eingehen.

3. Interessenorientiertes Lernen als Aufgabe der Schule

In diesem Abschnitt setzen wir uns zunächst mit dem Stellenwert interessenorientierten Lernens als Aufgabe der Schule auseinander (Kap. 3.1). Danach geht es um die Frage, wie bereits vorhandene Interessen der Schüler/innen mit schulischen Lerninhalten und Lernformen im Unterricht verknüpft werden können. Dies kann auf verschiedene Weise geschehen: Lehrer/innen greifen Interessen von Kindern auf und machen sie zum Unterrichtsgegenstand und/oder sie versuchen, das Interesse an vorgegebenen Unterrichtsinhalten zu unterstützen. Wir werden beide Möglichkeiten untersuchen (Kap. 3.2).

3.1 Stellenwert interessenorientierten Lernens in der Schule

Im Folgenden werden einige Argumente, die ein interessenorientiertes Lernen in der Schule nahe legen, unter pädagogischen und lernpsychologischen Gesichtspunkten diskutiert.

Interessierende Inhalte werden besser und tiefer gelernt

Das Argument, dass interessierende Inhalte besser gelernt werden, stützt sich auf eine recht ansehnliche Zahl empirischer Forschungen, die von U. Schiefele, A. Krapp und I. Schreyer im Rahmen einer Metaanalyse unter dieser Perspektive zusammengefasst wurden (1993). Das Ergebnis dieser Metaanalyse ist eindeutig: Interesse an einer Thematik ist mit einer Korrelation von durchschnittlich .30 ein wichtiger Indikator für Lernerfolg (vgl. Schiefele, U. et al. 1993, S. 120).

Erklären lässt sich dieser Befund unter anderem durch Unterschiede im Lernprozess, die im Vergleich von interessierten vs. nicht-interessierten Lernenden festgestellt werden konnten. So ermittelte z.B. U. Schiefele, dass Studierende, die Interesse für den Text angaben, schon beim Lesen des Textes deutlich mehr Unterstreichungen und Notizen vornahmen als Leser/innen, die kein oder wenig Interesse an dem Text zeigten (1991, S. 255). Noch wichtiger dürfte jedoch sein, dass interessierte Lernende während des Lernens signifikant mehr Elaborationen produzierten (Schiefele U., 1991, S. 255). So erfasste U. Schiefele, inwieweit die Studierenden während des Lernens z.B. versuchten, den Text in eigene Worte zu übersetzen, oder ob sie sich bereits während des Lesens Gedanken über den Sinn des Textes machten (1991, S. 250). Es ist plausibel, dass

Lernergebnisse besser sind, wenn sich Lernende während des Lernens weiterführende Gedanken zum Text und dessen Relevanz machen (vgl. zur Bedeutung elaborativer Prozesse während des Lernens auch Mandl, Friedrich & Hron 1986, S. 151ff.).

Studien, in denen intrinsisch motiviertes Lernen untersucht wurde, bestätigen diese Ergebnisse (vgl. zusammenfassend Schiefele, U. & Schreyer 1994). Auch hier konnten bei intrinsisch motivierten Lerner/innen mehr „tiefergehende und konzeptuelle Formen des Lernens“ (Schiefele, U. & Schreyer 1994, S. 1) festgestellt werden. Bei Personen, die nicht intrinsisch motiviert lernten, dominierten hingegen stärker oberflächliche Lernstrategien, wie z.B. die einfache Wiederholung. Damit erklärt sich auch der Befund, dass intrinsisch motiviertes bzw. interessiertes Lernen zu einem erhöhten Lerngewinn vor allem beim Verständnis des Gelernten führt, wohingegen beim reinen (Fakten-)Wissen solche Unterschiede nicht feststellbar sind (vgl. z.B. Benware & Deci 1984).

Das Aufgreifen von Interessen kann helfen, Schulunlust zu verhindern

Wenn man sich mit Schüler/innen über ihre 'Begeisterung' an der Schule unterhält, drängt sich der Verdacht auf, dass diese mit zunehmendem Schulalter abnimmt. Dies konnte empirisch bestätigt werden (Hoffmann & Lehrke 1986, Todt 1990). Sogar in der Grundschule, in der die Begeisterung der Kinder für die Schule noch am höchsten ist, ist im Verlauf der vier Jahre ein Nachlassen der Schulfreude zu verzeichnen (Helmke 1993). Allerdings sind die Emotionen der Schüler/innen hier noch positiv gerichtet, also im „Freude“-Bereich; Untersuchungen in höheren Jahrgangsstufen, die mit demselben Messinventar erforscht wurden, sind uns allerdings nicht bekannt. Es ist jedoch anzunehmen, dass der 'Abwärtstrend' bestehen bleibt und die negative Einstellung zu Schule dann überwiegt. Zumindest zeigen die Untersuchungen der Schülerstudie '90, dass es nicht die schulischen Lerninhalte oder die Unterrichtsmethoden sind, die ihr Interesse an Schule bestimmen, sondern vor allem die sozialen Kontakte mit den Gleichaltrigen (vgl. Behnken 1991).

Unabhängig davon, dass interessierende Inhalte besser gelernt werden (s.o.), ist eine solche Entwicklung auch auf Grund der pädagogischen Aufgaben von Schule bedenklich. Im Hinblick auf allgemeinere Ziele, wie z.B. die Entwicklung sozialer Fähigkeiten oder die Förderung von Handlungskompetenzen, wird die Bedeutung von 'Schule als Lebensraum' immer wieder betont (Beck 1990; Fölling-Albers 1994). In diesem Lebensraum sollen Kinder und Jugendliche die Möglichkeit haben, die Formen ihres Zusammenlebens und die Bedingungen ihres Lernens mit zu gestalten, d.h. wenn sie auch die Möglichkeit haben, sich mit den Gegenständen ihrer Interessen auseinander zu setzen. Nur dann dürften die Kinder und Jugendlichen auch den Eindruck haben, dass sie in der Schule mit ihren spezifischen Fragen und Wünschen tatsächlich ernstgenommen werden.

Wenn ‘Bildung’ ein Ziel von Schule ist, kann Interesse als „Bildungsmotivation“ fungieren

Die Bezeichnung von „Interesse als Bildungsmotivation“ hat M. Prenzel in die Diskussion gebracht (1994, S. 1322). Er argumentiert dabei entsprechend der Tradition der Pädagogischen Interessentheorie, dass ‘Interesse’ eine besondere Form von Motivation sei, die eine pädagogisch begründete Spezifizierung erfahren habe. Als spezifische, pädagogisch definierte Motivation kann bzw. sollte Interesse für pädagogische Ziele genutzt werden. So ist beispielsweise nicht nachzuvollziehen, wie das Bildungsziel ‘Selbstständigkeit’ durch fremdbestimmte (also extrinsisch motivierte) Lerninhalte, -methoden und -zeiten erreicht werden sollte. Es ist eher zu erwarten, dass es realisiert wird, wenn die Schüler/innen selbstbestimmt motiviert sind (wenn sie z.B. Interesse an einem Gegenstand aufweisen).

Die Definition von Interesse als ‘Bildungsmotivation’ erscheint uns auch deshalb besonders angebracht, weil Interesse vielfach erst die motivationalen Voraussetzungen dafür schafft, dass ‘Bildung’ überhaupt möglich wird (vgl. zum Bildungsbegriff z.B. Klafki 1991). So lässt sich Bildung nur als Selbstbildung begreifen (vgl. z.B. Weber 1977). Sie kann zwar durch Erziehung unterstützt werden, letztendlich ist sie aber immer von der lernenden Person (lebenslang) selbst und selbstbestimmt zu leisten.

In seiner Beschreibung der Merkmale und Implikationen des Bildungsbegriffs betont W. Klafki zudem, dass ‘Bildung’ nicht den Erwerb abstrakten Wissens meint, sondern dass sie im Rahmen der Gesellschaft handlungsrelevant sein muss (1991, S. 49ff.). Deshalb ist ein Transfer von Lernen auf Handeln bedeutsam. Interessen sind, wie in Kap. I schon eingeführt, durch das Merkmal der Persistenz definiert: Interessenhandlungen werden nicht nur einmal durchgeführt, vielmehr ist die Person bestrebt, sich immer wieder mit den Gegenständen ihres Interesses zu beschäftigen und verschiedene Anwendungsfelder zu erschließen. Deshalb ist zu erwarten, dass Themen und Inhalte, die interessiert gelernt werden, auch außerhalb der Schule zur Anwendung gebracht bzw. vertieft und damit dann auch bildungswirksam werden.

Ein weiterer Punkt betrifft den sozialen Aspekt von Bildung, der sich nach Klafki (1991, S. 52) insbesondere durch Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit sowie durch Empathie als zentraler Einstellung äußert (1991, S. 63). Auch Prenzel betont in seiner Bestimmung des Begriffes ‘Bildungsmotivation’ die soziale Seite von Interesse, indem er darlegt, dass die Konstruktion des Interessengegenstandes „immer auch in Auseinandersetzung mit Gegenstandskonstruktionen von anderen“ geschieht (1994, S. 1323).

Interessen tragen zur Identitätsentwicklung von Menschen bei

Diese These hat vermutlich schon auf der Basis von Alltagserfahrungen eine hohe Plausibilität. Wenn man sich in einer neuen Gruppe vorstellt, so folgt oftmals nach der Nennung von Beruf und Wohnort auch die Angabe der per-

sönlichen Interessen und Hobbys. Diese bieten den anderen Mitgliedern der Gruppe, Anknüpfungspunkte für Gespräche zu finden; gleichzeitig scheinen sie der Person aber auch so wichtig zu sein, dass zumindest die zentralen Interessen mit ihr als Person verknüpft werden sollen oder sie sogar mit den Interessengegenständen identifiziert werden will. Man definiert sich auch als „Musiker“, „Squasher“ oder „Sammler von ...“.

K. Haußer hat solche Alltagserfahrungen in seinem Modell von Identität unterstrichen (1995; vgl. auch Einsiedler 1997). Für ihn gilt persönliche Bedeutsamkeit „identitätspsychologisch als kognitives Ordnungsinstrument des Subjekts“ (1995, S. 9) und damit als zentraler Faktor zur Identitätsentwicklung. Subjektiv bedeutsam sind einer Person dabei in erster Linie ihre Bedürfnisse und ihre Interessen, wobei die Interessen einen besonderen Stellenwert haben, da sie immer kognitiv verarbeitet und mit der Identität einer Person verankert sind (1995, S. 52). Aus diesem Grund spricht Haußer dann auch von einem „Wechselwirkungsverhältnis zwischen Identität und den Interessen eines Menschen“ (1995, S. 53). Wenn man diesen Ausführungen zustimmt, dann darf sich die Schule nicht aus diesem wichtigen Feld von Erziehung zurückziehen. Auch wenn es nicht vorrangige Aufgabe von Schule sein kann, die Identität der Schüler/innen zu ‘formen’, so sollte sie aber auch nicht die Beeinflussung der Identität von Kindern und Jugendlichen ausschließlich anderen Institutionen überlassen. Durch die Beeinflussung und Förderung der Interessen der Schüler/innen kann Schule unserer Ansicht nach sinnvolle Erziehungsarbeit leisten.

3.2 Interessen aufgreifen oder fördern?

Geht man davon aus, dass ‘Interesse’ eine bedeutsame pädagogische Herausforderung von Schule und Unterricht sein sollte, so bleibt noch die Frage, in welcher Form dies wirksam werden könnte. Eine nahe liegende Möglichkeit besteht darin, bereits vorhandene Interessen von Schüler/innen aufzugreifen und sie zum Gegenstand des Unterrichts zu machen (vgl. z.B. Bannach 1997). Dieser Ansatz wurde von der Mehrzahl der in Regensburger Untersuchungen befragten Eltern unterstützt.

Allerdings kann sich schulischer Unterricht nicht darauf beschränken, vorhandene Interessen der Kinder aufzugreifen. Denn die Schule hat in ihrem gesellschaftlichen Auftrag auch Bildungsinhalte zu vermitteln, die als relevant für den künftigen Weg der Schüler/innen erachtet werden – auch wenn diese Lerninhalte oder -gegenstände (noch) nicht ihren Interessen entsprechen. Es ist deshalb naheliegend zu fragen, wie Schule selbst Interesse initiieren und/oder fördern könnte. Hier könnte man zwar einwenden, dass Kinder in der Regel von sich aus an der Welt Interesse haben; deshalb sei ein ‘Initiieren’ oder ‘Wecken’ von Interessen nicht erforderlich. Dem ist allerdings zu entgegnen, dass auch bei einer prinzipiellen Interessiertheit ein konkretes Interesse nur dann entstehen kann, wenn die potenziellen Interessengegenstände der Person zugänglich gemacht werden.

Zudem reichen in den meisten Fällen die prinzipielle Interessiertheit und das bloße Kennen eines Gegenstandes nicht aus, damit sich Interesse tatsächlich entwickelt. Vielmehr wird die Interessengenese durch weitere Bedingungen beeinflusst (vgl. Todt 1990, S. 225ff.; Kasten 1991, S. 205f.). Die Frage, welche Bedingungen dies sind, kann noch nicht als beantwortet gelten – auch wenn einige Aspekte bereits nachgewiesen werden konnten (vgl. Kap. 4.2). Wir können jedoch nicht davon ausgehen, dass alle Kinder außerhalb des Unterrichts diese Bedingungen vorfinden. Somit haben sie in vielen Fällen keine Möglichkeit, Interessen zu bestimmten Gegenständen zu entwickeln. Bestätigt wird dies dadurch, dass in der Regensburger Untersuchung fast keine Kinder angaben, sie hätten bestimmte Interessen ‘von alleine’ entwickelt.

‘Förderung’ von Interesse kann aus pädagogischer Perspektive allerdings kein ‘technologisches Erstellen von Schülerinteressen’ bedeuten. Diese Vorstellung wäre nach der metatheoretischen Einordnung von Interesse als Konstrukt, dem ein konstruktivistischer Erkenntnisbegriff zu Grunde liegt, ja auch paradox (vgl. Kap. 1.2). Es geht daher vielmehr darum, die pädagogische Umgebung so zu gestalten, dass Interessen *ermöglicht* werden. Dabei könnte es auch das Ziel sein, dass Schule sich bemüht, die Interessenentwicklung der Schüler/innen nicht zu verhindern (vgl. dazu auch Löwe 1992, S. 95ff.; Krapp 1998).

Zu bedenken wäre aus pädagogischer Sicht auch, *welche* Interessen durch den Schulunterricht unterstützt werden sollten. Hierbei ist die zu Beginn des Beitrags erwähnte Vorstellung Herbarts, der die Entwicklung einer „gleichschwebenden Vielseitigkeit“ (1965/1806, S. 42) des Interesses als vorrangigen Zweck der Pädagogik ansieht, nicht nur aus historischen Gründen bemerkenswert. Es stellt sich allerdings die Frage, inwieweit eine solche Forderung auch nur annäherungsweise realisiert werden kann (vgl. Schiefele, H. 1993, S. 185), und ob es daher nicht sinnvoller scheint, sich in der Schule auf die Förderung einiger bestimmter Interessen zu konzentrieren.

Zudem bedeutet die Unterstützung einer allgemeinen Interessiertheit nicht, die Förderung des Interesses an *bestimmten* (auch an vorher festgelegten) Gegenständen zu vernachlässigen oder gar zu unterdrücken. Denn abgesehen von der Tatsache, dass sich auch das allgemeinste Interesse letztlich immer an konkreten Inhalten und Tätigkeiten manifestiert, ist es auch nahe liegend, dass durch die Förderung bestimmter Interessen der Wissens- und Erfahrungshorizont insgesamt erweitert wird. Die Gegenthese, dass bestimmte Interessen den Blick auf das Allgemeine versperren, scheint nur bei einer ausgeprägten ‘Fachidiotie’ plausibel.

4. Interessenorientiertes Lernen in der Schule

4.1 Aufgreifen der Interessen von Schüler/innen

Öffnung von Unterricht

Eine nahe liegende Möglichkeit, die Interessen von Schüler/innen im Unterricht aufzugreifen, ist die Öffnung von Unterricht, denn in einem geöffneten Unterricht werden nach Neuhaus-Siemon „Unterrichtsinhalt, -durchführung und -verlauf nicht primär vom Lehrer, sondern von den Interessen, Wünschen und Fähigkeiten der Schüler bestimmt“ (Neuhaus-Siemon 1989, S. 407; vgl. allerdings kritisch zu dieser Definition Heid 1996).

Offene Unterrichtsformen dürften vor allem die Chance bieten, den vielfältigen Interessen und den jeweils dann auch noch unterschiedlichen Ausprägungen der einzelnen Interessen der Schüler/innen gerecht zu werden (vgl. Kap. 2). Außerdem sind in der Hinsicht Wechselwirkungen zu erwarten, dass das Interesse von Schüler/innen gefördert wird, wenn die Möglichkeit besteht, Unterricht nicht nur als fremdbestimmt, sondern auch als selbstbestimmt zu erleben. Wir werden später darauf zurückkommen (Kap. 4.2).

Berücksichtigung unterschiedlicher Dimensionen eines Unterrichtsstoffes

In Kap. 3.1 wurde die Studie von L. Hoffmann und M. Lehrke erwähnt, in der unter anderem festgestellt wurde, dass das Interesse an den Inhalten des Unterrichts im Verlauf der Schulzeit sinkt. Diese Studie enthält auch einige Aufschlüsse darüber, wie man Interessen von Schüler/innen auch in einem relativ konventionellen Unterricht aufgreifen kann. Hoffmann und Lehrke untersuchten in ihrer Arbeit die Interessantheit verschiedener Lerninhalte des Physikunterrichts (1986). Dabei schlüsselten sie diese Lerninhalte systematisch in *drei Dimensionen* auf: *Gebiete* (z.B. Optik, Elektrizität...), *Kontexte* (Physik als erlebtes Phänomen, Physik im Beruf, Physik im Alltag, Physik als Methode und Denkgebäude sowie Physik und Gesellschaft) und *Tätigkeiten* (rezeptiv, praktisch-konstruktiv, theoretisch-konstruktiv und bewertend). Diese drei Dimensionen lassen sich nahezu beliebig kombinieren: z.B. „Ein elektrisches Gerät auseinander nehmen und das Innenleben untersuchen“ (Elektrizität + Physik im Alltag + praktisch konstruktiv) (1986, S. 192). Die Autoren ließen daraufhin Schüler/innen aus Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien solche Kombinationen hinsichtlich ihrer Interessantheit bewerten.

Die Ergebnisse sind eindeutig: Das Interesse sinkt nicht an allen dieser so konstruierten Inhalte. Wichtiger als die eigentlichen Inhalte oder Gebiete sind für die Jugendlichen die *Kontexte*, in denen sie eingebettet sind; ihnen kommt die größte Bedeutung für die Ausprägung von Schülerinteressen zu (1986, S. 197). Dabei fanden die Kontexte, welche die technischen Anwendungen, den Nutzen und die resultierenden Gefahren für die Umwelt thematisierten, die größte Akzeptanz (1986, S. 200).

Daneben haben auch die *Tätigkeiten* einen großen Anteil daran, inwieweit die Lerninhalte als interessant oder als uninteressant angesehen werden. Während z.B. im Verlauf der Gymnasialzeit das Interesse an theoretischen Arbeiten im Physikunterricht (z.B. Berechnen) immer weiter sinkt, ist bezüglich praktisch konstruktiver Arbeiten davon nichts zu bemerken (1986, S. 201).

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch ein Ergebnis, das durch die Analyse der Interessen von Grundschulkindern gewonnen wurde (vgl. Fölling-Albers 1995). Schon bei einer offenen Frage nach den Interessen fiel auf, dass die Kinder in erster Linie Tätigkeiten und keine Themen oder Inhalte nannten. Dies führte zu der Vermutung, dass Grundschul Kinder ihre Interessen tatsächlich stärker durch die bei den Interessenhandlungen auftretenden Tätigkeiten als durch die Inhalte definiert sehen.

Bestätigt wurde dieses Ergebnis durch multiple Korrespondenzanalysen über das Interesse an Tieren und Pflanzen am Gewässer (Hartertinger 1997, S. 125ff.). Die Items, die vergleichbare Tätigkeiten enthielten, (z.B. beobachten/betrachten vs. bestimmen), hängen eng zusammen. Die Inhalte sind dabei nachrangig. Diese Kinder definieren ihre Interessen tatsächlich stärker über die Tätigkeiten als über die Inhalte.

Für den Unterricht bedeuten diese Ergebnisse, dass ein mangelndes Interesse der Schüler/innen an bestimmten Themen dadurch kompensiert werden kann, dass die Inhalte des Unterrichts in Kontexte gebracht werden, die die Kinder oder Jugendlichen interessieren oder dass die Schüler/innen motivierende Tätigkeiten durchführen können (vgl. auch Roßberger & Hartinger 2000).

Interessenorientiertes Rechtschreiben

Interessenorientiertes Lernen hat in den vergangenen Jahren auch in der Rechtschreibdidaktik Eingang gefunden (vgl. Richter 1998a; 1998b), einem Feld, das traditionellerweise vor allem durch fremdbestimmte Vorgaben (Rechtschreibregeln oder -konventionen) gekennzeichnet war und weniger durch selbstbestimmte oder gar interessenorientierte Zugangsweisen. Hintergrund für den interessenorientierten Rechtschreibansatz war das Ergebnis von Forschungen zum Rechtschreiben, in denen Jungen und Mädchen unterschiedliche Wörter vornehmlich richtig oder falsch schrieben (vgl. Richter 1998b, S. 8f.). Deshalb schlägt S. Richter vor, in eine persönliche Rechtschreibkartei neben Wörtern aus dem Grundwortschatz und 'Klassenwörtern' auch subjektiv bedeutsame Wörter aufzunehmen. Diese Wörter können aus Geschichten genommen werden, die die Kinder frei geschrieben oder aus Texten, die die Kinder gelesen haben. Festzustellen ist, dass diese Wörter sowohl zwischen Jungen und Mädchen, aber auch bezüglich der einzelnen Kinder zum Teil sehr verschieden sind (Richter 1998b, S. 8ff.).

Später können dann diese Wörter so wie alle anderen Wörter des Grundwortschatzes dazu verwendet werden, um Ordnungs- und Erklärungsaufgaben (wie

z.B. das Sortieren nach Wortarten oder das Sammeln von Rechtschreibfällen) zu erledigen (vgl. die Übersicht bei Richter 1998b, S. 43).

In ihrem Ansatz berücksichtigt Richter damit, dass sich auch in der Rechtschreibung nachweisen lässt, dass interessierende Inhalte besser gelernt werden als nicht interessierende (Hyde & Jenkins 1973, zit. bei Richter 1998b, S. 21). Zu vermuten und zu hoffen ist, dass diese Art des Rechtschreibunterrichts vor allem rechtschreibschwachen Schüler/innen helfen kann. Zurzeit finden dazu empirische Untersuchungen statt.

Der Vorschlag Richters, den Rechtschreibunterricht in der Grundschule interessenbezogen zu gestalten, ist unserer Ansicht nach ein geglückter Versuch, die Interessen von Kindern auch in Bereichen, die (wie z.B. die Orthographie) normalerweise nicht besonders interessant sind, zu berücksichtigen, ohne dass dabei fachliche und didaktische Ansprüche verloren gehen. Außerdem zeigt dieses Beispiel, dass und wie man bereits zu Beginn der Grundschulzeit interessengeleitet arbeiten kann, auch wenn hier nicht das eigentliche Interesse (z.B. Reiten oder Fußball o.ä.) aufgegriffen wird, sondern als sekundäres Interesse das Lesen und Schreiben über den Interessengegenstand.

4.2 Interessenförderung im Unterricht

Vorüberlegungen

Wir haben oben bereits angedeutet (Kap. 4.1), dass eine Öffnung von Unterricht, die den Schüler/innen gestattet, Unterrichtswege und -inhalte mitzubestimmen, als interessenförderlich angesehen werden kann. Diese These stützt sich auf Ergebnisse von Untersuchungen mit Grundschulkindern, die wir im Folgenden vorstellen möchten. Vergleichbare Arbeiten in höheren Schulklassen sind uns nicht bekannt. Wir vermuten jedoch, nicht zuletzt auf Grund von Daten aus motivationspsychologischen Studien, dass die Ergebnisse durchaus übertragbar sind.

Eines der in Kap. 2 beschriebenen Ergebnisse der Schülerbefragungen war, dass die Interessen der Kinder nur sehr selten durch die Schule beeinflusst werden. Es gab jedoch eine Klasse, für die diese Feststellung nicht zutraf. Die Kinder dieser Klasse berichteten im Vergleich zu den anderen Kindern deutlich häufiger, dass sie sich in der Freizeit mit Inhalten der Schule beschäftigen und dass die Schule immer wieder dazu beigetragen habe, ihre Interessen zu entwickeln (Oßwald 1995). Diese Schüler/innen besuchten eine reformorientierte Schule, deren Unterricht durch zwei Merkmale gekennzeichnet war, die vermutlich die Interessen der Kinder unterstützt haben: täglich längere Phasen freier Arbeit und die Erwartung an alle Kinder, im Verlauf eines Schuljahres zumindest zwei Vorträge über selbst gewählte Themen zu halten.

Die Ergebnisse dieser Studie decken sich mit zentralen Erkenntnissen der Motivationspsychologie. So stellten E. Deci und R. Ryan fest, dass es für die Ent-

wicklung und den Erhalt intrinsischer Motivation zentral ist, dass Bedingungen geschaffen werden, die Möglichkeiten zur Selbstbestimmung beinhalten. Nach Deci und Ryan ist das Empfinden von Autonomie im Rahmen ihrer „Selbstbestimmungstheorie der Motivation“ sogar ein grundlegendes „psychologisches Bedürfnis“ des Menschen (Deci & Ryan 1993, S. 229; vgl. auch Lewalter, Krapp, Schreyer & Wild 1998). Die Bedeutung der empfundenen Selbstbestimmung für die Entwicklung intrinsischer Motivation zeigt sich quer über alle Altersstufen – von Kindergartenkindern über Schüler/innen bis hin zu Erwachsenen (vgl. zusammenfassend Prenzel 1992).

Neben dem Autonomieempfinden ist für Deci und Ryan das Empfinden von Kompetenz ein weiteres grundlegendes psychologisches Bedürfnis. Ohne ein solches Gefühl von Kompetenz dürfte sich intrinsische Motivation (und wohl auch Interesse) nicht entwickeln können. Die Möglichkeit, im Unterricht über selbstgewählte Themen einen Vortrag zu halten, kann beide psychologischen Bedürfnisse befriedigen und damit interessenfördernd wirken.

Um zu überprüfen, ob die Ergebnisse der o.g. Reformschule sich auch auf den Unterricht in einer Regelschule übertragen lassen, wurde in Regensburg eine vergleichende quasi-experimentelle Studie entwickelt und durchgeführt (ausführlich vgl. Hartinger 1997). Ziel der Untersuchung war es, zu erfassen, ob ein Unterricht, der den Kindern Möglichkeiten gibt, Teile daraus selbst zu bestimmen, interessenförderlicher ist, als ein Unterricht, in dem dies nicht der Fall ist. Daneben vermuteten wir, dass es – nicht zuletzt auf Grund der Bedeutung des Kompetenzermpfindens – wichtig ist, dass die Kinder handlungsorientiert arbeiten. Wir orientierten uns dabei an einem Begriff von Handlungsorientierung, der die sequenzielle Struktur von Handlungen berücksichtigt (vgl. z.B. Bachmann 1988).

Die Vergleichsstudie

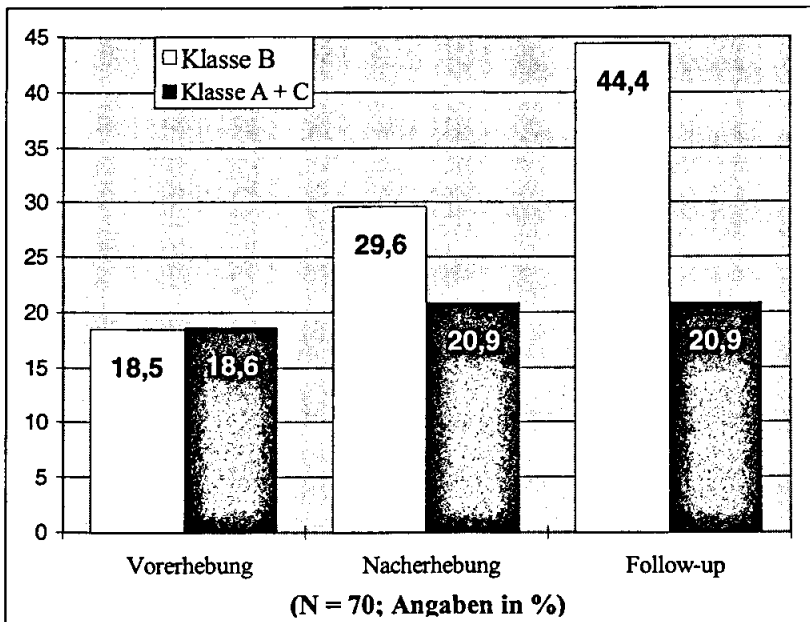
Die Studie fand mit Klassen der dritten Jahrgangsstufe statt. Aus verschiedenen theoretischen und forschungspraktischen Gründen wurde als Unterrichtssequenz das Thema ‘Leben am Gewässer’ für die Untersuchung ausgewählt. Die Studie basiert auf einem quasi-experimentellen Vor-Nachtest-Design. Nach einer ausführlichen Befragung zahlreicher Lehrer/innen der dritten Jahrgangsstufe über ihr Unterrichtskonzept zum o.g. Thema und über die methodische Umsetzung der Unterrichtseinheit wurde mit vier Lehrer/innen eine weitere Kooperation vereinbart. Auf Grund der Vorgespräche war zu erwarten, dass die Lehrkräfte das Unterrichtsthema hinsichtlich der Aspekte Selbstbestimmung und Handlungsorientierung bei den Schüler/innen methodisch unterschiedlich umsetzten.

Die Kinder dieser vier Schulklassen füllten dann einen Fragebogen über ihr Interesse an Tieren und Pflanzen am Gewässer aus. In drei der Klassen fand im Anschluss daran die Unterrichtssequenz zu ‘Leben am Gewässer’ statt. Eine Klasse diente als Kontrollgruppe, in ihr fand kein Unterricht zum genannten Thema statt.

Die Unterrichtssequenzen wurden beobachtet und hinsichtlich der Selbstbestimmungsmöglichkeiten für die Schüler/innen sowie der Handlungsorientierung analysiert. In einer Klasse (Klasse B) wurde sehr handlungsorientiert gearbeitet. Gleichzeitig hatten die Kinder hier auch viele Möglichkeiten, ihr Lernen selbst zu bestimmen. In dieser Klasse fanden große Teile des Unterrichts in offenen Phasen statt, in denen die Kinder z.B. selbst entscheiden konnten, mit welchen Tieren oder Pflanzen sie sich beschäftigen wollen, wie lange sie bei ihrer Arbeit bleiben wollen oder mit wem sie zusammenarbeiten wollen. In den beiden anderen Klassen (Klasse A und C) waren diese Möglichkeiten nur wenig gegeben. Diese beiden Klassen unterschieden sich entgegen der anfänglichen Erwartungen bezüglich der beiden unabhängigen Variablen Handlungsorientierung und Selbstbestimmung nicht. Sie wurden daher in den Berechnungen zusammengefasst. Zwei Wochen nach Beendigung der Unterrichtssequenz wurden die Kindern noch einmal nach ihrem Interesse an Tieren und Pflanzen am Gewässer befragt. Einige Monate später (im vierten Schuljahr) folgte ein Follow-up, um längerfristige Effekte zu überprüfen.

Die Ergebnisse sind eindeutig: Die Kinder, die stärker selbstbestimmt und handlungsorientiert gearbeitet hatten, zeigten nach dem Unterricht deutlich mehr Interesse an den Inhalten des Unterrichts sowie an themennahen außerschulischen Aktivitäten. Abb. 3 zeigt die Unterschiede in den Klassen auf die Frage, wie viele Kinder zu den verschiedenen Messzeitpunkten das Bestimmen von Pflanzen als besonders beliebte Tätigkeit angaben.

Abb. 3: Bestimmen als besonders beliebte Tätigkeit

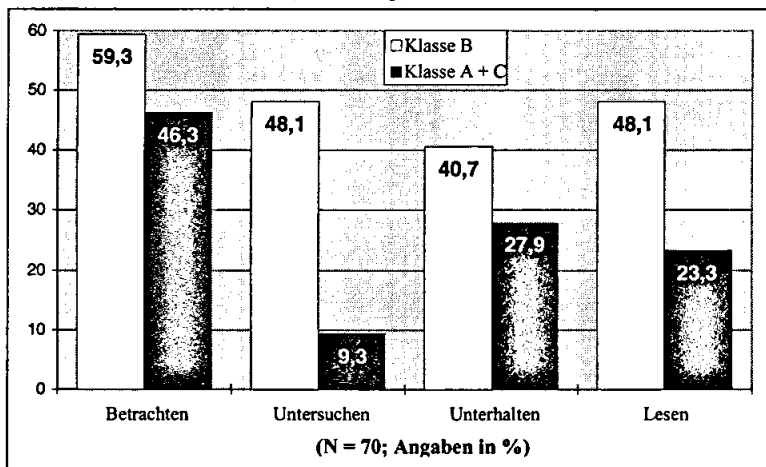


Während in den Klassen A + C jeweils ca. 20% der Schüler/innen gern Pflanzen bestimmten, gaben dies in Klasse B nach dem Unterricht deutlich mehr Kinder an (ca. 30% bzw. 44%). Die Effekte sind dabei nicht nur kurzfristig, sie vergrößern sich sogar im Laufe der Zeit noch deutlich. Die Unterschiede im Follow-up sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Abb. 4 bezieht sich auf die Persistenz von Interesse. In ihr wird gezeigt, wie viele Kinder im Follow-up angaben, dass sie sich nach der Unterrichtssequenz außerhalb der Schule mit Tieren und Pflanzen am Teich beschäftigt hatten.

Der Trend ist in allen vier Bereichen gleich, die Unterschiede bei 'Lesen über Tiere und Pflanzen' ($p < .05$) sowie bei 'Tiere und Pflanzen untersuchen' (meist mit dem Mikroskop) ($p < .001$) sind dabei signifikant.

Abb. 4: Persistente Beschäftigung mit Tieren und Pflanzen am Gewässer nach dem Unterricht (Follow-Up)



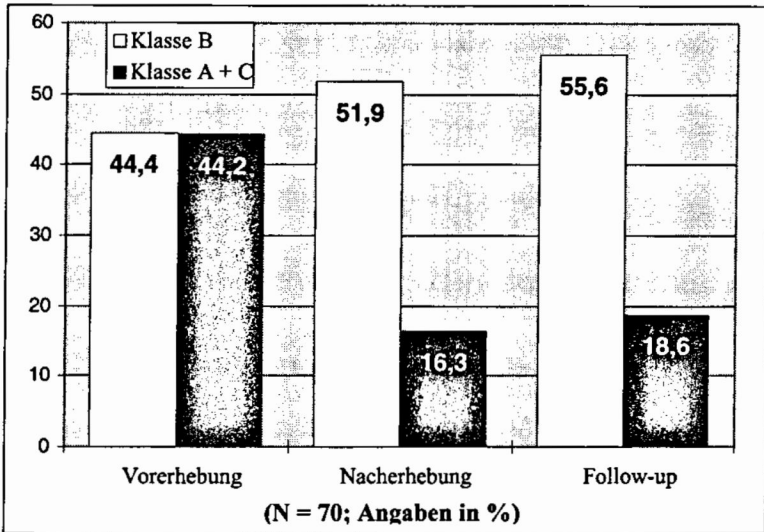
Auch hinsichtlich der Annahme, dass interessenorientiertes Lernen zur Förderung von Erkenntnissen über den betreffenden Gegenstand beiträgt, waren die Ergebnisse eindeutig. So sollten sich die Kinder, nachdem sie in geschlossenen Fragen angegeben hatten, wie gerne sie etwas über bestimmte Inhalte oder Fragestellungen zum Thema 'Leben am Gewässer' lernen möchten, im Rahmen einer offenen Frage mit dem Wortlaut: „Ich möchte gerne etwas anderes über den Teich lernen“ zu ihren weiteren Interessen am Thema äußern. Wir werteten aus, wie viele Kinder an dieser Stelle noch etwas genannt hatten (Abb. 5).

Dieses Ergebnis ist ebenfalls eindeutig und statistisch signifikant¹. Während die Kinder aus den Klassen A und C das Thema anscheinend gedanklich abgeschlossen haben, finden die Schüler/innen aus Klasse B noch weitere interes-

1 Gerechnet nach einem Paardifferenzen- Vorzeichen-test von Vor- zu Nacherhebung; $p < .05$; von Vorerhebung zu Follow-up: $p < .01$.

sante Aspekte, mit denen sie sich gerne beschäftigen würden. Dieses Ergebnis kann nicht etwa darauf zurückgeführt werden, dass in Klasse B weniger Themen behandelt worden seien und deshalb ein größerer 'Nachholbedarf' bestanden hätte. Es ist sogar eher das Gegenteil der Fall: Hier wurde im Unterricht etwas mehr bearbeitet.

Abb. 5: Wunsch, über ein bestimmtes Gebiet zu „Leben am Gewässer“ mehr zu erfahren (offene Frage)



Zusammengefasst zeigen die Daten (die Ergebnisse anderer Items gehen, wenn auch nicht immer in dieser Deutlichkeit, in die gleiche Richtung), dass das Interesse der Kinder an den im Unterricht behandelten Themen genau dann steigt, wenn sie selbstbestimmt und handlungsorientiert gearbeitet haben.

Bemerkenswert erscheint dabei auch das Ergebnis, dass die interessenförderliche Wirkung dieses Unterrichts sowohl für Kinder gilt, die bereits in der Vorerhebung Interesse an der Thematik angaben als auch für Schüler/innen, die vor dem Unterricht noch wenig Interesse an Tieren und Pflanzen am Gewässer hatten (Hartinger 1997, S. 209ff.). Das Argument, dass Öffnung von Unterricht nur dann erfolgreich ist, wenn Kinder bereits mit großen Vorkenntnissen oder mit Vorinteresse in die Schule kommen, scheint uns daher nicht zutreffend.

5. Resümee

Interesse ist im Sinne der Pädagogischen Interessentheorie eine besondere Art von Lernmotivation. Diese Lernmotivation ist gekennzeichnet durch Selbstintentionalität, durch positive emotionale Tönung sowie durch kognitive Strukturierung und Erkenntnisorientierung. Deshalb sollte es eine wichtige Aufgabe

von Schule sein, interessenorientiert zu arbeiten. Das könnte zum einen im Aufgreifen von Interessen der Schüler/innen geschehen. Wege dazu finden sich nicht zuletzt dann, wenn man sich bemüht, im Unterricht interessierende Kontexte oder Tätigkeiten zu berücksichtigen. Da sich Unterricht jedoch inhaltlich nicht ausschließlich an den Interessen der Schüler/innen orientieren kann, müsste aber zum anderen auch die Förderung von Interessen ein zentrales Ziel von Schule sein. Eine solche Förderung von Interessen durch die Gestaltung selbstbestimmter und handlungsorientierter Lernprozesse gelingt nicht nur in besonderen reformorientierten Schulen, sondern auch im Unterricht einer Regelschule mit vorgegebenen Unterrichtsthemen.

Literatur

- Bachmann, W., 1988: Theoretische Grundlagen einer handlungsorientierten Wirtschaftsdidaktik. Bergisch-Gladbach
- Bannach, M., 1997: An den Schülerinteressen anknüpfen: Eigenständige Arbeit an selbst gewählten Themen, in: Bannach, M./Sebold, L./Wehmeyer, B. (Hrsg.): Wege zur Öffnung des Unterrichts. München 1997, S. 58-75
- Beck, G., 1990: Kindheit heute – Leben angesichts bedrohter Zukunft. Herausforderung für die Grundschule, in: Faust-Siehl, G./Schmitt, R./Valtin, R. (Hrsg.): Kindheit heute – Herausforderung für die Schule. Frankfurt a.M., S. 192-202
- Behnken, I., 1991: Schülerstudie '90. Jugendliche im Prozess der Vereinigung. Weinheim/München
- Benware, C.A./Deci, E.L., 1984: Quality of Learning with an Active versus Passive Motivational Set, in: American Educational Research Journal, 21, pp. 755-765
- Deci, E.L./Ryan, R.M., 1993: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., H.2; S. 223-238
- Einsiedler, W., 1997: Grundlegende Bildung durch Sachunterricht, in: Drews, U./Durdel, A. (Hrsg.): Grundlegung von Bildung in der Grundschule von heute. Konferenzbeiträge. Potsdam, S. 157-161
- Fink, B., 1989: Das konkrete Ding als Interessengegenstand. Frankfurt a.M.
- Fischer, A., 1992: Zum Tabellenteil, in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (Red. Arthur Fischer). Jugend '92. Bd.4: Methodenberichte-Tabellen-Fragebogen. Opladen, S. 119-220
- Fölling-Albers, M., 1994: Empirische Befunde zur Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen, in: Wittenbruch, W. (Hrsg.): Schule – gestalteter Lebensraum. Pädagogische Reflexionen und Orientierungen. Münster, S. 21-41
- Fölling-Albers, M., 1995: Interessen von Grundschulkindern. Ein Überblick über Schwerpunkte und Auslöser, in: Grundschule, 27. Jg., H.6, S. 24-26
- Hartinger, A., 1997: Interessenförderung. Eine Studie zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn
- Hasenberg, R./Zinnecker J., 1996: Sportive Kindheiten, in: Zinnecker, J./Silbereisen, R.K. (Hrsg.): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim/München, S. 105-136
- Haußer, K., 1995: Identitätspsychologie. Berlin/Heidelberg

- Heid, H., 1996: Was ist offen im offenen Unterricht?, in: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Jg., Beiheft, S. 159-172
- Helmke, A., 1993: Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 7. Jg., H.2/3, S. 77-86
- Herbart, J.F., 1965/1806: Pädagogische Schriften. Bd.2. Pädagogische Grundschriften. Düsseldorf/München
- Hoffmann, L./Lehrke, M., 1986: Eine Untersuchung über Schülerinteressen an Physik und Technik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Jg., H.2, S. 189-204
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (Red. Arthur Fischer), (1992): Jugend '92. Bd.4: Methodenberichte-Tabellen-Fragebogen. Opladen
- Kasten, H., 1991: Beiträge zu einer Theorie der Interessenentwicklung. Frankfurt a.M.
- Klafki, W., 1991²: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritische konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel
- Krapp, A., 1989: Neuere Ansätze einer pädagogisch orientierten Interessenforschung, in: Empirische Pädagogik, 3. Jg., H.3, S. 233-255
- Krapp, A., 1992: Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption, in: Krapp, A./Prenzel, M. (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung. Münster, S. 297-329
- Krapp, A., 1998: Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44. Jg., S. 185-201
- Krapp, A. 1999: Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptionelle Überlegungen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jg., H.3, S. 387-406
- Lewalter, D./Krapp, A./Schreyer, I./Wild, K.-P., 1998: Die Bedeutsamkeit des Erlebens von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit für die Entwicklung berufsspezifischer Interessen, in Beck, K./Dubs, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 14. Stuttgart, S. 143-168
- Lindermayer, M., 1993: Interessen von Grundschulkindern. Entwicklungen und Ausprägungen. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit für das Lehramt an Grundschulen. Regensburg
- Löwe, B., 1992: Schülerinteressen zur Biologie und Biologieunterricht. Weinheim
- Mandl, H./Friedrich, H.F./Hron, A., 1986: Psychologie des Wissenserwerbs, in: Weidenmann, B./Krapp, A./Hofer, M./Huber G.L./Mandl, H. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. München/Weinheim, S. 143-218
- Neuhaus-Siemon, E., 1989: Offener Unterricht – eine neue pädagogische Utopie?, in: Pädagogische Welt, 43. Jg., H.9, S. 406-411
- Oßwald, C., 1995: Interessen fördern durch offene Lernsituationen, in: Grundschule, 27. Jg. 6, S. 22-23
- Prenzel, M., 1988: Die Wirkungsweise von Interesse. Ein Erklärungsversuch aus pädagogischer Sicht. Opladen
- Prenzel, M., 1992: Kindliche Selbstbestimmung aus motivationspsychologischer Sicht und pädagogischer Perspektive, in: Arbeitsstelle Friedenserziehung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Hrsg.): Kinderleben.

- Selbstbestimmung und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Freiburg, S. 93-102
- Prenzel, M., 1994: Mit Interesse in das dritte Jahrtausend! Pädagogische Überlegungen., in: Seibert, N./Serve, H.J. (Hrsg.): Erziehung und Bildung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. München, S. 1314-1339
- Prenzel, M., 1997: Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren, in: Gruber, H./Renkl, A. (Hrsg.): Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs. Bern/Göttingen/Seattle/Toronto, S. 32-44
- Prenzel, M./Lankes, E., 1995: Anregungen aus der pädagogischen Interessenforschung, in: Grundschule, 27. Jg., H.6, S. 12-13
- Prenzel, M./Lankes, E./Minsel, B., 2000: Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Die ersten Jahre, in Schiefele, U./Wild, K.-P. (Hrsg.), Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung. Münster/New York, S. 11-30
- Richter, S., 1998a: Schriftspracherwerb und Interesse. Lehr-Lern-Forschung im grundschulpädagogischen Kontext. Regensburg: Regensburger Beiträge zur Lehr-Lern-Forschung Nr.1
- Richter, S., 1998b: Interessenbezogenes Rechtschreiben. Methodischer Leitfa- den für den Rechtschreibunterricht in der Grundschule. Braunschweig
- Roßberger, E./Hartinger, A., 2000: Interesse an Technik. Geschlechtsunter- schiede in der Grundschule, in: Grundschule, 32. Jg., H.6, S. 15-17
- Schiefele, H., 1986: Interesse – Neue Antworten auf ein altes Problem, in: Zeit- schrift für Pädagogik, 32. Jg., H.2, S. 154-162
- Schiefele, H., 1993: Brauchen wir eine Motivationspädagogik?, in: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., H.2, S. 177-186
- Schiefele, H./Hausser, K./Schneider, G., 1979: „Interesse“ als Ziel und Weg der Erziehung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 25. Jg., H.1, S. 1-20
- Schiefele, H./Prenzel, M., 1991: Motivation und Interesse, in: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis. München, S. 813-823
- Schiefele, H./Prenzel, M./Krapp, A./Heiland, A./Kasten, H., 1983: Zur Konzep- tion einer pädagogischen Theorie des Interesses. München
- Schiefele, U., 1991: Interesse und Textrepräsentation – Zur Auswirkung des thematischen Interesses auf unterschiedliche Komponenten der Textreprä- sentation unter Berücksichtigung kognitiver und motivationaler Kontrollvari- ablen, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 5. Jg., H.4, S. 245-259
- Schiefele, U./Krapp, A./Schreyer, I., 1993: Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung, in: Zeitschrift für Entwicklungspsy- chologie und Pädagogische Psychologie, 25. Jg., H.2, S. 120-148
- Schiefele, U./Schreyer, I., 1994: Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 8. Jg., H.1, S. 1-13
- Schiefele, U./Wild, K.-P. (Hrsg.), 2000: Interesse und Lernmotivation. Unter- suchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung. Münster/New York
- Schneider, G./Hausser, K./Schiefele, H., 1979: Bestimmungsstücke und Pro- bleme einer pädagogischen Theorie des Interesses, in: Zeitschrift für Pädago- gik, 25. Jg., H.1, S. 43-60
- Stadler, I., 1995: Interesse an Tieren, in: Grundschule, 27. Jg., H.6, S. 30-31

- Strohmaier, M., 1993: Interessen von Grundschulkindern – Verschiedene Lern- und Altersgruppen im Vergleich. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit für das Lehramt an Grundschulen. Regensburg
- Strzoda, C./Zinnecker, J., 1996: Interessen, Hobbies und deren institutioneller Kontext, in: Zinnecker, J./Silbereisen, R.K. (Hrsg.): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim/München, S. 41-79
- Todt, E., 1990²: Entwicklung des Interesses, in: Hetzer, H./Todt, E./Seiffge-Krenke, I./Arbinger, R. (Hrsg.): Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Heidelberg/Wiesbaden, S. 213-264
- Weber, E., 1977: Pädagogik. Grundfragen und Grundbegriffe. Donauwörth
- Zinnecker, J./Silbereisen, R.K. (Hrsg.), 1996: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim/München, S. 41-79